

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Petra Bobková

**MOŽNOSTI ROZVOJE PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U
DĚTÍ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne:

.....

Bc. Petra Bobková

Poděkování

Děkuji Mgr. Zdeňce Kozákové, Ph. D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	8
1. 1 Etapy vývoje čtenářské gramotnosti	10
1. 2 Faktory ovlivňující vývoj předčtenářské gramotnosti	13
1. 2. 1 Rodina	13
1. 2. 2 Mateřská škola.....	14
2 KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE	19
2. 1 Lehká mentální retardace (F 70, IQ 50–69).....	21
3 KOGNICE DÍTĚTE S MENTÁLNÍ RETARDACÍ	24
3. 1 Myšlení a paměť	24
3. 2 Řeč	25
3. 3 Emotivita dětí s mentální retardací	25
3. 4 Volní vlastností a sebehodnocení dítěte s mentální retardací	26
4 MOŽNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
4. 1 Předškolní období	28
4. 2 Předškolní vzdělávání	28
4. 2. 1 Základní znaky osobnostně zaměřené předškolní výchovy	29
4. 2. 2 Formy předškolního vzdělávání	32
5 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	34
PRAKTICKÁ ČÁST	41
6 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE	41
6. 1 Cíl praktické části diplomové práce.....	41
6. 2 Charakteristika výzkumného vzorku a místo šetření	41
6. 3 Metody výzkumného šetření.....	43
6. 3. 1 Pozorování.....	43

6. 3. 2 Rozhovor	45
6. 3. 3 Případová studie	47
7 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	48
7. 1 Didaktické pomůcky a hry rozvíjející předčtenářskou gramotnost	48
7. 1. 1 Rozvoj jemné motoriky	49
7. 1. 2 Rozvoj zrakového vnímání.....	54
7. 1. 3 Rozvoj sluchového vnímání	58
7. 1. 4 Rozvoj myšlení a paměti	60
7. 2 Případová studie.....	65
7. 3 Pozorování práce probanda s diagnostickým materiálem.....	68
7. 4 Rozhovory se speciálními pedagogy	76
8 DISKUZE	82
ZÁVĚR.....	86
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	88
SEZNAM PŘÍLOH	91
PŘÍLOHY	
ANOTACE	

ÚVOD

V současnosti je velmi diskutovaným tématem rozvoj předčtenářských dovedností v rámci mateřské školy. Nahlédneme-li do situace v preprimárním vzdělávání, mateřské školy se angažují v řadě projektů, které podporují rozvoj čtenářství u dětí v předškolním období. Mezi projekty s celostátní působností můžeme jmenovat projekt „Rosteme s knihou“, který podporuje čtenářství v rámci edukace v celém spektru českého školství, či mladší projekt „Celé Česko čte dětem“. V rámci závazných kurikulárních dokumentů na státní úrovni, tedy konkrétně v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, či na úrovni školní a třídní, kde hovoříme o školních vzdělávacích programech a z nich vycházejících třídních vzdělávacích programech, jsou zařazovány vzdělávací oblasti a bloky, kterými se prolínají aktivity podporující rozvoj předčtenářských dovedností, ať už se jedná o edukaci dětí intaktních či dětí vyžadujících při vzdělávání podpurná opatření rozličných stupňů.

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi rozvoje předčtenářských dovedností dětí s mentální retardací v podmínkách mateřské školy. Práce je rozdělena do dvou částí, a to na část teoretickou a praktickou.

První část, tedy část teoretická, se zabývá definicí pojmů předčtenářská gramotnost, etapami vývoje čtenářské pregramotnosti a poté i gramotnosti a faktory ovlivňujícími tento jev, konkrétně rodinou dítěte s mentální retardací a mateřskou školou. V následujících kapitolách nahlédneme do problematiky mentální retardace a její klasifikace, budou vymezena specifika dítěte s mentální retardací ovlivňující jeho schopnost rozvíjet předčtenářské dovednosti. Opomenuta nebude ani kapitola věnující se možnostem vzdělávání dětí s mentální retardací, ať už hovoříme o mateřské škole běžného typu či o mateřské škole speciální. V závěru teoretické části diplomové práce budou představeny kurikulární dokumenty týkající se preprimární edukace. Máme na mysli Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který představuje pro preprimární vzdělávání závazný dokument.

Cílem práce je podání uceleného přehledu informací, které se týkají předčtenářských dovedností a možností jejich rozvoje u dětí s lehkou mentální retardací. Dále budou přehledně vymezeny faktory, které získání těchto dovedností ovlivňují. Zařazeny budou i informace týkající se klasifikace mentální retardace a specifík osobnosti dětí s touto diagnózou. **Budou představeny didaktické pomůcky a hry pro rozvoj předčtenářských dovedností dětí s mentální retardací v předškolním věku, které se zaměřují na rozvoj zrakového**

a sluchového vnímání, rozvoj paměti a myšlení, rozvoj řeči a komunikačních schopností a v neposlední řadě i na rozvoj oblasti jemné motoriky a grafomotoriky. V rámci praktické části diplomové práce bude zařazena i případová studie chlapce s diagnózou lehké mentální retardace. Vedle toho budou v práci předkládány strukturované rozhovory se speciálními pedagogy, kteří se specializují na edukaci dětí s mentální retardací v předškolním věku, a následně bude provedena jejich komparace.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Pojem gramotnost je definován v řadě odborných publikací. „Gramotnost je dovednost číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o základní gramotnost, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění ve společnosti.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 85) Další autorem vymezující termín gramotnost je Doležalová (2005, s. 14): „Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života.“ Ze dvou uvedených definic je zřejmé, že každý autor vnímá pojem gramotnost v jiném světle. První uvedená definice na tento pojem nahlíží především jako na záležitost a součást edukačního procesu, kdy se zaměřuje především na dovednosti čtení, psaní a počítání. Naproti tomu druhá z definic gramotnost vnímá jako prostředek sloužící k zapojení jedince do společnosti, můžeme říci jako prvek nutný k integraci člověka do sociálního prostředí.

S pojmem gramotnost se v současné době setkáváme v rámci předškolního vzdělávání a poté, a to především, v rámci základního vzdělávání. „V důsledku proměn společnosti, tj. na základě změn společensko-ekonomických, politických, historických, teritoriálních a kulturních podmínek, je třeba na gramotnost pohlížet v širším kontextu.“ (Fasnerová 2018, s. 9). Čtení musíme vnímat jako prostředek dalšího vzdělávání. Propedeutiku čtenářství, tedy grafomotoriku, si dítě osvojuje již v předškolním věku, tedy v preprimárním vzdělávání.

Čtenářskou gramotnost můžeme považovat za významný faktor, který se podílí na celoživotním učení jedince. Má vliv na kulturnost osobnosti a schopnost sociální adaptability. Čtenářskou gramotnost považujeme za mnohem širší pojem, než je samotná dovednost čtení. Pod pojmem předčtenářské gramotnosti se ukrývají všechny složky komunikace a její využití v každodenních situacích. Zahrnuje schopnost pracovat s psaným textem a schopnost pracovat s informacemi. Čtenářská gramotnost vyžaduje motivaci, osobní zájem, zkušenost, ale i sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti. Hovoříme o komplexu schopností a dovedností využívat psanou řeč pro komunikaci, zábavu, vzdělávání atd. (Wildová, 2011).

Ve spojitosti s pojmem čtenářské gramotnosti je nutné poukázat na existenci pojmu funkční gramotnost. Přestože se tato diplomová práce zaměřuje na předčtenářské dovednosti, je nutné jej vymežit. Doležalová (2005, s. 37) nabízí tuto definici: „Člověk je funkčně gramotný, jestliže se může začleňovat do takových aktivit, v nichž je gramotnost vyžadována pro efektivní fungování jeho skupiny a společnosti a pro jeho schopnost pokračovat v užívání znalosti čtení, psaní a počítání ke svému vlastnímu rozvoji a rozvoji společnosti.“

Zaměříme-li se úžeji, tedy na čtenářskou gramotnost, (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 42) je vnímána následovně: „Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (například železniční řád, návod k užívání léků). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“

Do českého povědomí se samotný pojem čtenářská gramotnost dostává až v devadesátých letech dvacátého století ve spojitosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti. Z didaktického hlediska můžeme čtenářskou pregramotnost, potažmo čtenářskou gramotnost, diferencovat do tří oblastí dle ontologického hlediska. Jedná se o období předčtenářské, které můžeme datovat do šesti let života jedince, období čtenářské gramotnosti, které se časově překrývá s obdobím povinné školní docházky a na závěr období funkční čtenářské gramotnosti pojící se s obdobím dospělosti. Předškolní dítě se učí naslouchat řeči a textu, neustále se setkává se znaky (nápisy, písmena, piktogramy). Učí se, že konkrétní grafický záznam je spojen s obsahem (Kucharská, 2014).

Kucharská (2014, s. 493) vymezuje čtenářskou pregramotnost takto: „Soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“ Česká školní inspekce definuje čtenářskou gramotnost v širším pojetí jako prostor pro získání zážitku ze čtení, ale také základů čtenářských dovedností. Promyšlený a vědomý přístup k vytváření těchto dovedností v raném věku pak umožňuje jejich aplikaci do každodenního života dítěte, a díky tomu se rozvoj předčtenářských dovedností stává nenásilným a přirozeným procesem.

1. 1 Etapy vývoje čtenářské gramotnosti

Podmínky pro rozvoj čtenářství a čtení jsou vytvářeny již v rámci preprimárního vzdělávání. Důležité je si uvědomit, že dítě se s knihou a vyprávěním příběhů setkává již od raného dětství. Ve většině rodin je na denním pořádku chvíle strávená s pohádkovou knihou. Již dítě v batolecím věku se seznamuje s různými říkankami a pohybově doprovázenými příběhy. Jednotlivé etapy můžeme dle Doležalové (2014) rozdělit do pěti fází.

I. Etapa spontánní gramotnosti

Jedná se o životní etapu, kterou můžeme datovat od tří let do šesti let věku dítěte. Pro rozvoj gramotnosti je využíván hmat, sluch, čich a vizuální obrazy, se kterými se dítě setkává. V tomto věku dochází k seznamování se s knihou. Později se čtenářská gramotnost formuje prostřednictvím předčítání rodiči či předškolními pedagogy v rámci preprimárního vzdělávání. Tato aktivita by měla probíhat v tichém a vstřícném prostředí. Je vhodné, aby si rodiče vymezili přesný časový úsek a nebyli se svým potomkem od této činnosti rušeni. Posluchač by měl zaujmout pohodlnou pozici v rámci lůžka či dětského pokoje. Někdy dochází k tělesnému kontaktu se čtenářem, což zajišťuje dítěti pocit bezpečí a sounáležitosti. Tento kontakt většinou dítě vyhledává, objevuje-li se ve čtené pasáži napětí či svízelná situace, která by mohla vyvolat obavy. Dítě si díky této aktivitě již začíná pěstovat vztah k čtenému či vyprávěnému textu, což bude základním kamenem pro další rozvoj v oblasti jeho čtenářství.

• Etapa elementární čtenářské gramotnosti

Hovoříme o období od šesti do deseti let věku. Díky povinnému základnímu vzdělávání, které se týká samozřejmě vedle dětí intaktních i dětí s mentální retardací či s jiným druhem postižení, se dále tvoří a rozvíjejí základy čtenářské gramotnosti. Cílem v této etapě vývoje je osvojení si písemného kódu. Pedagogové často navazují na přípravu z mateřské školy. Četba je pro dítě náročnou aktivitou a nepřináší mu uspokojení, je nutné zaměřit zvýšenou pozornost na pravidelné a důsledné čtení.

• Etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti

Hovoříme zde o věku mezi desátým a třináctým rokem. Pozorujeme základy funkční gramotnosti. Dochází ke čtení, které je provázeno porozuměním daného textu. Zkušenosti s čtenářskou dovedností se rozšiřují. I v tomto období, přestože dítě již je

schopnost číst samo, je nutné neopomínat metodu předčítání. Právě v této fázi může dojít k vyhasínání motivace číst si.

- Etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti

Do této etapy řadíme čtenáře mezi třináctým a patnáctým rokem věku. Díky rozvoji myšlení a složitým myšlenkovým operacím, které jedinec řeší v rámci studia ale i běžného denního života, je rozvinuta schopnost kvalitněji analyzovat text po obsahové stránce a podrobněji písemné sdělení interpretovat. S četbou se rozvíjí i citová složka umožňující prožívání děje a schopnost chápat text v časových a jiných souvislostech.

- Etapa funkční gramotnosti

Jedná se o poslední etapu datovanou od patnáctého roku života.

Pro možnost komparace různých pohledů na rozvoj čtenářských dovedností nám poslouží rozdělení dle Chaloupky. Již jmenovaný autor hovoří o předčtenářském období a čtenářském období. První z období datuje od raného věku dítěte do nástupu do základní školy, tedy do šesti let, v případě odložení školní docházky do sedmi let věku. Druhé období je datováno nástupem dítěte do primárního vzdělávání, jako významný životní milník, přes adolescenci až do období seniorského věku.

- Předčtenářské období

Dítě již v jednom roce života je schopné vnímat krátké pohádkové příběhy a samostatně si prohlížet obrázky v jednoduchých knížkách, většinou se jedná o dětská leporela či omyvatelné knihy v pevných deskách. Představíme-li si dítě ve věku dvou let, většinou je schopné reprodukovat jednoduché říkanky, které pro snazší upevnění jsou doprovázené pohybem. Děj bývá jasný a jednoduchý. V této periodě je dítě výhradně posluchačem. Primární roli ve vypěstování pozitivního vztahu ke knize mají rodiče, později se na tomto vztahu podílí i další instituce, jako je mateřská škola či městské a obecní knihovny. Tříleté dítě je schopno se zájmem poslouchat jednoduché příběhy, které jsou často podkreslovány obrázkovými knihami. (Chaloupka, 1982)

- Čtenářské období

Jak bylo výše předesláno, Chaloupka (1982) toto období datuje nástupem do základní školy až do konce života jedince. Díky tomu, že dítě se z role pasivního posluchače dostává pomalu do role aktivního čtenáře, dostává do svých rukou částečně

kompetence, jakou knihu bude číst, či jak často se bude četbě věnovat. Samozřejmě tyto činnosti jsou, především v počátcích této etapy, velmi omezené a ovlivněné konáním rodičů a pedagogů. Mladší školní žák není zatím schopen oddělit fantasijní prostředí a osoby v knize od reálných skutečností denního života. Čtenář se sice vrací k říkankám a pohádkám, které jsou specifické pro předčtenářské období, ale s postupem věku vyhledává dobrodružné příběhy. Typickým rysem je schopnost ztotožnit se s hlavním propagátorem knihy, hrdinou příběhu. Největší čtenářskou zkouškou je období puberty, kdy dochází ke změnám a formování životních postojů a zájmů. V případě, že čtenář u četby vytrvá, v období adolescence dochází k vytříbení čtenářského vkusu a zaměření se na určitý druh literatury, kterou jedinec preferuje.

V této diplomové práci se zaměříme primárně na první etapu, tedy etapu spontánní gramotnosti v podání Doležalové (2014), či jí odpovídající období předčtenářské dle Chaloupky (1982). Zajímavým poznatkem je fakt, že četba, v případě předškolního dítěte předčítání, formuje osobnost v celém spektru. Mezi účinky četby dle Vášové (1995) můžeme zařadit následující:

- Instrumentální účinky četby

Četba přináší přínosné informace, díky kterým je čtenář či posluchač schopen řešit problémy každodenního života.

- Prestižní účinky četby

Literatura, kterou dítěti předčítáme, by jej měla chválit, posilovat jeho sebevědomí a navozovat pocit vlastní hodnoty.

- Potvrzující účinky četby

Kniha či předčítaný příběh by měl jedince utvrzovat v názoru či postoji, který k věcem zaujímá, a ke kterému je veden, ať už v primární skupině, kterou je rodina, či v předškolní instituci.

- Estetické účinky četby

Prostřednictvím knih a příběhů si čtenář, v našem případě posluchač, utváří estetické hodnoty.

- Rekreační účinky četby

Je vhodné, aby předškolní pedagog volil takové texty, které u dítěte povedou k celkové relaxaci a odpočinku.

- Psychoterapeutické účinky četby

Vybrané texty by měly pozitivně působit na dobrý psychický stav jedince a jeho duševní zdraví. V této spojitosti můžeme hovořit o biblioterapii.

1. 2 Faktory ovlivňující vývoj předčtenářské gramotnosti

Mezi faktory ovlivňujícími vývoj předčtenářské gramotnosti dítěte patří rodina, která je primární skupinou, ve které se dítě v období předškolního věku pohybuje. Vedle toho velkou část dne jedinec tráví v mateřské škole. Je úkolem preprimárního vzdělávání dítěti předat dovednosti, které budou sloužit jako základní stavební kámen pro pozdější čtenářské dovednosti.

1. 2. 1 Rodina

„Rodina hraje nejen pro dětství, ale i pro další vývoj až k dospělosti, a dokonce i pro život v dospělosti stěžejní, v mnoha směrech rozhodující a ve všech nenahraditelnou roli.“ (Chaloupka, 1995, s. 35) Neméně významná je tato primární jednotka pro vývoj předčtenářských a vznik budoucích čtenářských dovedností.

Domníváme se, že rodina je určující jednotkou, která má největší vliv na rozvoj vztahu dítěte ke knize, a tedy i ke čtení později. V rámci raného věku, jak již bylo výše uvedeno, dochází k předčítání rodičem či jinými rodinnými příslušníky. Pro rozvoj dítěte je důležité udělat si v rámci celého dne prostor pro přečtení krátké pohádky. Ve svém okolí se setkáváme se dvěma protipóly. Jedním z nich je rodina, které svým dětem každý den čte pohádky, ve valné většině se jedná o pohádky takzvaně „na dobrou noc“, naopak známe i rodiče, kteří na tyto aktivity, jak sami uvádějí, čas nemají. Sami se přikláníme k prvnímu případu, kde dochází nejen k rozvoji předčtenářských kompetencí, ale k upevnění vazeb mezi rodiči a dítětem. Souhlasíme s tvrzením Doležalové (2014), která tento předčítatelský akt neomezuje pouze na příjem informací a vnímání příběhu ze strany dítěte, ale poukazuje i na fakt, že dítě se k osobě přitulí, nalezne bezpečí a ochranu a získá tím alespoň na malou chvíli rodiče pouze pro sebe.

Dalším aspektem, který nesmí rodiče opomenout, je výběr knihy. Dle našeho názoru je na trhu nepřeberné množství publikací určených dětským čtenářům. Je dobré nechat si knihu doporučit, ať už blízkými nebo předškolním pedagogem, který má přehled o kvalitní literatuře. Dětská kniha by měla odpovídat mentální úrovni a věku dítěte a měla by poukazovat, a především řešit témata, která jsou pro dítě v daném věku aktuální.

Vedle knih má na rozvoj pregramatických dovedností vliv i komunikace mezi členy rodiny navzájem. V současné době je možné pozorovat situace, kdy komunikace v rodině slouží pouze k předání základních a stěžejních informací. Často dochází k potlačování vedení rozhovoru mezi rodiči navzájem i mezi rodičem a potomkem.

Autorka Shapiro (2009) uvádí výčet činností, prostřednictvím nichž rodiče zprostředkovávají dětem hodnotu vzdělání a zároveň prostřednictvím nichž rozvíjí ruku v ruce i předčtenářské dovednosti:

- Společné večerní čtení.
- Hraní společenských her. Stolní hry rozvíjí paměť, logické myšlení, řeč, zrakovou a sluchovou syntézu a analýzu. Rodiče by neměli zapomínat na striktní dodržování pravidel.
- Rodiče by měli v potomkovi vzbuzovat zájem o dění kolem nich. Odpovídat dětem na zvědavé otázky.
- Rodiče se zajímají o probírané učivo, v případě předškolního věku poznatky, které dítě nabylo v mateřské škole a snaží se na něj doma navázat. Rodiče se zajímají o to, co dítě dělá ve škole, co se mu povedlo.
- Plánování návštěv knihoven, výstav, procházek do přírody a historických pamětihodností.
- Snažit se omezit četnost sledování televizních pořadů. V případě jejich sledování tak vždy za dozoru dospělé osoby, která je dítěti schopna danou situaci vysvětlit a zodpovědět jeho dotazy. Je samozřejmostí, že se jedná o pořady vhodné pro dítě předškolního věku, což je pouze na zvážení dospělé osoby.
- Předplacení a pravidelné odebírání dětských časopisů.
- Během letních prázdnin pokračovat ve vzdělávání dětí prostřednictvím letních táborů pro předškolní děti, různých vzdělávacích programů knihoven či středisek volnočasových aktivit.
- Návštěva různých míst a pracovišť, o které se děti zajímají, např. místo výkonu práce rodičů.

1. 2. 2 Mateřská škola

Kolem třetího roku se u dítěte objevuje touha odpoutat se alespoň na krátký denní úsek od matky a být v kolektivu svých vrstevníků. Dítě si s ostatními hraje a komunikuje s nimi na jiné úrovni než s matkou. Díky předškolnímu vzdělávání se dítě je schopno zapojit

a pohybovat se v kolektivu, podřídit se skupině, vybudovat si své místo uvnitř ní a respektovat potřeby ostatních dětí. Jedinec ztrácí ostych, opadají obavy z komunikace a společné hry.

„Mateřská škola ovšem hraje nezastupitelnou a velmi důležitou úlohu v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti, protože už v mateřské škole lze vést dítě ke čtení. V předškolním období nehovoříme o čtenářské gramotnosti jako takové, protože děti ještě neumí plynule číst, i když mnohé už znají jednotlivá písmena, dokážou napsat své jméno tiskacími písmeny.“ (Tomášková, 2015, s. 17) Dle výše zmíněné autorky v rámci předškolního vzdělávání hovoříme pouze o předčtenářské gramotnosti, protože u dětí jsou rozvíjeny dovednosti, schopnosti a vědomosti, které budou při samotném čtení potřebovat. Máme na mysli trénink paměti, schopnost koncentrace pozornosti a soustředěnost. Dítě je soustavně připravováno, aby zvládlo plynule číst, porozumělo textu a později bylo schopno reprodukce zážitků z četby. (Tomášková, 2015) Nedílnou součástí tohoto procesu je i rozvoj smyslů, zraková a sluchová syntéza a analýza, schopnost orientovat se v čase a v prostoru. Zaměřujeme se i na pravolevou orientaci, hrubou a jemnou motoriku, komunikační schopnosti, rozvoj představivosti, myšlení a kresby. Vždy je nutné mít na paměti, že na dítě mají být kladeny takové nároky, které malý jedinec má šanci zvládnout, nikoliv nároky vyšší.

„Při získávání nových vědomostí a dovedností je nutné postupně dodržovat určité zásady:

- Dospělý činnosti provádí a zároveň věci pojmenovává. Dítě činnost sleduje nebo se jí pasivně účastní – nyní zavážeme tkaničky, nalijí vodu do kelímku, otevřu knihu a budu číst.
- Dospělý vyzve dítě k činnosti, ale netrvá na pojmenování – ukaž, kde máš tkaničky, ukaž, kde je kelímek s vodou, podej knihu.
- Dospělý vyzve dítě, aby pojmenovalo činnost či předměty – co ti mám zavázat, kam mám nalít vodu, z čeho budeme číst.
- Dospělý ukládá různé úkoly, při nichž dítě pojmy využívá v nových situacích, řeší problémy, dítě vybere ze sáčku tkaničky do bot – pojmenuje je a řekne, k čemu se používají, najde vhodné tkaničky do bot pro panenky.“ (Nádvorníková, 2011, s. 14)

Při přípravě na čtení je tedy nutné dodržovat jednotlivé didaktické zásady, postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu, od známého k neznámému a také od názoru k představám. Většina rodičů dětí se domnívá, že příprava na čtení rovná se naučení

se jednotlivých písmen. Většina dětí v předškolním roce je schopna se mechanicky písmena naučit, ale primární je, aby dítě dokázalo vybrat písmena z řady jiných písmen, rozlišit a identifikovat zvuky okolo sebe. Abychom toho docílili v mateřské škole, uvádí Tomášková (2015) několik doporučení pro pedagogy mateřských škol:

- Získávání nových schopností, dovedností a vědomostí by mělo probíhat v rámci přirozených situací pomocí vhodně zvolených didaktických her. Ve hrách můžeme promítat různé situace z denního života.
- Neopomenout fakt, že dítě se učí nápodobou. Nejen napodobováním správných vzorů, ale bohužel i těch špatných. Ve spojitosti s rozvojem předčtenářských dovedností v tomto případě máme na mysli mluvní vzor pedagoga, správnou výslovnost, vhodnou slovní zásobu.
- Pedagog v mateřské škole by neměl upozadovat pohybové aktivity, například hry „honičky“ či různé tanečky. Zařazujeme také překážkové dráhy. Je nutné se uvědomit, že pohyb je pro dítě přirozenou aktivitou, kterou vyžaduje.
- Nechávat dětem prostor pro samostatné řešení problémů a situací. Je vhodné dítě pochválit za každý nový postup či způsob řešení, které navrhne. Ne vždy je vhodné předkládat dětem hotové informace.
- Pedagog by měl být tvůrčí. Pracovat s dětmi s experimenty, zapojovat rozličné materiály, zapojovat do aktivit barvy, hry s vodou, půdou, přírodninami. Dále využívat didaktických pomůcek. Z vlastní zkušenosti z praxe víme, že předškolní pedagogové jsou velice tvořiví a aktivní v oblasti výroby vlastních didaktických materiálů. (Tomášková, 2015)

Mateřské škola by měla zprostředkovat čtenářsky podnětné prostředí, aby rozvíjela budoucího čtenáře. V následujících bodech budou vymezeny jednotlivé vhodné činnosti a náměty podílející se na rozvoji předčtenářských dovedností.

- Je vhodné dětem každý den číst. Přestože ve většině mateřských škol probíhá čtení před odpoledním spánkem, je nutné říci, že děti se tohoto čtení většinou aktivně neúčastí a většina z nich usíná již na začátku čteného příběhu. Proto je žádoucí zařadit čtení či pohádkové příběhy i do řízených aktivit probíhajících v rámci dopoledne v mateřské škole. Domníváme se, že naprosto nevhodnou aktivitou je pouštění

pohádkových CD dětem před odpoledním spánkem. Děti se často během četby pedagoga doptávají, či se zajímají o čtený text, často vyžadují ilustrace, které v knize jsou. Pokud paní učitelka dětem pustí pohádku na CD, potom není prostor pro zvědavé dotazy, dítě je opět pouze pasivním příjemcem.

- V rámci třídy by měla být k dispozici malá knihovnička, kam děti samy dosáhnou. Z vlastní zkušenosti můžeme konstatovat, že v rámci mateřských škol většinou knihy k dispozici jsou, často je má pedagog na policičce a děti si o ně samy řeknou. Většinou jsou dětem volně přístupná různá leporela a knihy, které se snadno neroztrhnou, či neponičí. V rámci pobytu v mateřské škole děti často vyžadovaly, aby si s nimi dospělá osoba sedla do tichého koutku a prohlížela si s nimi knížku nebo jim četla krátký příběh.
- Děti by se měly přirozeně setkávat s knihkupectvím. Je vhodné se v rámci procházky zastavit u výlohy, či s dětmi nahlédnout do obchodu a ukázat jim, kde se knihy kupují.
- Za velmi vhodné považujeme návštěvy knihoven, kde většinou v rámci řízené a hravé aktivity dochází ke kontaktu dětí s knihou. V současné době je spousta mateřských a základních škol zařazena do projektu „Celé Česko čte dětem“.
- Tomášková (2015) doporučuje tvořit s dětmi v rámci mateřské školy i čtenářské deníky, kam pedagog zapíše, kterou knihu či příběh si společně přečetli. Děti do deníku rády dokreslí obrázky týkající se příběhu. Je vhodné se k těmto deníkům vracet, povídat si o nich a pohádku si připomenout.
- Dále můžeme pracovat i s možností organizovat společná čtení rodičů s dětmi. Rodiče mohou dětem předčítat, či je předčítání v režii pedagoga. Paní učitelka touto cestou může rodičům ukázat, jak je vhodné pracovat s knihou a motivovat dítě ke čtení. Nesporným faktem je i to, že vznikne spolupráce mezi školou a rodinou, což je jeden ze stěžejních předpokladů fungující mateřské školy. (Tomášková, 2015)

Mezi další aktivity a činnosti můžeme zařadit výrobu vlastních knih a leporel, dramaturgii známých pohádek, hru na divadlo v rámci vlastní mateřské školy, návštěvu divadel a divadelních představení, v omezené míře užívání interaktivních tabulí a televizních pohádek, ruční výroba papíru. „Při všech činnostech, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost, musíme vycházet ze zájmu dítěte, respektovat věkové a individuální zvláštnosti a využívat vhodné metody, formy a postupy. Cílem předškolního vzdělávání je rozvinutí předpokladů

pro čtení a podpora dítěte v přijetí čtení jako okna k dalšímu vzdělávání a k jeho rozvoji“ (Tomášková, 2015, s. 27)

Tomášková (2015, s. 26) vymezuje základní cíle předškolní edukace:

- „Vytvoření pevné citové vazby mezi dítětem a učitelkou.
- Rozvoj emoční inteligence a emočních vztahů dětí.
- Pochopení principů čtení – čtení zleva doprava a shora dolů, čteme písmena, nikoliv obrázky.
- Pochopení, že se naučí číst každý (do určité míry), i člověk, který je zdravotně postižený.
- Osvěta mateřské školy směrem k rodičům v oblasti výchovy a rozvoje dětí. Učitelky rodičům ukazují směr, jakým mají své děti rozvíjet ve vztahu ke čtenářské gramotnosti s ohledem na zralost dítěte.
- Podněty rodičům, jak mají s dětmi pracovat a pokračovat v činnostech, kterými se děti zabývaly v mateřské škole.
- Dospělí si musí uvědomit souvislost mezi aktivitami, které u dětí rozvíjíme v předškolním období, a mezi pozdějšími výsledky ve škole a v dalším životě.
- Dítě dobře připravené po stránce zrakové, sluchové, s dobrou smyslovou pamětí, s dobrou slovní zásobou a s dobrou vnitřní motivací vklouzne do čtení přirozenou cestou, ani nevíme jak.“

Roginski (2017) uvádí, že děti, kterým je v mateřské škole alespoň třikrát týdně předčítána kniha, vykazují větší znalosti a informovanost o okolním světě a je u nich o 25 % vyšší pravděpodobnost, že na konci preprimárního vzdělávání budou připraveny na vstup do základní školy. Naopak u dětí, které mají chudé zkušenosti s čtením v předškolním období, můžeme předpokládat téměř z 90 % vyšší pravděpodobnost, že se na prvním stupni základní školy budou potýkat s problémy s osvojováním čtení.

Mezi další faktory, které mají vliv na schopnost naučit se číst a souvisí z rozvojem předčtenářské dovednosti řadíme genetické předpoklady, faktor prostředí a úroveň zralosti nervového systému dítěte. (Tomášková, 2015)

2 KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE

V rámci této kapitoly se zaměříme na klasifikaci pojmu mentální retardace. Budou předloženy některé nejznámější klasifikace tohoto postižení. Díky tomu, že diplomová práce, tedy především její empirická část bude vycházet z práce s dětmi předškolního věku, jejichž inteligenční kvocient se pohybuje v pásmu lehké mentální retardace, je považováno za žádoucí se vyhnout podrobnému popisu jednotlivých stupňů mentální retardace. Kapitola bude tedy věnována pouze pásmu lehké mentální retardace, které bude na následujících řádcích vymezeno.

„Mentální retardace je závažná porucha inteligence, která je podmíněna vnitřními – biologickými faktory a je trvalého charakteru, vnějšími vlivy může být ovlivněna pouze v rámci biologicky daných limitů. Jde o postižení vývoje rozumových schopností, které je vrozené nebo časně získané a které podmiňuje i významné omezení adaptivního fungování postiženého dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí. K diagnóze tedy nestačí pouze slabý výkon v testech inteligence, ale dítě či dospělý musí současně selhávat i v plnění věku přiměřených očekávání ve svém sociálním prostředí.“ (Svoboda a kol., 2015, s. 400) Díky výše zmíněnému nemůžeme považovat za mentálně retardované například dítě pocházející z chudého sociálně-kulturního prostředí, jehož inteligenční kvocient je nižší než 70. Tyto děti nejsou většinou v rámci své primární skupiny, konkrétně rodiny, nikterak nápadné a zvládají plnit nároky na ně kladené ze strany rodičů. V některých případech jsou tyto jedinci samostatnější a sociálně obratnější, než například dítě s nadprůměrnými intelektovými schopnostmi. (Svoboda a kol, 2015)

„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních (tj. poznávacích), řečových, pohybových a sociálních schopnostech.“ (Valenta a kol., 2015 s. 24) Samotný pojem byl používán v širším měřítku až po konferenci Světové zdravotnické organizace v Miláně roku 1959. Vágnerová (2012, s. 289) považuje za mentální retardaci „Souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován. Hlavními znaky mentální retardace jsou nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení a z toho vyplývající obtížnější adaptace na běžné životní podmínky. Limitovaný rozvoj rozumových schopností

bývá spojen s postižením či změnou dalších schopností a s odlišnostmi ve struktuře osobnosti.“

Mentální retardace nemá jednotnou příčinu, většinou vzniká součinností více faktorů. Faktory podílející se na vzniku mentální retardace můžeme rozdělit na příčiny endogenní (genetické, dědičné), mezi něž můžeme zařadit postižení vzniklé na základě mutací v zárodečných buňkách, a exogenní. Mezi druhou skupinu řadíme intrauterinní infekce, špatnou výživu matky, abnormální porod či nemoci a úrazy v raném dětství. (Vítková, 2004) Nejčastější příčiny mentálního postižení dle Valenty (in Michalík, 2001) můžeme rozdělit z časového hlediska na prenatální (působící před porodem), perinatální (působící během porodu a krátký čas po něm) a postnatální, které působí v průběhu života.

Desátá revize MKN-10, tedy mezinárodní klasifikace nemocí, dále mentální retardaci diferencuje dle pásma inteligenčního kvocientu jedince, a to následovně:

Tabulka č. 1: Stupně mentální retardace dle MKN-10

KÓDOVÁ ČÍSLA	SLOVNÍ O ZNAČENÍ	PÁSMO IQ
F 70	Lehká mentální retardace	50–69
F 71	Střední mentální retardace	35–49
F 72	Těžká mentální retardace	20–34
F 73	Hluboká mentální retardace	Nejvýše 20
F 78	Jiná mentální retardace	
F 79	Neurčená mentální retardace	

Vedle klasifikačního systému MKN – 10 je převážně ve Spojených státech Amerických používán klasifikační systém DSM – IV. Jedná se spíše o diagnostický manuál duševních poruch, který byl vydán Americkou psychiatrickou asociací. V roce 2013 byla vydána nová verze tohoto manuálu, která je označována jako DSM – 5. V rámci těchto klasifikací je upozorňováno na nutnost posuzovat u dítěte s mentální retardací nejen kognitivní schopnosti, ale i adaptivní funkce.

Dělení mentální retardace dle DSM – IV:

- 317 lehká mentální retardace
- 318 středně těžká mentální retardace
- 318. 1 těžká mentální retardace
- 318. 2 hluboká mentální retardace
- 319 mentální retardace, hloubka nspecifikovaná (Černá, 2015).

V pořadí třetí definici, která bude v této práci představena, je definice Americké Asociace Mentální Retardace (AAMR). Ta se v rámci diagnostiky a klasifikace mentální retardace zaměřuje na zvládnání dovedností v devíti oblastech adaptivního chování. Mezi tyto oblasti patří sebeobsluha, domácí práce, zdraví a bezpečnost, sebekontrola, dovednosti volného času, komunikace, účast na občanském životě, akademický život, rozhodovací procesy. V roce 2010 se Americká asociace mentální retardace transformovala na American association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) a upravila definici na: „ID – intelektová disabilita je charakterizována podstatnými omezeními jak v oblasti intelektových funkcí, tak i v oblasti adaptačního chování, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických dovednostech, přičemž se stav objevuje do osmnáctého roku věku“. (Valenta, Michalík a Lečbych, 2012, s. 33)

2. 1 Lehká mentální retardace (F 70, IQ 50–69)

„Etiologie lehké mentální retardace je v negenetickém poškození plodu asi v 10 % případů, vlivy sociální a kulturní způsobují defekt asi v 30 %, určitou polygenní dědičností je dáno 60 % případů. (Vítková, 2004, s. 297) Lehkou mentální retardaci můžeme definovat jako snížení intelektových schopností, které se pohybují v pásmu inteligenčního kvocientu 50-55 až 69, a souběžně se objevující zpoždění v adaptivních funkcích, které se vyskytuje před dosažením osmnácti let jedince. (Hoffenberg, 2011)

Hodnotíme-li vývoj dítěte, můžeme konstatovat, že již v kojeneckém věku lze pozorovat zaostávání psychomotorického vývoje. V období prvního vzdoru se toto opoždění posouvá přibližně o jeden rok života. Značné rozdíly mezi dítětem intaktním a dítětem s diagnostikovanou mentální retardací jsou patrné v preprimárním období, tedy během docházky do mateřské školy. Obtíže vrcholí bezprostředně po nástupu do

základní školy. Opoždění je možné sledovat v oblasti jemné a hrubé motoriky a celkové neobratnosti v pohybové koordinaci. Je zde pravděpodobnost, že tyto obtíže v období adolescence vymizí nebo dojde k jejich minimalizaci. Během učení hraje roli snížená kapacita rozumová. Nácvik běžných dovedností vyžaduje větší časový prostor, aby došlo k jejich osvojení.

Myšlení těchto dětí je konkrétní, infantilní, stereotypní. Jedinec je schopen zaměřit pozornost pouze po krátký časový úsek. Učení probíhá na základě mechanického zapamatování si informací a neustálého opakování. Logické pojmy a úlohy dítě není schopno zvládat a řešit stejně kvalitně, jako intaktní dítě. (Vítková, 2004)

Jedinci, jejichž kognitivní úroveň se pohybuje v pásmu lehké mentální retardace, jsou schopni uvažovat na úrovni dítěte středního školního věku. Dokáží respektovat daná pravidla, některá i logicky, ale úroveň abstraktního myšlení je velmi nízká. Z toho důvodu se v rámci komunikace objevují konkrétní pojmy a označení osob a věcí okolo sebe. Často se objevují přidružené obtíže s čtením a psaním. Vývoj řeči je ve valné většině případů opožděný, ale většinou osoby s lehkou mentální retardací jsou schopny funkčně užívat řeč v každodenním životě a vést dialog. V oblasti péče o vlastní osobu, hovoříme-li například o hygieně, většinou dochází k získání úplné nezávislosti na pečující osobě, někdy je třeba podpora druhého člověka. U těchto klientů je velká šance, že dojde k sociální adaptaci a nalezení pracovního uplatnění, za předpokladu podpory společnosti. Pásmo lehké mentální retardace tvoří zhruba 80 % všech osob s mentální retardací. (Fischer a kol., 2014)

Pro děti s mentální retardací jsou charakteristické následující znaky, které se většinou přenáší až do období dospělosti:

- Porucha kognice.
- Porucha koordinace pohybů a vizuomotorických dovedností.
- Závislost na rodičích či pečující osobě.
- Infantilní projevy v chování jedince.
- Sklony k úzkostným stavům, k reakcím neurotickým či k dětským projevům.
- Celková stagnace aktivity, pasivní chování či naopak impulzivní a hyperaktivní projevy.
- Rigidita a snadná ovlivnitelnost, tedy sugestibilita chování.
- Nedostatky ve vývoji vlastního „já“.

- Nerovnováha v aspiraci a výkonu dítěte.
- Zvýšené nároky na potřebu jistoty a uspokojení potřeb ze strany dítěte vůči rodiči.
- Labilní nálady a snadná citová vzrušivost.
- Porušení sociálních kontaktů a komunikace.
- Snížená schopnost adaptace na školní požadavky a požadavky společnosti.
(Vágnerová, 2004)

Chceme-li být objektivní, je nutné poukázat na fakt, že dané faktory se liší v závislosti na tom, o jaké dítě se jedná, v jakém rodinném prostředí žije a jaká péče mu je poskytována. Bylo by nesprávné se snažit tyto jednice „zaškatulkovat“ a přisoudit jim všechny výše uvedené znaky.

3 KOGNICE DÍTĚTE S MENTÁLNÍ RETARDACÍ

V případě dítěte s mentální retardací je jedním ze stěžejních faktorů, které ovlivňují vývoj předčtenářské gramotnosti, především úroveň kognitivních procesů. Mezi ně řadíme myšlení a řeč, paměť a v neposlední řadě pozornost. Nesmíme opomenout taktéž úroveň smyslového vnímání a úroveň grafomotoriky. Chceme-li na jedince pohlížet jako na komplexní bytost, je nutné vymezit i specifika osobnosti dítěte předškolního věku s mentálním postižením, mezi něž řadíme emoce a volní vlastnosti jedince. Těmito komponenty se bude zabývat v rámci následujících kapitol.

3.1 Myšlení a paměť

„Myšlení je vyšší forma odrazu okolní skutečnosti. Je zobecněné a slovem zprostředkované poznávání skutečnosti.“ (Vítková, 2004, s. 301) „Myšlení dítěte s mentální retardací je zpravidla stereotypní, rigidní, vázané k určitému způsobu myšlení, je zatíženo konkrétností a chybami v myšlenkové analýze a syntéze. Pro myšlení jedinců s mentálním postižením je dále typická značná nekritičnost. Pojmy jsou tvořeny těžkopádně, úsudky jsou nepřesné. Děti s mentálním postižením nejsou schopny vyšší abstrakce a generalizace.“ (Bednová, Zikl, 2011, s. 20) Dle Čápa (in: Švarcová, 2011, s. 52) „Myšlení je zprostředkované a zobecňující poznání skutečnosti, zejména jejích podstatných znaků a vztahů.“ Kromě výše uvedených nedostatků v myšlení dítěte s mentální retardací je dle Vítkové (2011) možné sledovat i nedůslednost v myšlení, která se projevuje ve výkyvech pozornosti a v neustálém kolísání napětí psychické aktivity, která dítěti ztěžuje možnost se soustředit a důkladně promyslet otázku. Jako další znak autorka uvádí oslabenou řídicí úlohu myšlení. Pod tímto spojením si je možné představit situaci, kdy dítě s mentální retardací není schopné opětovně využít již nabyté rozumové operace.

Švarcová (2011) uvádí, že u dítěte s mentální retardací můžeme pozorovat také obtíže v sekvenčním myšlení, a tedy i v sekvenční paměti. To znamená, že jedinec není schopen chápat logický a přirozený sled věcí a aktivit, které provádí. Má-li se tedy dítě s mentální retardací naučit aktivitu, která vyžaduje správné řazení jednotlivých úkonů, činí mu to problém. Jedná se například o osvojení si dovednosti zavázat si tkaničku.

Ve spojitosti s myšlením je nutné poukázat i na paměť jedince s mentální retardací. Díky funkční paměti je dítě schopno uchovat a zobecnit minulou zkušenost a získávat vědomosti a dovednosti. Dítě s mentální retardací si vědomosti osvojuje pomaleji, je nutné,

aby informace byly několikrát opakovány. Rychleji dochází k zapomínání již osvojeného. V oblasti praktické dítě většinou má problémy s využitím naučených dovedností včas. „Příčina pomalého a špatného osvojování nových dovedností a vědomostí je především ve vlastnostech nervových procesů. Slabost spojovací funkce mozkové kůry podmiňuje malý rozsah a pomalé tempo vytváření nových podmíněných spojů a také jejich pevnost.“ Rubinštejnová (in Vítková, 2004, s. 302) Prostředkem vyjádření svých myšlenek člověka je řeč. Nedostatky v korových částech analyzátorů a integrátorů řečových funkcí dětí s mentální retardací zapříčiňují obtíže i v mluvním projevu. (Bednová, Zikl, 2011)

3. 2 Řeč

U dětí, jimž byla diagnostikována mentální retardace, se sluchové rozlišování i vyslovování slov a vět vytváří později než u dětí intaktních. „Nedostatečný rozvoj řeči je podmíněn pomalu se utvářejícími a nepevnými diferenciačními podmíněnými spoji v oblasti sluchového analyzátoru. Nedostatky fonemického sluchu se prohlubují zpomaleným tempem vývoje artikulace.“ (Vítková, 2004, s. 301) Velký rozdíl je patrný mezi pasivní a aktivní slovní zásobou. Aktivní zásoba slov bývá zpravidla velmi chudá, děti jen velmi zřídka používají při tvorbě vět přídavná jména, slova a spojky. Lingvistická stránka jazyka je taktéž narušena, stavba řeči je nedokonalá. Děti využívají často zástupných zájmen místo pojmenování osob. Dochází v agramatismům v rámci shody ve větách. (Vítková, 2004)

Kromě těchto rysů typických pro řeč dítěte s mentální retardací se na základě vlastní zkušenosti domníváme, že se často objevují symptomatické poruchy řeči. V rámci komunikace jsou patrné určité patologie. Často se objevující patologií je dyslálie, breptavost a koktavost. Se sníženým intelektem se snižuje i schopnost porozumění řečovému projevu. Dítě má problémy nejen v komunikaci s druhou osobou, ale mnohdy má problémy i s pochopením a prezentací své vlastní myšlenky, kterou chce přednést.

3. 3 Emotivita dětí s mentální retardací

„Je spojena s uspokojováním potřeb jedince, přičemž nižší city korespondují s jeho fyziologickými potřebami a vyšší city souvisí s uspokojováním duchovních potřeb člověka.“ (Bednová, Zikl, 2011, s. 21) Specifika emocí dětí s mentální retardací jsou z větší části spojena s nízkou řídicí funkcí mozku. Dochází k netlumenému projevu emocí těchto dětí, děti jsou více citově otevřené, což můžeme spojovat se sníženou schopností seberegulace. City bývají neadekvátní svou dynamikou a intenzitou vůči podnětům, které je

vyvolaly. Tato emoční intenzita postupně klesá se stoupajícím věkem jedince. Pocity jsou zaměřené primárně na samotné dítě, můžeme je tedy nazvat egocentrickými. Děti často podléhají afektu, můžeme u nich sledovat poruchu nálad. Velmi obtížně dochází k vytváření vyšších citů, mezi něž řadíme odpovědnost, smysl pro povinnost a svědomí. (Bendová, Zikl, 2011)

Vítková (2004, s. 303) uvádí následující znaky emocí dítěte s mentální retardací:

- „Jsou nedostatečně diferencované.
- Prožitky jsou primitivnější a protikladné.
- Diferencované jemné odstíny prožívání téměř neexistují.
- Jsou neadekvátní svou dynamikou k podnětům vnějšího světa.
- Jsou opožděné, obtížně se utvářejí tzv. vyšší city.
- Častěji se vyskytují chorobné citové projevy (projevy málo ovládané popudlivosti, epizodické poruchy nálad, euforie, apatie).“

3. 4 Volní vlastností a sebehodnocení dítěte s mentální retardací

„Pro jedince s mentálním postižením je typická hypobulie až abulie (tj. nedostatek vůle, ztráta nebo snížení kvality volních vlastností).“ (Bendová, Zikl, 2011, s. 22) Vůli můžeme vymezit jako záměrné a cílevědomé úsilí směřující k dosažení vlastního vytvořeného cíle. U dítěte s mentální retardací je nutné volní vlastnosti systematicky rozvíjet. Tyto děti většinou nejsou schopny podřídit své chování dosažení daného úkolu, nezvládají automaticky řídit své chování. Proto o těchto jedincích často hovoříme jako o méně iniciativních. Dosahování stanovených cílů je ovlivněno i sníženou sebekontrolou, výraznou impulzivností, nestálými city, agresivními projevy či naopak pasivitou v chování. Zvýšené sebehodnocení dítěte s mentální retardací souvisí s nedostatečným intelektuálním rozvojem, je projevem celkového citového zabarvení hodnocení i sebehodnocení a dále je projevem nezralosti osobnosti. (Vítková, 2004)

Sebehodnocení dítěte s mentální retardací výrazně ovlivňuje názor osoby, ke které dítě chová vřelé vztahy. “Vzhledem ke skutečnosti, že sebepojetí a sebehodnocení je významnou součástí osobnosti každého člověka, je třeba k němu vést i děti s mentálním postižením. Vývoj sebehodnocení je z velké části ovlivněn výchovou a motivací. U osob s mentální retardací je sebepojetí ovlivňováno významně také způsobem jejich uvažování. Většina z nich není, bohužel, schopna odhadnout své reálné možnosti a podle toho se chovat.

I tuto skutečnost je třeba v průběhu jejich edukace zohledňovat.“ Valenta, Krejčířová (in Bendová, Zíkl, 2011, s. 22)

4 MOŽNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V rámci v pořadí čtvrté kapitoly budou nastíněny možnosti vzdělávání v prostředí předškolních edukačních zařízení. V současné době jsou preferovány inkluzivní tendence ve vzdělávání dětí s lehkou mentální retardací, ale i s jinými rozličnými druhy postižení.

4.1 Předškolní období

V této podkapitole se zaměříme na vymezení období lidského života, které je nazýváno předškolním věkem. Na toto období budeme nahlížet z pohledu vývojové psychologie. V širším slova smyslu se za období předškolního věku považuje vývoj osobnosti dítěte od narození po nástup do základní školy. V diplomové práci budeme pracovat s pojetím předškolního věku v užším slova smyslu, kdy o tomto vývojovém období mluvíme ve spojitosti s docházkou dítěte do mateřské školy. Jedná se tedy o dobu od tří do šesti, potažmo sedmi let. Díky tomu, že některé děti mateřskou školu nenavštěvují, nesmíme zapomínat na fakt, že primárně se dítě rozvíjí na základě podnětů, které nabízí rodinná péče a výchova. (Langmeier, Krječčířová, 2006) Erikson (1963) toto období nazývá fází iniciativy, jejímž hlavním motivem je potřeba aktivity a sebeprosazení. Hovoříme-li o dítěti s postižením, je nutné si uvědomit, že tato aktivita nemůže být a většinou ani nebývá tak intenzivní, jako u dítěte intaktního. Roli zde hraje omezení v sociální oblasti, kdy dítě bývá svázáno pouze s úzkou a vesměs neustále totožnou skupinou lidí, přesto se ani v této skupině není schopno zcela prosadit a projevit.

4.2 Předškolní vzdělávání

V současné době se setkáváme s osobnostně orientovanou předškolní výchovou v rámci preprimárního vzdělávání. „Při ní výchovné a vzdělávací působení využívá demokraticky spolupracující a sociálně-komunikativní strategie. Direktivní vedení a manipulaci nahrazuje důvěra k otevřeným možnostem a schopnosti vnitřního posilování vývojových předpokladů jedincem samým.“ (Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 131) Základem osobnostně orientované výchovy je individualizovaný přístup ke každému jedinci. Mateřská škola se stává otevřeným systémem přibližujícím se rodinnému prostředí, s rodinou také spolupracuje a vnímá ji jako rovnocenného partnera. „Tradiční obsah předškolního vzdělávání – rozšiřování zkušeností, dovedností a zvyků – slouží jako prostředek, nikoli cíl plnohodnotného rozvoje osobnosti.“ (Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 131)

„V předškolním období se děti připravují, aby byly v budoucnu samostatné a uměly se postarat samy o sebe. Při nástupu do školy je nutná jistá míra samostatnosti, protože dítě by se mělo dokázat orientovat ve školní budově, umět se postarat samo o sebe během celého dopoledne ve škole, dokázat se orientovat v čase, uvědomit si přestávky i výuku, zvládnout i jiné činnosti, například svačiny, hygienu, samostatně se obléci a převléci, postarat se o své věci a také si je poznat.“ (Tomášková, 2015, s. 15)

4. 2. 1 Základní znaky osobnostně zaměřené předškolní výchovy

Přestože dítě, kterému byla diagnostikována mentální retardace, může být vzděláváno v různých proudech předškolního vzdělávání, domníváme se, že všechna předškolní zařízení by měla splňovat podmínky osobnostně orientovaného modelu, nebo se jim alespoň v rámci své práce přibližovat. Tento model představuje hlavní nástroj vnitřní proměny předškolního vzdělávání, které se nese v duchu humanismu a demokracie. Osobnostní přístup představuje jakési východisko, které dává stávajícím mateřským školám prostor pro rozvíjení se, přijímání alternativních způsobů edukace. Díky tomu má pedagog prostor zvnitřnit si vybrané principy ověřených variant předškolního vzdělávání či si vytvořit vlastní variantu. V následující pasáži budou uvedeny charakteristické znaky osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání dle Opravilové (in Kolláriková, Pupala a kol., 2001):

- Vztah k dítěti

V současné mateřské škole se upouští od představy, že předškolní pedagog by měl určitým způsobem „tvarovat“ osobnost dítěte. Pracuje s tezí, že dítě je jedinečná osobnost, která má právo být sama sebou. Přijímáme jej tak i v případě, že není schopno naplnit naše očekávání. Vztah pedagoga a dítěte v rámci mateřské školy dožrál kvalitativních změn. Vztah je založený na trpělivosti a důvěře ke schopnostem každého jednoho dítěte. Tento předpoklad dává dítěti možnost vyjádřit se svobodně, spolurozhodovat, souhlasit ale i oponovat. Pedagog projevuje uznání, důvěru a pracuje s pozitivní motivací. Tresty a represe jsou omezovány na minimum, ale v případě nutnosti jsou spravedlivě zadávány a důsledně kontrolovány.

- Vztah k rodině

Mateřská škola by měla podporovat dominanci role rodiny v životě dítěte. Na základě toho poté podporovat spolupráci s ní. Ideálním stavem by byla situace, kdy se rodinní příslušníci jako partneři podílejí na tvorbě vzdělávacího programu pro své dítě

a na zajišťování organizačně-provozních záležitostí. (Kolláriková, Pupala a kol., 2001) Na základě vlastních zkušeností z praxe si dovoluujeme tvrdit, že v této oblasti většinou nastává významný problém. Tím je fakt, že velká část rodičů svoji zodpovědnost za výchovu a vzdělávání dítěte přenechává pouze na bedrech mateřské školy. Často rodiče poukazují na svá práva a zapomínají na povinnosti, které mají. „Osobnostní model chápe mateřskou školu jako profesionálně vedené, ale přesto přirozené socializační a kultivační centrum, které záměrně posiluje výchovnou funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které dnešní rodina dítěti v dostatečné míře poskytovat nemůže.“ Opravilová (in Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 134)

- Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání

Osobnostně orientovaná mateřská škola by měla tvořit most, po kterém dítě hladce přejde od spontánního a nevázaného dětství k systematickému vzdělávání. Metodami jako je hra, možnost řešit samostatně problémy a úkoly, tvořivá činnost či osvojování si schopnosti vnímat druhé a tolerovat společná pravidla, přispívá mateřská škola k plynulému přechodu do základní školy. Cílem není dostat všechny děti na stejnou rozvojovou úroveň. Naopak cílem je podpořit specifické dovednosti a schopnosti a naučit dítě mít důvěru v sama sebe, a ve svou sílu zvládnout obtíže. V případě, že se jedná o dítě s vývojovým opožděním či o jedince s určitým druhem postižení, jsou mu poskytnuta podpůrná opatření k tomu, aby byl schopen naplnit až po okraj svůj potenciál.

- Hra a učení

Hra v mateřské škole představuje důležitý předpoklad pro přípravu dítěte na situace, se kterými se bude v životě setkávat. „Experimentace, situační učení a samostatná tvořivá hra dávají příležitost k osobnímu prožitku, uplatnění zájmu a zkušenosti, vyjádření vlastní představy o světě a osobitým vztahu k němu.“ Opravilová (in Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 135) Za hru je považována zvenku řízená motivovaná činnost, kterou pedagog používá k naplnění pedagogických záměrů. Dítě se prostřednictvím hry učí, zkoumá a přemýšlí, všechny tyto aktivity probíhají individuálním tempem a přirozeně. Hovoříme o spontánních herních aktivitách, ale i o řízené hře, kterou nenásilnou formou navodí pedagog, většinou prostřednictvím motivovaného příběhu, povídáním či scénkou. Ruku v ruce s hrou můžeme jmenovat i metodu situačního učení. „Situační učení představuje výběr a uspořádání situací

bohatých na výchovné podněty tak, aby vzbudily opravdový zájem dítěte a přirozeně vedly k využívání jeho vlastních schopností. Osobnostně orientovaná učitelka mateřské školy prostřednictvím učebních situací vytváří podmínky k tomu, aby se zdánlivě nahodilé získané zkušenosti u každého dítěte postupně skládaly v logické a funkční vztahy, síť vzájemných souvislostí a v základ osnovy budoucího poznatkového systému.“ Opravilová (in Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 135)

- Tvořivost a samostatnost

Tyto vlastnosti nejsou člověku vrozeny, proto se předškolní instituce snaží o jejich probouzení, posilování a zdokonalení. Výchově tvořivosti se pedagog věnuje prostřednictvím oblasti estetické. Tvořivé a samostatné jednání úzce souvisí s psychickým vývojem a zráním osobnosti. Jedná se o náročné činnosti, v nichž se promítají psychické funkce, schopnosti a dispozice dítěte. V tomto ohledu má velký význam celková atmosféra třídy, prostředí a věcná vybavenost. Co je stěžejní, je předpoklad, že předškolní pedagog je schopen v rámci denního programu nacházet skutečné i cvičné kreativní situace, které ovlivní reakci dítěte na svět okolo. (Kolláriková, Pupala a kol., 2001)

- Alternativnost

Tento bod se může týkat nejen edukačního obsahu, ale i metod a organizačního systému. I přes určitou míru alternativnosti je nutné formulovat konkrétní požadavky týkající se výchozích cílů. V současné době tyto cíle vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který koncipuje práci v mateřské škole.

4. 2. 2 Formy předškolního vzdělávání

Hovoříme-li o státním sektoru preprimárního vzdělávání, je nutné vycházet z aktuálně platné legislativy. Kromě výše zmíněných kurikulárních dokumentů na úrovni státní, kdy máme na mysli Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, a na úrovni školní, tedy školní vzdělávací program a třídní vzdělávací program, je předškolní vzdělávání ukotveno v řadě dokumentů:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.
- Zákon č. 563/ 2005 Sb., o pedagogických pracovnících.
- Vyhláška MŠMT č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, v platném znění.
- Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

„Speciální vzdělávání je poskytováno žákům, u kterých byly na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, zjištěny speciální vzdělávací potřeby a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání.“ (Fischer a kol., 2014, s. 51) Platná vzdělávací legislativa rozlišuje čtyři základní formy vzdělávání dětí s mentální retardací předškolního věku:

- Individuální integrace, kdy je dítě s mentální retardací vzděláváno v mateřské škole běžného typu společně s dětmi intaktními.
- Skupinová integrace, kterou rozumíme vzdělávání dítěte s mentální retardací ve třídě zřízené pro děti se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální mateřské škole určené pro jedince s jiným druhem postižení.
- Vzdělávání ve speciální mateřské škole primárně určené a zřízené pro děti s mentální retardací.
- Kombinace předchozích uvedených forem. (Fischer a kol., 2014)

Pokud je dítě vzděláváno v rámci mateřské školy běžného typu, tedy formou individuální integrace, vzdělávání je postaveno na školním vzdělávacím programu dané instituce. Dále jsou dítěti poskytována podpurná opatření daného stupně. Podpurná opatření prvního stupně jsou zcela v režii mateřské školy, která vytváří plán pedagogické podpory. V případě, že tento plán je pro vzdělávání dítěte s mentální retardací, v našem případě, nedostačující, poté je nutné doporučit zákonným zástupcům dítěte návštěvu školského

poradenského zařízení. Na základě zprávy a doporučení školského poradenského zařízení jsou poté poskytována podpůrná opatření druhého až pátého stupně.

Mateřská škola speciální, oproti mateřské škole běžného typu, nabízí řadu terapií, mezi něž můžeme zařadit například nejčastěji zastoupenou canisterapii, muzikoterapii, arteterapii. V těchto zařízeních pracují speciální pedagogové, kteří jsou vybaveni znalostmi a dovednostmi z oblasti speciální pedagogiky.

5 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Principy kurikulární politiky jsou zformulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR. Dále jsou zakotveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdější předpisů. S kurikulárními dokumenty se v prostředí českém setkáváme ve dvou rovinách, a to na úrovni státní a školní. Dokumenty na úrovni státní představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, pro naše potřeby konkrétně Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Na školní úrovni hovoříme o školních vzdělávacích programech, které jsou v režii jednotlivých předškolních institucí.

Platnost rámcového vzdělávacího programu je závazná pro vzdělávání v mateřských školách běžného typu, v mateřských školách zřízených dle § 16 odstavce 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol.

„RVP PV byl formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- Akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání.
- Umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb.
- Zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání.
- Definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet.
- Zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami.
- Vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy.
- Umožňoval mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám.
- Poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci³ mateřské školy i poskytovaného vzdělávání.“ (Smolíková, 2004, s. 5)

Aktuální cíle předškolního vzdělávání, ať už hovoříme o dětech s mentální retardací či dětech intaktních, vycházejí primárně z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, ze kterého pedagogové posléze vytváří vlastní dokumenty, mezi něž patří školní vzdělávací program a třídní vzdělávací program.

Instituce poskytující předškolní vzdělávání, respektive jejich učitelé, sledují při své práci tyto rámcové cíle (záměry):

- „Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.
- Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.
- Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“ (Smolíková, 2004, s. 10)

Tyto cíle vyjadřují základní orientaci pro předškolní vzdělávání i každodenní práci učitele. Můžeme s jistotou říci, že jsou univerzální, přirozené a všudypřítomné, což znamená, že prostupují všemi činnostmi pedagoga. Nejedná se pouze o řízené aktivity, ale i o způsob jednání a vystupování pedagoga, jeho reakce na situace denního života, které mohou, ačkoliv bezděčně, formovat jedince.

Z rámcových cílů vystupují klíčové kompetence, které můžeme vnímat jako předpokládané vědomosti, dovednosti, schopnosti a postoje, kterých dítě v edukačním procesu nabývá. Hovoříme o následujících kompetencích:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problému
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence činností a občanské

RVP PV pracuje s pěti základními vzdělávacími oblastmi, které umožňují rozvíjet osobnost dítěte předškolního věku tak, abychom v rámci předškolního vzdělávání dosahovali obecně stanovaných záměrů předškolního vzdělávání. Byly formulovány následující vzdělávací oblasti:

- Dítě a jeho psychika
- Dítě a jeho tělo
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost

- Dítě a svět. (Smolíková, 2004)

Každá z oblastí obsahuje podkategorii dílčích cílů, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy, potažmo výsledky dítěte. Pokud bychom se snažili o vymezení těchto pojmů, pak za dílčí cíle můžeme považovat to, co by předškolní pedagog měl a má u dítěte sledovat a podporovat u něho. Již samotná vzdělávací nabídka je pestrá škála praktických i intelektových činností, kterými pedagog maximálně pestrým způsobem a mnohostranným zaměřením dosahuje dílčích stanovených cílů. V případě očekávaných výstupů si je možné představit způsobnost, kterou dítě v rámci celého preprimárního vzdělávání získá. Dítě na konci předškolního vzdělávání dosahuje těchto výstupů v takové míře, která odpovídá jeho potřebám a možnostem.

Je nutné si uvědomit, že metody rozvíjení předčtenářských dovedností nelze spojit s jednou samostatnou vzdělávací oblastí. Tyto činnosti prostupují napříč celým rámcovým vzdělávacím programem, na úrovni školy poté školním vzdělávacím programem. V celém rámcovém vzdělávacím programu není nikde přesně vymezen pojem předčtenářské gramotnosti či předčtenářských dovedností, ale ve výčtu klíčových kompetencí lze nelézt oblasti úzce související a podporující předčtenářský rozvoj dítěte a stejně tak i v kapitole rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání zaměřující se na jednotlivé vzdělávací oblasti.

Domníváme se, že pro konkrétní představu bude vhodné vybrat vzdělávací oblast, ve které budou činnosti spojené s rozvojem předčtenářské gramotnosti zastoupeny nejvíce, tedy oblast týkající se dítěte a jeho psychiky. Tato oblast byla zvolena na základě dialogu s oslovenými předškolními pedagogy, kteří aktivity rozvíjející předčtenářské dovednosti většinou s touto oblastí spojují nejvíce. Pro přehlednější je níže předložena tabulka, v níž jsou některé vybrané aktivity či vzdělávací cíle a očekávané výstupy rozvrženy (viz tabulka č. 2).

Jednotlivé dílčí výstupy jsou pouze orientační. Dítě jich nemusí v rámci předškolního vzdělávání dosáhnout, především hovoříme-li o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je založeno primárně na respektování individuálních potřeb dítěte a jeho možností. Jedinec, v našem případě dítě předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami, potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností či k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními dětmi poskytnutí podpůrných opatření. (§16, Zákon č. 561/2014 Sb., v platném znění) Realizace podpůrných opatření je výhradně v režii mateřské školy. Tato opatření jsou diferencována do pěti stupňů dle pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření

prvního stupně škola realizuje bez doporučení školského poradenského zařízení na základě plánu pedagogické podpory. Ostatní stupně podpůrných opatření může dítě uplatnit pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení.

V situaci vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami slouží rámcový vzdělávací program jako orná půda, ze kterého vychází plán pedagogické podpory, v případě podpůrných opatření prvního stupně, či individuální vzdělávací plán v případě podpůrných opatření druhého až pátého stupně. Důležitou složkou celého edukačního procesu je volba vhodných vzdělávacích metod a prostředků a dále i uplatňování profesních kompetencí předškolního pedagoga, ale i ostatních pracovníků, mezi něž můžeme řadit asistenty pedagoga, ředitele příslušné mateřské školy, zaměstnance školského poradenského zařízení, ale i rodiče, kteří dotvářejí komplexní tým. V této pasáži, dle našeho názoru, je nutné upozornit na přípravu rodičů ostatních dětí navštěvujících mateřskou školu, ve které je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami zařazeno. Svízelné situace nastávají především, je-li zvolen směr individuální integrace. Často se v praxi setkáváme s odmítavým postojem rodičů k těmto integračním snahám a konkrétně k danému dítěti. Tyto antipatie jsou přenášeny na děti, které na základě nekritického myšlení dané vzorce chování a smýšlení svých rodičů přijímají a znesnadňují tím adaptaci dítěte s určitým druhem postižení do mateřské školy. Domníváme se, že osvěta je zde na místě. Z pozice předškolního pedagoga bychom přistoupili k setkání se s rodiči před nástupem dítěte do mateřské školy a otevřeně reagovali na zvědavé dotazy nejen rodičů ale i dětí.

Tabulka č. 2: Vzdělávací oblast „Dítě a jeho psychika“

DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA	
JAZYK A REČ	
Dílčí vzdělávací cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (vytváření pojmů, mluvní projev) • Rozvoj komunikativních verbálních i neverbálních dovedností • Osvojení si poznatků, které předcházejí psaní a čtení
Vzdělávací nabídka	<ul style="list-style-type: none"> • Řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy • Individuální skupinová konverzace • Vyprávění zážitků, příběhů podle reality a obrázkového materiálu • Poslech čtených i vyprávěných pohádek a příběhů. Sledování divadelních a filmových pohádek • Zpěv, dramatizace • Prohlížení a „čtení“ knížek • Hry a činnosti zaměřené na rozvoj vnímání zvuků • Činnosti seznamující dítě s knihou a dalšími sdělovacími prostředky
Očekávané výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • Projevovat zájem o knížky, poslouchat příběhy a hudbu • Sledovat očima zleva doprava • Sluchově rozlišit začáteční a koncové slabiky ve slově • Vyprávět příběh či pohádku • Porozumět slyšenému • Pojmenovat předměty, kterými je dítě obklopeno • Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči

**POZNÁVACÍ SCHOPNOSTI A FUNKCE, ŘEDSTAVIVOVAT A FANTAZIE,
MYŠLENKOVÉ OPERACE**

Dílčí vzdělávací cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvoj tvořivosti • Vytvoření pozitivního vztahu k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení • Osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech (čísla, abeceda) • Vytváření základů pro práci s informacemi
Vzdělávací nabídka	<ul style="list-style-type: none"> • Smyslové hry na rozvoj vnímání, zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti • Námětové hry a činnosti • Hry a činnosti zaměřené na cvičení různých forem paměti (obrazné, pojmové) • Činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmena, číslice, obrazce, piktogramy, symboly) • Hry a praktické činnosti rozvíjející orientaci v rovině
Očekávané výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost • Učit se nazpaměť jednotlivé krátké texty • Nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným • Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech

SEBEPOJETÍ, CITY A VŮLE

Dílčí vzdělávací cíle	<ul style="list-style-type: none">• Rozvoj pozitivních vztahů k sobě samému• Rozvoj schopnosti sebeovládání• Rozvoj poznatků své pocity a získané dojmy vyjádřit• Rozvoj a kultivace mravního a estetického vnímání, cítění a prožívání
Vzdělávací nabídka	<ul style="list-style-type: none">• Činnosti zajišťující spokojenost a radost dítěte• Činnosti přiměřené silám a úsilí dítěte a úkoly, v nichž může být dítě výjimečné a úspěšné• Činnosti vyjadřující vlastní vyjadřování a samostatné vystupování• Cvičení na projevování citů, zaměření se na sebekontrolu a ovládání• Čtení pohádkových příběhů obohacující citový život dítěte
Očekávané výstupy	<ul style="list-style-type: none">• Zaujímat a vyjadřovat vlastní názory a postoje• Rozhodovat o svých činnostech• Uvědomovat si své slabé a silné stránky• Zachycovat a vyjadřovat své prožitky

(Smolíková, 2004)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE

Tato v pořadí šestá kapitola bude věnována několika oblastem. Primárně se zaměříme na cíl praktické části a výzkumu, který byl proveden. Vedle toho budou popsány metody, které byly využity. Jedná se o metodu pozorování, strukturovaného rozhovoru se speciálními pedagogy, případovou studii a diagnostickou zkoušku oblastí, které s rozvojem předčtenářské gramotnosti úzce souvisí. Stěžejní je část, v níž budou přehledně popsány jednotlivé pomůcky a aktivity rozvíjející dílčí oblasti podílející se na rozvoji předčtenářských dovedností. Jedná se o oblasti rozvoje zrakového a sluchového vnímání, myšlení a paměti, rozvoje komunikačních kompetencí a v neposlední řadě grafomotoriky.

6. 1 Cíl praktické části diplomové práce

Hlavním cílem empirické části diplomové práce je **sestavit přehledný výčet didaktických pomůcek a her vhodných k využití pro rozvoj předčtenářských dovedností dětí předškolního věku s diagnózou lehké mentální retardace**. Dílčím cílem je prostřednictvím rozhovorů se speciálními pedagogy zjistit, jak jsou předčtenářské dovednosti rozvíjeny v rámci vybraných mateřských škol. Dalším dílčím cíle je prostřednictvím případové studie, diagnostických tabulek a pozorování práce s diagnostickým materiálem představit námi zvoleného probanda, chlapce s diagnózou lehké mentální retardace.

6. 2 Charakteristika výzkumného vzorku a místo šetření

Výzkum byl realizován ve dvou mateřských školách běžného typu. V rámci obou preprimárních zařízení je individuálně integrováno jedno dítě s lehkou mentální retardací. Jedna z mateřských škol je městského typu, jedná se o instituci se dvěma třídami, naopak druhé zařízení je mateřská škola na vesnici, kterou navštěvuje pouze patnáct dětí. V následujících řádcích budou jednotlivé instituce představeny.

Malotřídní mateřskou školu v obci Banín, okres Svitavy, v současné době navštěvuje patnáct dětí od věku dvou a půl let až po děti předškolního věku. Díky tomu, že je škola situována na samém okraji vesnice, náleží k ní i velké hřiště. V okolí mateřské školy jsou rozlehlé lesy a pole, kam chodí děti společně s pedagogy na procházku. Zázemí mateřské

školy bylo v nedávné době zmodernizováno. Dětem je k dispozici jedna prostorná třída, sociální zázemí, šatna a nově obnovená zahrada s herními prvky.

V zařízení pracují tři pedagogičtí pracovníci. Jedná se o ředitelku organizace, která je magistrou v oboru speciální pedagogie, druhou pedagožku a asistentku pedagoga, která má v rámci školy úvazek na čtyřicet hodin týdně. Díky tomu, že se jedná o mateřskou školu opravdu v malé obci, panuje v zařízení i mimo něj vstřícná atmosféra. Děti se navzájem velmi dobře znají a stejně tak i pedagogové jsou s rodiči v kontaktu i během společenských událostí a aktivit pořádaných obcí. Tento fakt zmiňujeme z toho důvodu, že se domníváme, že hrál významnou roli v rozhodování rodičů integrovaného Petra při výběru vhodného zadělovacího proudu a zařízení. Díky malému počtu dětí ve třídě je přístup opravdu individuální, pracovní tempo je poklidné a prostředí vstřícné. Mohou být důkladně připravovány řízené aktivity určené dětem intaktním a zároveň námi zvolenému probandovi. Přístup pedagogů je individuální, je prostor pro práci s jednotlivcem.

Mateřská škola v Baníně pracuje podle školního vzdělávacího programu nesoucího název „S beruškou objevujeme svět“. V rámci výzkumného šetření byl tento kurikulární dokument prostudován.

Druhým zařízením, v němž probíhala výzkumná část je mateřská škola v okresním městě Svitavy. Hovoříme o instituci, která je spojena se základní školou. Na základě tohoto svazku probíhá úzká spolupráce mezi předškolní a školní institucí. Pedagogové z prvního stupně základní školy připravují pro děti předškolního věku stimulační skupiny a kroužky, a naopak tyto děti často dochází nahlížet do průběhu edukace v rámci povinné školní docházky.

K výzkumu byla vybrána jedna ze dvou tříd, v nichž je vzděláváno dvacet osm dětí. Záměrně jsme volili zařízení, které bude protipólem malotřídní mateřské školy na vesnici. V rámci námi vybrané třídy je individuálně integrován chlapec s lehkou mentální retardací a projevy ADHD. Přestože bylo naší snahou zapojit jej do výzkumu, nebyl nám udělen souhlas rodičů. Zázemí mateřské školy je taktéž velmi moderní. V rámci třídy je navíc i interaktivní tabule, která slouží pro práci s dětmi. Dětem je k dispozici prostorná třída, dále ložnice a sociální zařízení. Řízené aktivity spojené s tělesným pohybem probíhají v nedaleké městské sportovní hale či v tělocvičně přiléhající k budově základní školy.

Práce v tomto třídním kolektivu byla diametrálně odlišná od práce v komorním prostředí první z institucí. Edukaci zajišťují dva pedagogové, z nichž jeden je speciální pedagog, a asistent pedagoga.

Můžeme-li komparovat tato dvě zařízení, je nutné podotknout, že malotřídní mateřská škola se svým vybavením, didaktickými pomůckami a zázemím instituce, byla velmi konkurence schopná městské mateřské škole. Logickým faktem je, že možnost a prostor pro individuální práci s jedincem byl větší v prvním zařízení.

6. 3 Metody výzkumného šetření

V rámci empirické části diplomové práce bylo použito několik výzkumných metod. Konkrétně se jedná o metodu pozorování, metodu strukturovaného rozhovoru a v poslední řadě i případovou studii. Jednotlivé metody budou v krátkosti vymezeny.

6. 3. 1 Pozorování

„Pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě., (Chráska, 2007, s. 151) Přestože je tato metoda v rámci edukačního procesu velmi vyzdvihována, někteří autoři uvádí, že se mnohdy pedagog během pozorování nedostává nad jevovou stránku, což poté může snížit význam samotného pozorování. „Pozorování je komplexnější vyšetřovací metoda než testy, je vhodná pro individuální práci a může zkušenému a cvičenému pozorovateli poskytnou mnoho informací o vyšetřované osobě, které by jinak bylo obtížné získat. Nelze podcenit i to, že jsme k pozorování vždy připraveni, nepotřebujeme žádné pomůcky. Je to nejpřirozenější diagnostická metoda. (Svoboda a kol., 2015, s. 36)

V mnohých publikacích je možné nalézt základní rozdělení druhů pozorování. Například klasifikujeme-li tuto metodu z hlediska časové náročnosti, může se jednat o krátkodobé či dlouhodobé pozorování. Za krátkodobé pozorování můžeme považovat jev, který trvá nejdéle jednu vyučovací hodinu či časový úsek jí odpovídající. Naproti tomu dlouhodobé, zpravidla vědecké pozorování, je důslednější a vyžaduje větší časové dotace. Dále můžeme pozorování klasifikovat podle směru zaměření, kdy hovoříme o introspekci či extrospekci. Pokud se pozorovatel setkává přímo se zkoumaným objektem, jedná se o pozorování přímé. Tento druh pozorování byl využit v naší diplomové práci. Vedle toho je možné zvolit nepřímé pozorování, kdy dochází ke zkoumání objektu prostřednictvím různých výpovědí, ať už psaných či mluvených. (Chráska, 2007)

Dalším možným kritériem je fakt, zda se jedná o metodu standardizovaného pozorování, či nestandardizovaného, které je zatíženo subjektivitou a intuitivním přístupem pedagoga či pozorovatele.

Na pozorování jsou kladeny určité nároky, mezi něž patří podmínka validity a reliability. „Pozorování má dobrou validitu tehdy, jestliže se pozoruje skutečně to, co se pozorovat má. U pozorování pedagogických jevů bývá validita často problémem. Jestliže totiž chceme jevy pedagogické reality měřit, jsme vždy nuceni k určitému zjednodušení (simplifikaci) a při tomto zjednodušení se snadno ocitáme v situaci, kdy to, co pozorujeme, nemusí být pro daný jev podstatné a pak vlastně pozorujeme něco jiného, než bylo záměrem.“ (Chráska, 2007, s. 152) Naproti tomu o dobré reliabilitě mluvíme tehdy, pokud pozorování není ve větší míře zatíženo chybami, to znamená, že spolehlivě a přesně popisuje zkoumané jevy.

Při pozorování působí řada faktorů, které mohou výsledné informace zásadním způsobem zkreslit. Proto, má-li být pozorování spolehlivé a přesné, mělo by být objektivní. Mezi subjektivní faktory působící při pozorování dle Chrásky (2007) řadíme:

- Haló efekt
- Logická chyba
- Předsudky
- Stereotypizace a analogie
- Tradice
- Figura a pozadí
- Aktuální psychický stav
- Tendence k průměru
- Kontrast
- Shovívavost pozorovatele

Díky tomu, že jsme pozorování prováděli až po nastudování si metodologických publikací, mohli jsme se v rámci výzkumu těmto chybám vyhnout a předejít tak subjektivnímu zabarvení celého jevu.

6. 3. 2 Rozhovor

„Metoda rozhovoru patří k nejobtížnějším diagnostickým postupům, které jsou v rámci diagnostiky ale i výzkumu využívány. Nemá získávat jen diagnostické informace, ale je i prostředkem navázání kontaktu s danou osobou.“ (Svoboda, 2015, s. 27)

Fáze rozhovoru jsou následující:

I. Úvodní fáze

Jedná se o fázi navázání kontaktu s osobou. Nejdříve je nutné vytvořit ideální atmosféru, díky které bude odstraněna počáteční nedůvěra a tréma. Na základě toho se vyšetřovaná či tázaná osoba bude cítit komfortně a uvolněně. Tato fáze by měla probíhat na bázi neřízeného rozhovoru. V rámci ní se „naladíme“ na úroveň respondentových vyjadřovacích schopností. Vlastní verbální projev vždy modifikujeme dle osoby, se kterou hovoříme.

II. Jádro rozhovoru

V rámci této fáze je naším úkolem získat co nejvíce informací, které potřebujeme. K tomu můžeme využít několika postupů. Můžeme postupovat od obecnějších problémů ke konkrétním informacím a údajům. Nebo naopak osoba vedoucí rozhovor vychází z jednotlivostí a postupně směřuje k obecnějším výpovědím. Dále je možné využít strategii, kdy přecházíme od běžných témat k intimnějším. Poslední z možností, kterou Svoboda (2015) uvádí, je užití maskovací techniky, kdy jsou relevantní otázky prokládány více položkami, které nenesou emocionální náboj a na něž klient je schopen odpovídat bez rozpaků a bez využití obranných mechanismů.

III. Závěr rozhovoru

V závěru rozhovoru by mělo dojít k uvolnění případné tenze, která byla způsobena položkami obsahujícími emoční náboj. Cílem je, aby klient neodcházel s pocitem, že z něho byly informace doslova „tahány“ a měl i nadále chuť spolupracovat na výzkumu. (Svoboda, 2015)

K vedení rozhovoru může být využita celá řada technik, které slouží k navázání a udržení kontaktu s klientem. Díky nim získáme klientovu důvěru a zároveň nám pomohou udržet správný průběh rozhovoru. (Svoboda, 2015)

- Technika kladení otázek
- Technika jednoduché akceptace
- Technika zachycení a objasnění
- Technika parafrázování
- Technika interpretace
- Technika ujištění
- Technika používání pomlky

Výše uvedené techniky byly v rámci empirické části a v rámci rozhovorů se speciálními pedagogy využity. Vycházeli jsme z nich, abychom předešli případnému neporozumění se navzájem s daným pedagogem a abychom docílili co nejkvalitnějších výsledků v rámci položených otázek.

Pro lepší přiblížení situace v obou mateřských školách byl se speciálními pedagogy, kteří v těchto zařízeních působí, realizovány strukturované rozhovory. Úkolem rozhovoru bylo přesněji zjistit, jakým způsobem jsou u dětí předčtenářské dovednosti rozvíjeny. V diplomové práci byla uvedený doporučení (Tomášková 2015) pro předškolní pedagogy. Z těchto doporučení jsme vycházeli při sestavování otázek pokládaných pedagogům. Byli tázáni na následující otázky:

- Co si představíte pod pojmem „předčtenářské dovednosti“?
- Jakým způsobem rozvíjíte předčtenářské dovednosti ve Vaší třídě?
- Je rozvoj těchto kompetencí ukotven ve Vašem školním vzdělávacím programu či třídním vzdělávacím programu?
- Jste v současné době zařazeni do projektů rozvíjejících předčtenářskou dovednost dětí (například projekt „Celé Česko čte dělem“)?
- Jak často ve Vaší třídě čtete dětem a pracujete s knihou? A jakým způsobem?
- Pouštíte dětem pohádky či příběhy na CD?

- Je ve Vaší třídě přístupná knihovnička s dětskými knihami? Mohou si děti knihy brát dle libosti?
- V rámci řízených aktivit navštěvujete knihovnu? Jak často? Popište, prosím, aktivity, které při návštěvě probíhají?
- V rámci spolupráce s rodiči je zahrnuta i složka předčtenářských dovedností? Doporučujete rodičům literaturu či aktivity, které s dětmi mají doma posilovat?
- Navštěvujete divadelní představení? Popřípadě společně s dětmi zkoušíte zdramatizovat přečtené pohádky či příběhy?

V následující kapitole nazvané „průběh výzkumného šetření a interpretace výsledků šetření“ budou dané rozhovory předloženy a jejich následná analýza bude součástí diskuze zařazené téměř na konci diplomové práce. Na základě nich bude provedena komparace odpovědí dvou speciálních pedagogů působících v rámci rozdílných mateřských škol.

6. 3. 3 Případová studie

Pro komplexnější seznámení se s námi vybraným probandem byla využita metoda případové studie. Pozornost jsme zaměřili na osobní anamnézu, kde jsme pracovali s dokumentací dítěte, která je součástí portfolia daného dítěti. Dále byla studie diferencována na osobní anamnézu. V rámci osobní anamnézy je zmíněn průběh a vývoj v období prenatalním, perinatálním a postnatálním. Druhým bodem případové studie, kazuistiky chcete-li, je zaměření se na rodinné zázemí probanda. V poslední řadě je vymezena oblast školní, v našem případě předškolní s ohledem na adaptivní proces při návštěvě mateřské školy, vztahy s ostatními dětmi, schopnost dodržovat smluvená pravidla a spolupracovat s pedagogem.

7 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této obsáhlé kapitole budou představeny jednotlivé didaktické pomůcky a hry, s kterými je v rámci námi navštívených mateřských škol pracováno. K některým z nich budou doplněny možné obměny použití, které by mohly posloužit speciálním pedagogům pro práci s dítětem se sníženými kognitivními dovednostmi. V další části práce budou zařazeny strukturované rozhovory se dvěma speciálními pedagogy, kteří ve vybraných mateřských školách působí. Jako doplňující prvek bude zařazena případová studie probanda Petra doplněna diagnostickými tabulkami umístěnými v příloze této práce. V rámci pozorování práce námi zvoleného probanda s asistentem pedagoga bude nastíněna práce s diagnostickým materiálem hodnotícím schopnosti a dovednosti dítěte v oblasti komunikačních dovedností, zrakové a sluchové percepce a dalších faktorů, které hrají úlohu v rámci osvojování si předčtenářských dovedností.

7.1 Didaktické pomůcky a hry rozvíjející předčtenářskou gramotnost

V rámci této kapitoly budou představeny jednotlivé pomůcky a hry, které slouží k rozvoji předčtenářských dovedností. Hry jsou zaměřeny na rozvoj oblastí s předčtenářskými dovednostmi úzce souvisejícími. Vybrané didaktické pomůcky byly vyhledány v rámci předškolních zařízení, ve kterých výzkumné šetření probíhalo. Výběr většiny z nich byl prokonzultován s předškolními pedagogy, konkrétně speciálními pedagogy předškolního věku, kteří byli ochotni jednotlivé pomůcky představit a popsat jejich použití a přínos pro rozvoj dítěte.

Každé z pomůcek bude věnován popis, který poskytne přesnou deskripci. Zaměříme se na název daného předmětu, možnosti práce s ním a oblast, kterou rozvíjí. Záměrem této podkapitoly je sestavení didaktických pomůcek tak, aby speciální pedagog, ale i předškolní pedagog po nahlédnutí získal inspiraci k námětům k práci s dítětem s lehkou mentální retardací v rámci mateřské školy. Jednotlivé pomůcky budou rozděleny dle dominující oblasti, kterou rozvíjí. Je samozřejmé, že každá pomůcka rozvíjí nejen například rozumové dovednosti, ale paralelně s tím i komunikační schopnosti a sluchovou percepce. Přesto ale pro větší přehlednost a vyhledávání v rámci námi zvolených pomůcek volíme jejich kategorizaci a rozřídění dle společných znaků.

Přestože většina pomůcek není primárně určena pro děti s lehkou mentální retardací, jsou velmi variabilní a je jisté, že v určitých modulacích, kterých je pružný speciální pedagog schopen, jsou i pro tyto děti využitelné.

7. 1. 1 Rozvoj jemné motoriky

V rámci první podkapitoly budou představeny pomůcky rozvíjející jemnou motoriku, která úzce souvisí s předčtenářskými dovednostmi a později i s psaním a čtením. „K rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky přispívají také sebeobslužné, pracovní, manipulační a tvořivé činnosti. Je vhodné dítěti dovolit pomáhat s některými domácími pracemi.“ (Tomášková, 2015, s. 107) Kromě didaktických pomůcek je žádoucí se zaměřit na kresbu a malbu a správné držení psacího náčiní. Je vhodné dbát na kvalitní pracovní pomůcky, a to především psací pomůcky. Nejlepší jsou měkké tužky a pastelky, dále fixy a vodové či temperové barvy. Umožňujeme dítěti pracovat s velkým formátem papíru a pracujeme i s polohou jedince při kresbě, děti nemusí nutně sedět u stolečku. Po vytváření se doporučuje zařadit komunikační chvíli, kdy se ptáme, co dítě nakreslilo a proč danou věc či jev zobrazilo zrovna tímto způsobem. Samozřejmě je nezbytné nezapomenout na ocenění díla a pochvalu. (Tomášková, 2015)

Činnosti rozvíjející jemnou motoriku dle Tomáškové (2015):

- Stavebnice a různé kostky, díky kterým mohou děti nejen stavět a pracovat s jemnou motorikou, ale také rozvíjí fantazii a představivost.
- Užití rozličných materiálů při práci – plastelína, knoflíky, přírodní materiál.
- Práce s keramickou hlinou.
- Využití lepení, stříhání, trhání, skládání, práce s papírem a různými látkami.
- Vymezení prostoru pro kreslení a vyrábění.
- Sebeobslužné činnosti a práce v rámci domácnosti či v mateřské škole – zametání, skládání, přerovnávání.

Na následujících stranách budou představeny didaktické pomůcky, s kterými je pracováno v rámci míst, kde probíhal empirický výzkum, tedy v rámci námi zvolených dvou mateřských škol.

Knoflík a tkanička

Dítě si z nabízených možností zvolí daný obrázek, ve většině případů se jedná o zvířata či znázorněné hračky. Úkolem je provléknout jednotlivými oky tkaničku a pomocí ní tak technikou vyšívání orámovat obrázek.



Vkládání barevných kolíčků

V rámci této pomůcky je možné vycházet z několika možností práce. První z nich je jednoduché vkládání kolíčků do příslušných barevných otvorů tak, aby dítě nejen rozvíjelo jemnou motoriku, ale aby docházelo i k schopnosti zrakové analýzy a syntézy. Další z možností je varianta, kdy vybereme pouze jednu barvu, tedy například zelenou, a jedinec musí zaplnit otvory výhradně zeleně ohraničené a pouze příslušnými, tedy stejně barevnými kolíčky. Další z variant je možnost, že pedagog připraví předlohu, v níž bude umístěno určité množství barevných kolíčků a úkolem dítěte je toto rozložení na základě pozorování zkopírovat a přenést na vlastní tabulku.



Kreslení labyrintu

Jedná se o pomůcku, kdy dítě pomocí dřevěné tužky obkresluje jednu spirálu a po jejím vykreslení se dostává do druhé a pokračuje až do jejího středu. V rámci této pomůcky můžeme použít malou kuličku, která dítě motivuje k tomu, aby byl pohyb v rámci dřevěných rýh co nejpřesnější. V případě, že dítěti kulička z rýhy vypadne, získává trestný bod či musí kuličku vrátit na začátek jedné spirály. Tato pomůcka poslouží nejen k rozvoji jemné motoriky, ale může sloužit jako uvolňovací cvik a průpravné cvičení pro budoucí psaní jednotlivých písmen či kreslení oblých tvarů.



Zavazování tkaniček

Přestože se jedná o pomůcku podporující nácvik sebeobslužné činnosti, konkrétně zavazování tkaniček, představuje pro dítě v předškolním věku, obzvláště pro dítě s diagnózou lehké mentální retardace velmi náročný úkol. Přesto je možné ji využít pro nácvik uzlů či provlékání tkaniček dírkami a na základě toho rozvíjet obratnost prstů horních končetin.



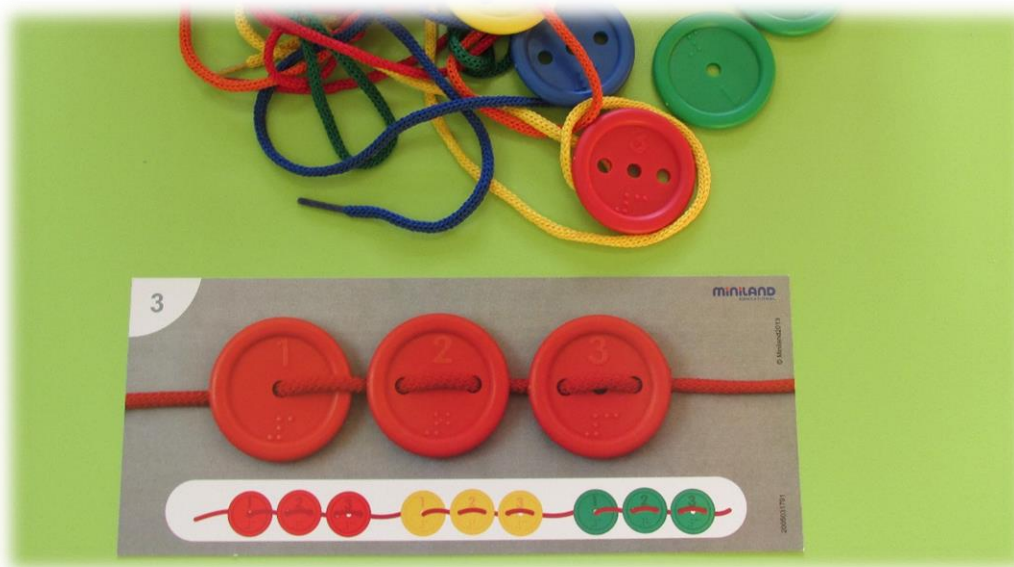
Pomůcka LogiKit

Pomocí válečku s magnetem je úkolem dítěte jednotlivé barevné magnetické kuličky dovést plynulým tahem ze společné přihrádky do příslušného barevného okýnka. Nejenže dítě rozvíjí jemnou motorikou, ale zároveň je stimulována oblast vnímání barev.



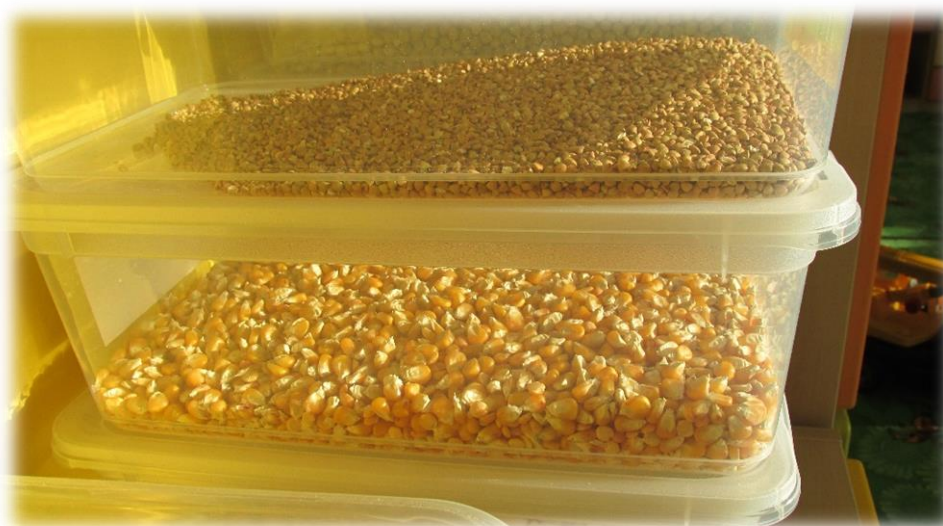
Hravé knoflíky

Pomocí navlékání knoflíků na provázky je rozvíjena oblast jemné motoriky. Kromě toho jsou součástí sady i kartičky s předlohou, dle kterých dítě navléká dané knoflíky. Úkolem je dodržet barevnou a číselnou posloupnost, což stimuluje nejen jemnou motoriku, ale i zrakovou percepci a schopnost pracovat s předlohou a udržet předem určená pravidla posloupnosti objektů.



Boxy s rozličnými materiály

Jedná se o didaktickou pomůcku rozvíjející schopnost hmatové percepce a rozvoj jemné motoriky. Dále je dítě vzděláváno a formováno poznáváním přírodních materiálů a surovin, které jsou k nalezení téměř v každé domácnosti. Jedinci si pomocí kelímků a nádob materiál přesypávají či porovnávají objem, dochází k osvojení pojmů „více“ či „méně“.



7. 1. 2 Rozvoj zrakového vnímání

„Zrakem vnímáme největší množství informací z našeho okolí a pro mnohé je to právě ten nejdůležitější smysl.“ (Tomášková, 2015, s. 44) V rámci předčtenářské gramotnosti je žádoucí, abychom zrakové vnímání rozvíjeli tak, aby dítě bylo schopné diferencovat a identifikovat jednotlivé tvary a barvy, dále aby poznalo vybrané písmeno a našlo ho v řadě písmen jiných. Úkolem je, abychom jedince naučili vnímat rozdíly mezi jednotlivými písmeny, například v případě p-q či m-n. (Tomášková, 2015) Domníváme se, že kvalitní vnímání prostřednictvím zraku ovlivňuje ve velké míře úroveň čtení. Naopak zraková paměť nám pomáhá kvalitně si vštípit tvary jednotlivých písmen. Tomášková (2015, s. 46) uvádí, že zrakové vnímání rozvíjíme v následujících oblastech:

- „Pozorování běžných situací, jevů a předmětů.
- Rozlišování barev a tvarů.
- Zraková diferenciacce, zrakové rozlišování.
- Zraková analýza a syntéza.
- Cvičení očních pohybů.
- Figura a pozadí.
- Zraková paměť.“

Opět na následujících stranách budou představeny námi vybrané didaktické pomůcky a hry rozvíjející zrakové vnímání.

Didaco karty

Prostřednictvím této pomůcky je rozvíjena schopnost vnímat jednotlivé barvy. Úkolem dítěte je v rámci jednotlivých karet naleznout tři stejné předměty, které se odlišují pouze svou barvou. Dítě poté barvy musí pojmenovat. Cílem využívání těchto her je schopnost naleznout různě barevně předměty, které jsou stejné pouze tvarem. Samozřejmě můžeme pracovat i opačným způsobem, kdy poskládáme barevné obrázky na stůl a instruujeme dítě, aby našlo například zelenou konev na zalévání květin. V rámci řízené činnosti bylo s kartami pracováno i tím způsobem, že dítě mělo karty roztřídit dle barev a založit je do stejně barevného boxu, tedy byla rozvíjena zraková diferenciacce a schopnost rozlišování barev.

Na velmi podobném základu fungují i Didaco karty, na nichž jsou znázorněny obrázky protikladné, to znamená například velký slon a malá myš. Tyto karty stimulují schopnost pomocí zraku rozlišit tvary objektů a pracovat s figurou a pozadím.



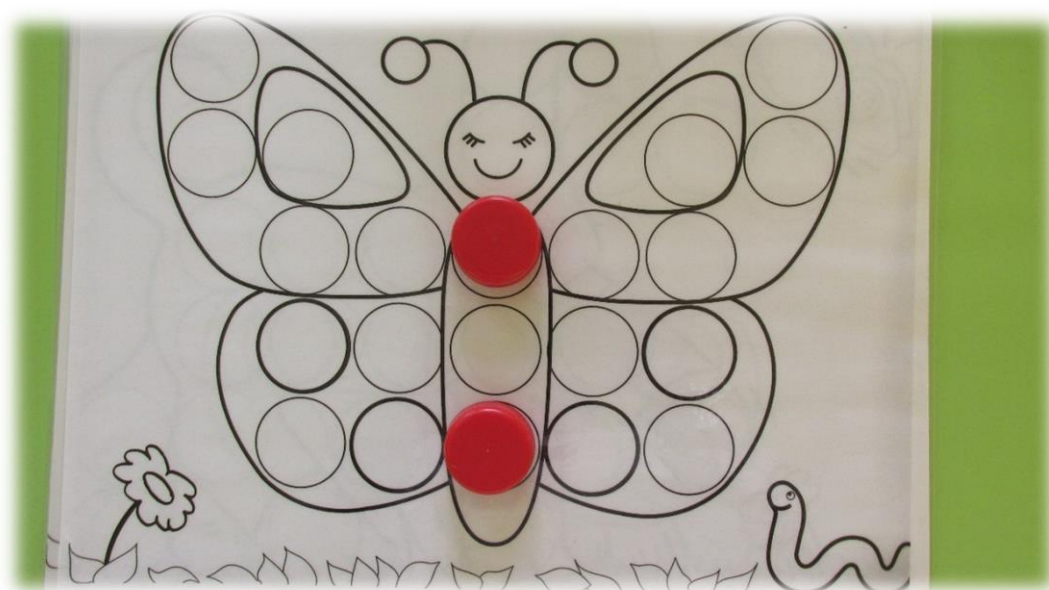
Duha

V rámci souboru této hry je herní plán, který představuje barevnou paletu všech základních i doplňkových barev. Vedle tohoto herního plánu jsou v balení také různé předměty, které jsou typické svojí barvou. To znamená například žluté slunce, zelený hrášek nebo červená jahoda. Úkolem dítěte je daný předmět pojmenovat, čímž rozvíjíme komunikační dovednosti a především, a to je primárním úkolem, umístit daný předmět na herní plán, konkrétně do výseče správné barvy. V ideálním případě by tedy jahoda měla být umístěna na červené výseči na herním poli.



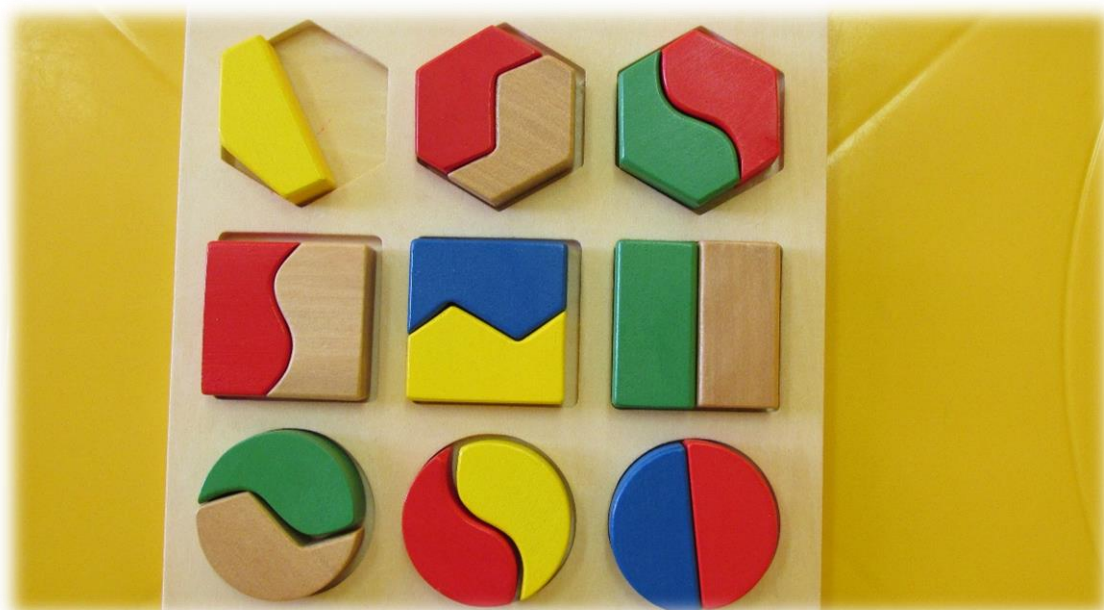
Vkládání barevných víček

Pomůcka slouží pro rozvoj zrakového vnímání a schopnosti odlišit stejně barevná víčka. Pedagog na předem připravené zalaminované obrázky znázorňující v našem případě například motýla rozloží různě barevná víčka. Úkolem dítěte je na druhý pracovní list poskládat barevná víčka ve stejné kombinaci a posloupnosti. Jak speciální pedagog v rámci výzkumného šetření uvedl, tato aktivita je pro dítě velmi náročná. Dítě na základě této didaktické pomůcky je schopné jednotlivé barvy diferencovat a pracovat s nimi.



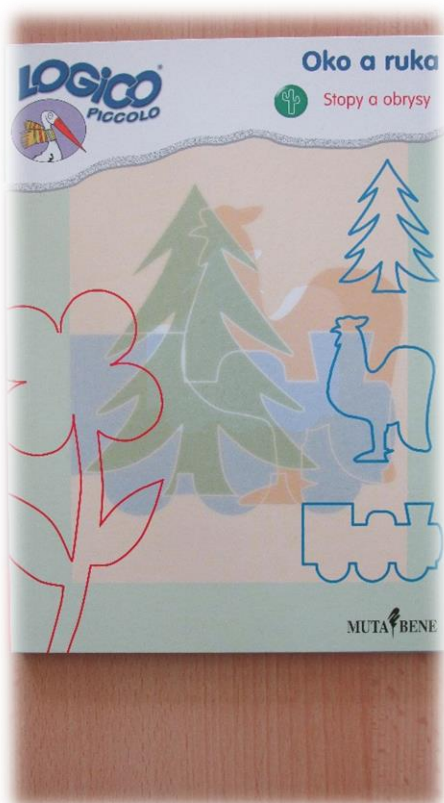
Geometrické tvary různých barev

Tato pomůcka je určena pro schopnost pomocí zrakové percepce rozlišit jednotlivé tvary a barvy vkládaných objektů. Vedle toho, že dítě pojmenovává základní barvy a stimuluje jemnou motoriku prostřednictvím vkládání tvarů do příslušných obrysů, je možné rozvíjet i rozumové dovednosti prostřednictvím pojmenovávání jednotlivých tvarů. Speciální pedagog může z jím vybraných tvarů poskládat určitý objekt, například dům, a dítě na základě pozorování poté objekt poskládá dle předloženého vzoru. Na základě této aktivity můžeme procvičovat i zrakovou paměť a to tak, že předložený předmět poté zakryjeme a dítě na základě zapamatovaných informací jej z paměti poskládá.



Logico piccolo

Tento soubor didaktických pomůcek slouží k rozvoji všech stránek osobnosti dítěte v předškolním věku. V rámci rozvoje zrakového vnímání jsou použitelné následující listy, které je nutné poté vložit do pracovního rámečku. Díky tomu může dítě jednotlivé úkoly vypracovávat a pomocí práce s chybou svá řešení upravovat.



7. 1. 3 Rozvoj sluchového vnímání

Sluch je pro práci v rámci mateřské školy a zároveň i počáteční výuku čtení či později psaní velmi důležitým smyslem. Pomocí sluchu rozlišujeme hlásky, slabiky, slova a věty. Dítě je schopno vnímat čtené a vyprávěné příběhy a zároveň pomocí těchto aktivit i rozvíjet logické myšlení. (Tomášková, 2015) Tomášková (2015, s. 57) doporučuje rozvíjet sluchové vnímání v následujících oblastech:

- „Naslouchání.
- Rozvoj fonemického sluchu.
- Sluchová diferenciacce, sluchové rozlišování.
- Sluchová analýza a syntéza.
- Vnímání reprodukce rytmu.
- Figura v pozadí.
- Sluchová paměť. „

V rámci rozvoje sluchového vnímání jsme se v rámci výzkumného šetření setkali s pravidelným čtením pohádkových příběhů, ale i s rozvojem reprodukce rytmu a stimulací sluchového vnímání prostřednictvím hudebních aktivit doprovázených doprovodem hudebních nástrojů.

Hra se zvuky „Bim bam“

V rámci balíčku je několik velkých obrázků na formátu A4, které představují různé životní situace a prostředí, se kterými se dítě setkává. Úkolem dítěte je přiřadit k jednotlivým situacím předměty, které můžeme v daném místě slyšet. Tedy například, pokud je na předloze obrázek dopravní křižovatky, dítě by mělo přiřadit předměty, jako je automobil, motorka, křik lidí, klakson, tramvaj. V rámci speciálně pedagogické činnosti bychom dítěti mohli jednotlivé předměty na předloze ukázat, pojmenovat je a společně si vyzkoušet zvuky, které předměty vyvolávají. Pro zrakovou percepci postačí, pokud jednotlivé žetony s předměty bude dítě schopné přiřadit na stejné předměty na předloze ve formátu A4. Můžeme také pokládat otázky na místní určení, tedy ptát se, kde je na obrázku auto. Zda je na obrázku člověk. Výjimkou není ani možnost procvičování barev, kdy budeme vyžadovat, aby nám dítě ukázalo zelený automobil.



Pexeso pro uši

Úkolem dítěte je naleznout dvě krychle, které vydávají stejný zvuk. Díky tomu, že jsou krychle vždy z jedné strany označeny barevně, lze dvojice hledat i podle barevného znaku. Můžeme se zaměřit na dynamiku slyšeného zvuku či posadit děti do kruhu a jednomu z nich dát do ruky ozvučenou krychli. Úkolem ostatních je pomocí sluchu určit místo, odkud přichází zvuk.



7. 1. 4 Rozvoj myšlení a paměti

Je důležité, aby dítě vyrůstalo v klidném a pohodovém prostředí, protože vše, co prožívá, se zapisuje a uchovává do paměti a v určitých situacích se mohou prožité zážitky vybavovat. Stejně je to i s pamětí. Paměť bychom měli trénovat již od útlého věku, protože chceme-li, aby si dítě byl schopné zapamatovat dané písmeno, musí si nejprve zapamatovat jeho tvar jak v psací, tak i tiskací podobě. Dále si musí zapamatovat pohyb při psaní toho písma a zvukovou stránku hlásky. „Jakým způsobem rozvíjíme paměť a na jaké úrovni je, se odráží i v počátečním učení, ve vztahu ke čtení a také ve vztahu ke čtenářské gramotnosti.“ (Tomášková, 2015, s. 87) Dále autorka uvádí tři následující fáze paměti:

- Zapamatování
- Podržení v paměti a zapomínání
- Vybavení

Naopak zaměříme-li se na oblast myšlení, úkolem předškolního pedagoga je vést děti k tomu, aby se na zadané problémy a úkoly dívaly z mnoha úhlů pohledu a samy se snažily naléznout řešení. Není žádoucí dětem předkládat či v některých případech dokonce vnucovat jedno hotové řešení, které je pedagogem považováno za správné. Důležitým prvkem je to, aby dítě na vyřešení daného problému přišlo samo, ale použilo k tomu různé metody, způsoby a vlastní postupy. Díky tomu pak dojde ke snadnějšímu zapamatování. (Tomášková, 2015)

Hádej, hadači

Úkolem dítěte je po přečtení hádanky správně určit o jaký předmět, či zvíře nebo osobu se jedná. Pedagog předčítá hádanku, pokud dítě je schopné hádanku uhádnout, získává bod. K motivaci slouží kartonová replika plátku sýra, která má v sobě díry. Dítě po správném zodpovězení získává žluté kolečko, kterým danou díru vyplní. Vyhrává dítě, které nejdříve zaplnilo celý sýr. Tuto hru lze modifikovat. Není nutné, aby se hrála až do konce. Pedagog může jednotlivé hádanky vybírat a zařazovat do denních aktivit dle aktuálního tématu týdenního vzdělávacího programu. Pro dítě s lehkou mentální retardací by bylo vhodné vytvořit fotografie tří předmětů, mezi nimiž by byl například, pokud vycházím z fotografie níže, vodovodní kohoutek, úkolem dítěte by bylo vybrat daný předmět, o kterém hádanka pojednává. Díky zrakové podpoře by měl být úkol snadnější.



Můj první kvíz

Dítě zvolí jednu kartičku, či mu je přidělena pedagogem. Na každé kartě je znázorněné zvíře či objekt. Pod obrázkem tohoto předmětu či zvířete jsou další tři předměty. Úkolem dítěte je označit ten, který má s hlavním obrázkem něco společného a patří k sobě. V našem případě je na velkém obrázku banán, v nabídce dílčích předmětů je kočka, pes a opice. Dítě by mělo označit svým výběrem opici, která jí banány. Speciální pedagog může dané kartičky využít různými způsoby. V tomto případě by například mohl s dítětem zároveň procvičit zvuky, která zvířata vyluzují. Už tím je dítě motivováno ke komunikaci. Dále bychom se mohli zaměřit na rozvoj rozumových dovedností a zeptat se dítěte, které zvíře můžeme mít doma a které doma nechováme a další doplňující otázky, které opět budou dítě aktivizovat.



Cognito

Úkolem dítěte je pomocí tří obrázků sestavit vhodnou dějovou či časovou posloupnost. V našem případě jde například o situaci zasazení semínka do země, zalévání semínka a klíčení rostliny a samotná urostlá květina. V případě, že by určení časové posloupnosti bylo pro dítě náročné, poté lze využít tuto pomůcku tak, že jednotlivé situace budou doprovázeny komentářem pedagoga. V praxi mi to mohlo vypadat tak, že druhá osoba dítěti vypráví o květině. Tedy nejdříve je nutné zasadit semínko, které musíme zalévat, a pokud budeme semínko zalévat pravidelně, vyroste nám květina. Je samozřejmě nutné pokyny upravit dle schopností jednotlivého dítěte. Dalším příkladem pomůcky, která je určena k nácvičce dějové posloupnosti je následující, která využívá obrázků více reálných, tedy fotografií.



Abeceda

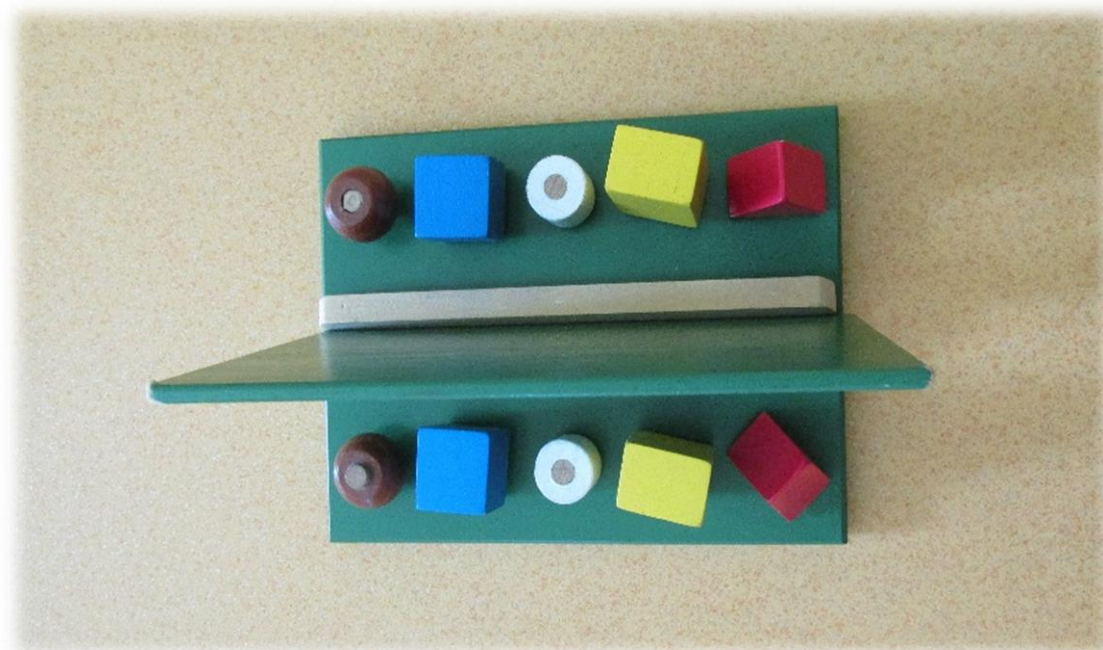
Jedná se o pomůcku, která byla původně zakoupena jako logická hra. V rámci práce speciálního pedagoga najde uplatnění ve schopnosti dítěte rozpoznat základní písmena abecedy. V rámci činnosti dítěti ukazuje jednotlivé obrázky a ptáme se na jejich názvy. Dítě nejenže pojmenuje předmět či zvíře, můžeme požadovat i vyvození zvuků daných zvířat. Další z možností využití je způsob, kdy před dítě narovnáme více obrázku, doporučovala bych pět, a popíšeme daný předmět či aktivitu nebo zvíře. Úkolem dítěte je na předmět ukázat a pojmenovat jej. Další z řady možností je využití těchto kartonových kartiček k rozvoji sluchové diference. Na základě shodných dvojic můžeme nacvičovat schopnost rozlišovat jednotlivá písmena. Můžeme vedle sebe postavit kartičku s obrázkem kosy a kozy, či lesa a psa. Poté jeden předmět pojmenujeme, tedy například kosu a dítě by mělo ukázat adekvátní obrázek.



Umístování geometrických tvarů

Pedagog seřadí jednotlivé geometrické útvary v takové posloupnosti, kterou si sám určí. Mezi ním a dítětem je krycí deska, aby dítě posloupnost a umístění tvarů nevidělo. Poté se dítě ptá a snaží se dle instrukcí druhé osoby seřadit své geometrické tvary ve správném pořadí dle slovní instrukce. V případě dítěte s lehkou mentální retardací můžeme pomůcku využít tak, že dítě vidí posloupnost, ve které jsou jednotlivé předměty řazeny a dle toho poskládá i svoji řadu, kterou má před sebou. Může pomůcku využít i tak, že pomocí slovních instrukcí budeme dítě navigovat k seřazení útvarů, K této činnosti

můžeme využít pojmenování na bázi geometrických tvarů, což by mohlo pro dítě představovat problém. Můžeme ho tedy nechat předměty řadit dle barvy, nezvládne-li pojmenovávat barvy, lze využít zástupných pojmenování, tedy „žlutá jako sluníčko“. Díky této pomůcce můžeme procvičovat i řadové číslice, kdy provedeme s dítětem diktát, který může znít následovně: „První bude červený trojúhelník, má barvu jako jablíčko. Druhý bude žlutý čtverec, má barvu jako sluníčko.“



7. 2 Případová studie

Proband Petr

Věk: 5 let, 9 měsíců

Osobní anamnéza

Jedná se o chlapce s diagnózou lehké mentální retardace. Vedle toho se dle vyšetření pedopsychiatra projevují známky ADHD a pervazivní vývojové rysy, které ale mají tendenci postupně mizet. Kromě toho byl chlapci diagnostikován opožděný vývoj řeči. Chlapec se narodil jako druhé dítě. Těhotenství a porod byly bez komplikací. Petr začal chodit v jeden a půl roce. Mluvit začal až ve dvou a půl letech, vývoj dítěte byl celkově opožděný. Do devátého měsíce věku se vyvíjel normálně. Od devátého měsíce se objevila stagnace. Z důvodu celkového opoždění psychomotorického vývoje se objevují problémy s koordinací pohybů. Chůze je velmi široká, obtížná. V současné době chlapec dochází do mateřské školy běžného typu. Vedle toho navštěvuje speciálněpedagogické centrum.

Rodinná anamnéza

Chlapec žije v rodinném domě společně se starší a mladší sestrou. Starší sestře byl diagnostikován autismus. Petr preferuje hru s mladší sestrou, které jsou dva roky. Rodina je úplná, otec je zaměstnaný a matka je v současné době na mateřské dovolené. Dle ředitelky mateřské školy je s rodiči dobrá spolupráce, aktivně se zajímají o činnosti v mateřské škole, pravidelně s chlapcem jezdí do speciálněpedagogického centra a snaží se mu vytvářet podnětné prostředí.

Školní anamnéza

Chlapec je vzděláván v mateřské škole běžného typu. Jedná se o malotřídní mateřskou školu, kterou celkově navštěvuje patnáct dětí. Petr využívá podpůrných opatření třetího stupně. Vzdělávání probíhá na základě individuálního vzdělávacího plánu. Oporou je chlapci asistent pedagoga. Petr se po příchodu do mateřské školy běžně zapojuje do ranních her a činností. Sám ale děti nevyhledává, raději si hraje odděleně. V mateřské škole většinou vyhledává stejné hračky. Často si staví Lego či si hraje na dinosaura. Pokud jej zaujme nová hračka či hra, nejdříve pozoruje ostatní děti a až poté se snaží do hry zapojit. Petr velmi často

střídá činnosti. Většinou svoji pozornost zaměří na jednu věc, ale po krátké chvíli o ni ztrácí zájem.

V navazování kontaktu s cizími lidmi má velký problém. Je často nejistý. Potřebuje větší časový prostor na seznámení se a navázání důvěrného vztahu. Pokud osobu nezná, je nejistý – skloní hlavu a třese se. Odmítá mluvit a nereaguje na položené otázky. Pokud si nová osoba dokáže získat chlapcovu důvěru, je poté přátelský.

Chlapec se velmi rád učí pohybové básničky, tanečky a písně. Na besídce je před rodiči schopen vystoupit, ale přednes je nejistý, tichý. Chlapec je viditelně nervózní, dívá se do země se skloněnou hlavou. Do běžného hovoru s dětmi či pedagogy se aktivně nezapojuje. Při povídání v diskusním či komunitním kruhu odpovídá pouze, je-li přímo tážán. Většinou jsou odpovědi jednoslovné. Pokud hovoří sám odděleně s asistentem pedagoga či s pedagogem, dokáže se více uvolnit, po čase se rozmluví a je schopný chvíli vést dialog. Je zajímavé, že chlapec o sobě hovoří v ženském rodě. O rozhovor ale většinou ztrácí zájem a jeho pozornost se obrací jinam.

V oblasti hrubé motoriky je Petr méně obratný. Rád pracuje s manipulačními hračkami a pomůckami. Stříhání a lepení mu činí velké obtíže. Při zadávání úkolů (vyplnění pracovního listu) je nejistý a nerozumí zadanému úkolu. Pracuje výhradně s pomocí asistenta pedagoga.

V oblasti grafomotoriky se chlapec snaží napodobovat kruh, svislé a vodorovné čáry. Snaží se vybarvovat bez přetažení, ale nedaří se mu to. Při práci s výtvarnými potřebami je nutný neustálý dohled. Pokud má pracovat sám, ohlíží se a výrobek neudělá. Jedině při vhodné motivaci a důsledném vedení neodmítá pracovat. Tužku uchopuje správně, ale doposud není horní končetina uvolněná. Problémy mu činí dokreslování jednoduchých obrázků a znaků. Úroveň kresby je pod úrovní s ohledem k věku.

V rámci sebeobsluhy v mateřské škole potřebuje chlapec pomoc asistenta pedagoga. Při oblékání je nutná dopomoc. Neumí si obrátit oděv a poskládat si jej na patřičné místo. Nerozeznává přední a zadní stranu oblečení. Knoflíky a zipy zapnout neumí. Tkaničky také ne. Při stravování jí pomocí lžice. Příbor zatím používat vhodným způsobem neumí. U jídla není schopen zachovat čistotu, často má špinavá ústa a ruce a poté vyžaduje jejich utření od asistenta pedagoga. Někdy odmítá sám jíst a asistent pedagoga jej musí dokrmovat. Na tentýž problém upozornila i matka chlapce.

Petr je poměrně klidné dítě, v rámci mateřské školy se chová dle dohodnutých pravidel. Hračky a věci je schopen uklidit na patřičné místo, ale je nutná pomoc asistenta pedagoga. Chlapec díky diagnóze ADHD bývá neposedný, často rozjívěný. Speciální pedagog i asistent pedagoga je ale schopen jej usměrnit. Chlapec velmi intenzivně reaguje na sociální odměny, tedy na pohlázení a pochvalu. Objevují se situace, kdy se chlapec začne bouchat do hlavy. Z doporučení školského poradenského zařízení vyplynula nutnost přítomnosti asistenta pedagoga na čtyřicet hodin týdně. Chlapec je vzděláván na základě individuálního vzdělávacího plánu s převažujícím třetím stupněm podpůrných opatření.

- Metody výuky

Individuální výuka, v případě skupinových aktivit je nutná podpora asistenta pedagoga. Z doporučení vyplývá nutnost často střídát aktivity. V případě, že je Petr unavený, je vhodné mu umožnit odpočinout si. Díky strukturalizaci výuky může chlapec lépe vstřebávat nové informace a poskytne mu také větší jistotu a sníží míru psychické zátěže. Speciální pedagog společně s asistentem pedagoga by měl dbát na podporu koncentrace pozornosti. Je nutné klást důraz na dokončování zadaných aktivit a činností, rozvíjet řečové dovednosti a grafomotorické a vizuomotorické schopnosti. U chlapce by měla být podporována samostatnost v oblasti sebeobslužných činností a také začlenění do kolektivu. Je vhodné, aby pedagog používal zjednodušenou strukturu vět, opakoval informace. Dále školské poradenské zařízení doporučilo dát důraz na názornou výuku a nacvičovat kooperativní učení, které by mělo postupem času vést k začlenění dítěte do kolektivu.

- Úpravy obsahu vzdělávání

V rámci individuálního vzdělávacího plánu bylo doporučeno upravit řízené činnosti v deficitních oblastech, to znamená rozvíjet slovní zásobu, pohotovost k vyjadřování, rozvoj fonemického sluchu, jemné i hrubé motoriky, paměti a grafomotoriky. Z důvodu oslabené koncentrace je vhodné modifikovat podávané informace do snadnější podoby, aby sdělované bylo snadněji pochopitelné. Informace by měly být maximálně stručné a jasné, jednoznačné.

- Organizace výuky

Je vhodné aktivity často střídát a zároveň s tím střídát i pracovní místo. Nové činnosti by si měl chlapec osvojovat v klidném místě, ideálně v klidném koutě třídy či v období, kdy je ve třídě snížený počet dětí. Po splnění náročného úkolu by měl Petr dostat prostor pro odpočinek. Je nutné dbát na pravidelnou a častou pochvalu

a povzbuzení před kolektivem dětí. Po celou dobu výuky je nutná přítomnost asistenta pedagoga.

- Personální podpora ve škole

Asistent pedagoga by měl být přítomen při nácviku sebeobsluhy, při zapojování do činností ve třídě. Dále by měl asistent zprostředkovávat komunikaci mezi dítětem a vyučujícím a ostatními dětmi. Měl by být chlapci nápomocen při vysvětlování a podpoře porozumění důležitých informací a podporovat rozvoj kognitivních dovedností. Dále vede chlapce k pracovním návykům a předchází problémovému chování.

- Hodnocení žáka

Petr by měl v rámci edukačního procesu dostávat pozitivní zpětnou vazbu. Pomocí pochvaly by měly být podporovány správné vzorce sociálního chování a upevňovány žádoucí pracovní návyky.

- Pomůcky

K výuce v předškolním zařízení je vhodné využívat názorné pomůcky, jako jsou obrázky, dále vkládací hračky, puzzle, kostky, korálky, píšťalky, brčka, frkačky. Z kompenzačních pomůcek je vhodné využít pomůcky pro rozvoj řeči.

V rámci příloh jsou k přesnějšímu seznámení se s probandem přiloženy diagnostické tabulky sloužící k hodnocení oblasti jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky, sociálních a sebeobslužných dovedností chlapce a dále i tabulka týkající se způsobu a úrovně hry probanda.

7.3 Pozorování práce probanda s diagnostickým materiálem

V rámci pozorování jsme připravili několik diagnostických listů s úkoly, které jsou určené pro dítě ve věku, kterému odpovídá stáří námi vybraného probanda. Tyto materiály jsme vystřihli, zalaminovali a poté byly jednotlivé úkoly chlapci předkládány ke splnění. Velmi limitující byl fakt, že proband Petr z důvodu schopnosti pouze na krátký čas zaměřit pozornost, nebyl schopen úkoly plnit plynule a v rámci jednoho dopoledne. Proto byly úkoly rozděleny a během několika dní mu byly předkládány ke splnění.

Byly využity pracovní listy a pomůcky vycházející z publikace zabývající se problematikou diagnostikování dětí v předškolním období. Přestože se primárně jedná o publikaci a úkoly pro děti intaktní, pro lepší zhodnocení schopností probanda jsme i přesto

tento výzkumný krok zrealizovali. „U dětí s různými typy postižení je vývoj ryze individuální v závislosti na typu a stupni postižení, ale také na osobnosti dítěte, péči jeho prostředí, již realizované reedukaci či rehabilitaci. I v těchto případech může publikace sloužit svému dalšímu účelu – podněcování a rozvoji dítěte.“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 4) Všechny diagnostické materiály a pracovní listy byly vyňaty z publikace výše zmíněných autorek.

Průběhu práce jsme pouze přihlíželi, chlapec byl velmi stydlivý, odmítal spolupracovat. Asistent pedagoga na základě našich instrukcí zadávat jednotlivé úkoly a my jsme mohli zapisovat průběh plnění a chlapcovi výsledky. Je nutné poznamenat, že pracovní stůl byl umístěn v klidném koutě třídy, aby nás ostatní děti nerušily, byla odstraněny všechny předměty, které by mohly působit rušivě. Každá fotografie prováděného úkolu bude doplněna o náš komentář.

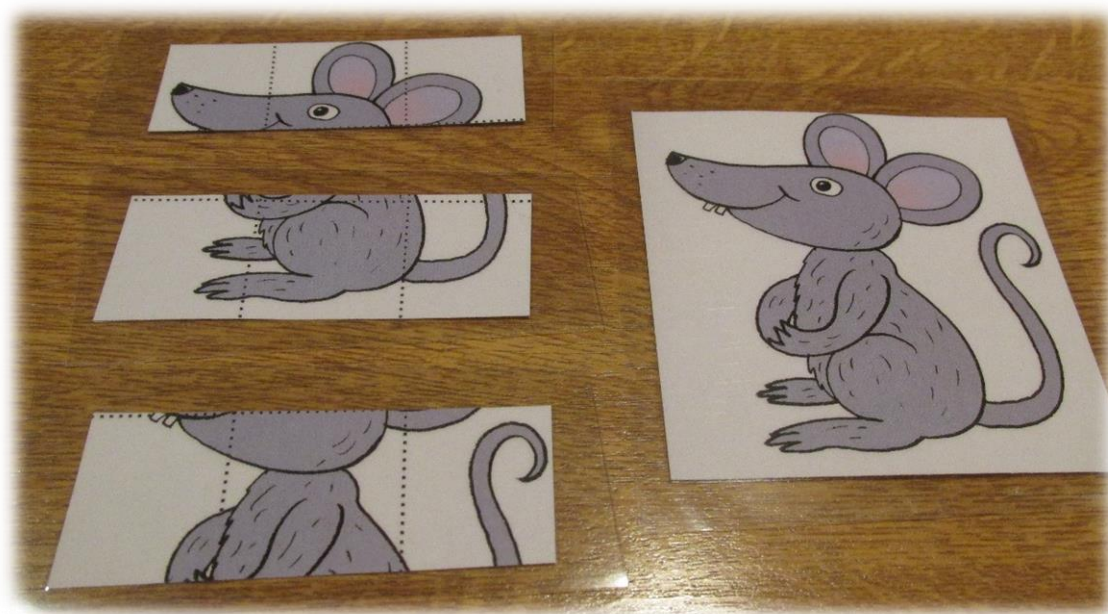
Řazení prvků dle velikosti



Úkolem probanda bylo uspořádat trpaslíky od největšího po nejmenší. Pro Petra byla tato aktivita velice náročná a nepovedlo se mu přes veškerou snahu úkol splnit. Na základě instrukcí asistenta pedagoga bych schopen ukázat, který trpaslík je velký a který naopak malý. Pokud byl úkol slovně doprovázen, poté chlapec byl schopen v rámci jednotlivých instrukcí uspět. Asistent pedagoga jej naváděl, aby nejdříve vzal velkého trpaslíka a položil jej na stůl,

potom malého a dál ho vedle velkého. Následovala informace, aby mezi malého a velkého trpaslíka vložil toho, který je na vedlejším stole sám. Tento úkol chlapec zvládnul.

Poskládání obrázku dle předlohy z několika částí



V tomto případě byl proband úspěšný. Složení celého obrázku mu sice zabralo mnoho času, ale nakonec se mu úkol podařilo splnit. Na pokyn asistenta pedagoga bych schopen zvíře pojmenovat.

Sestavení dějové posloupnosti a její popsání



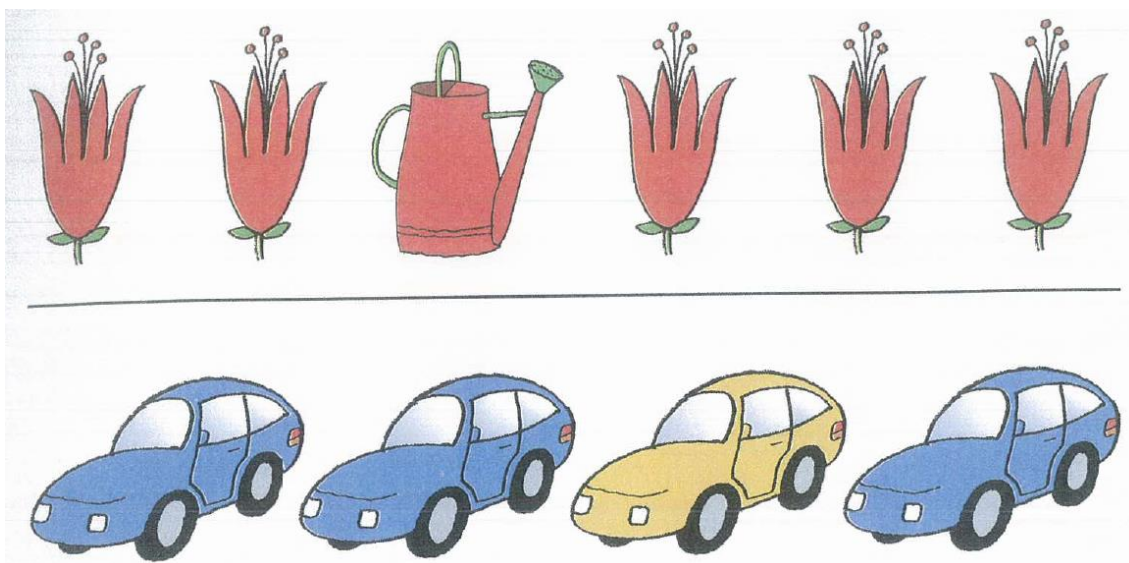
S tímto úkolem měl Petr velké obtíže. Asistentem pedagoga mu bylo vysvětleno, že má obrázky poskládat tak, jak je to správně, to znamená, že to má udělat tak, jak to dělá maminka či on sám. Chlapec obrázky řadil nelogicky, nebyl schopen úkol splnit. Poté jsme asistentovi pedagoga poradili, aby probandovi zkusil dávat slovní instrukce. Opět se ukázalo, že Petr je schopen jednotlivé obrázky seřadit dle jejich popisu, ale logicky je sám uspořádat nezvládne.

Umístění obrázku na místo na předloze



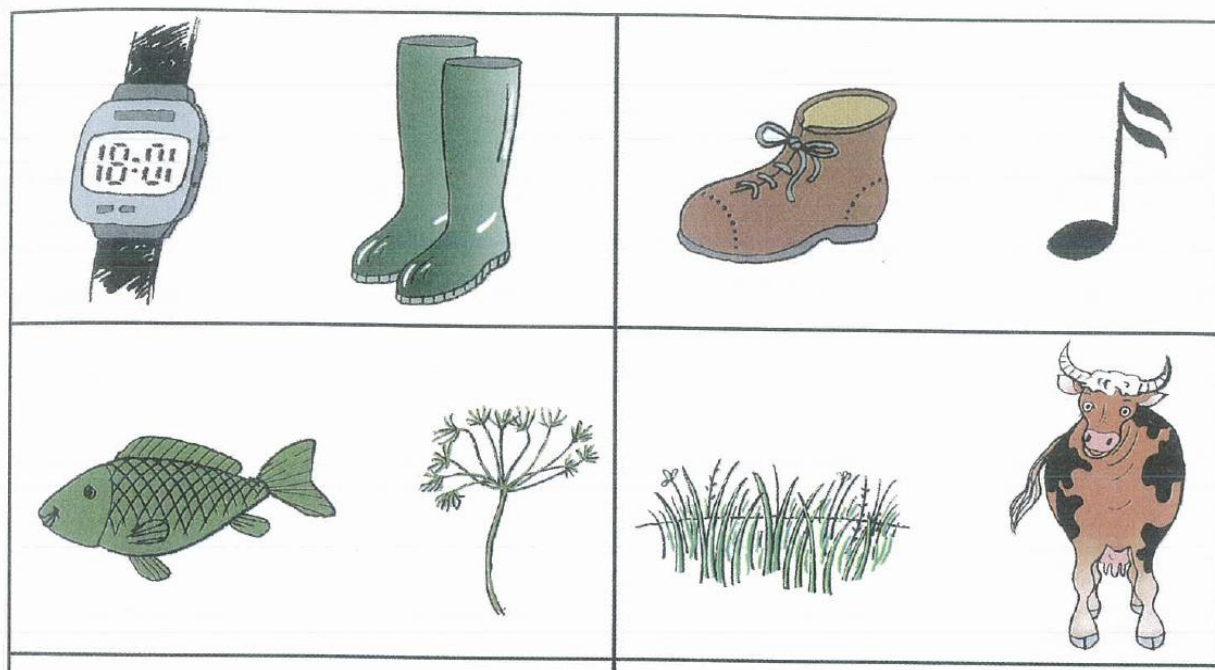
S tímto úkolem neměl proband žádné obtíže. Byl schopen na první pokus všechny obrázky umístit na totožný předmět. Větší obtíže ale představovalo samotné pojmenování předmětů, kdy chlapec tápat. Proto jsme zvolili strategii obrázkového diktátu, kdy chlapec na náš pokyn jednotlivé předměty či zvířata ukazoval, což pro něj neznamenovalo stres z mluvení před cizími lidmi a nebyl v tenzi.

Zvolení předmětu nepatřícího mezi ostatní



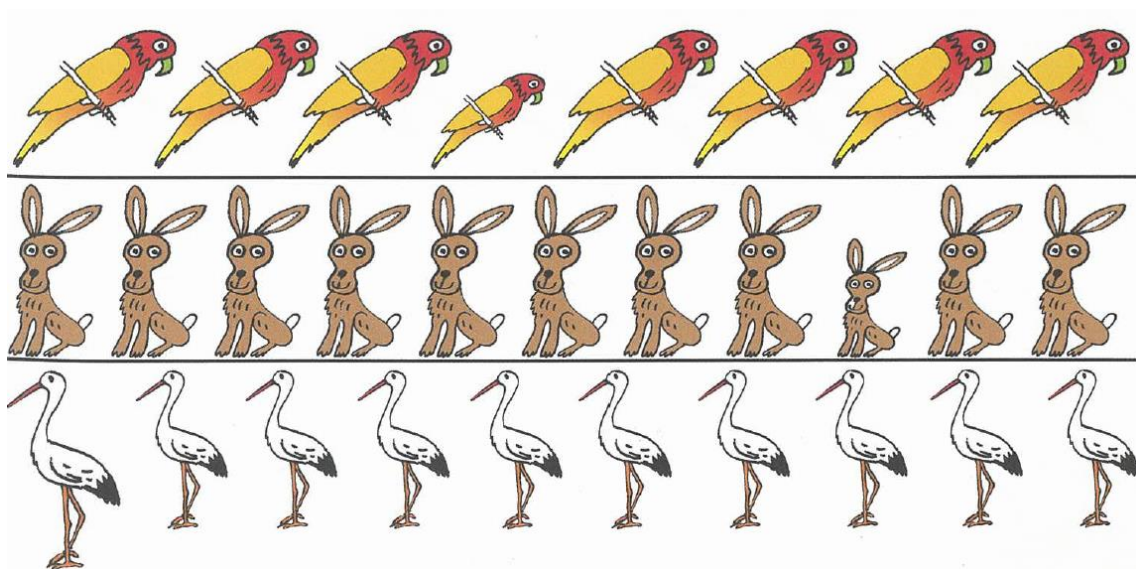
Proband bych schopen na základě ukázání určit odlišný předmět. Naopak nebyl schopen slovně vyjádřit, proč předmět do řady nepatří, či v případě automobilu jakým znakem se od ostatních liší.

Schopnost sluchové diferenciacce podpořená vizuální pomůckou



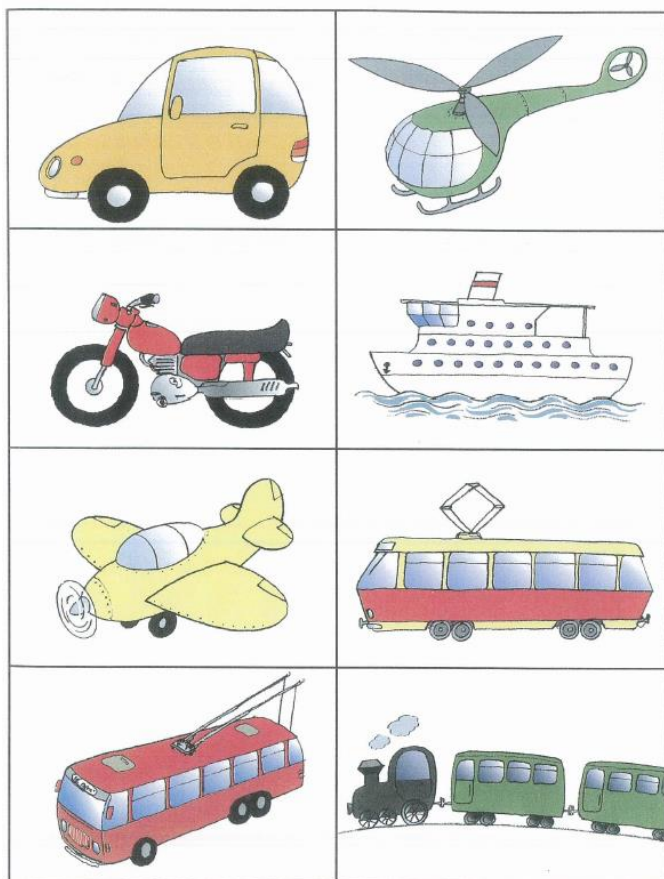
Úkolem probanda bylo ukázat na předmět, který byl asistentem pedagoga vysloven. Tedy například „hodinky x holínky“. V této oblasti byl chlapec úspěšný ve všech čtyřech případech.

V řadě objektů najít nejmenší a schopnost spočítat je



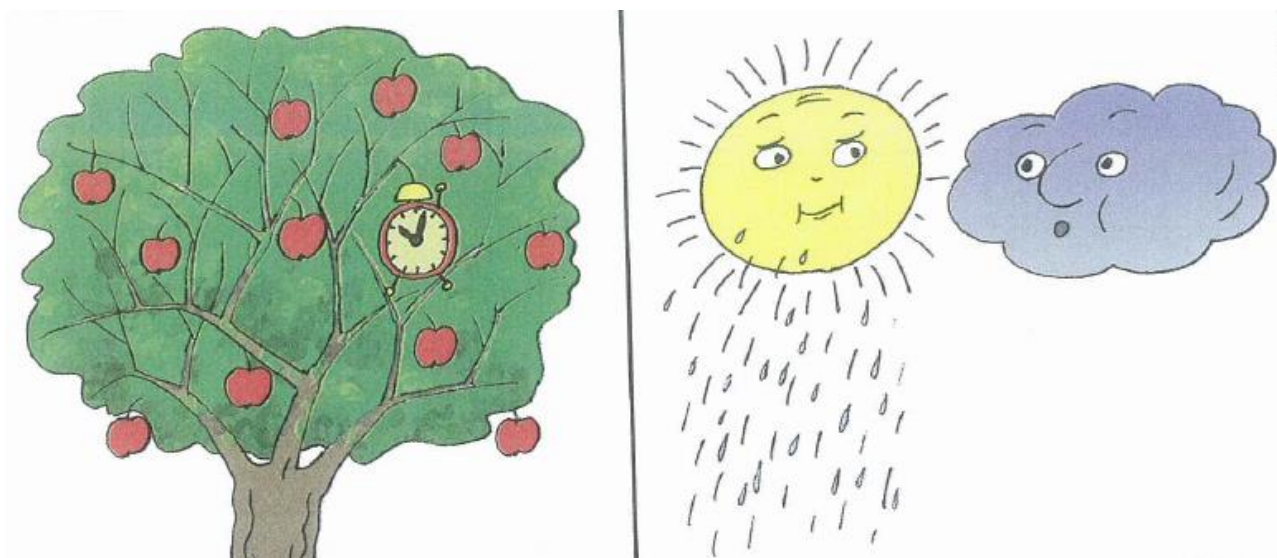
Proband Petr byl na základě vyzvání asistenta pedagoga schopen vybrat mezi zvířaty to nejmenší. Byl je tedy schopen zrakově odlišit. Poté jsme doporučili, aby se chlapec pokusil spočítat jednotlivé druhy zvířat, v rámci tohoto úkolu bohužel neobstál.

Vytvoření nadřazeného pojmu pro dané předměty a pojmenování jednotlivých z nich







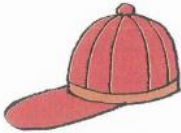
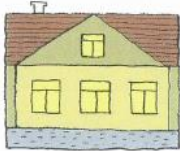


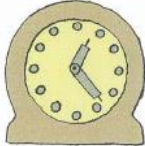


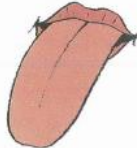

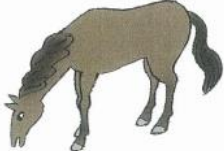
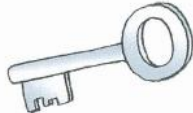
Chlapec opět byl schopen ukázat na jednotlivé předměty na základě jejich pojmenování. Ale nadřazený pojem, tedy „dopravní prostředek“ nebyl schopen vytvořit. Dále bylo této pomůcky využito i tím způsobem, že chlapci byl popisován způsob jízdy či přepravy v daném dopravním prostředku a proband měl přiřadit popis k vhodnému z nich. V této oblasti Petr uspěl možná i díky tomu, že si velice rád hraje s autíčky či motorkami a jednotlivá pojmenování těchto dopravních prostředků má zažitá.

Určení nesmyslného jevu a vysvětlení



Po předložení těchto obrázků se chlapec začal smát a ukazoval na budík zavěšený na ovocném stromě. Byl schopen, dle neverbálního projevu, posoudit, že se jedná o nesmysl. V případě obrázku vpravo měl již problém ukázat, co je špatně. Až na základě slovní instrukce byl schopen ukázat slunce či mrak a na otázku „Prší z mraků, či ze slunce?“, byl schopen odpovědět, že mrak je správná odpověď.

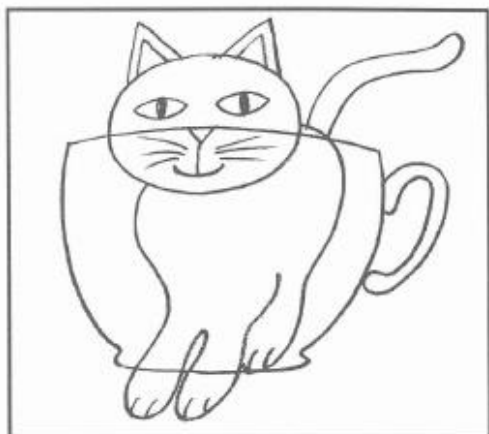
Pojmenování běžných předmětů denní potřeby či objektů

 AUTO	 BOTA	 BANÁN
 BONBÓN	 ČEPICE	 DŮM
 HAD	 HRNEK	 HODINY
 JABLKO	 JAHODA	 JAZYK
 KYTKA	 KŮŇ	 KLÍČ

V rámci tohoto dle našeho názoru snadného úkoly byl proband úspěšný. Často z důvodu logopedických obtíží docházelo ke zhoršené srozumitelnosti řeči, ale díky tomu, že asistent pedagoga s chlapcem tráví denně celé dopoledne, byl schopen případné nesrovnalosti vysvětlit a objasnit.

Této tabulky jsme využili i ke schopnosti pozorování pasivní slovní zásoby, kdy chlapci byly pokládány otázky, jejichž odpověď byla v rámci obrázku vyhledatelná. Například byl Petr tázán, do jaké nádoby mu maminka ráno uvaří čaj či kakao. Dalším druhem otázky bylo, čím by si chlapec mohl odemknout dveře nebo truhlu s pokladem. Bylo zřejmé, že tato aktivita chlapce bavila, neboť asistent pedagoga pracoval s intonací a modifikoval tento úkol do „na oko“ záludných hádanek, které byly pro probanda přitažlivé.

Rozlišení dvou překrývajících se předmětů



Úkolem bylo zjistit schopnost rozlišení dvou překrývajících se předmětů, tedy i schopnost zrakové analýzy a syntézy a vnímání figury a pozadí. V obou případech byl proband schopen určit pouze jeden předmět a dle našeho názoru předmět, který na první pohled dominuje. V obrázku nalevo jím byla kočka, naopak v obrázku napravo medvěd. V rámci další práce s obrázkem se asistent pedagoga zeptal, zda Petr vidí na obrázku hada či hrníček a odpověď zněla ne.

Je nutné konstatovat, že před samotným provedením činnosti jsme byli speciálním pedagogem upozorněni na fakt, že chlapec, aby byl schopen kvalitně pracovat, vyžaduje odměnu. Nejenže byl Petr po celou dobu plnění zadaných úkolů hodnocen slovně, ale velmi se snažil i díky skutečnosti, že za splněný úkol následovala odměna v podobě sladkého bonbónu.

7. 4 Rozhovory se speciálními pedagogy

V rámci návštěvy mateřských škol byl osloven vždy speciální pedagog daného zařízení. Bylo mu položeno deset otázek vycházejících z výše uvedených doporučení dle Tomáškové (2015). Je nutné říci, že oslovené osoby byly našim položeným otázkám otevřeny, odpovědi byly pro výzkum dle našeho názoru přínosné. Na základě odpovědí obou předškolních pedagogů můžeme provést komparaci provedených rozhovorů a poukázat na rozdíly, v jednotlivých odpovědích či na shody, kterých v nich nalezneme opravdu mnoho.

Hlasový záznam z dialogu byl v obou případech zaznamenán a poté z něho byly provedeny doslovné zápisy. Jednotlivé odpovědi na položené otázky budou řazeny pod sebe. Díky tomu bude možné přehledněji sledovat drobné niance mezi odpověďmi speciálních

pedagogů. Pedagogem číslo jedna je speciální pedagožka působící ve víceřídni mateřské škole městského typu. Naopak pedagog číslo dvě je speciální pedagog působící v malotřídni mateřské škole, kam dochází výrazněji méně žáků, konkrétně pouze třináct.

I. Co si představíte pod pojmem „předčtenářské dovednosti“?

Pedagog č. 1

„Pod pojmem předčtenářské dovednosti si představuji činnosti jako je například soustředěný poslech textu, schopnost dětí vnímat obsah a také dovednost odpovídat na položené otázky týkající se přečteného textu. V rámci předčtenářských dovedností v naší mateřské škole rozvíjíme schopnost tvořit celé věty. Je důležité, aby dítě bylo kompetentní dokončit příběh. V rámci her rozvíjíme předčtenářské dovednosti prostřednictvím divadla s maňásky či loutkami.“

Pedagog č. 2

„Já si představím schopnost dítěte soustředěně poslouchat čtený text, vnímat jeho obsah a být schopen s ním následně pracovat – např. krátké převyprávění příběhu vlastními slovy, vyjmenování postav, využít informace z textu v navazujících činnostech a podobně.“

II. Jakým způsobem rozvíjíte předčtenářské dovednosti ve Vaší třídě?

Pedagog č. 1

„Pracujeme s knihami s obrázkovým čtením, dále se snažíme rozvíjet čtení s porozuměním. Jak jsem již uvedla, často dramatizujeme lidové pohádky a písně. Vedle toho vždy v rámci odpoledního programu předčítáme pohádkové příběhy a úkolem dětí je vymyslet, jak celá pohádka dopadne. Velmi se nám osvědčila práce s časopisem pro předškoláky „Sluníčko“. Samozřejmě se snažíme zapojit i rodiče a prarodiče, někteří z nich dokonce chodí dětem číst při poledním odpočinku, což má také své kouzlo.“

Pedagog č. 2

„Téměř každý den s dětmi čteme nějakou pohádku či příběh a následně si s dětmi o příběhu povídáme. Používáme hodně obrázkové knížky, někdy vlastní obrázky k příběhu. Většinou se k příběhu snažíme navázat další činnosti, například výtvarné,

pohybové, hledání v knížkách apod. Děti mají také volný přístup k množství obrázkových knih a encyklopedií.“

III. Je rozvoj předčtenářských dovedností ukotven ve vašem ŠVP/TVP? Jmenujte prosím, v jakých oblastech konkrétně.

Pedagog č. 1

„Úkolem našeho školního vzdělávacího plánu je rozvoj celé osobnosti dítěte. Nemůžu přesně říci, že byste našla v našem plánu přímo kategorii nazvanou „rozvíjení předčtenářských dovedností“. Tato kompetence je rozvíjena v rámci všech aktivit, které s dětmi realizujeme. Ale nejvíce se asi promítá ve vzdělávací oblasti „dítě a jeho psychika“.

Pedagog č. 2

„V rámci našeho třídního plánu není jmenovitě uvedena oblast rozvoje předčtenářských dovedností. Tyto aktivity prostupují všemi činnostmi školky.“

IV. Jste v současné době zařazeni do projektů rozvíjejících předčtenářskou dovednost dětí? (Například „Celé Česko čte dětem“)

Pedagog č. 1

„Ano, v současné době jsme zařazeni do projektu „Celé Česko čte dětem“. Principem tohoto projektu je, aby rámci mateřských škol, ale i v domácím prostředí bylo dítě seznamováno s knihou, umělo s ní pracovat. Stěžejním pilířem je, aby bylo každý den dítěti čteno. Díky tomu pravidelně navštěvujeme městskou knihovnu, děti mají dokonce své čtenářské deníky, kam si společně s rodiči a s námi zapisují či kreslí, jakou pohádku či knihu si přečetli, která se jim líbila a naopak, která ne.“

Pedagog č. 2

„Ne bohužel, naše mateřská škola není zařazena do žádného projektu.“

V. Jak často ve Vaší třídě čtete dětem či pracujete s knihou? A jakým způsobem?

Pedagog č. 1

„V rámci denního programu v naší mateřské škole s knihami pracujeme opravdu intenzivně. Denně dětem čteme. Nejedná se pouze o čtení pohádek před spaním, ale i v rámci řízených činností pracujeme s prózou či poezií. Motivujeme děti

k posлуování příběhů a poté se jich ptáme na různé doplňující otázky. V poslední době si děti velmi oblíbily hru, kterou pracovně nazýváme „Dotvoř rým“. Úkolem je, aby děti v jednoduchém verši byly schopny doplnit poslední slovo.“

Pedagog č. 2

„Naše mateřská škola pracuje denně s knihou v rámci daného týdenní tématu. Čteme příběhy a pohádky, děti odpovídají na dané otázky k textu. Vyhledávají obrázky, postavy, učíme je se orientovat v knihách. Vyprávění pohádky dle obrázků, skládají obrázky dle posloupnosti, jak jde příběh za sebou.“

VI. Pouštíte dětem pohádky či příběhy na CD?

Pedagog č. 1

„Tak tomuto trendu se snažíme v rámci naší školy vyhýbat. Děti samy vyžadují čtení textu, baví je, pokud čtenář pracuje s hlasem a prožívá příběh společně s nimi. Proto k pouštění CD přistupujeme pouze výjimečně.“

Pedagog č. 2

„Ano, poslouchají pohádky a relaxují na polštářích nebo při odpoledním odpočinku.“

VII. Je ve Vaší třídě přístupná knihovnička s dětskými knihami? Mohou si děti knihy brát dle libosti?

Pedagog č. 1

„V naší třídě a myslím, že mohu mluvit i za ostatní třídy v rámci mateřské školy, je přístupná knihovna pro děti samozřejmostí. Děti si mohou libovolně knihy brát. Co mě moc těší je fakt, že mají chuť si knížku samy vybrat a poté si s ní sednou na podsedák či lehnou na matraci a prohlíží si ji. Často za mnou i děti chodí a chtějí, abych jim předčítala. Kromě pohádkových knih máme i naučné encyklopedie, ale ty si děti mohou brát pouze ke stolečku. Jedná se o nákladné a křehké knihy, ale děti toto pravidlo respektují.“

Pedagog č. 2

„Ano, mohou si brát dle své libosti a oblíbenosti knih.“

VIII. V rámci řízených aktivit navštěvujete knihovnu? Jak často? Popište prosím zhruba aktivity, které probíhají při návštěvě.

Pedagog č. 1

„Městskou knihovnu navštěvujeme jednou měsíčně. Všechny aktivity v ní probíhají, v současné době, v rámci již zmíněného projektu, do kterého jsme s dětmi zapojení. Většinou se jedná o přečtení tematické pohádky a poté diskuzní kroužek. Většinou si děti společně s pracovníci knihovny vytvoří nějaký obrázek či jiný výrobek týkající se přečteného textu. Musím říct, že většina dětí se do knihovny těší, pečlivě si do svých čtenářských deníků společně s rodiči zaznamenávají přečtení knihy a poté se paní knihovnici rády chlubí. Dokonce si poté každý může půjčit knížku i domů, samozřejmě pokud má zaplacený poplatek za knihovnu. V současné době, protože březen je měsícem knihy, si společně s dětmi vyrábíme i svoji vlastní knihu. Nejdříve jsme měli možnost si vyrobit domácí papír a nyní na něj děti kreslí jednotlivé části příběhu a já jsem hlavní pisatelka, která zaznamenává pohádkový příběh pomocí písma pod obrázky“

Pedagog č. 2

„Ano, navštěvujeme obecní knihovnu v naší vesnici. Děti vyhledávají své oblíbené knihy. Učíme je orientaci v knihovně. Čteme si oblíbené příběhy a pohádky. Učíme je, jak se v knihovně chovat.“

IX. V rámci spolupráce s rodiči je zahrnuta i složka předčtenářských dovedností? Doporučujete rodičům literaturu či aktivity, které s dětmi mají doma posilovat (př. rozvoj jemné motoriky)?

Pedagog č. 1

„Často se nám stává, že nás rodiče oslaví s doporučením knihy například na Vánoce či narozeniny pro svoje dítě. My samozřejmě rodičům rádi poradíme. Většinu zajímavých knížek píšeme na nástěnku, aby se rodiče mohly inspirovat. Máme i vlastní pedagogickou knihovnu, samozřejmě i do té mají rodiče možnost nahlédnout. Jedná se sice o odbornou literaturu, ale pokud si rodič neví rady například s nějakým problémem, není problém mu knihu půjčit, je možné, že v ní najde odpověď na svoje otázky. Kromě toho mají děti vždy možnost vzít si pracovní listy domů. Někdy si je opravdu na víkend odnáší a v pondělí se nám pochlubí odvedenou prací.“

My samozřejmě nezůstáváme pozadu, pracovní listy nabízíme i rodičům, máme možnost jim některé nakopírovat, aby si s dětmi mohli procvičit určitou oblast.“

Pedagog č. 2

„Ano, někteří rodiče se zajímají o knihy, které by mohli doma číst svým dětem.“

X. Navštěvujete divadelní představení? Popřípadě společně s dětmi zkoušíte zdramatizovat přečtené pohádky či příběhy?

Pedagog č. 1

„Navštěvujeme divadelní představení celkem pravidelně. Někdy máme dokonce divadlo i ve školce, jindy jdeme do městského divadla. V rámci dopoledních aktivit společně s dětmi nacvičujeme některá divadélka. Naposledy jsme se učili „Boudo, budko“. „

Pedagog č. 2

„Ano. Pohádky navštěvujeme nebo divadlo navštíví naši mateřskou školu. Pohádky s dětmi se snažíme dramatizovat.“

8 DISKUZE

V rámci v pořadí osmé kapitoly se nabízí prostor pro celkové zhodnocení diplomové práce a materiálů získaných v průběhu empirického výzkumu. Cílem bylo předložit jakousi baterii pomůcek a her použitelných v praxi za účelem rozvoje předčtenářských dovedností dítěte s mentální retardací v předškolním věku. Předtím, než jsme přistoupili k samotnému výzkumnému šetření, byla v rámci teoretické části práce vymezena teoretická základna, která pojednávala o pojmu předčtenářská dovednost a faktorech, které sehrají důležitou roli při rozvoji této oblasti. Nebyly opomenuty ani klasifikační modely mentální retardace vycházející ze současných klasifikačních systémů, jako je klasifikace dle MKN -10 či DSM-IV.

Pro snadnější uchopení práce se zvoleným probandem, jímž bylo dítě předškolního věku s diagnózou lehké mentální retardace, byla vymezena specifika osobnosti a kognitivních dovedností dětí s mentální retardací v pásmu lehké mentální retardace. Díky skutečnosti, že zvolený proband byl vzděláván v inkluzivním prostředí, konkrétně se jednalo o chlapce individuálně integrovaného do malotřídní mateřské školy, považovali jsme za přínosné zaměřit se na současné možnosti preprimárního vzdělávání s ohledem na kurikulární dokumenty, konkrétně Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Pro empirický výzkum byla záměrně zvolena dvě diametrálně odlišná místa šetření. Prvním z nich byla mateřská škola vícetřídní, která je umístěna v okresním městě. Druhým ze zařízení byla malotřídní mateřská škola, v rámci níž je individuálně integrován námi zvolený proband. Dílčím cílem empirické části diplomové práce bylo předložit strukturované rozhovory se speciálními pedagogy působícími v těchto preprimárních zařízeních. V této kapitole je možné se zpětně k provedeným rozhovorům a odpovědím speciálních pedagogů vyjádřit a provést jejich komparaci.

Oba speciální pedagogové si pod pojmem předčtenářské dovednosti představují primárně schopnost soustředěně poslouchat čtený text. Dále oba tázaní zahrnuli do tohoto pojmu i dovednost dítěte tvořit celé věty a převyprávět přečtený či řečený příběh. Pokud hovoříme o užívaných metodách ve vybraných předškolních zařízeních, byla shodně uvedena práce s obrázkovými knihami a obrázkové čtení, pod nímž si můžeme představit souvislý text předčítaný pedagogem, v němž jsou místo některých slov ilustrovány předměty či postavy a dítě společně s pedagogem tyto objekty pojmenovává a tímto způsobem příběh spoluvytváří.

Velmi zajímavým byl fakt, že v obou odpovědích se objevil odkaz na skutečnost, že oblast rozvoje předčtenářských dovedností není v rámci školních vzdělávacích programů daných mateřských škol konkrétně uvedena. Bylo upozorněno na zásadu komplexního rozvoje osobnosti dítěte a propojení jednotlivých rozvíjených složek. Ve spojitosti s touto odpovědí se zamýšlíme nad myšlenkou, že pro další zkoumání námi vybraného jevu, tedy rozvíjení předčtenářských dovedností, by bylo přínosné zaměřit se i na další z dovedností, mezi něž můžeme zařadit předmatematické dovednosti, rozvoj emoční inteligence, rozvoj morálních hodnot a potažmo rozvoj všech oblastí osobnosti jedince.

Pokud se jedná o otázku účasti námi vybraných preprimárních institucí do celostátních projektů rozvíjejících předčtenářské dovednosti v předškolním věku, pak zde významnou úlohu sehrál faktor umístění dané organizace, tedy to, zda se jedná o obecní či městskou školu. Díky propracované infrastruktuře a výborné dostupnosti městské knihovny ve Svitavách a programů, které edukačním zařízením nabízí, je pro městskou mateřskou školu snadné intenzivně knihovnu navštěvovat a spolupracovat na těchto projektech. Naopak pro mateřskou školu malotřídni je překážkou špatná dostupnost a vysoké finanční nároky na pravidelný dojezd do okresního města.

Hovoříme-li o četnosti práce s knihou, v tomto bodě došlo k naprosté shodě mezi oběma institucemi, kde je tato aktivita součástí každého dne, což pro nás bylo příjemným překvapením. Naopak zajímavý byl protipól náhledu na pouštění příběhu na CD dětem, ať už v rámci řízené aktivity či před poledním odpočinkem. Bylo by zajímavé se na tuto problematiku podívat blíže a zkusit se s větším počtem pedagogů o tomto trendu pobavit.

V rámci výzkumné části jsme nahlédli do knihoven příslušných předškolních zařízení. Dle našeho názoru měly obě mateřské školy výborně vybavenou knihovnu pro děti. Velmi příjemné bylo zjištění, že velká část z nich si pro knihu šla dobrovolně a během volných chvil vyžadovala četbu od pedagoga. Pro nás, jako pro speciální pedagogy, byla ocenění hodná skutečnost, že i knihovna obsahující odbornou literaturu pro pedagogický personál nabízela nejen zajímavé publikace, ale i odborně hodnotné knihy, které pedagogickému sboru zprostředkovávají a umožňují samostudium. Dále se oba dva pedagogové shodli, že většina zákonných zástupců vyžaduje z jejich strany radu při koupi knihy pro své dítě, pokud se jedná například o vánoční dary či narozeninové překvapení.

Ze závěru rozhovoru vyplynula informace, že obě mateřské školy mají velmi často v rámci denního programu v rámci mateřské školy divadelní představení. Kladně hodnotím

i snahu pedagogů, kteří společně s dětmi některé jednoduché příběhy dramatizují a pomocí toho se učí kooperovat mezi sebou a vyjadřovat se v rámci kolektivu.

V rámci výzkumu jsme vnímali určité limity, které určovaly možnosti rozvoje předčtenářských dovedností v rámci námi vybraných mateřských škol. Prvním z faktorů, které hrály významnou roli při práci s knihou a které prostupovaly všemi činnostmi a aktivitami byl výrazný propad počtu dětí v obou zařízeních. V rámci malotřídní mateřské školy byla práce výrazně individualizovaná. Byl zde prostor pro důslednou práci s každým jedincem. Během ranního kruhu či společného čtení mělo každé dítě prostor pro sebevyjádření se. Naopak ve třídě, kterou navštěvuje dvacet osm dětí, bylo velmi těžké pracovat individuálně.

Druhým z faktorů, které vnímám jako výrazné je finanční zázemí, které se v rámci námi vybraných mateřských škol různilo. Díky tomu, že městská mateřská škola byla symbioticky spojená se základní školou, bylo na první pohled očividné, že má větší možnost nákupu didaktických pomůcek. Naproti tomu velmi kladně hodnotíme vynalézavost a schopnost improvizace pedagogů malotřídní mateřské školy. V rámci návštěv tohoto zařízení jsme se setkali s nespočtem didaktických pomůcek vyrobených takzvaně „podomácku“ a přesto perfektně vyhovovaly schopnostem dětí a rozvíjely je. Jednou z velmi kvalitních nízkonákladových pomůcek byl soubor umělohmotných boxů, přičemž každý z nich v sobě měl jiný obsah. Jednalo se o rýži, kukuřici, písek, hlínu, šišky, mouku. K tomu jako příslušenství sloužily umělohmotné kelímky, s nimiž děti manipulovaly a suroviny si přesýpaly. Z rozvíjených oblastí můžeme jmenovat jemnou motoriku, rozumové dovednosti rozvíjené pojmenováváním daných materiálů či rozvoj hmatového vnímání. Pedagog se surovinami pracoval jako s názornou pomůckou při měření objemu. Děti kvitovaly na závěr hry skutečnost, že samy mohou třídu zamést a odpad uklidit, za což byly pochváleny nepedagogickými pracovníky, tedy provozním personálem. V návaznosti na tuto skutečnost se domníváme, že by bylo zajímavé v rámci následného výzkumu zaměřit pozornost na vytváření nízkonákladových didaktických pomůcek sloužících k rozvoji jedinců s mentální retardací či dětí intaktních. Tyto nastřádané materiály by mnohým preprimárním zařízením, ale i rodičům mohly sloužit jako inspirace.

V rámci výzkumného šetření jsme se setkali s obtížemi na straně zkoumané osoby, tedy námi zvoleného probanda Petra. Přestože setkání s ním proběhlo během zkoumaného období, tedy celého školního roku několikrát, situaci a průběh výzkumu velmi komplikovala

jeho častá nemocnost. Nesčetněkrát byl nachlazený a časté absence komplikovaly průběh výzkumu. Dalším limitujícím faktorem byla skutečnost, že z námi oslovených mateřských škol zareagovala pouze malá hrstka z nich. Většina ředitelů byla odmítavá a velmi často své rozhodnutí odůvodňovala tak, že pedagogové jsou v rámci dne velmi zatíženi a případný pozorovatel či výzkumník by narušil řízenou činnost a denní harmonogram. Ve spojitosti s touto připomínkou považujeme za nutné upozornit na aktuální situaci, která celý výzkum provázela. Velmi rušivým faktorem byla přítomnost dvouletých dětí nejen v průběhu zkoumání, ale dle našeho názoru i během pozorování řízených aktivit či relaxačních chvil. Tyto děti se velmi často nekoordinovaně pohybovaly po třídě, díky sníženému rozsahu pozornosti bylo pro pedagoga velmi těžké vymyslet vhodnou a poutavou aktivitu. Domníváme se, že celá tato situace není ku prospěchu především předškolním dětem, které díky své samostatnosti byly nuceny, ať už pedagog chtěl či ne, pracovat více samostatně a prostor vyhrazený pro individuální práci s nimi se velmi zužoval.

V závěru diskuze bychom chtěli konstatovat, že cíle, které jsme si vytyčili, ať primární cíl, jímž bylo vytvořit přehled pomůcek vhodných pro rozvoj předčtenářských dovedností dítěte s mentálním postižením, či cíle dílčí, dle našeho byly naplněny. Shromáždili jsme didaktické pomůcky rozvíjející jemnou motoriku a grafomotoriku, sluchovou a zrakovou percepci, komunikaci, paměť a představivost. A dále jsme je modifikovali pro použití s dětmi s mentální retardací v předškolním věku. Předpokládáme, že vybrané pomůcky poslouží speciálním pedagogům jako námět pro nákup vybavení do mateřských škol a především je inspirují pro další činnosti.

ZÁVĚR

Předčtenářské dovednosti a jejich rozvíjení je významnou součástí preprimárního vzdělávání. Slouží nejen ke schopnosti číst a psát v rámci následného základního vzdělávání, ale promítají se i do každodenního života jedince intaktního nebo osoby s diagnózou lehké mentální retardace. Podmínkou pro začlenění do společnosti, tedy pro socializaci osoby, je nutná určitá úroveň čtenářské gramotnosti. Pokud se má dítě s mentální retardací v období adolescence proměnit v samostatného jedince, který je schopen se začlenit do pracovního procesu, ale i do společenského života, poté existují určité nároky, které jsou na jeho osobu ze strany společnosti kladeny.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, které jsou zaměřeny na možnosti rozvoje předčtenářských dovedností u dětí s lehkou mentální retardací v předškolním období. Teoretická a v pořadí první část diplomové práce je zaměřena na seznámení se s pojmem předčtenářská gramotnost. První kapitola vymezuje etapy vývoje čtenářské gramotnosti a faktory, které tento vývoj ovlivňují. Konkrétně hovoříme o faktoru rodinného prostředí a prostředí mateřské školy. Druhá kapitola definuje pojem mentální retardace z úhlu pohledů několika odborníků a dále předkládá nejznámější klasifikace tohoto postižení. Třetí kapitola přibližuje kognitivní dovednosti dítěte s lehkou mentální retardací, konkrétně vymezuje jeho paměť, myšlení a řeč dítěte. Opomenuta nezůstává ani emotivita jedince. V neposlední řadě jsou v rámci třetí kapitoly vymezena specifika volných vlastností a sebehodnocení jedinců s mentální retardací. Čtvrtá a pátá kapitola nabízí možnosti preprimární edukace a seznamuje čtenáře s kurikulárními dokumenty, s nimiž je v mateřských školách pracováno.

Praktická část v první řadě předkládá didaktické pomůcky zaměřující se na rozvoj oblastí jemné motoriky a grafomotoriky, myšlení a paměti a dále i sluchové a zrakové percepce dítěte s lehkou mentální retardací. Výzkumné šetření bylo realizováno v prostředí dvou mateřských škol, z nichž jedna byla malotřídní mateřskou školou, a ve druhém případě se jednalo o organizaci městského typu. Další část výzkumu byla zaměřena na případovou studii námi zvoleného probanda, který je integrován v rámci malotřídní mateřské školy. Pro detailnější seznámení se s účastníkem výzkumu, probandem Petrem, bylo provedeno pozorování práce s námi zvolenými didaktickými pomůckami, na základě kterých bylo možné provést diagnostiku úrovně komunikačních dovedností, sluchové a zrakové percepce a dalších dílčích oblastí souvisejících s rozvojem předčtenářských dovedností. Ke každému

provedenému úkolu byly vloženy fotografie dané pomůcky a poznámky, které byly získány a zaznamenány v rámci výzkumného šetření. V závěru empirické části diplomové práce byly předloženy rozhovory se speciálními pedagogy.

V průběhu výzkumného šetření jsme nashromáždili mnoho informací, které mohou sloužit jako podklad pro speciální pedagogy a předškolní pedagogy, kteří hledají náměty pro rozvíjení předčtenářských dovedností dětí s lehkou mentální retardací. Sestavili jsme přehledný seznam didaktických pomůcek a her námi zvolenou oblast rozvíjejících, a proto se domníváme, že cílům, které jsme si stanovili v úvodu diplomové práce, jsme dostáli. V rámci závěru diplomové práce, v diskuzi, byly následně vymezeny některé limity výzkumného šetření a došlo ke komparaci odpovědí speciálních pedagogů. Současně s tím byly navrženy i některé oblasti a jevy, které by mohly být v rámci dalšího výzkumu ověřeny a prohloubeny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARD. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. Dítě s mentálním postižením ve škole. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Pavla KUNCOVÁ a Patricie KRUŠINOVÁ. Je vaše dítě připraveno do první třídy?: [co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát]. Brno: Computer Press, 2004. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 80-7226-637-3.

ČERNÁ, Marie. Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7.

DOLEŽALOVÁ, Edita. Hry pro rodiče s dětmi: hry pro rozvoj komunikace: aktivity zaměřené na rozvoj dítěte předškolního věku: příprava na vstup do školy. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0991-0.

FASNEROVÁ, Martina. Prvopočáteční čtení a psaní. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

FISCHER, Slavomil. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

HOFFENBERG S.E. (2011) Mild Mental Retardation. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) Encyclopedia of Child Behavior and Development. Springer, Boston, MA

CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982.

CHALOUPKA, Otakar. Rodina a počátky dětského čtenářství. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KROPÁČKOVÁ, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. *Psyché* (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MICHALÍK, Jan. Zdravotní postižení a pomáhající profese. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Josef Raabe, c2011. ISBN 978-80-86307-87-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ROGINSKI Dawn. R. Preparing Your Child for Kindergarten. Verlag: Rowman and Littlefield Publishers, 2017. ISBN 978-1-4758-3278-5

SHAPIRO, L., E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál, 2009. 80-7178-964-X, 978-80-7367-648-3

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Přehled vývojové psychologie. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

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

TOMÁŠKOVÁ, Iva. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

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

VALENTA, Milan. Slovník speciální pedagogiky. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

WILDOVÁ, Radka. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 807-29-022-88.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Položky strukturovaného rozhovoru se speciálními pedagogy

Příloha č. 2 – Diagnostická tabulka hodnotící úroveň jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky

Příloha č. 3 – Diagnostická tabulka hodnotící úroveň sebeobslužných činností probanda

Příloha č. 4 – Diagnostická tabulka hodnotící hru probanda

Příloha č. 5 – Diagnostická tabulka hodnotící sociální dovednosti probanda

Příloha č. 6 – Fotografie knihoven v mateřských školách

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Položky strukturovaného rozhovoru se speciálními pedagogy

- Co si představíte pod pojmem „předčtenářské dovednosti“?
- Jakým způsobem rozvíjíte předčtenářské dovednosti ve Vaší třídě?
- Je rozvoj předčtenářských dovedností ukotven ve vašem ŠVP/TVP? Jmenujte prosím, v jakých oblastech konkrétně.
- Jste v současné době zařazeni do projektů rozvíjejících předčtenářskou dovednost dětí? (Například „Celé Česko čte dětem“)
- Jak často ve Vaší třídě čtete dětem či pracujete s knihou? A jakým způsobem?
- Pouštíte dětem pohádky či příběhy na CD?
- Je ve Vaší třídě přístupná knihovnička s dětskými knihami? Mohou si děti knihy brát dle libosti?
- V rámci řízených aktivit navštěvujete knihovnu? Jak často? Popište prosím zhruba aktivity, které probíhají při návštěvě.
- V rámci spolupráce s rodiči je zahrnuta i složka předčtenářských dovedností? Doporučujete rodičům literaturu či aktivity, které s dětmi mají doma posilovat (př. rozvoj jemné motoriky)?
- Navštěvujete divadelní představení? Popřípadě společně s dětmi zkoušíte zdramatizovat přečtené pohádky či příběhy?

Příloha č. 2 - Diagnostická tabulka hodnotící úroveň jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky

Hrubá motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Skok sounož		X	
Přeskočí nízkou překážku			X
Chůze po schodech se střídáním končetin			X
Stoj se zavřenýma očima		X	
Přeskok přes čáru		X	
Přejde po čáře		X	
Stoj na špičkách s otevřenýma očima		X	
Poskoky na jedné noze	X		
Chůze po zvýšené ploše		X	
Přejde přes kladinu		X	
Přeskočí snožmo překážku		X	

Jemná motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Manipulace s drobnými předměty (korálky)		X	
Stříhání	X		
Otevírání dlaně postupně po jednom prstu	X		
Dotkne se bříškem každého prstu na ruce bříška palce	X		

Hmatové vnímání	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Pozná hmatem výrazně odlišné hračky		X	
Pozná hmatem zvířátka (velikost 10 cm)		X	
Rozliší různé povrchy a materiály	X		
Pozná hmatem geometrické tvary	X		

Spontánní kresba	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Kreslení nevyhledává	X		
Postava (hlava, trup, končetiny)	X		
	X		

Detaily v kresbě			
------------------	--	--	--

Grafomotorické prvky	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Čára svislá		X	
Čára vodorovná		X	
Kruh		X	
Spirála	X		
Vlnovka	X		
Šikmá čára		X	
„Zuby“	X		
Horní smyčka	X		
Spodní smyčka	X		
Horní oblouk s vratným tahem	X		
Spodní oblouk s vratným tahem	X		

Návyky při kreslení

Držení tužky	Chlapec drží psací náčiní špetkových úchopem bez větších obtíží.
Uvolnění ruky, tlak na podložku	Tlak na psaní náčiní a na papír je velmi silný, ruka je v křečovitém držení.
Plynulost tahů	Jednotlivé tahy napojuje, plynulost není.

Vizuomotorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Čára mezi dvěma liniemi (dráhy)		X	
Jedna linie			X
Překreslí obrázek dle předlohy	X		

Příloha č. 3 - Diagnostická tabulka hodnotící úroveň sebeobslužných činností probanda

Stolování	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Správně drží lžičku			X
Jí samo, z vlastního talíře			X
Pije z hrnečku, skleničky			X
Umí napichovat po krm vidličkou			X
Udrží čistotu při stravování		X	
Používá příborový nůž	X		
Nalévá si pití ze zásobníku		X	
Během celého jídla sedí u stolu		X	
Dokáže prostřít	X		
Samostatně si uklidí ze stolu	X		
Krájí jídlo nožem	X		
Namaže si chleba s dopomocí	X		
Běžně používá příbor	X		

Oblékání	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Oblékne si a vysvlékne tričko		X	
Oblékne si a vysvlékne kalhoty		X	
Oblékne a vysvlékne ponožky		X	
Zapne a rozepne knoflíky	X		
Ukládá oděv na správné místo		X	
Rozliší mezi přední a zadní částí oděvu		X	
Pozná svoje oblečení		X	
Zaváže tkaničky	X		
Zapne si zip	X		
Obrací oděv, když je naruby	X		
Dokáže pojmenovat jednotlivé části oděvu		X	
Zvolí adekvátní oděv s ohledem na počasí	X		

Umývání	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Namydí si ruce, obličej a utře se		X	
Samo si čistí zuby		X	
Samostatně používá kapesník		X	
Pozná, kdy je třeba si umýt špinavé ruce či pusu	X		

Příloha č. 4 - Diagnostická tabulka hodnotící hru probanda

Hra	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Staví z kostek a jednotlivých stavebnic			X
Skládá jednoduché puzzle a skládanky		X	
Hraje si s figurkami zvířat			X
Sleduje hru ostatních a již po krátké době se jí také účastní	X		
Pohybové hry		X	
Konstruktivní hry		X	
Společenské hry	X		
Didaktické hry	X		
Rukodělné/výtvarné činnosti	X		
Akceptuje pravidla her, je iniciativní při hře	X		
Vyrovná se s prohrou		X	

Příloha č. 5 - Diagnostická tabulka hodnotící sociální dovednosti probanda

Sociální dovednosti	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Dokáže se odloučit od matky		X	
Projevuje zájem o ostatní děti	X		
Ovládá své chování a bere ohled na ostatní děti		X	X
Umí použít slova „prosím, děkuji, dobrý den, na shledanou“		X	
Chápe a dodržuje pravidla chování		X	
Poprosí o pomoc, když má problém		X	
V případě konfliktu se uchyluje spíše ke slovním než tělesným výpadům	X		
Rádo uzavírá přátelství	X		
Vůči mladším dětem projevuje náklonnost			X
Dokáže se s ostatními domluvit, projevit svůj názor	X		
Umí počkat, až na něj přijde řada		X	

Příloha č. 6 – Fotografie knihovniček v mateřských školách



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Bobková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Možnosti rozvoje předčtenářské gramotnosti dětí s mentální retardací v předškolním věku
Název v angličtině:	Possibilities of development of pre-reading literacy of children with mental retardation in pre-school age
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá možnostmi rozvoje předčtenářské gramotnosti dětí s mentální retardací v předškolním věku. V teoretické části jsou vymezeny termíny předčtenářská gramotnost a faktory ji ovlivňující, mentální retardace, kognice dítěte s mentálním postižením a jeho osobnost, možnosti preprimární edukace těchto dětí v předškolním věku a v poslední řadě je včleněna kapitola věnující se kurikulárním dokumentům a jejich analýze.</p> <p>V části empirické je vytvořen přehled didaktických her a pomůcek rozvíjejících předčtenářskou gramotnost a dílčí oblasti rozvoje s ní související a jejich využití v praxi. Dále bylo provedeno pozorování dítěte s lehkou mentální retardací při práci s didaktickým materiálem rozvíjejícím předčtenářské dovednosti a v závěru jsou předloženy strukturované rozhovory se speciálními pedagogy.</p>
Klíčová slova:	Předčtenářská gramotnost, mentální retardace, dítě s mentální retardací, kognice dítěte s mentálním postižením, osobnost dítěte s mentálním postižením; předškolní vzdělávání, kurikulární dokumenty, pozorování, rozhovor, případová studie, didaktické pomůcky.

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The diploma thesis deals with possibilities of development pre-reading literacy of children with mental retardation in pre-school age. In the theoretical part are defined the terms pre-reading literacy and influencing factors, mental retardation, cognition of a child with mental disability and its personality, possibilities of preschool education of these children in pre-school age and finally a chapter devoted to curriculum documents and their analysis.</p> <p>In the empirical part, an overview of didactic tools and tools that develop pre-reading literacy, sub-areas of development related to it and their use in practice is created. In addition, a child with mild mental retardation was observed during work with didactic material developing pre-reading skills and in the end structured interviews with special pedagogy were presented.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Pre-reading literacy, mental retardation, child with mental retardation, cognition of a child with intellectual disability, personality of a child with mental disability; pre-school education, curriculum documents, observation, interview, case study, didactic aids.</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1 – Položky strukturovaného rozhovoru se speciálními pedagogy</p> <p>Příloha č. 2 – Diagnostická tabulka hodnotící úroveň jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky</p> <p>Příloha č. 3 – Diagnostická tabulka hodnotící úroveň sebeobslužných činností probanda</p> <p>Příloha č. 4 – Diagnostická tabulka hodnotící hru probanda</p> <p>Příloha č. 5 – Diagnostická tabulka hodnotící sociální dovednosti probanda</p> <p>Příloha č. 6 – Fotografie knihoven v mateřských školách</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>91</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>