

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav speciálněpedagogických studií**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Michaela Rožková

Metody čtení u žáka s mentálním postižením a vadou řeči

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury v závěru práce.

V Olomouci dne 12. 6. 2018 .....

## **Poděkování:**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce Haně Karunové, Ph.D., za podnětné vedení mé diplomové práce. Děkuji také kolegyni Mgr. Jarmile Jeské, speciální pedagožce Mgr. Lucii Bičíkové a rodičům žáka, za pomoc při realizaci praktické části této diplomové práce.

V Olomouci dne 12. 6. 2018 .....

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>5</b>
<b>1 LEHKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE VE ŠKOLNÍM VĚKU</b> .....	<b>6</b>
1.1 Charakteristika a klasifikace mentální retardace .....	6
1.2 Etiologie mentální retardace .....	9
1.3 Lehká mentální retardace a její aspekty .....	11
1.4 Integrace žáka s lehkou mentální retardací do běžné školy.....	13
<b>2 ŘEČ U DĚTÍ S LEHKOU MENTÁLNÍ RETARDACÍ</b> .....	<b>17</b>
2.1 Narušená komunikační schopnost .....	17
2.2 Řeč dětí s lehkou mentální retardací.....	18
2.3 Logopedická intervence u dětí s lehkou mentální retardací .....	23
<b>3 METODY ČTENÍ NA BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE</b> .....	<b>29</b>
3.1 Genetická metoda čtení .....	29
3.2 Analyticko-syntetická metoda čtení .....	31
3.3 Čtením a psaním ke kritickému myšlení (metoda RWCT) .....	33
3.4 Globální metoda čtení.....	35
3.5 Výuka čtení u žáků s lehkou mentální retardací.....	37
<b>4 ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ U ŽÁKA S LEHKOU MENTÁLNÍ RETARDACÍ A VADOU ŘEČI</b> .....	<b>39</b>
4.1 Vymezení výzkumného problému .....	39
4.2 Cíle a otázky výzkumného šetření .....	39
4.3 Metodologie výzkumného šetření .....	40
4.4 Charakteristika výzkumného vzorku .....	41
4.5 Longitudinální sledování a realizace kvalitativního výzkumu .....	45
4.5.1 Rozhovory .....	45
4.5.2 Návik čtení dle genetické metody .....	49
4.5.3 Návik čtení dle analyticko-syntetické metody .....	51
4.5.4 Upevňování a zdokonalování čtenářských dovedností .....	54
4.5.5 Zkouška čtení .....	60
4.6 Vyhodnocení sběru dat a výsledky kvalitativní analýzy .....	61
4.7 Diskuze .....	63
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>66</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>73</b>
<b>ANOTACE</b> .....	<b>77</b>

# ÚVOD

Pro svou závěrečnou práci jsem si vybrala téma Metody čtení u žáka s lehkou mentální retardací a těžkou vadou řeči. Zaměřila jsem se na oblast rozvoje čtenářských dovedností, konkrétně u žáka, který je integrován v běžné základní škole, během dvou let povinné školní docházky.

Hlavním důvodem, proč jsem si vybrala toto téma, bylo, že pracuji druhým rokem jako asistent pedagoga v běžné základní škole v Bohumíně a chtěla bych více porozumět této problematice, především pro zkvalitnění práce s tímto žákem.

Teoretická část mé diplomové práce se zabývá vymezením mentální retardace a její charakteristikou, dále dělením mentální retardace dle inteligenčního pásma a popisem lehké mentální retardace se všemi jejími aspekty. Dále jsem se zaměřila na to, jak funguje integrace (a ideálně inkluze) žáků s mentálním postižením do běžného vzdělávacího proudu. Druhá hlavní kapitola pojednává o narušené komunikační schopnosti, především o symptomatických vadách řeči, které jsou důsledkem právě mentálního postižení. Popisují zde i specifika řeči dětí s lehkou mentální retardací. Třetí kapitola teoretické práce je věnována metodám čtení, které se uplatňují na běžných základních školách, a to hlavně metodě genetické a metodě analyticko-syntetické. Také se věnuje tématu čtení žáků s mentálním postižením.

Praktická část mé diplomové práce je realizována metodou kvalitativního výzkumu. Pomocí nestrukturovaných rozhovorů, pozorování a analýzy veškerých dat tohoto žáka se toto šetření zaměřuje na případovou studii žáka běžné základní školy, který má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci a těžkou vadu řeči. Hlavním cílem tohoto longitudinálního šetření je pomocí různých zdrojů zjistit, jak se vyvíjí čtenářské dovednosti tohoto žáka, vzhledem k jeho specifickým vzdělávacím potřebám. Dále je třeba zodpovědět výzkumné otázky, které se zaměřují například na srovnání dvou metod čtení, a to genetické a analyticko-syntetické a vhodnosti pro výuku čtení u žáka s lehkou mentální retardací. Dále se zaměřují na domácí přípravu na čtení a také na prognózu vývoje čtenářských dovedností tohoto žáka.

# 1 LEHKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE VE ŠKOLNÍM VĚKU

## 1.1 Charakteristika a klasifikace mentální retardace

V České republice žije cca 300 000 osob s mentální retardací, v celkové populaci se hovoří až o 3-4 %. (Bendová, Zikl, 2012)

Definic, které charakterizují mentální retardaci, najdeme nespočetně mnoho. Zabývá se jí velké množství autorů.

Pojem mentální retardace pochází ze dvou latinských slov, a sice *mens*, což znamená mysl, a *retardare*, neboli opoždění. Postihuje komplexně celou osobnost, ve všech jejích složkách. Kromě rozumových vlastností člověka ovlivňuje také jeho emoční sféru, komunikační schopnosti, či sociální vztahy. Důsledkem toho má mentálně retardovaný člověk sníženou možnost pracovního a společenského uplatnění. (Slowík, 2016)

Pojem byl rozšířen až po roce 1959, kdy proběhla konference Světové zdravotnické organizace v Miláně. Pojem mentální retardace podle Mezinárodní klasifikace nemocí (a její desáté revize) patří mezi Poruchy duševní a poruchy chování. (Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013 in Bajó, Vašek, 1994)

Česká republika respektuje jako klasifikační systém jak již zmíněnou Mezinárodní klasifikaci nemocí, tak i Diagnostický a statistický manuál duševních poruch Americké psychiatrické společnosti (DSM-V). U klasifikace WHO se klade důraz především na IQ, kdežto u DSM-V se více zajímáme o kognitivní, sociální a praktické dovednosti, zkráceně o adaptivní chování. (Zezulková, 2015, in Mertin, 2013)

Valenta a kol. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012, s. 31) uvádí definici mentální retardace ve své publikaci Mentální postižení. Píší o ní, že je to „*vývojová porucha rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální a časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*“

Hlavními znaky mentální retardace jsou tedy nedokonale vyvinuté myšlení, zhoršené řečové schopnosti a omezená schopnost učit se. U dětí s mentálním postižením se objevují navíc vizuomotorické obtíže, motorická neobratnost, infantilní chování a závislost na druhých lidech, opožděný psychosexuální vývoj či labilita nálad. Dalším důležitým znakem mentální

retardace je její trvalost. O mentální retardaci nemluvíme, pokud dojde k porušení schopnosti duševní činnosti nebo jejího zpomalení, na základě nějakého onemocnění, či úrazu. Je zde totiž předpoklad, že porucha časem sama zmizí, po celkovém vyléčení a zlepšení stavu. (srov. Vágnerová, 2004, Švarcová, 2006)

Müller (2002) uvádí, že můžeme mentální retardaci klasifikovat z různých kritérií. Mohou být etiologické, symptomatologické, vývojové, a nejčastěji dle stupně postižení. Žádný systém ale nesmí být brán stoprocentně přesně, jelikož nikdy nepracujeme se všemi kritérii najednou.

Krejčířová, Kozáková a Müller (2013) uvádí popis nejznámějších kritérií, které jsou typické pro různé klasifikace mentální retardace:

- Etiologické kritérium – jedinci se třídí dle příčin vzniku mentální retardace
- Symptomatické kritérium – jedinci jsou tříděni dle příznaků, které souvisí se vzhledem, chováním, typem osobnosti, psychickými a motorickými dovednostmi. Uvádí se dělení na dva typy, a to *eretický* (hyperaktivita, neklidnost, verzatilita) a *torpidní* typ (hypoaktivita, apatie, netečnost).
- Vývojové kritérium – vychází se z vývojové psychologie, ze znalostí zákonitostí. Jsou využívány například Piagetovy či Eriksonovy modely, které se zabývají kognitivním vývojem a vlivem socio-kulturních činitelů.
- Podle stupně postižení – nejznámější kritérium, dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí (označované jako MKN-10). Stanovujeme zde inteligenční kvocient, a na jeho základě určíme stupeň mentální retardace.

Stupeň mentální retardace se pak určuje na základě vyšetření struktury inteligence. Testy je ale nutné chápat jako doplňkové nástroje, nelze na nich stavět celou diagnostiku. Pomocí diferenciální diagnostiky je třeba vyloučit například zanedbanost dítěte, či psychickou deprivaci. Psycholog pracuje jak se standardizovanými testy, tak s amnestickými údaji, rozhovorem, pozorováním dítěte. Po posouzení struktury inteligence a adaptačního chování může psycholog klasifikovat dítě do některého ze stupňů mentální retardace, a sice:

- IQ 50-69 – lehká mentální retardace, podle WHO je klasifikována kódem F70.
- IQ 35-49 – středně těžká mentální retardace, podle WHO je klasifikována kódem F71.
- IQ 20-34 – těžká mentální retardace, podle WHO je klasifikována kódem F72.
- IQ do 19 – hluboká mentální retardace, podle WHO je klasifikována kódem F73. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012)

Kromě tohoto dělení ještě můžeme přidat jinou mentální retardaci (F78) a nespecifikovanou mentální retardaci (F 79). **Jiná mentální retardace** je termín, který používáme tehdy, když diagnostika pomocí klasických metod je nemožná. Ztěžuje to přidružené poškození, které může být somatické nebo sensorické. Může tedy být použita u nevidomých osob, u osob s poruchou autistického spektra či u těžce tělesně postižených osob. **Nespecifikovaná mentální retardace** znamená, že člověk sice mentální retardaci má, ale nelze ho zařadit do výše uvedených kategorií, z důvodu nedostatku informací. (Švarcová, 2011)

Důležitým pojmem, který se týká mentální retardace, je i **oslabení kognitivního výkonu**. Dříve se terminologicky používal pojem hraniční pásmo mentální retardace. Jde o stav, kdy výkonnost člověka ještě není na úrovni mentální retardace, ale jeho poznávací schopnosti jsou snižené oproti normě. Takový žák může žít v komplikovaném rodinném prostředí, kde má nedostatek podnětů, mít sociální znevýhodnění různého druhu, či být prostě "slabší", než ostatní žáci. Z hlediska inteligence se potom jedná o žáka, jehož IQ je na rozmezí od 70 do 85. (Katalog UPOL, 2015)

Předpokládalo se, že klíčovým rozměrem v oblasti mentální retardace je intelektuální úroveň (IQ), případně doplněná odhadem adaptivního potenciálu. Tento názor, i když není zcela irelevantní, je příliš obecný. Vědecký přístup k mentální retardaci musí více zohledňovat etiologický rozměr. (Rondal, 2006)

Mentální retardaci nemůžeme zaměnit s pojmem **demence**, jelikož ta se manifestuje až v pozdějším období vývoje jedince. Je to vlastně snížení mentálních schopností jedince, které byly dříve na normální úrovni. Může k ní dojít vlivem závažných onemocnění, či úrazů. Je spojena hlavně se seniory s Alzheimerovou chorobou, či jinými degenerativními onemocněními mozku, ale objevují se i u dětí. Oba termíny mají společné to, že úroveň mentálních schopností je snížena. (Slowík, 2016 in Valenta, Müller, 2003)

Lehkou mentální retardací se zabývám v samostatné kapitole méj práce, a tak zde stručně popíši ostatní stupně mentální retardace.

Lidé se **středně těžkou mentální retardací** mají výrazně oslabený rozvoj chápání, včetně rozvoje řeči. Jejich mentální věk je na úrovni asi 6-9 let. Soběstačnost a zručnost je u těchto osob na velmi nízké úrovni, v dospělosti tudíž potřebují dopomoc při zvládnání běžných denních záležitostech. Někteří jsou schopni si při důsledném vedení osvojit i trivium. Co se týče pracovního uplatnění těchto jedinců, jsou schopni vykonat pouze jednoduchou manuální



práci, která ale musí být strukturalizovaná a pod dohledem odborníka. Často se u nich vyskytují přidružená postižení, hlavně tělesná, nebo i neurologická. Epilepsie není u těchto jedinců výjimkou. (srov. Švarcová, 2006, Bendová, Zikl, 2011)

**Těžká mentální retardace** je spojena s výraznou poruchou motoriky a dalšími přidruženými vadami. Jejich mentální věk se pohybuje v rozmezí asi 3 až 6 let. Výchova a vzdělávání lidí s těžkou mentální retardací je velmi omezená, ale může dojít ke zlepšení v oblasti motoriky, komunikačních dovedností, či rozvoji samostatnosti. (srov. Švarcová, 2006, Müller, 2001). Vítková (1998) doplňuje výčet projevů o časté afekty, změny nálad a impulsivní chování. Poznává blízké osoby ze svého okolí, a je na jejich péči závislá celý život.

Osoby s **hlubokou mentální retardací** jsou na mentální úrovni asi dvouletého dítěte. Müller (2001) uvádí, že tyto osoby jsou vysoce omezeny v mobilitě a vyžadují pomoc při běžných dovednostech, jako je hygienická péče, pohyb a komunikace. Dorozumějí se pouze neverbální komunikací, která je na špatné úrovni. Využíváme u nich například metody Bazální stimulace, přes kterou jim dáváme různé podněty. Většina osob s hlubokou mentální retardací mají přidružené neurologické, somatické a smyslové poruchy. (srov. Bendová, Zikl, 2011, Valenta, Müller, 2013)

## 1.2 Etiologie mentální retardace

Etiologie mentální retardace (a šířeji mentálního postižení) je variabilní, jelikož existuje mnoho faktorů, které se podílejí na vzniku této poruchy. Příčiny vzniku mentální retardace můžeme rozdělit na tři skupiny, dle časového hlediska. Jsou to příčiny **prenatální**, **perinatální** a **postnatální**. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

Etiologie je variabilní, a působící jevy se spíše překrývají. V anamnéze jednoho klienta můžeme najít více etiologických faktorů. Až u třetiny osob s mentálním postižením stále nedokážeme vypátrat příčiny. (Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013)

Slowík (2016) uvádí, že co se týče vzniku mentální retardace, vždy se jedná o poškození mozku, jak z hlediska funkčního, či organického.

Langer (1995) píše o tom, že příčiny mentální retardace se můžou dělit na vrozené (před porodem a během porodu) a získané, přičemž do získaných řadil i sociální příčiny, jako je rodinná výchova, školní výchova či mimoškolní výchova

Jiné dělení uvádí např. Švarcová (2006), která tyto tři skupiny zařazuje mezi exogenní faktory, tzn. takové vnější činitele, kteří působí od početí, až po poporodní období a dětství. Mohou být fyzikální, biologické, či psychosociální. Endogenní faktory zahrnují především dědičnost, tzn. genetické faktory. (srov. Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013, Švarcová, 2006). Endogenní faktory mohou zahrnovat chromozomální aberace, genové mutace, či dědičné dispozice, které se ale projeví při určitém spouštěcím vlivu. (Švarcová, 2006)

U chromozomálních anomálií se předpokládá, že tvoří 4-28% mentální retardace. Jakýkoli zisk nebo ztráta autosomální genetiky je považován za potenciální příčinu duševního zpoždění. Mezi typické znaky chromozomální abnormality můžeme zahrnout obličejové deformity a anomálie. (Barrale, 2001)

Valenta a Müller (2013) uvedli některé etiologické vlivy, které způsobují mentální retardaci:

- Prenatální – různé dědičné vlivy, genetické příčiny, chromozomální aberace, environmentální faktory a onemocnění matky. Mezi onemocnění matky může patřit např. toxoplazmóza, zarděnky, pásový opar, kongenitální syfilis. (Švarcová, 2006)

Pokud se patologie objeví v období blastopatie a embryopatie, což je asi v patnáctý den od oplodnění, platí, že je závažnější, než kdyby vznikla po třetím měsíci gravidity. Vliv má také nechtěné těhotenství, kdy může dojít až k tzv. prenatální deprivaci. Může to vést až k negativním důsledkům pro zdraví dítěte. (Valenta, Müller, 2013)

- Perinatální – perinatální encefalopatie, hypoxie, asfyxie, nízká porodní váha a předčasný porod, novorozenecká žloutenka, poškození plodu při porodu. (Krejčířová, Kozáková, Müller 2013)
- Postnatální – encefalitida, operační zákroky, úrazy hlavy, degenerativní onemocnění mozku, mozkové léze při nádorech, alkoholové demence, sociokulturní deprivace. (srov. Valenta, Müller, 2013, Slowík, 2016)

### 1.3 Lehká mentální retardace a její aspekty

Po narození se počet nervových buněk nezvyšuje, ale zlepšují se jejich spoje. Jejich aktivity a spolupráce jsou důležitější, než počet spojů. Pokud se někde objeví porucha na synapsích, může to vést až k mentálnímu postižení, nejčastěji k lehčím formám. (Franiok, 2005 in Zezulková, 2014).

Inteligence se v tomto pásmu mentální retardace pohybuje v rozmezí 50-69. Ty nejdůležitější potíže se většinou začnou projevovat až na vyšší vývojové úrovni, kdy se od dítěte očekává, že bude schopno řešit složitější úkoly, např. při nástupu do školy. (Müller, 2001)

U těchto dětí, které tvoří zhruba 70 % všech osob s mentální retardací, se objevují i přidružené stavy, například poruchy autistického spektra, epilepsie, poruchy chování či tělesná postižení. (Bendová, Zikl, 2011 in Švarcová, 2006)

Lehká mentální retardace nejčastěji vzniká v důsledku dědičnosti a vlivů rodinného prostředí, ale i díky organické etiologii. Rodiče, kteří sami mají nízký intelekt, mají častěji dítě s lehkou mentální retardací. Je to způsobeno nepodnětnou výchovou či špatnými podmínkami v ohledu bydlení. (Müller, 2001)

**Motorika (jemná a hrubá)** je vzhledem k intaktní populaci opožděná, u takových osob se projevují hlavně poruchy koordinace. Konkrétně během tělesných aktivit se poruchy hrubé motoriky projevují neschopností stát na jedné noze a poskočit na ní. Obtíže převládají i u chůze do schodů a celkově v „neobratnosti“. Co se týče jemné motoriky, obtíže jim činí zavazování tkaniček, manipulace s menšími předměty, zapínání knoflíků, či držení pera při psaní. (Švarcová, 2006)

**Vnímání**, jako základní gnostická funkce, je u jedinců s lehkou mentální retardací omezená především kvůli nedostatečnému vývoji CNS, či organickému poškození mozku. Druhotně se zmiňují také jiné příčiny, a to samotný mentální defekt, špatné poznávací procesy či nedostatečné sociokulturní prostředí. (Zezulková, 2015)

Oproti intaktním dětem tyto děti vnímají pomaleji (z důvodu špatné analýzy a syntézy v oblasti korových procesů). Dělá jim problém odlišit předměty, podle jejich barvy či tvaru. Schopnost vnímat figuru-pozadí je taktéž omezená. Často se tedy upínají k neobvyklým podnětům. (Müller, 2001)

**Paměť** je narušena ve všech jejích součástech, ať už je to zapamatování, uchovávání, či vybavování. Mechanická paměť (což znamená, že si jedinec pamatuje věci bez souvislosti) je na lepší úrovni než logická. Nové poznatky si osvojují pomalu, proto je nutné časté opakování. Vědomosti neumí vhodně uplatnit v běžném životě. (srov. Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013, Zezulková, 2015)

**Představivost** je schopnost zopakovat určitou zkušenost ve formě smyslových představ. U lehce mentálně retardovaných dětí jsou představy často zkombinované, splývají a převažují představy, které jsou pro dítě dominantní. Ty poté potlačují ostatní důležité podněty. Představivost je omezená, dobře se dá pozorovat při hře, která je často obsahově chudá a při které převažují stereotypy. Přetrvává i ve školním období. (srov. Zezulková, 2015, Müller, 2001)

Zezulková (2014) uvádí, že **myšlení** dětí s lehkou mentální retardací je nepřesné a nekritické. Děti nechápou význam slovních instrukcí tak, jako jejich okolí. Při hrách jsou spíše pasivní, doporučuje se zapojit je do činností, které příznivě podporují a ovlivňují rozvoj komunikačních kompetencí.

Obecně lidé s lehkou mentální retardací nejsou schopni porozumět vyšší abstrakci a generalizaci. Jejich úsudky jsou nepřesné. (Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013)

**Sebehodnocení a aspirace** u takovýchto dětí kolísá. Mohou se objevit sebepodceňující postoje, ale může dojít i k přeceňování schopností. Souvisí to s narušenou funkcí „já“, kterou nedokážou zevšeobecnit. Děti nepoznají, že jejich chování a činnost není v té oné situaci vhodné. Dostávají se poté do konfliktu s požadavky okolního světa. (Müller, 2001, in Dolejší, 1976)

**Pozornost** je nestálá. Děti se snadno upnou na jeden zajímavý podnět, a ostatní mu unikají. Obecně lze říci, že čím těžší je postižení, tím hůř dokáže jedinec udržet pozornost. Je nutné respektovat dobu relaxace a přizpůsobit výuku individuálním potřebám integrovaným žákům, kteří nejsou schopni rozdělit pozornost na více činností najednou. (Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013)

Co se týče **emotivity**, osoby s mentální retardací projevují svoje city impulzivněji a více bezprostředně, než ostatní. Je to dáno již zmíněnou neschopností přizpůsobit se sociálním situacím.

**Fantazie** je zdrojem tvořivé činnosti. Představy u mentálně retardovaných dětí jsou nejasné a nepřesné, a proto nedokážou tvořivě využívat předchozí zkušenosti. Projevuje se to např. při hře, kdy se děti nedovedou „vžít“ do nové situace. (Müller, 2001)

Při **učení** se projevuje hlavní aspekt mentální retardace, a sice snížení rozumových schopností. Je navíc spojeno s pamětí, proto je pro žáky s lehkou mentální retardací charakteristické, že mají problém s cílevědomým učením se. Těžce si vybaví již naučené znalosti, a nepamatují si slovní výklady pedagoga, především ty abstraktní. (Vágnerová, 2004)

Co se týče **sebeobsluhy**, většina lidí s lehkou mentální retardací dosáhne nezávislosti v péči o svou osobu. Jsou schopni se adekvátně stravovat, provést hygienu a obléci se. (Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013)

#### **1.4 Integrace žáka s lehkou mentální retardací do běžné školy**

Integrace je dle Slowíka (2016) proces začlenění člověka do společnosti – týká se tedy každého z nás. Problémy ale nastávají u osob z minoritních skupin, např. osoby se zdravotním postižením. Ty se od většinové populace odlišují a jsou omezeny ve své socializaci. Vedle sociální integrace, pracovní integrace a společenské integrace, jak je popsal Slowík ve své knize Speciální pedagogika, existuje ještě integrace školská.

**Školská integrace** je individuální zařazování dětí se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu. Dle Školského zákona a vyhlášky 27/2016 Sb. se za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v oblasti školství považuje osoba, která potřebuje podpůrná opatření, pro naplnění svých výchovně-vzdělávacích cílů. Podpůrná opatření jsou různé speciální metody, postupy, formy, speciální učebnice, didaktické a kompenzační pomůcky, nebo personální obsazení, či snížení počtu žáků ve třídě. (Vyhláška 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů)

Děti s lehkým mentálním postižením se již neučí dle přílohy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV - LMP). Tato příloha byla zrušena. Ministerstvo školství vydalo opatření, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Žáci s lehkým mentálním

postižením budou dále vzdělávání dle tohoto programu, stejně jako ostatní děti. Budou mít navíc Individuální vzdělávací plán, který doporučí poradenské zařízení. Školy nebo třídy, které měly Školní vzdělávací program vydaný v souladu s přílohou programu pro lehkou mentální retardaci, jsou povinny změnit své ŠVP do 1. 9. 2018. Do té doby škola vychází z jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Výjimkou jsou žáci na druhém stupni základních škol, kteří své vzdělání dokončí podle dosavadního programu.<sup>1</sup>

Zezulková (2015) píše o klíčových kompetencích, které jsou stanoveny kurikulárními dokumenty vzdělávání. Zde platí přímá úměra – čím hlubší postižení, tím má dítě nižší úroveň předpokládaných kompetencí, kterých dosáhne. Ty poté podmiňují úspěšnost integrace.

Děti s lehkou mentální retardací jsou schopni si osvojit základní vědomosti, dovednosti a návyky, ale dojde k tomu jenom v případě, že výchovně-vzdělávací činnosti bude systematická a dlouhodobá. (Müller, 2001)

V lepším případě bylo dítě s lehkým mentálním postižením integrováno již v předškolním věku, a má tak určité zkušenosti s komunikací s intaktními dětmi. V druhém případě, se žák musí naučit komunikace s ostatními žáky, kteří nemají zkušenosti s postiženým spolužákem. Vzniká tak nová sociální role. (Housarová, 2005)

V první třídě se integrované děti (a vlastně i všechny ostatní) adaptují na nové prostředí. Je zjevné, že děti s postižením nové prostředí vnímají jinak a hůře. Při dlouhodobé a systematické práci s těmito žáky je možno docílit toho, aby si osvojili základní vědomosti, dovednosti, a pravidla, které jim umožní plnou integraci a socializaci. (Müller, 2001)

V procesu integrace je nutné vymezit jak soubor podpůrných opatření, tak i hranice integrace. Diskutovanou otázkou je nadále, jak jsou učitelé připravení na práci s těmito žáky. (Zezulková, 2015)

Pro úspěšnou integraci je třeba zohlednit zdravotní hledisko žáka a respektovat jeho individualitu. Pedagogové musí zohlednit druh a stupeň podpůrných opatření žáka a hodnotit žáka v souladu s těmito opatřeními. Je třeba upravit očekávané výstupy žáka tak, aby byly pro ně v daném období zvládnutelné a splnitelné. (Bendová, Zíkl, 2011)

---

<sup>1</sup> <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Podpůrná opatření se liší od individuálních pedagogických a organizačních opatření, které jsou spojeny se vzděláváním stejně starých žáků ve školách a primárně nejsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo jsou poskytována nad jejich rámec (Pipeková, Vítková, 2014).

Obvykle se ve třídě nachází krom pedagoga i jiný pedagogický pracovník, a to asistent pedagoga nebo osobní asistent. Jejich aktivity jsou zaměřeny na onoho konkrétního žáka s podpůrným opatřením.

Dle vyhlášky 27/2016 Sb. je asistent pedagoga pedagogický pracovník, který pomáhá pedagogovi ve třídě při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, v rozsahu určeného podpůrného opatření. Asistent pedagoga pracuje pod vedením třídního učitele, a pracuje individuálně buď s jedním, nebo více žáky. Jeho náplní práce je přímá pedagogická činnost, podle pokynů učitele, dále potom výchovná práce s žákem, či vedení žáka k samostatnosti. Pomáhá mu adaptovat se na školní prostředí a samozřejmě také komunikuje se zákonnými zástupci či školským poradenským zařízením, v otázkách výchovy a vzdělávání daného žáka (Vyhláška 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů)

Záleží na pedagogovi a asistentovi pedagoga, jak využijí své kvality, a jak dopomohou žákovi v socializaci mezi ostatní intaktní děti. Děti si totiž uvědomují nízké hodnocení dospělých kolem nich, a další negativní projevy. Toto chování ze strany ostatních může vyústit až v neurotické problémy, či poruchy chování. (Bendová, Zikl, 2011). Pedagogové, kteří s dítětem pracují, by měli podporovat jeho zdravé sebevědomí. Chladné reakce na dítě s lehkou mentální retardací působí dvakrát více, než na zdravé děti, proto potřebují více povzbudit, a být akceptováni. (Müller, 2001).

Pedagog by si měl ideálně hodinu vhodně rozvrhnout na více úseků, a střídát činnosti, jelikož klasická vyučovací jednotka, která trvá 45 minut, je pro mnohé děti s mentálním postižením náročná. Takové děti stěží udrží pozornost, protože jim to jejich volní vlastnosti nedovolí. Osvědčilo se vložení tělovýchovných chvil do výuky, zpívání písničky či recitace básniček. (Švarcová, 2006)

V Americe probíhal zajímavý výzkum (Szekeres, 2014), který sledoval pozici integrovaných dětí s lehkou mentální retardací v běžné třídě. Výsledky uvedly, že genderové rozdíly hrají velkou roli. Chlapci s lehkou mentální retardací se lépe začlenili do kolektivu, než dívky.

Dívky více hledaly přátele mezi zdravými dětmi, a byly tišší. Učitelé zároveň více pomáhali chlapcům s mentálním postižením, než dívkám.

Housarová a kol. (2005) dodávají, že pedagogové by měli cítit oporu ostatních vyučujících, kteří integraci garantují. Měla by být k dispozici okamžitá pomoc, či supervize, jinak celý integrační proces bude probíhat neúspěšně. Ve škole je nutné zabezpečit podmínky pro integraci. Důležitá je hlavě souhra třídní učitelky a asistenta pedagoga, měli by se dohodnout na jednotném přístupu k žákovi.

Škola by měla být uzpůsobena pro integraci žáků se zdravotním postižením. Bendová a Zíkl (2011) zpracovali přehled optimálních podmínek pro integraci:

- Škola – školské zařízení by mělo zajistit organizační opatření, pokud to lze, tak snížit počet žáků ve třídě, zařadit předměty speciálně pedagogické péče, zajistit asistenty pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka do třídy, podpořit učitele vhodnými kurzy, literaturou či konzultací s odborníky, spolupracovat s pedagogy napříč prvním a druhým stupněm, zvolit vhodnou formu integrace a do správné třídy.
- Rodina – spolupráce s rodiči jako základní podpora dítěte, zapojení rodiny do vzdělávání, správná domácí příprava na vyučování.
- Poradenství a diagnostika – vhodná je častější spolupráce či konzultace se školským poradenským zařízením.
- Změny ve výuce – zavést individualizaci známkování a hodnocení, využívání skupinových prací a nových metod během výuky.
- Materiální vybavení a úpravy v prostředí – odstranění bariér, zejména v případě integrace tělesně či mentálně postiženého žáka, spolupráce se školským poradenským zařízením, zařídit dobré klima třídy.

Učitel by se neměl obracet na žáka a asistenta jako na jednu osobu. Měl by se vyvarovat slova "uděláte". Měl by také více komunikovat s žákem, než s asistentem. (Sborník, 2005)



## 2 ŘEČ U DĚTÍ S LEHKOU MENTÁLNÍ RETARDACÍ

Průměrné dítě projde během prvního roku svého života tzv. přípravnými fázemi ontogeneze řeči. Učí se ovládat svaly rtů a úst, později začíná rozumět řeči a tvořit si svou slovní zásobu. Souvislost řeči a mozkové aktivity je častou příčinou toho, že řeč u mentálně retardovaných je nějakým způsobem porušena. (srov. Lechta, 2002, Müller, 2001)

### 2.1 Narušená komunikační schopnost

Abychom mohli mluvit o narušené komunikační schopnosti, musí být alespoň jedna jazyková rovina porušena. Často bývají narušeny všechny roviny, a tím pádem komunikační záměr jedince působí rušivě. (Bendová, 2014)

K rovinám řeči řadíme následující kategorie:

- Foneticko-fonologická.
- Lexikálně-sémantická.
- Morfologicko-syntaktická.
- Pragmatická. (Lechta, 2002)

Více tyto roviny budou popsány v další podkapitole, kde jsem se zaměřila na deficity u dětí s lehkou mentální retardací a vadou řeči.

Slowík (2016) uvádí, že narušená komunikační schopnost nezahrnuje pouze mluvenou řeč, i když je nejvyužívanějším komunikačním kanálem. Zahrnuje i psanou formu řeči, neverbální komunikaci a speciální komunikační kanály.

Etiologie narušené komunikační schopnosti je variabilní. Souvisí s opožděným vývojem, nebo poškozením CNS organického původu. Může být také důsledkem sluchového postižení nebo poškození v oblasti mluvidel. Psychické faktory jsou také jedním z příčin, zde je nutné využít psychoterapii pro nápravu. Sociální a rodinné prostředí má také velký vliv, často se jedná o nedostatek podnětů pro dítě či nesprávný mluvní vzor. (Slowík, 2016)

Klenková (2006) zmiňuje dělení narušené komunikační schopnosti dle doby vzniku, a to na:

- Prenatální.
- Perinatální.
- Postnatální.

Narušení řeči může být trvalé, či přechodné. Důležité je také, jestli si ji daná osoba uvědomuje. (Lechta, 2008)

Dělení narušené komunikační schopnosti vymežilo mnoho autorů. Já zde zmíním vymezení autora Lechty (2003), který se problematice věnuje v publikaci *Narušená komunikační schopnost*.

- a) Vývojová nemluvnost – vývojová dysfázie.
- b) Získaná orgánová nemluvnost – afázie.
- c) Získaná psychogenní nemluvnost – mutismus.
- d) Narušení zvuku řeči – rinolálie, palatolálie.
- e) Narušení plynulosti řeči – breptavost, koktavost.
- f) Narušení článkování řeči – dysartrie, dyslálie.
- g) Symptomatické poruchy řeči.
- h) Poruchy hlasu – dysfonie, afonie.
- i) Kombinované vady a poruchy.
- j) Narušení grafické stránky řeči – dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dysmúzie, dyspinxie. (srov. Lechta, 2003, Peutelschmiedová, 2005)

## **2.2 Řeč dětí s lehkou mentální retardací**

Řeč dítěte, které má mentální postižení, je vždy nějak narušena. Omezena je buď zvukově, gramaticky, či obsahově. Vždy je to individuální, a deficity se projevují v různých aspektech. Je samozřejmé, že čím hlubší je postižení, tím je vyšší i frekvence výskytu jazykových poruch. (Peter, 2014)

Pasivní slovní zásoba je na výrazně vyšší úrovni, než jejich aktivní slovní zásoba. Nápadnosti se také projevují mezi vývojem řeči a neverbální komunikace, která je na lepší úrovni. Strop vývoje řeči u lehké mentální retardace je podle Valenty, Michalíka a Lečbycha (2012) zhruba 12-13 let. Dítě je schopno provádět konkrétní operace, kategorizovat a nacházet vztahy. Co se týče práce s výroky a hypotézami, sporadicky je to možné u dětí, které mají hraniční pásmo.

Odlíšný průběh vývoje řeči, včetně existence variability řečových poruch u dětí s mentálním postižením, je dán složitostí a zejména nejednoznačností příčin dominantního postižení – tedy mentální retardace. (Zezulková, 2014)

Müller (2001) uvádí, že řeč u mentálně retardovaných dětí je řeč vždy opožděna proti normě. Záleží zde na stupni, typu a formě mentální retardace. Jedná se o změny jak obsahové, tak formální. Řeč lehce mentálně retardovaných je opožděna asi o 1 rok, souvisí s opožděným vývojem intelektu a pohybové koordinace.

Z komunikačních schopností, které děti s lehkou mentální retardací mají poměrně zachované, můžeme jmenovat abstrahování a zevšeobecňování. Jejich řeč nemusí být moc nápadná od řeči intaktních dětí. Mohou ale selhat v situacích, které jsou náhlé a nepředvídatelné. Těžko formulují své myšlenky do slov, což je způsobeno dysharmonií mezi jejich vnitřní a vnější řečí, která se formuje v průběhu ontogeneze řeči. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012)

Narušená komunikační schopnost v tomto případě je důsledkem primárního postižení, tzn. mentálního, proto hovoříme o **Symptomatických poruchách řeči**. (Slowík, 2016)

Lechta (2008) ve své knize uvádí tři modely vzniku sekundárních poruch řeči.

**Model A** uvádí, že dominantní postižení (např. mentální) z důvodu primární příčiny je spojeno vždy s nějakou vadou řeči.

**Model B** tvrdí, že primární příčina způsobí dominantní postižení (např. mentální postižení) s vadou řeči, a zároveň i paralelní postižení (např. inervace v oblasti mluvních orgánů), které je taktéž doprovázeno vadou řeči.

**Model C** je nejsložitější, a předpokládá, že existuje více primárních příčin, přičemž každá svým mechanismem působí na řečovou oblast.

Diferenciace dynamických spojů se tvoří u těchto dětí pomaleji. Dochází i k problémům v sluchové a proprioreceptivní zpětné vazby, což se pak projevuje v špatné diskriminaci fonému, či nedostacích v motorické artikulaci. (Lechta, 2008)

Lechta (2002) v jiné knize také píše, že vady řeči nejsou ovlivněny pouze stupněm mentální retardace, ale i věkem dítěte.

Další příčiny vzniku symptomatických vad u dětí s mentální retardací můžou být kromě sníženého intelektu:

- Motorické opoždění a narušená motorická koordinace.
- Poruchy sluchu.
- Sociokulturní prostředí, které je nepodnětné a málo stimulující.
- Anomálie či deformace artikulačních orgánů, čelisti, chrupu. (Klenková, 2006)

U dětí s lehkou mentální retardací se obvykle kombinuje více řečových vad najednou. Je to tím, že hranice mezi jednotlivými poruchami se většinou stírají. (Zezulková, 2013)

Nejčastější vadou řeči u dětí s lehkou mentální retardací je **dyslálie**. Lechta (2002) uvádí, že dyslálie má častěji orgánové příčiny než u intaktní populace a frekvence jejího výskytu je vysoká. Je často spojována s agramatismem.

U dyslálie je typická vadná výslovnost jedné nebo více hlásek, jedná se o narušené článkování řeči. Hlasy jsou buď tvořeny na jiném místě, nebo jiným způsobem, než v kodifikované normě českého jazyka. (Klenková, 1998 in Bendová, 2012)

Je nutné odlišit fyziologickou dyslálii (nesprávná výslovnost) od dyslálie (vadná výslovnost). Nesprávná výslovnost se objevuje u předškolních dětí, které ještě nemají zmechanizovanou realizaci a diferenciaci hlásek. Dyslálie v pravém slova smyslu se tedy objevuje až po 7 letech věku. (Bytešnicková, 2012)

Lechta (2002) uvádí, že nejčastějšími špatně artikulovanými hláskami jsou sykavky a hláska R. Může také dojít k vynechávání hlásek, které neumí vyslovit, poté mluvíme o **mogilálii**. Děti mohou tvořit hlásky správně izolovaně, ale při čtení ve slabikách a slovech je opět špatně artikulují.

**Rinolalie** (huhňavost) je nápadná porucha řeči, při které je změněná nosovost. Zvuky artikulovaných hlásek jsou změněny. Huhňavost může být otevřená nebo zavřená. O otevřené huhňavosti mluvíme tehdy, kdy je nosovost zvýšena, z důvodu špatné intervace měkkého patra. Zavřená rinolalie se naopak projevuje sníženou nosovostí, většinou z důvodu zmenšení nosní a nosohltanové dutiny. U dětí s lehkou mentální retardací se více objevuje druhý typ, tzn. zavřená huhňavost. (srov. Bytešnicková, 2012, Lechta, 2002)

**Breptavost** (tumultus sermonis) je odchylka plynulosti řeči. Typickým znakem je především rychlé překotné tempo řeči, v jehož důsledku děti vynechávají nebo opakuji slabiky, a hlásky. Narušen je i přízvuk a intonace, takže mluva často působí monotónně. (Bendová, 2011)

Další odchylkou řeči, zvláště pokud je narušena motorika u dítěte s lehkou mentální retardací, může být **dysartrie** a její formy. Jde o narušení fonace a respirace, tudíž se projevuje v oblasti vlastní realizace řeči. Lechta (2002) ale uvádí, že dysartrie je velmi těžký logopedický problém i u intaktních dětí, a proto mají špatnou prognózu.

**Koktavost** (balbuties) patří mezi nejtěžší poruchy řeči u dětí s lehkou mentální retardací. Projevuje se dysfluencí, nadměrnou námahou při artikulaci a psychickým napětím při komunikaci. Často opakuji celá slova, či části slov, ve spojení s fyziologickými obtížemi, jako je červenání nebo spasmy na krku. V některých situacích se projevují více, než v druhých a osoba je nedokáže kontrolovat. (Klenková, 2006)

Úroveň jazyka lze popsat podle jazykových rovin řeči (lexikálně sémantická rovina řeči, morfologicko-syntaktická rovina řeči, foneticko-fonologická rovina řeči a pragmatická rovina řeči). (Bytešnicková, 2012)

Co se lexikálně sémantické roviny řeči týče, aktivní slovní zásoba dětí s lehkou mentální retardací je chudá, převažují konkrétní slova nad abstraktními. Děti nejsou schopny pochopit homonyma, synonyma či hrát hry, které se zabývají touto tematikou. Dělá jim problém využívat zvukové a vizuální asociace, oproti zdravým dětem, které toho jsou schopny. Také opakuji slova mechanicky, bez porozumění jejich významu. (Zezulková, 2014).

Předměty pojmenovávají většinou jednoduchými názvy, postrádají schopnost popsat jejich kvalitu nebo vlastnosti. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012)

Morfologicko-syntaktická rovina řeči se vývojově začíná používat až okolo jednoho roku, kdy se dítě učí mluvit. V řeči dítěte s mentální retardací převažují dysgramatismy a agramatismy, které jsou na úrovni cca 3-4 letého dítěte. Struktura vět je porušena, děti používají hlavně jednoduché věty. Problémem je u nich použití spojky protože. Neumí pomocí ní vyjádřit vztahy mezi větami. (Zezulková, 2014).

Lechta (2002) k tomu dodává fakt, že i když dítě má zafixovaný slovosled věty, často klade na první místo ve větě slovo, které má pro něj největší význam.

Tvoření vět vedlejších se objevuje později, až okolo pátého roku života. Co se týče slovních druhů, převažují podstatná jména, další slovní druhy používají zřídka. Narušení se objevuje i v používání rodů, či transformování věty z přítomného času do minulého, a naopak. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012)

U foneticko-fonologické roviny řeči je to potom špatná výslovnost a vady řeči zde nejsou výjimkou. Někdy se dají upravit, a tak se svým řečovým projevem někteří jedinci neodlišují od intaktní populace. (Müller, 2001).

Mezery jsou zjevné ve fonematické diferenciaci. Fixace hlásek probíhá až ve školním věku, přičemž zautomatizování probíhá pomalu. Objevuje se vadná výslovnost hlásek. Děti postrádají verbální praxi, což znamená, že si špatně zautomatizovaly artikulaci jednotlivých hlásek. K tomu se ještě připojuje neobratnost v motorické oblasti, narušená schopnost již řečené fonematické diferenciaci, či častá nedoslýchavost. (srov. Zezulková, 2014, Lechta, 2002, Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

Pragmatická rovina řeči souvisí s tím, jak řeč dokážeme využít v praxi a sociálním kontaktu s ostatními lidmi. Děti lehce mentálně retardované mají problém vyžádat si informace od druhého člověka, mluvit v dialogu či používat neverbální složky řeči. Jsou nervózní, když mají mluvit před lidmi, například před spolužáky ve třídě. Je to způsobeno tím, že bojují s psychickými překážkami, jelikož si neumí správně vyžádat informace. Nezřídka se stává, že ho kolektiv vyloučí, protože neví, jak k němu přistupovat. (Bednářová, Šmardová, 2010 in Klenková, 2006)

Prognóza vývoje řeči záleží především na dominantním postižení a jeho stupni, dále na podnětnosti prostředí a logopedické péči.

Co se týče diagnostiky řeči u lehce mentálně retardovaných dětí, je třeba zjistit aktuální úroveň vývoje řeči a jeho verbální věk. V mladším věku se při diagnostice odborníci zabývají především senzomotorickou dovedností, komunikačním chováním dítěte a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Ve starším věku vychází diagnostika ze stupně mentální retardace, a je zaměřena na všechny jazykové roviny. Kromě zkoumání úrovně jazykových rovin si logoped všimá jak dítě udržuje oční kontakt, jaká gesta a mimiku používá. Všimá si všech neverbálních forem komunikace. Je tedy nutné včas zahájit diagnostiku a pomocí diferenciatní diagnostiky vyloučit nemluvnost, např. na sluchovém základě, či na opožděném vývoji řeči. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012)

Při práci s mentálně retardovanými dětmi (a přidanou vadou řeči) bychom měli mít na paměti určité zásady, jak s nimi správně komunikovat. Zásady zpracovala například Bendová (2011):

- K osobám s mentálním postižením je nutné přistupovat empaticky, s jistou dávkou trpělivosti.
- Respektujeme delší čas na odpověď, jelikož osoby s mentálním postižením pomalu chápou obsah otázek.
- Respektujeme zhoršenou kvalitu dorozumívacích schopností, hlavně ve vztahu ke slovní zásobě a výbavnosti slov.
- Respektujeme mluvní tempo dítěte a výslovnostní obtíže.
- Je nutné se opakovaně ptát dítěte, zda pochopilo instrukce. Neměly by se ale používat věty, na které se dá odpovědět ANO-NE.
- Zařazujeme prvky ze společenského dění, tak ať dítě má možnost být v obraze.
- Poskytujeme mu adekvátní zpětnou vazbu a tím dáváme najevo náš zájem.
- Zohledňujeme deficit v oblasti artikulace, či fonematické diferenciaci.
- Mluvíme k dítěti jasně, srozumitelně, vzhledem k jeho mentálním schopnostem.
- Vyvarujeme se abstrakci, používáním zkratk a cizích výrazů.
- Neverbální komunikaci využíváme více, než v komunikaci s intaktními lidmi. (srov. Bendová, 2011, Bendová, Zikl, 2011)

### **2.3 Logopedická intervence u dětí s lehkou mentální retardací**

V. Lechta (2005) vytyčil tři cíle logopedické intervence, která se dá aplikovat i u dětí s lehkou mentální retardací. Prvním je identifikovat narušenou komunikační schopnost, druhým cílem je ji eliminovat, zmírnit nebo v nejlepším případě překonat. Třetím cílem je předejít jí.

Zároveň intervenci vymezil na třech úrovních, které se prolínají. Jde o:

- Logopedickou diagnostiku.
- Logopedickou terapii.
- Logopedickou prevenci.

Logopedická diagnostika musí být zahájena včas a jejím úkolem je komplexně zachytit celkový stav komunikačních dovedností. Z testů a vývojových škál, ve kterých se tvůrci

zaměřují i na řeč, můžeme jmenovat např. stupnice **Bayleyové dětského vývoje**, která se zaměřuje pouze na začátky vývoje řeči, či těžší formy mentální retardace. **Gesselova vývojová škála** podrobně zaznamenává vývoj řeči, v oblasti obsahové stránky řeči. **Strassmeirova metoda (260 cvičení pro děti raného věku)** taktéž zkoumá vývoj řeči až do 6 let. Součástí je také návazná metodika, jak rozvinout dovednosti dítěte. (srov. Neubauer, K. 2010, Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012).

Lechta (in Knoppová, Kučerová, 2006) vymezil cíle při diagnostice, kterých by měl logoped dosáhnout. Měl by zjistit, jestli se jedná o narušenou komunikační schopnost nebo jestli je problém fyziologický. Pokud je to možné, tak by se měl snažit odhalit příčinu a etiopatogenezi narušené komunikační schopnosti, a zda je přechodná, nebo trvalá. Toto je důležité z hlediska určení prognózy. Dále by měl zjistit, zda narušená komunikační schopnost je vrozená, či získaná a jestli je symptomatická nebo dominující. Nakonec by měl navrhnout formy terapie.

Logopedická intervence (a pak převážně péče) se v České republice provádí na úrovni všech resortů, tj. resort zdravotnictví, resort práce a sociálních věcí a resort školství.

**V resortu školství** zajišťují logopedickou intervenci logopedický preventista, logopedický asistent a speciální pedagog-logoped.

**Logopedický preventista** je pedagog, který má vystudovanou střední školu. Působí většinou v mateřské škole. Preventisté absolvují kurz logopedické prevence. Jeho kompetence v praxi spočívají v rozvoji komunikačních dovedností u zdravých dětí předškolního věku. Je náplní práce jeho úvazku. (Škodová, Jedlička, 2007)

**Logopedický asistent** má minimálně vystudovaný bakalářský program speciální pedagogiky, se zaměřením na logopedii/surdopedii. Pracuje pod odborným vedením klinického logopeda, či speciálního pedagoga.

Náplň práce spočívá v depistáži žáků s narušenou komunikační schopností, případně v prevenci. Samostatně může vykonávat pouze reedukaci poruch výslovnosti, vždy ale je pod supervizí logopeda, který jeho práci sleduje. (Kutálková, 2005)

V mateřské škole pak provádí prevenci individuálně nebo skupinově během logopedických chviliek – a to jakýmkoli způsobem, nejlépe však hravou formou. (Pešková, 2005)



**Speciální pedagog-logoped** je osoba, která má vysokoškolský titul, se zaměřením na logopedii a surdopedii. Uplatní se jak ve speciálních školách, tak ve školských poradenských zařízeních, nebo speciálních mateřských školách. Všude tam, kde se poskytuje logopedická péče. Věnuje se diagnostice, intervenci a následné péči. (srov. Klenková, 2006, Peutelschmiedová, 2005)

Lechta (1990) jmenuje konkrétní činnosti logopeda, a to provádění logopedického vyšetření, depistáž a screening poruch, komplexní rehabilitaci a spolupráci s ostatními odborníky. Také by měl poskytovat poradenskou činnost školským zařízením.

Dále do resortu školství spadají školská poradenská pracoviště, a to Speciálně pedagogické centrum (SPC) a Pedagogicko-psychologická poradna (PPP).

Speciálně pedagogická centra se dělí podle typu postižení. Děti s mentálním postižením dochází primárně do SPC pro mentálně postižené, ale může docházet i do jiných typů centra, například do SPC pro PAS, či SPC pro vady řeči. Centra si mezi sebou klienty přeposílají, dle aktuálních potřeb a určených podpůrných opatření.

Speciálně pedagogické centrum pro mentální postižení kromě základních činností (které jsou společné pro všechny centra v České republice) provádí i logopedickou péči, se zaměřením na alternativní a augmentativní komunikaci, piktogramy, znak do řeči, nebo sociální čtení. (Vyhláška 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů)

Speciálně pedagogické centrum pro vady řeči zajišťuje především:

- Depistáž a orientační logopedické vyšetření.
- Diagnostika pro účely stanovení podpůrných opatření.
- Aplikace logopedických intervenčních postupů a programů.
- Stimulace a reedukace komunikačních schopností.
- Kontrolní vyšetření.
- Metodické vedení pedagogů.
- Zajišťování uzpůsobení maturitních a jiných zkoušek.
- Logopedická péče o klienty, kteří jsou v inkluzivních podmínkách (Vyhláška 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů)

**Pedagogicko-psychologická poradna** patří spolu se Speciálně pedagogickým centrem ke školským poradenským zařízením, na rozdíl od něj je však spíše zaměřena na klienty s výukovými problémy (poruchy učení, specifické poruchy učení) nebo s výchovnými problémy. Při diagnostice školní zralosti či výukových problémů se speciální pedagogové mohou setkat s vadami řeči, ale terapie vad řeči není v jejich kompetencích.<sup>2</sup>

**Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 (2009)** se věnuje zabezpečení logopedické péče v oblasti školství. Týká se podmínek, jak komplexně zabezpečit logopedickou péči v resortu MŠMT. Obsahuje kompetence logopedů, speciálních pedagogů a logopedických asistentů, kteří ve školství působí a věnují se rozvoji komunikačních schopností dětí, žáků a studentů. Cílem je zkvalitnit spolupráci poskytovatelů logopedické péče, a přístup žáků k podpůrným speciálně pedagogickým službám.<sup>3</sup>

**Ve zdravotnickém resortu** provádí logopedickou intervenci především logoped a klinický logoped. Logoped působí pod supervizí klinického logopeda, nemá licenci pro provozování vlastní praxe.

Klinický logoped absolvoval postgraduální specializační studium a patří pod Asociaci klinických logopedů. Svou praxi provozuje samostatně, není závislý na nikom dalším. (Škodová, Jedlička, 2007)

Obě profese, logoped i klinický logoped, vykonávají svou praxi především ve státních a soukromých ambulancích, v poradnách, na různých logopedických pracovištích nebo neurologických/foniatrických klinikách. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Kompetence logopeda v předatestační přípravě a klinického logopeda jsou zakotveny v zákoně 96/2004 Sb., a v dalších souvisejících právních předpisech v resortu zdravotnictví.

**V resortu Ministerstva práce a sociálních věcí** se věnuje logopedické intervenci logoped, klinický logoped nebo speciální pedagog zaměřený na logopedii a surdopedii. Péče v rámci resortu MPSV je nejčastěji poskytována v denních a týdenních stacionářích nebo v domovech pro osoby se zdravotním postižením. (Klenková, 2006)

---

<sup>2</sup> [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/P/Pedagogicko-psychologick%C3%A1\\_poradna](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/P/Pedagogicko-psychologick%C3%A1_poradna)

<sup>3</sup> <http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=aktuality&aid=1287>

**Principy logopedické intervence** ve školním prostředí by se měly dodržovat napříč celým edukačním procesem, ale je důležité, aby je dodržovaly všechny osoby, které s dítětem přijdou do užšího kontaktu. Měli by být zapojeni rodiče, asistent pedagoga a samozřejmě všichni pedagogové. Autoři zmiňují více principů, ale já jsem pro použití této práce vybrala pouze ty, které se týkají dětí s mentálním postižením a přidruženými symptomatickými vadami řeči.

**Princip komplexnosti:** Učitelé by měli zohledňovat dítě celkově, jak v oblasti zdravotní, psychologické či sociální. Neměli by opomíjet rozvoj celé osobnosti, ne se soustředit pouze na minimalizaci narušené komunikační schopnosti.

**Princip individuality:** Takový přístup, v němž se respektují specifika každého dítěte, by již měl být samozřejmý, pokud mluvíme o integraci a inkluzi. Respektujeme i složení třídního kolektivu.

**Princip brzkého zákroku:** Po zjištění vady v oblasti řeči (pokud už nebyla diagnostikována) je nutné zahájit spolupráci s dalšími odborníky a hlavně rodiči. Snažíme se minimalizovat narušenou komunikační schopnost.

**Princip týmové péče:** Stejně jako u předchozího principu, by se mělo na edukaci žáka s mentálním postižením a vadou řeči podílet co nejvíce zainteresovaných osob (např. rodiče, všichni pedagogové, asistent pedagoga). Je vhodné, aby se zapojilo i samotné dítě.

**Princip sociálního aspektu:** Využíváme přirozené školní prostředí pro rozvoj všech jazykových rovin, hlavně pragmatické.

**Princip přístupu hrou:** Hra by měla prostupovat celým edukačním procesem, protože je to přirozená činnost. Dítě se díky ní zdokonaluje, osvojuje si nové vědomosti a poznatky. Je důležité vhodně zvolit správnou hru.

**Princip polysenzorického přístupu:** Pro intervenci využíváme všechny smysly dítěte, pomocí různých obrázků, fotek, videonahrávek, modely aj.) (Klenková, 2006)

**Princip využití mechanických pomůcek:** Jedná se spíše o princip, který se dá uplatnit v logopedické ambulanci. Jsou používány špachtle, sondy, bzučáky a jiné pomůcky. (Bendová, 2011)

Rozvoj řeči, po obsahové stránce, by měl probíhat po celý den a celou výuku. Děti by se měly naučit mluvit o tom, co dělaly včera, co dělají teď a co se chystají dělat. Měli by se prostřednictvím různých her a společných činností učit pojmenovávat předměty, jevy, či osoby. Osvojením takovýchto modulů, dojde k zautomatizování, a do budoucna budou schopni se adekvátně vyjadřovat v různých situacích. (Müller, 2001)

Zeulková (2014) uvádí, že logopedická intervence ve škole by měla probíhat intenzivně a být spojena s přirozenou hrou, do které aplikujeme vhodné speciální metody.

Je to např. **podporování mluvního apetitu**, kdy se vhodnými otázkami ptáme dítěte na jeho pocity, např. Porozuměl jsi všemu? Líbilo se ti to? Máš jiný nápad?

**Metoda zpětné vazby**, kdy parafrázujeme část odpovědi dítěte. Např. se zeptáme: Jaké zvíře vidíš na obrázku? Žák odpoví, že vidí žirafu. Učitel může říci: „Vidíme žirafu, jak pojídá listy.“

**Metoda posílené imitace**, kdy zopakujeme žákovu odpověď a rozvineme ji. Např. když po naší otázce, co rád dělá za sport v zimě, dítě odpoví, že sáňkuje, rozvineme potom jeho větu o další sporty, které můžeme provozovat v zimě.

**Metoda alternativních otázek**, při níž aktivujeme slovní zásobu. Dáváme na výběr z více odpovědí (x a y), např. jestli je pejsek hodný nebo zlý.

**Metoda doplňování vět**, kdy dítě má dokončit větu, kterou my začneme. Jako další Zeulková uvádí například **dialogickou metodu**, kdy se snažíme maximalizovat prostoje pro mluvní projev dítěte, či **metodu opakování**. V té by dítě mělo mít příležitost opakovaně trénovat naučené řečové projevy, ať se upevní.

Krejčířová (1997) také doplňuje, že velkou roli v logopedické péči (a v péči jako takové) mají rodiče dítěte. Ti by se měli snažit, aby handicapované dítě zapojili do hry a podporovali jeho mluvní apetit. Zároveň by měli včas dojít k odborníkovi, aby vůbec diagnostikoval problémy dítěte.

### 3 METODY ČTENÍ NA BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Čtenářská gramotnost je dle NÚV (2011) celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.

Dle Zezulkové (2015) by rozvoj čtenářské gramotnosti měl být jeden z nejdůležitějších cílů celého edukačního procesu. Už v předškolním věku by si měly děti osvojit takzvané před čtenářské dovednosti tak, aby si v průběhu povinné školní docházky tyto dovednosti zafixovaly a zautomatizovaly. V tomto by jim měli pomoci především pedagogové, kteří by měli rozvíjet jejich abstraktní myšlení a následně složitější čtenářské dovednosti.

Pro dítě s lehkou mentální retardací je takové učení namáhavé, díky jeho sníženým rozumovým schopnostem. Je tedy nutné jim poskytnout větší časový prostor pro zvládnutí dílčích dovedností, nebo často i alternativní formy výuky. Ať jde o čtení slov, nebo jen obrázků, osobě s mentálním postižením tato dovednost pomáhá v soběstačnosti, orientaci v prostředí a rozvoji komunikačních dovedností. (Konečná, 2010)

#### 3.1 Genetická metoda čtení

Genetická metoda čtení byla zavedena až v devadesátých letech. Vychází z historického písma a vede žáky k tomu, aby nejdříve ke svému vyjádření používaly kresbu a znaky, a až poté klasické písmo. (Bartošová, 2014). První ucelená podoba genetické metody se objevila v knize českého básníka Josefa Kožíška, jež nese název Poupata.

Kožíškovu koncepci využila následně PhDr. Jarmila Wagnerová, Csc., která vytvořila projekt, jehož cílem bylo naučit děti číst podle této metody. Stalo se tak na přelomu roku 1995 a 1996. Využila přitom Kožíškovy myšlenky. (Nastoupilová, 2013)

Metoda je založena na předpokladu, že žáci jsou schopni číst celé slovo, bez ohledu na to, zda mají zafixovány slabiky. Žáci čtou tak, že nejdříve slovo čtou po jednotlivých písmenech, poté slovo pomocí syntézy přečtou celé. Nezáleží na délce slova, ani počtu slabik. (Kucharská, Špačková, 2014)

Kožíšek vycházel z předpokladu, že dříve píšeme, a až poté začínáme číst. Žáci si tedy nejdříve určí nějakou představu, kterou poté budou chtít písemně zaznamenat. První úkol je vždy Napiš, a až poté Přečti. (Nastoupilová, 2013)

Děti se nejdříve učí číst a psát velká tiskací písmena, která spojují se jmény (např. spolužáků). Pod písmenem A si představí třeba Aničku. Písmeno s tečkou je tedy znakem nějaké osoby. Poté, co dojde k izolaci hlásek, písmena píší již bez tečky a stanou se symbolem pro hlásku. (Bartošová, 2014). Nastoupilová (2013) ve své knize také uvádí, že vodorovná čárka znázorňuje sloveso. Vznikne nám tedy např. věta ve tvaru: A – obrázek míče. Větu přečteme jako: Anička má míč.

Wagnerová nácvič čtení touto metodou rozdělila do tří etap:

- **Etapa přípravná:** V prvních týdnech výuky se žák seznamuje s prostředím školy. Pracuje se nejen s učebnicí, ale do výuky se zařazují různé hry s písmeny (např. roboti), dechová cvičení, sluchové a zrakové vnímání. Děti se učí psát své jméno pomocí hůlkového písma. Mělo by dojít k vzbuzení zájmu o čtení a děti by měly rozvíjet svou slovní zásobu, i vyjadřování.
- **Etapa čtení:** Čtení pokračuje do fáze, kdy se děti začínají učit velkou a malou tiskací abecedou. Učí se číst krátké a dlouhé samohlásky, slova a krátké věty. Cílem je, aby žáci při čtení příliš nehláskovali, ale četli „zrakem“.
- **Etapa zdokonalování:** V této etapě se děti učí psací písmo, a zdokonalují si své čtenářské dovednosti. (Nastoupilová, 2013, in Vágnerová, 2004)

Výhodou této metody je, že děti se brzy naučí porozumět tomu, co čtou. Naopak u metody analyticko-syntetické trvá delší dobu, než se upevní technika. (Pavelová, 2009).

### Principy genetické metody

- Hláskování – děti nejdříve slova hláskují a následně je přečtou celá (P-E-S = PES).
- Nácvič písmen od velkých tiskacích, přes malá tiskací a nakonec psací podoba písmena.
- Když žáci ovládají velkou tiskací abecedou, plynule přechází na malou. Než dojde k seznámení se s psací abecedou, vše zapisují hůlkovým písmem. Co přečtou, musí být schopni zapsat.
- Čtení s porozuměním – pracují s krátkými příběhy a texty.

- Má motivující charakter, děti se naučí číst a psát rychleji a dokážou se orientovat v denním životě, např. přečtou si nápisy na obchodech, či letáky. (Nastoupilová, 2013)

V genetické metodě se používá dvojí čtení, v podobě hlasitého čtení, kdy si žák slovo sám přehláskuje a následně ho vysloví celé.

Metoda se rozšířila do mnoha českých škol, kde ji využívají. Je vhodnější pro ty žáky, kteří před nástupem do školy hláskovali a snažili se sami něco přečíst. (Nastoupilová, 2013)

### **3.2 Analyticko-syntetická metoda čtení**

Český jazyk patří mezi jazyky, kde hlásce odpovídá jeho grafický znak. Většina slov se vyslovuje přesně tak, jak je napsána. Výjimku tvoří znělé a neznělé souhlásky a slabiky di-ti-ni-dě-tě-ně, apod. (Bartošová, 2014 in Fruhaufová, Miňhová, Mrázová, 1991)

Metoda v České republice proslavil například J. V. Svoboda, který ji použil ve svých publikacích *Školka* a *Malý čtenář*. Dalším, kdo proslavil tuto metodu, byl Otokar Chlup, podle něhož vznikla *První čítanka, Slabikář a Živá abeceda*. Vychází se z celku a části slova. Děti rozkládají slova na slabiky a slabiky na hlásky. Vše poté i naopak, za podpory činnosti jejich mluvidel. Využíváme proto analýzu, i syntézu najednou. (Bartošová, 2014)

Nevýhodou této metody je, že děti se učí od začátku jak kapitály, tak malá písmena. Jsou tedy povinni spojit jeden foném se čtyřmi grafémy, proto se často vyskytují chyby a nejistota. (Kucharská, Špačková, 2004).

Bartošová (2014) ještě dodává, že tato metoda úplně nekoresponduje s vývojem dítěte a pokud se dítě učí číst špatnou technikou, špatně poté porozumí celému textu.

Etapy nácviku čtení pomocí analyticko-syntetické metody jsou následující: (srov. Bartošová, 2014, Zelinková, 1994)

#### **Předslabikářové období**

Děti se této etapě jazykové přípravy věnují zhruba do konce října. Kromě nácviku artikulace a srozumitelnosti se klade důraz zejména na hlasová cvičení a výslovnostní cvičení. Měly by být procvičovány pravidelně. V této etapě se nedoporučuje provádět jazykolamy, hlavně u dětí, které mají vadu řeči.

Děti poznávají samohlásky a, e, i, o, u (krátké a dlouhé) a souhlásky s, l, m, p. Cvičí se analýza a syntéza slabik, které jsou složeny z těchto hlásek (např. sele, mele, máma). Je důležité, aby žáci při čtení neuplatňovali tzv. dvojí čtení (šeptání a až poté čtení nahlas). Vyučování by se mělo zpestřit různými hrami, obrázky. (Bartošová, 2014)

Současně v této etapě probíhá nácvik dílčích dovedností, a to:

- Prostorová orientace – výuka pojmů nad-pod, nahoře-dole atd., otázky na orientaci v prostoru, vzájemná poloha dvou předmětů, lokace určitého předmětu ve třídě, zakreslování na určité místo na papíře, hry na jemnou motoriku s prvkem přesouvání objektů.
- Časová orientace – poznávání časových jednotek, uvědomění si sledu událostí.
- Pravolevá orientace – poznávání na svém těle, a na cizím těle.
- Rozvoj zrakového vnímání a zrakové diferenciaci – rozlišování barev a spojení s předměty, rozlišování tvarů, rozlišování figury/pozadí.
- Zraková analýza a syntéza – práce se stavebnicemi, puzzle či skládačky.
- Zraková paměť – vybavení z paměti (např. obrázek, který schováme a dítě jej musí reprodukovat), vhodná pomůcka je pexeso či počítačové programy na interaktivní tabuli.
- Rozvoj sluchové diferenciaci – naslouchání a poznávání zvuků z okolí a jejich lokalizace, neřečové zvuky.
- Sluchová paměť – využití paměťových her, reprodukce pohádek či písniček.
- Fonemický sluch – procvičování rozlišování fonémů, jelikož se zde vyskytují problémy např. v rozlišování podobných hlásek, rozlišování měkkých a tvrdých slabik nebo určování rozdílu mezi slovy, které se liší jedním písmenem. (Bartošová, 2014)

### **Období analytického způsobů čtení**

Pavelová (2009) uvádí, že vyvozování a čtení hlásek probíhá ve čtyřech fázích:

- Čtení otevřených slabik ve slovech.
- Čtení zavřených slabik ve slovech.
- Čtení otevřené trojpísmenné slabiky.
- Čtení slov, která obsahují slabikotvorné hlásky (r, l), slova s písmenem „ě“ (dě, tě, ně, bě, pě, vě) a skupinu slabik „dí, ti, ni“.



Využívají se hlavně slabikáře a dále se pokračuje v rozvoji fonematického sluchu a analýzy/syntézy. Pokud dítě ví, jak spojovat hlásky do slabik, neznamená to ještě, že zvládl samotné čtení. Je nutné zapojit i jeho myšlení, aby došlo k pochopení textu. (Bartošová, 2014)

### **Období porozumění textu**

Probíhá upevňování techniky. Žák postupně začíná rozumět textu, ale u každého je tempo individuální. Bartošová (2014) v této etapě doporučuje používat čtecí okénko. Důležitá je podpora učitele (případně asistenta pedagoga) a jeho povzbuzování a drobné odměny za pokroky. Na konci této etapy by žáci kromě správné výslovnosti měli číst se správnou intonací a přízvukem.

### **3.3 Čtením a psaním ke kritickému myšlení (metoda RWCT)**

Tento vzdělávací program je zaměřen na kritické (svobodné) myšlení. Děti se učí formulovat vlastní názor a pracovat s již nabytými vědomostmi a informacemi, které potom porovnává. Využívá se na všech stupních a je vhodný i pro děti s lehkou mentální retardací, které už mají nabyté základní čtenářské dovednosti. (Bartošová, 2014)

Při tomto vzdělávacím programu se využívá mnoho učebních metod. Co se týče vyložené výuky čtení, tak nejznámější jsou:

- Myšlenkové mapy.
- Učíme se navzájem.
- Pětílístek.
- Poslední slovo patří mě.
- Párové čtení a párová diskuze.

Mezi výhody tohoto programu určitě patří, že žáci se naučí efektivně číst, rozvíjí svoje tvořivé myšlení a hledají souvislosti. Taktéž spolu dokážou spolupracovat.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> [http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_detaily.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php)

Kritické myšlení se prolíná celým vyučovacím procesem, je vhodné s ním začít už v první třídě základní školy. V některých předmětech se dá využít lépe, než v druhých. Jedním z předmětů, ve kterém se dá dobře uplatnit, je český jazyk.

V popředí všeho stojí pedagog, který by měl vytvořit příjemné prostředí, aby děti byly motivované. Měl by zapojit všechny žáky ve třídě, a podněcovat v nich spolupráci. (Tomková, 2007)

**Práce s myšlenkovou mapou** může být individuální, i skupinová. Je to nabalování pojmů, okolo jednoho hlavního pojmu a vytváření asociací. U nejmenších dětí jsou obrázkové, u větších dětí se už pracuje s určitým textem (např. kapitolou v knize). Žáci hledají souvislosti, třídí pojmy a vytváří "bublíny", ve které jedno slovo vystihuje určitý jev či děj.

Výhoda této metody je, že děti si rychle a přehledně zapamatují učivo (např. děj knihy). Měly by ale umět myšlenkovou mapu zpětně reprodukovat a povídat o ni.<sup>5</sup>

**Pětílístek** je motivační metoda, slouží k uspořádání nově nabytých vědomostí. Děti si např. ve čtení přečtou společně kapitolu v knize. Nyní začínají tvořit (individuálně či ve skupině) pětílístek, ve kterém postupně píší na:

- 1. řádek – podstatné jméno, např. jméno postavy.
- 2. řádek – dva přídavná jména, které vystihují charakter či vzhled postavy.
- 3. řádek – tři slovesa, která vyjadřují, co postava dělala.
- 4. řádek – věta o čtyřech slovech, která vystihuje hlavní postavu.
- 5. řádek – synonymum či volná asociace, která žákovi vyplyne na mysl. (Zormanová, 2012)

**Učíme se navzájem** je metoda, která se především využívá při učení nové učební látky. Děti jsou aktivně zapojeny do výuky, pracují v týmech a navzájem si pročítají text. Následně si kladou otázky a zpracovávají text do odrážek, tak aby informace mohly předat dalším skupinkám. Na konci dojde k reflexi všech poznatků, za vedení pedagoga. (Tomková, 2007)

Další využívanou metodou je, **Poslední slovo patří mně**, kdy si žák z textu vybere určitý zajímavý úsek, který si poznamená na papír. Poznamená si zároveň svůj názor k danému textu. Učitel vyzve někoho, aby nahlas přečetl své poznámky a zdůvodnil, proč si vybral

---

<sup>5</sup> [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5\\_myslenkovamapa](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_myslenkovamapa)

právě tuto část. Následuje diskuze, děti komentují nahlas výběr spolužáka. (Nastoupilová, 2013)

### **3.4 Globální metoda čtení**

Globální metoda čtení se vyučuje spíše na základních školách speciálních, dříve se vyučovala na základní škole praktické, které již byly zrušeny. Pro ucelený přehled ji ale zmíním i zde v této kapitole, jelikož se integrované děti mohou učit číst i touto metodou, pokud je to doporučeno poradenským zařízením.

**Globální metodu čtení** zavedl Ovid Decroly, pro děti duševně nemocné a pro předškolní děti. U nás se jí začal zabývat a propagovat Václav Příhoda. Tento český pedagog se s ní seznámil na svých cestách po USA.

Vychází z předpokladu, že vnímáme celá tištěná slova, a krátké věty, které jsou užívány v řeči. Opakováním dojde k tomu, že si zafixujeme obrazy tištěných slov, a tím porozumíme textu, aniž bychom znali písmena. Po zafixování některých skupin slov se roztřídí podle společného počátečního písmena, které si analýzou osvojí. Čtení není jenom skládání písmen či slabik, ale je to tzv. myšlenkový pochod. Při čtení nevnímáme hláskovou skladbu slov, nýbrž jeho smysl. (Bartošová, 2014)

Základem globální metody je tvarová (gestalt) psychologie. Čtenář tak vnímá celek, a poté části.

#### **Etapu přípravná**

Dítě se celkově rozvíjí po všech stránkách, pomocí různých cvičení se trénuje pozornost, paměť, zrakové a sluchové vnímání. Je vlastně společná s počáteční etapou u analyticko-syntetické metody. Dítě se snažíme dostatečně motivovat. Učitel by se měl snažit odstranit některé vady výslovnosti, pokud je v tomto období objeví.<sup>6</sup>

Při diferenciaci zrakového vnímání využíváme různé předměty, fotografie, z okolí dítěte. To potom porovnává předměty na základě slov stejný-jiný.

---

<sup>6</sup> <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>

Dítě by mělo být schopno si spojit obrázek s názvem slova, které slyší. Následně by ho mělo umět i pojmenovat. Je důležité začít s malým počtem obrázků, abychom dítě okamžitě nepřetěžili. (Pavelová, 2009)

### **Etapu paměti**

Děti si vštěpují obrazy slov tak, že cílem je přečíst celé slovo, aniž by znaly písmena. Slova většinou poznávají na základě délky, diakritických znamének, výšky písmen. V této etapě by se mělo naučit číst zleva doprava, přečíst až 66 slov, zachovávat slovosled, číst bez ukazování si, při tichém čtení nepoužívat rty, číst s porozuměním aj.<sup>7</sup>

### **Etapu analýzy**

Žáci začínají vnímat shody a rozdíly v jednotlivých naučených slovech. Sami by měli dojít k analýze na slabiky, hlásky a písmena. Hledají rozdíly mezi slovy, například podle konce slova. Seznamují se s písmeny abecedy. Učitel může dopomoci tak, že na tabuli napíše do sloupce slova. Následně přikryje sloupce, kromě hlásky, kterou se učí vyvozovat. Písmeno se pojmenuje až nakonec, až dítě bude schopno brát slovo jako celek. (srov. Pavelová, 2009, Bartošová, 2014)

### **Etapu syntézy**

Tato etapa je více hravá, pracuje se s různými hrami a skládkami. Dítě skládá celek z částí, které už dobře zná. Musí pochopit, že jakékoli slovo se skládá z částí, které už zná. Na konci tohoto období by mělo přečíst všechna slova. (Bartošová, 2014)

### **Etapu dalšího čtení a procvičování**

V této etapě je důležitá motivace žáka ke čtení, snažíme se měnit způsoby práce, aby výuka žáka bavila. Musíme počítat s tím, že si žák neosvojí čtení zcela bezchybně, mnohdy zůstane jen u čtení obrázků.

Je vhodné založit žákovi individuální čítanku, která by měla reagovat na jeho schopnosti a zájmy. Čítanky jednotlivých žáků se tedy od sebe mohou značně odlišovat. Čítanky mnohdy slouží nejen ke čtení, ale i umožňují komunikaci žáka s okolím. (Pavelová, 2009)

Pavelová (2009) ve své publikaci uvádí klady této metody:

---

<sup>7</sup> <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>

- Zlepšuje koncentraci dětí.
- Rozvíjí zrakové vnímání a zrakovou diferenciaci.
- Motivuje je pro školní práci.
- Děti rychle pochopí obsah mluveného slova.
- Předpříprava k čtení dle metody analyticko-syntetické.
- Vhodná pro děti, které mají problémy s analýzou a syntézou.

### 3.5 Výuka čtení u žáků s lehkou mentální retardací

Děti s lehkou mentální retardací mají ve většině případů opoždění v jejich jazykovém vývoji. Toto zpoždění poté ovlivňuje jejich kompetence (řeč a psaní) a receptivní komunikaci (poslech a čtení).

Tyto děti mají většinou problémy se sluchovou analýzou a syntézou, a můžou mít i problém s očními pohyby, které nesprávně vedou z písmene na písmeno. (Pavelová, 2009)

U dětí, které jsou lehce mentálně retardované, je důležité zkoumat nejen jejich slovní zásobu, ale i podrobněji zkoumat specifické oblasti porozumění, např. inferenci, znalost textové struktury, či kontext daného čteného textu. Více hloubkové posouzení, včetně standardizovaných testů, je důležité pro následnou intervenci či posouzení postižení. (Spear-Swerling, P, 2016)

Největší roli ve výuce čtenářských dovedností ve školním prostředí mají samozřejmě pedagogové. Ti by měli k takovýmto žákům přistupovat jinak, ale zároveň by neměli dopustit, aby dítě bylo nějak zvýhodňováno oproti normálním dětem.

Výzkum z roku 2014 ukázal, že čtení knih přímo ve výuce má pozitivní dopady na vývoj jazykové komunikace dětí s lehkým mentálním postižením. Dítě, které má omezenou slovní zásobu a omezené syntaktické vzorce, dosahují po pravidelném čtení knížek vyšší úrovně všech komunikačních dovedností (jak poslech, mluvení, čtení či psaní). Ve výzkumu se měřily komponenty jako chyby ve čtení, rytmus čtení, přesnost čtení a porozumění textu. (Koritnik, 2014)

Pedagogové by měli podporovat proces porozumění textu také s pomocí vizuální komunikace. Mohou využít například drama, loutkové divadlo, kreslení, tanec, hudbu, atd. Tyto metody

mohou děti využít k pochopení a vyjádření významu čteného. Dítě s omezenou slovní zásobou tak dostane podněty z prostředí, díky kterým dosáhne vyšší úrovně všech jeho komunikačních dovedností: poslech, řeč, čtení a psaní. (Koritnik, 2014)

U žáků, které mají přidružené vady řeči a mají problém s fonematičným sluchem, se objevují problémy v rozlišování měkkých a tvrdých slabik. K nácviku můžeme využít různé pomůcky, např. měkké a tvrdé kostky. Objevují se u nich také problémy s rozlišováním dlouhých a krátkých samohlásek. K tomuto procvičování se používá především bzučák. (Klenková, 2006)

Nedávný výzkum v zahraničí z roku 2010 uvedl, že jako velmi úspěšná metoda nácviku porozumění čtení se jeví myšlenková mapa. Jde o grafické znázornění určitého úseku příběhu či textu. Děti si samy nebo společně přečtou například jednu kapitolu z knihy. Dále doprostřed papíru napíší název kapitoly, a z něj budou vést „bubliny“ s různými pojmy, se kterými se v průběhu čtení seznámil.

Ve výsledcích se ukázalo, že děti s lehkou mentální retardací po pravidelném využívání této metody získaly větší sebevědomí, začaly se více hlásit, protože byly schopny vyprávět příběh v souladu se vztahy v příběhu. Uměly najít téma příběhu, parafrázovat děj a vyjmenovat např. postavy v pohádce. (Isikdogan, 2010)

Nejvyužívanější metodou čtení na českých školách je metoda analyticko-syntetická. Podle Bendové (2014) se právě obtíže v analýze a syntéze projevují v tom, že děti s lehkou mentální retardací obtížně spojují písmena do slabik a slov. Často si domýšlejí konce slov, protože si slabiky čtou šeptem a zopakují je i několikrát. Vede to k pomalému a špatnému čtení.

Krejčířová zdůrazňuje, že učitelé a všichni, kteří učí číst žáky s mentálním postižením, by neměli podcenit správné zacházení s textem. Také bychom je měli nenásilnou formou učit, že na konci věty je tečka. K tomuto nám může dobře posloužit cvičení se svým tělem. Jeden žák vždy představuje jedno konkrétní slovo ve větě. Dlouhé slova se vyjadřují rozpažením obou paží, krátké slovo upažením jedné ruky. Další dítě znázorňuje tečku, a to v podobě dřepu. (Krejčířová, 2013)

U integrovaných dětí s lehkou mentální retardací se předpokládá, že se tedy budou učit číst metodami, které se vyučují běžně na té dané škole. To znamená, že můžou být schopni se naučit číst jak metodou analyticko-syntetickou, tak genetickou. Záleží na každém jedinci s handicapem, každý má jiné možnosti a vyhovuje mu jiná metoda.

## 4 ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ U ŽÁKA S LEHKOU MENTÁLNÍ RETARDACÍ A VADOU ŘEČI

### 4.1 Vymezení výzkumného problému

V současné době inkluzivního trendu se nepoužívají pojmy nevzdělavatelnost a nevychovatelnost. Všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou nyní vzděláváni v běžných základních školách, pokud to je možné. Pouze ti, kteří nezvládnou nároky běžné školy a potřebují vyšší stupeň tzv. podpůrných opatření, jsou umístěni do škol zřízených dle § 16 odst. 9 Školského zákona. (Školský zákon 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Dnes je již zcela běžné, že žáci s lehkou mentální retardací jsou v rámci integrace a inkluze umístěni do běžného typu základních škol. S jedním takovým žákem pracuji, jako asistent pedagoga, a proto jsem si vybrala toto téma, jelikož je mi blízké a mohu svoje výzkumné šetření realizovat přímo v zaměstnání.

Je jasné, že tyto děti mají větší obtíže se získáváním klíčových kompetencí. Jednou z těchto kompetencí je i naučit se číst.

Rozhodla jsem se sledovat mého žáka Patrika v jeho školním prostředí, během dvou let, kdy s ním procházím povinnou školní docházkou. Zaměřila jsem se na oblast Českého jazyka, ve které intenzivně dochází k výuce elementárního čtení a následně rozvíjení čtenářských dovedností.

### 4.2 Cíle a otázky výzkumného šetření

**Hlavním cílem** tohoto výzkumného šetření je na základě pozorování a práce s žákem zjistit pokroky ve čtenářských dovednostech u tohoto žáka.

**Díličí cíle** jsme si stanovili následující:

- Zjištění, která metoda čtení (genetická x analyticko-syntetická) je vhodnější pro tohoto žáka.
- Rozvíjení čtení s porozuměním dle různých metod a pomůcek.
- Zjištění, jakou roli hraje domácí příprava na výuku čtení.
- Dle zkoušky čtení poukázat na aktuální čtenářské dovednosti.

Na základě výše formulovaných výzkumných cílů jsme si stanovili tyto výzkumné otázky:

- 1) Je pro zkoumaného žáka vhodnější genetická nebo analyticko-syntetická metoda čtení?
- 2) Jaké pomůcky a metody nejvíce přispěly k rozvoji čtení?
- 3) Jakou roli hraje ve výuce čtení domácí příprava?
- 4) Jaká je prognóza vývoje čtení s porozuměním do dalších let?

### 4.3 Metodologie výzkumného šetření

Ve své praktické části jsem se zaměřila na kvalitativní výzkum, konkrétně na explanatorní případovou studii.

**Případová studie** patří mezi nejzákladnější výzkumné designy. Je to detailní studium jednoho nebo více případů, v našem případě jednoho případu (žáka). Základem této metody je sběr dat, proto hovoříme o případové studii jako o empirické metodě. Badatel využívá všechny dostupné metody sběru dat. Cílem výzkumu je poznat případ co nejvíce do hloubky. (Švaříček, Šedová, 2007)

Zvolila jsem případovou studii **explanatorní**. Explanatorní případová studie podává komplexní vysvětlení daného případu, díky objevování příčin a zjišťování celého kontextu.

Postupovala jsem podle schématu fází tvorby případové studie dle Basseyho (1999):

- Určení výzkumného tématu a definování otázek.
- Výběr zkoumaného případu.
- Etické otázky a pravidla.
- Sběr dat.
- Analýza a interpretace dat.

Co se týče etických otázek a pravidel, Švaříček a Šedová (2007) uvádí, že by autor vždy měl mít souhlas se zveřejněním informací. Zejména při citlivých metodách, jako je nahrávání rozhovoru. Samozřejmostí je dodržení anonymity, proto v rámci celé práce používám pouze křestní jména. Svou práci jsem dala k dispozici rodičům žáka.



K získání dat byly využity následující techniky:

- Analýza dokumentů žáka – amnestický rozhovor s matkou, studium Individuálního vzdělávacího plánu a Doporučení ke vzdělávání.
- Nestandardizované rozhovory s třídní učitelkou, rodiči žáka a speciální pedagožkou ze školského poradenského zařízení.
- Pozorování žáka při výuce čtení.
- Analýza produktů žáka – myšlenkové mapy, nestandardizovaná zkouška čtení.

*Nestandardizovaný rozhovor* se využívá, když chceme dát význam subjektivní výpovědi dotazovaného. Neklade se přitom takový důraz na strukturaci otázek. Otázky se mohou měnit v pořadí a jejich formulace nemusí být úplně přesná, popřípadě můžeme některé otázky dovysvětlit. U nestandardizovaného rozhovoru se výzkumník nesmí spokojit s odpověďmi ANO-NE. (Davidson, Layder, 1994)

#### **4.4 Charakteristika výzkumného vzorku**

V mém výzkumném šetření jsem pracovala s žákem nyní druhého ročníku běžné základní školy, který má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci a k tomu těžkou vadu řeči. Je v péči Speciálně pedagogického centra pro žáky s vadami řeči a to z důvodu toho, že diagnostika lehké mentální retardace proběhla až později a žák v péči tohoto centra zůstal.

Patrik do první třídy základní školy nastoupil pouze s diagnózou těžká vada řeči. Komunikace mezi školským poradenským zařízením a rodiči byla velmi komplikovaná, rodiče si nepřáli, aby ve zprávě pro školu bylo, že má Patrik lehký mentální deficit. První třídu tak absolvoval pouze jako žák s vadou řeči, i když poradkyně ze Speciálně pedagogického centra nám potvrdila, že mentální a rozumové schopnosti nejsou v normě. Až na začátku druhého ročníku, kdy došlo k dalšímu vyšetření Patrika, se objevilo ve zprávě ze školského poradenského zařízení to, že Patrik má lehkou mentální retardaci.

Vzdělávání žáka je nyní uskutečňováno dle doporučeného Individuálního vzdělávacího plánu.

Podpůrná opatření, která má Patrik nastaveny, jsou následující:

- Individuální vzdělávací plán.

- Využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání – respektovat individuální tempo, upravit délku úkolů, přetlumočit zadání učitele, tolerantně hodnotit, zohlednit nedostatky v řečové expresi, nechat dostatek času na odpověď, motivovat žáka k odpovědi, od počátku čtení se zaměřit na porozumění čtenému, (kontrola porozumění obrázkem, odpovědí ANO/NE), umožnit individuální relaxaci.
- Asistent pedagoga.
- Kompenzační a učební pomůcky – nakopírované přehledy (např. písmen, abecedy), Logicco Piccolo, loutkové divadlo.

Co se týče asistenta pedagoga, jako podpůrného opatření, od třetího ročníku Patrik nebude mít asistenta přiděleného, z důvodu snížených intelektových schopností. Bude mít pouze Individuální vzdělávací plán a upraveny kurikulární výstupy.

**Jméno žáka:** Patrik

**Věk žáka:** 8 let

**Dg:** Lehká mentální retardace a těžká vada řeči

**Rodinná anamnéza:** Patrik pochází z úplné rodiny, bydlí v bytě s oběma rodiči. Patrik nemá žádného sourozence. Matka je vyučená a nyní pracuje jako dělník v továrně, takže doma se zdržuje méně, než otec. Otec momentálně není zaměstnán, tudíž Patrika vyzvedává ze školy a odpoledne s ním dělá přípravu na vyučování. Veškerá komunikace mezi mnou (asistentem pedagoga) a rodiči žáka probíhá zejména s otcem, který vyřizuje většinu záležitostí. Kromě matky a otce se o Patrika stará také děda, se kterým se taky Patrik připravuje do školy.

**Osobní anamnéza:** Z lékařského hlediska bylo těhotenství matky fyziologické, bez žádných zdravotních komplikací. Porod proběhl v termínu, porodní váha a míra byly průměrné. Patrik byl kojen asi jeden měsíc.

Dle vyjádření matky i otce byl Patrik ve svém vývoji lehce opožděn. Sedět začal asi, když mu bylo osm měsíců. Sám začal chodit asi ve čtrnácti měsících. První slova začal vyslovovat zhruba ve třinácti měsících, nicméně rodiče zmínili, že měli problém Patrikovi rozumět. Matka uvedla, že byl Patrik od malička plačtivý, introvertní a motoricky neobratný. Neraď zkoušel a objevoval nové věci.

Co se týče nemocí, tak Patrik prodělal běžné dětské nemoci, jako jsou neštovice či angína. Byl častěji nachlazený.

**Mateřská škola:** Přejít do MŠ byl mírně problematický, docházel do mateřské školy logopedické. Díky své uzavřené povaze se nejdříve kolektivu stranil a byl bojácný. Řečová komunikace byla omezená, nechtěl moc komunikovat. Při odpoledním spánku se objevovalo pomočování a prosby, že chce jít domů. Postupně se stav Patrika dařilo zlepšovat, po půlroce se začal více kamarádit se spolužáky a vyhledával je při hře. Pokud měl sám předvést například básničku, byl úzkostný a nervózní. Nerad snášel nové podněty a aktivity. Když se mělo jet někde na výlet, tak nikdy nejel. Patrikovi byl doporučen odklad školní docházky a vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, z důvodu posouzení školní zralosti. Z tohoto vyšetření vyplynulo, že Patrik dosud není zralý pro školu a odklad školní docházky tak bude žádoucí.

**Psychologické vyšetření (2018):** Verbální škála v pásmu podprůměru a názorová v lehkém defektu. Koncentrace pozornosti a slovní porozumění je podprůměrné a percepční uchopení v lehkém defektu. Mírná převaha verbálních schopností, slovní zásoba a pojmové myšlení slabě průměrné, početní představivost s dopomocí názoru průměrná, slabá orientace v sociální, omezený rozsah vědomostí, vážně logický úsudek, také vizuálně-prostorové schopnosti jsou v podprůměru, orientace v prostoru na špatné úrovni

**Logopedické vyšetření:** Čte plynule, avšak nezvládá čtení s porozuměním, neví, o čem text byl. Píše pravou rukou ale jeho úchop psacího náčiní je špatný. Orientaci vpravo-vlevo a v prostoru nezvládá skoro vůbec. Problémy ve všech jazykových rovinách, objevuje se dyslalie, oslabené fonematické rozlišování i fonémické uvědomování.

**Intervence ve škole:** Patrikovi je od počátku školní docházky věnována výrazná individuální péče. Jeho pracovní místo je v první lavici pod dohledem asistenta pedagoga. Sedí se spolužákem, který se dobře učí a který mu pomáhá. Spolupráce s třídní učitelkou a rodiči žáka je uspokojivá. Komunikace probíhá každý den formou motivačního deníčku, kde zapisují pokroky Patrika a učivo z toho dne. Má možnost používat všechny dostupné pomůcky ke zvládnutí učiva. Je zohledněno jeho pracovní tempo. Pokud si neví rady s učivem písemně, je následně přezkoušen ústně.

**Motorika:** Pohybuje se samostatně, hrubá motorika je těžkopádná, Patrik má kolébavou chůzi, našlapuje na špičky. Pohyby jsou neobratné. V jemné motorice přetrvávají obtíže,

dominantní ruka je pravá. Manipulace s tužkou je na špatné úrovni, používá pomůcku ke správnému úchopu tužky. Nerad maluje a vybarvuje, často přetahává, protože chce mít práci rychle hotovou. Drobné manipulační práce (stříhání, přeložení papíru) mu dělají obtíže.

**Psychický stav:** Patrik je ve škole docela klidný, ale rozhodí ho i drobné maličkosti (spolužák mu řekne něco, co si vyloží špatně a přitom se jen např. zeptá, proč hraje hru). Rychle se po pláči zklidní. Nerad vstupuje do nových situací a mezi nové lidi, zprvu odmítá činnost dělat a bojí se, poté se osmělí a činnost ho nakonec baví. Nesouhlas vyjadřuje zatvrzením se a mimikou. Kladně na něj působí motivační razítka a časté pochvaly třídní učitelky. Naopak pokárání (není časté) bere velmi špatně – řeší ho pláčem a uražením se.

**Sociální úroveň a kolektiv:** Patrik vyhledává dětskou společnost, ve třídě je oblíben a zapojuje se mezi děti (k zlepšení došlo až po prvním půlroce, zpočátku byl zamlklý a hrál si sám s plyšákem.) Dodržuje pravidla her a je nekonfliktní. Dodržuje čistotu, je zcela samostatný při hygieně a používání WC. Jí samostatně. Oblékání a svlékání zvládne s mírnou dopomocí, dělá mu problém poznat své oblečení a správně si ho obléct (většinou naopak).

Patrik má rád hraní s pejskem. Baví ho angličtina a matematika. Nerad zpívá, nemá dostatečné všeobecné znalosti, takže nevyniká v žádné konkrétní aktivitě.

**Matematika:** V matematice přetrvávají problémy v geometrii, v současné době je to problém s měřením a rýsováním úseček. Pro upevnění učiva potřebuje větší časový prostor. Patrik umí počítat do 100 a násobit a dělit 2,3,4 ale potřebuje přehledy učiva (počítadlo, tabulku čísel a tabulku násobků).

**Český jazyk:** Co se týče výuky Českého jazyka, tak opisy i přepisy zvládá Patrik velmi dobře. Diktáty si může doma připravit dopředu, ale i tak se u něj objevují občas chyby. Neúspěch v diktátě není známkován. Zvládá doplňování i/y po tvrdých a měkkých souhláskách a psaní slov se skupinami dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Potíže má v doplňování krátkých a dlouhých samohlásek, které vyplývají z narušení komunikační schopnosti a s malou slovní zásobou.

**Řeč:** Patrik má těžkou vadu řeči, která se projevuje ve všech jeho rovinách řeči. V rovině foneticko-fonologické se jedná o dyslalii, oslabené fonematické i fonémické uvědomování. V rovině lexikálně-sémantické je zřejmý deficit ve slovní zásobě a neobratné vyjadřování. Co se týče morfologicko-syntaktické roviny řeči, tak se v řeči Patrika objevují především

agramatismy a má oslabení v pracovní verbálně akustické paměti. Problémy v pragmatické rovině řeči se projevuje v obtížném vyjadřování myšlenek. To vše je v přímém důsledku sníženého intelektového nadání.

Výsledky Patrika jsou celkově podmíněny sníženými intelektovými schopnostmi, které jsou na hranici spodního průměru.

Doporučení školského poradenského zařízení, co se týče organizace výuky, doporučuje nevyžadovat po Patrikovi delší nebo složitější zápisy v sešitech, je vhodné je nahradit předem natištěným textem, který si nalepí do sešitu a doplní nákresem. Je vhodné klasifikovat pouze v případě úspěchu a využívat kombinaci formativního i sumativního hodnocení.

## **4.5 Longitudinální sledování a realizace kvalitativního výzkumu**

Longitudinální sledování probíhalo v Základní škole dr. Eduarda Beneše v Bohumíně, kde působím jako asistent pedagoga již druhým rokem. Škola je vybavena školním poradenským zařízením, kde kromě výchovného poradce a metodika prevence funguje také školní psycholog. Funkce školního speciálního pedagoga zatím zřízena nebyla.

První část šetření věnuji nestrukturovaným rozhovorům s třídní učitelkou, se speciální pedagožkou pro vady řeči a s rodiči Patrika.

Druhou část zaměřuji na popis prvního pololetí první třídy, ve kterém se Patrik učil číst dle metody genetické. V třetí části popisuju práci s analyticko-syntetickou metodou. Poslední část je zaměřena na zdokonalování jeho čtenářských dovedností, především pak čtení s porozuměním.

### **4.5.1 Rozhovory**

Všechny tři rozhovory byly nahrávány na diktafon. Následně jsem je přepsala do textové podoby. Od všech účastníků rozhovorů jsem sehnala souhlas s tím, že mohou být nahráváni. Sdělila jsem jim podstatu celého rozhovoru a jaký účel v této závěrečné práci splní. Všichni dotazovaní mi ochotně pomohli a spolupracovali se mnou.

V rozhovorech jsem se zaměřila hlavně na otázku, jaká metoda čtení je pro Patrika vhodnější, dále na to, jaká bude prognóza jeho čtení do budoucna, nebo jaký vliv má domácí příprava na čtení tohoto žáka.

**Rozhovor č. 1** – První rozhovor jsem vedla s třídní učitelkou Jarmilou, která v této třídě vyučuje od začátku školní docházky. Pracuji s ní dva roky, jelikož jako asistent pedagoga jsem pod jejím vedením. Má třicetiletou praxi ze školství, ale přiznává, že s integrovanými dětmi zkušenosti dosud neměla. Pomocí genetické metody vyučuje druhým rokem, tudíž když nastoupil Patrik povinnou školní docházku, byla to pro ni premiéra.

- **Otázka č. 1 – Jaká metoda čtení je dle tebe lepší pro žáky, kteří mají snížené intelektové schopnosti a navíc vadu řeči?**

*„Co jsem zatím zpozorovala, tak určitě metoda analyticko-syntetická. U této metody dítě slabiku vidí a přečte. Tyto děti nezvládají analýzu a syntézu, takže genetická metoda je pro ně nevhodná. U analyticko-syntetická metody předcházíme dvojitému čtení a děti si toho nemusejí tolik zapamatovat, jelikož se nevrací na začátek slova.“*

- **Otázka č. 2 – Kdy jsi začala vidět pokrok ve čtenářských dovednostech u Patrika?**

*„Pokrok jsem začala vidět asi ke konci první třídy, kdy se po pár měsících slabikování objevilo výrazné zlepšení. Začala jsem Patrikovi dávat pochvaly za čtení a to se najednou rapidně zvýšilo, co se týče kvality. Na začátku druhé třídy už četl skoro lépe, jak některé děti bez obtíží. To mě docela překvapilo.“*

- **Otázka č. 3 – Jaké faktory podle tebe nejvíce přispěly ke zlepšení čtenářských dovedností Patrika?**

*„Určitě spolupráce s rodiči, kdy jsem jim přesně ukázala, jak s Patrikem mají číst a že mají doma používat například posuvné okénko. Tak došlo doma k pravidelné a systematické přípravě. Dále to určitě bylo individuální čtení s asistentkou, v době, kdy ostatní děti četly jiné texty. Co také si myslím pomohlo, byly hry o přestávkách, kdy se děti rozpočítávaly a tleskaly si do rytmu, například rozpočítadlo u-po-to-ka-ro-ste-kví-tí... Myslím si, že ke zlepšení ještě přispěly motivace, jak moje, tak tvoje (asistentky). Všimla jsem si, že když Patrik dostal pochvalu do žákovské knížky, moc ho to povzbudilo.“*

- **Otázka č. 4 – Jaká si myslíš, že je do budoucna prognóza vývoje čtenářských dovedností Patrika? Bude schopen například přečíst si jakoukoli knihu?**

*„Ano, myslím si, že zhruba pochytí obsah knížky. Záleží ale na náročnosti knihy. Určitě si bude vybírat jednodušší texty a také záleží na rodičích, zda ho k tomu budou vést. Taky záleží na tom, zda si najde nějaký konkrétní koníček. Kdyby ho třeba začal zajímat vesmír, mohl by si v knihovně půjčit knížky o vesmíru.“*

**Rozhovor č. 2:** Tento rozhovor jsem vedla se speciální pedagožkou ze Speciálně pedagogického centra pro vady řeči, v jejíž péči Patrik dosud je. Speciální pedagožka v rámci kontroly plnění podpůrných opatření byla přítomna náslechu v hodině Českého jazyka, kdy jsme zrovna měli výuku čtení. Obsahem hodiny byla dílna čtení, která bude popsána v další části mého šetření.

- **Otázka č. 1 – Která metoda čtení (analyticko-syntetická nebo genetická) je podle Vás vhodnější pro žáka, který má snížené intelektové schopnosti a navíc těžkou vadu řeči?**

*„Podle mého názoru určitě metoda analyticko-syntetická, zejména u dětí s těžkou vadou řeči. Taky lze využít další vhodnou metodu, a to Sfumato, což je vlastně splývavé čtení. U té analyticko-syntetické metody se vlastně dítě nevrací na začátek slova, ale je nuceno číst dál a dál. Navíc ještě, když má k tomu třeba posuvné okénko, tak si samo přizpůsobí tempo čtení.“*

- **Otázka č. 2 – Mělo by se čtení u takového žáka nacvičovat jiným způsobem, než u dětí, které nemají žádný handicap?**

*„Obecně takové děti mají oslabení v oblasti fonemického sluchu a fonemického uvědomování, ty jsou velmi důležité pro rozvoj čtení. To samozřejmě vede k obtížím ve čtení, pomaleji si osvojují techniku čtení, nebo tvary písmen. Co se nám osvědčilo v praxi, je třeba rozdělení první třídy do dvou let, což jim umožňuje si důkladně upevnit znalosti čtení nebo psaní. Také je vhodné během první třídy školní docházky doplnit výuku takzvanou speciálně pedagogickou péčí. Žák po vyučování procvičuje oslabené funkce, například postřehování slabik, nácvik délek samohlásek. U nácviku délek používají bzučák. Také se učí diferenciaci měkkých a tvrdých slabik, znělých a neznělých hlásek a tak.“*

- **Otázka č. 3 – Myslíte si, že se v dospělosti takový žák bude moct naplno využívat veškeré informační technologie (zprávy, internet, delší texty a knihy), a že jim porozumí?**

*„Tak to je samozřejmě individuální, záleží na stupni a typu vady. Ve spojitosti s lehkou mentální retardací určité obtíže budou přetrvávat i v dospělosti. Informační technologie budou moct využívat, ale v omezené míře. Záleží samozřejmě na obtížnosti daného textu.“*

**Rozhovor č. 3:** Poslední rozhovor byl veden s otcem Patrika, který se s Patrikem doma nejvíce připravuje na vyučování. Otec byl velmi ochotný a rád mi poskytl veškeré informace.

- **Otázka č. 1 – Myslíte si, že pro Patrika byla lepší genetická metoda nebo metoda analyticko-syntetická? Kdy jste začali pozorovat, že se Patrik zlepšil ve čtení?**

*„Určitě mu víc vyhovuje slabikování. Předtím nám nečetl vůbec, zkoušeli jsme každé odpoledne číst krátké věty nebo slova, ale byl z toho zoufalý, že mu to nejde. No a všimli jsme si, že k zlepšení došlo v průběhu druhého pololetí, v první třídě. Ale číst začal až o velkých prázdninách, když měl více času. Když pak přišel do druhé třídy a už se učil sám jinou metodou, tak ho třídní učitelka na schůzce pochválila, že se o dost zlepšil.“*

- **Otázka č. 2 – Zapojujete se do domácí přípravy na čtení, nebo vše necháváte na Patrikovi?**

*„Zapojujeme se, buď já, nebo manželka. Když Patrik dočte text v písance, tak se ho zeptáme, jestli ví, o čem četl. Jinak asi nijak, sám si připomene, že by se měl učit na test ze čtení, protože chce mít dobré známky a je cílevědomý.“*

- **Otázka č. 3 – Čte si doma Patrik nějaké své knihy? Jestli ano, odkud čerpá? (knihovna, známí...)**

*„Knížky nějak číst nechce, ale když už, tak vždycky kupujeme nové v knihkupectví, podle toho co ho zaujme. Většinou si je vybírá podle obrázku a názvu na titulní stránce.“*



- **Otázka č. 4. – Čte Patrik s donucením? Jak často doma čte? (čítanka nebo své knihy)**

„Co se týče čítanky, tak to mu většinou nějak moc nevadí, takže ho nemusíme nějak moc nutit. Čte docela často, no několikrát týdně protože každý týden mají test ze čtení. Takže většinou čte jenom čítanku, občas i komiksy.“

- **Otázka č. 5 – Čte si Patrik nahlas nebo si šeptá pro sebe??**

„Paťa si čte vždycky nahlas, polohlasem. Necháváme ho, víme, že se tak lépe soustředí.“

#### 4.5.2 Návnik čtení dle genetické metody

Po nástupu do první třídy jsme se s třídní pedagožkou a rodiči rozhodli, že zkusíme návnik čtenářských dovedností dle genetické metody, stejně, jako ostatní žáci první třídy. Speciálně pedagogické centrum vyloženě ve zprávě z vyšetření nedoporučilo konkrétní metodu, kterou bychom měli použít při výuce.

Plán návniku čtení v prvním ročníku, společný pro všechny žáky:

1. pololetí	2. pololetí
Návnik velkých tiskacích písmen	Upevňování čtenářských dovedností
Návnik čtení krátkých slov (K-O-S, P-E-S)	
Návnik slov se skupinami dě, tě, ně, di, ti, ni	
Návnik slov se skupinami bě, pě, vě	
Návnik čtení vět	

Tab. 1 – plán návniku čtenářských dovedností dle metody genetické, zdroj tabulky: vlastní

Tento plán je obsažen v metodice pro učitele, který podle něj musí tuto metodu vyučovat. Návnik velkých tiskacích písmen Patrikovi šel bez obtíží, písmena se mu nepletly a dokázal je správně přečíst a odlišit od sebe.

Genetická metoda čtení a její návnik probíhaly v souladu s učebnicí od nakladatelství Fraus, a to **Začínáme číst a psát**, a druhým dílem s názvem **Už čteme a píšeme sami**. V prvním díle

se děti věnují čtení velkých tiskacích písmen. Ve druhém díle se přechází ke čtení malé abecedy a čtení krátkých textů.

Problém nastal, když se žáci učili číst krátká slova. Jelikož má Patrik těžkou vadu řeči a navíc snížený intelekt, objevily se výrazné obtíže v oblastech fonemické diferenciaci a sluchové paměti.

Využila jsem pár didaktických pomůcek a her, které jsou zaměřeny na nácvik genetické metody čtení. Jsou to následující:

- Hra na Mart'any – Do této hry se zapojili všichni žáci ve třídě. Cílem této hry je zlepšit sluchovou analýzu a syntézu hlásek. Princip spočívá v tom, že pedagog hláskuje slovo a děti ho mají vyslovit jako celek. Příklad: P-E-S a děti mají říci PES. Postup může být i obráceně.

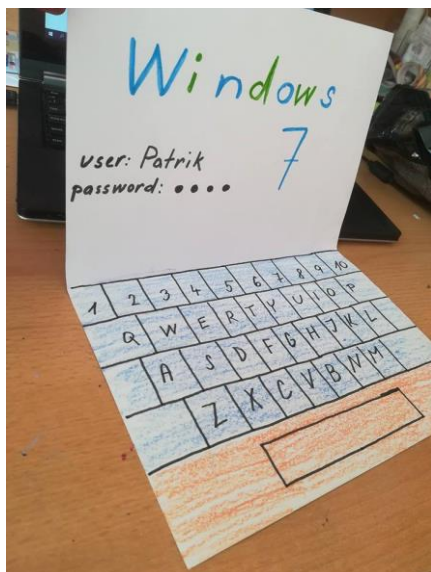
Jelikož Patrik má výrazně oslabenou sluchovou analýzu a syntézu, nebyl schopen tuto hru hrát, ani po prvním pololetí nezvládl vyhláskovat, ani složit, jednoduchá slova.

- Hláska tě probudí – Cílem této hry je poznat hlásku na začátku slova. Hra je určena na rozvoj sluchové analýzy žáka. Patrik také hrál tuto hru společně se spolužáky. Měli za úkol se na lavici schoulit do klubička. Pedagog určil nějakou hlásku, například A. Poté jmenoval různá slova a žáci měli zvednout hlavu vždy, když slovo začínalo na A. V opačném případě měli zůstat ležet na lavici.

Nevýhodou této hry bylo, že Patrik byl ovlivněn spolužáky, jelikož šlo slyšet, kdy se hlavy spolužáků zvedly. Když jsem s ním hru zkoušela hrát o samotě, zvládl ji, ale ne na 100 %. Občas se vyskytly chyby.

- Papírový notebook – Tato didaktická pomůcka je vhodná pro nácvik genetické metody. Patrik si s mou pomocí vytvořil klávesnici z tvrdého papíru. Následně si klávesnici označil písmeny, jako na počítači. Slovo, které zrovna potřeboval, si vytřukal na klávesnici.

U této pomůcky byl velký problém, Patrik nebyl schopen ani po prvním pololetí vyhláskovat jednoduchá slova.



Obrázek 1 - Pomůcka k nácviku čtení dle genetické metody, zdroj obrázku: archiv autora

### 4.5.3 Nácvik čtení dle analyticko-syntetické metody

Zhruba na začátku druhého pololetí jsme s pedagožkou došly k závěru, že by bylo vhodné zkusit jinou metodu čtení, ať Patrik není zbytečně pozadu od spolužáků. Začali jsme ho vzdělávat pomocí **analyticko-syntetické metody**.

Čtení probíhalo nejdříve s pomůckou, se čtecím okénkem, které napomáhá vytvářet správné čtenářské návyky a zabraňuje dvojitému čtení.

Fáze nácviku čtení dle analyticko-syntetické metody bylo následující:

- Čtení s posuvným okénkem - tempo čtení udává rodič, či kdokoli, kdo s dítětem aktuálně čte. Je tak přizpůsobeno Patrikovým schopnostem.
- Ukazování prstem bez čtecího okénka.
- Čtení se záložkou.
- Obloučkování textu - tužkou si udělá žák obloučky pod slabikami, díky kterým je čtení snadnější.

Cílem je donutit žáka, aby nejdříve slova začal slabikovat. Až poté se přejde k čtení celých slov. Období slabikování zvládl Patrik do začátku letních prázdnin. Před prázdninami jsme rodičům dali instrukce, jak mají postupovat v domácí přípravě. V této chvíli stále neuměl přecíst slova plynule. Četl pouze sekaně po slabikách.

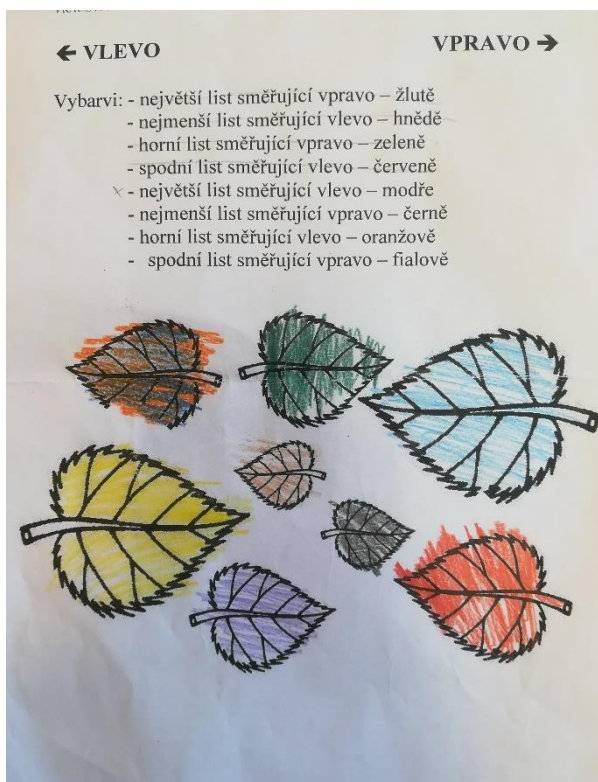
Při výuce čtení dle analyticko-syntetické metody jsem využila i různá cvičení a pomůcky, která napomáhají rozvoji čtenářských kompetencí.



Obrázek 2-Kartičky k nácviku slabik, zdroj obrázku: archiv autora

Tato mnou vyrobená pomůcka slouží k analýze a syntéze slov. Patrikovi jsem rozdala kartičky se slovy (domeček, beruška, květina a další), a k nim měl složit obrázky, které jsou doplněny příslušnými slabikami. Variant obrázků jsem měla v zásobě více. Toto cvičení nedělalo Patrikovi žádný problém, jelikož slabiky měl na hromádce před sebou a dokázal odhadnout podle písmenek, která ve slově bude.

Jedním z dalších úkolů, které jsem s Patrikovi během výuky vytvářela, bylo například cvičení s listy, které právě bylo zaměřeno na orientaci v prostoru. Orientace v prostoru je jednou z fází u analyticko-syntetické metody a neměla by se podcenit. Cvičení měl Patrik udělat samostatně, bez mé nápovědy. Sám si musel přečíst instrukce. Nahoře měl nápovědu, co znamená vlevo a vpravo. Myslím si, že kdyby v pracovním listě tato nápověda nebyla, výsledky by dopadly jinak.



Obrázek 3-Orientace vlevo a vpravo, zdroj obrázku: archiv autora

Z pracovního listu vidíme, že Patrik cvičení zvládl absolutně bez problémů. Jednou udělal chybu, ale když došel k další větě, tak si ji uvědomil a listy přebarvil.

Po velkých prázdninách, a po nástupu do druhého ročníku došlo k velkému posunu ve čtenářských dovednostech. Patrik přišel do školy a dokázal přečíst skoro všechny věty. Tempo čtení bylo pomalejší, ale už plynule dokázal přečíst všechny slova. Samozřejmě se zde objevovaly chyby ve výslovnosti, ale vzhledem k vadě řeči jsme je nehodnotili.

V tomto období jsme například využili hru s názvem Tandem. Cílem této „hry“ je zlepšit soustředěnost žáka při čtení. Lze využít jen, pokud dítě čte text plynule. Patrik v tuto dobu již tuto podmínku splnil. U tohoto cvičení jde o to, že se ve čtení střídá žák s učitelem (či rodičem, asistentem). Střídání konkrétně probíhá u každého slova. Jedno slovo tak přečte žák, další učitel, a tak stále dokola. Učitel může ve slově udělat záměrně nějakou chybu, například vynechat hlásku. Dítě musí být pozorné a chybu objevit.

Vzhledem ke své vadě řeči nedokázal odhalit všechny chyby, například když jsem místo PEJSEK řekla PESEK. Naslouchal ale celou dobu a soustředil se na to, co má dělat.

#### 4.5.4 Upevňování a zdokonalování čtenářských dovedností

Jakmile si Patrik dostatečně osvojil dovednost čtení, mohli jsme využívat metody, které slouží k zdokonalování již nabytých čtenářských dovedností.

Jednou z takových metod, kterou jsme ve výuce Českého jazyka hojně využívali, byla takzvaná **Dílna čtení** a následné tvoření **myšlenkových map**. Myšlenkové mapy jsou součástí programu RWCT, což je v překladu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Pravidla dílny čtení jsou vyvěšeny na viditelném místě ve třídě, a děti je společně čtou pokaždé, když tuto metodu využívají.

Pravidla dílen čtení jsou následující:

- Čtu po celou dobu.
- Nikoho během čtení nevyrušuji.
- Pravidelně si nosím knihu, kterou právě čtu.
- Můžu si při čtení pohodlně sednout kdekoli ve třídě.
- Plním zadané úkoly.
- Naslouchám jiným, když hovoří.

Bod číslo 3 zatím využíván není, děti si svou vlastní knihu přinesou až ve třetím ročníku, kdy by již měli všichni číst plynule.

Pro nácvik čtení v druhé třídě byla vybrána kniha s názvem „Vítek jel na výlet“ (z edice Jak jel Vítek do Prahy), kterou měli k dispozici všichni žáci ve skřínce. Kromě společného čtení, kdy každý žák vždy nahlas četl jeden odstavec, jsme také zkoumali, jak umí děti pracovat s textem, pomocí již zmíněných myšlenkových map.

**Průběh dílny čtení:** V prvním bloku hodiny pedagožka vyzvala děti, ať si lehnou kdekoli ve třídě, mohli využít i polštáře nebo sedací vaky. Patrikovi jsem dala na rozmyšlenou, kde si chce sednout, ale nemohl se rozhodnout, a tak jsem ho nechala na svém místě v lavici. Děti se usadily každý se svou knihou kdekoli po třídě a četli zadaný krátký text v knize Vítek, v souladu s pravidly dílny čtení.

Následně měly děti za úkol zpracovat myšlenkovou mapu. Myšlenkové mapy se dají využít v mnoho předmětech, ale vzhledem k povaze mé diplomové práce se zaměřím pouze na hodiny českého jazyka, především na čtení.

Myšlenkové mapy byly vysvětleny v předchozích hodinách Českého jazyka a činnost tak nebyla pro Patrika úplně neznámá. První myšlenková mapa byla dělána Patrikem samotným, ale s pomocí tzv. „návodných otázek“. Návodné otázky jsou takové, které pomáhají žákovi v tom, aby si uvědomil, co právě přečetl.

Patrik dovedl číst úryvek pozorně, ukazoval si prstem a šeptal si pro sebe polohlasem. Text zvládl během určené doby (cca 7 minut, čas byl orientován podle něj a slabších žáků) přečíst dvakrát.

### **Znění textu:**

#### **Naše telátko**

*Ted' je na řadě naše hnědobílé telátko. Dívá se, jako by náš dvorek vidělo prvně. U všeho se zastaví a dlouho se díví. Někdy chce skočit, ale obyčejně přitom upadne. To je tím, že má nohy jako hůlky. A taky se dívá, kam skáče. Já ho napomínám, ale není to nic platné. Telátko udělá několik kroků, zakopne o hrábě a už je na zemi.*

*„Proč jsi přivedl telátko?“ zeptal jsem se táty. „Abys viděl, jak z něho vyroste kráva.“ „Mám se na ně dívat každý den, jak roste?“ „Ano.“ „V noci taky?“ „V noci radši spi.“ „A ty si opravdu myslíš, že z malého telátka vyroste velká kráva?“ Pořád se mi na tom něco nezdálo. „Já to vím určitě,“ odpověděl táta. „Budeme ji taky dojit?“ „Ano, když ji chceme dojit, tak musí z telátka vyrůst opravdová kráva.“ (Říha, 2008, str. 99)*

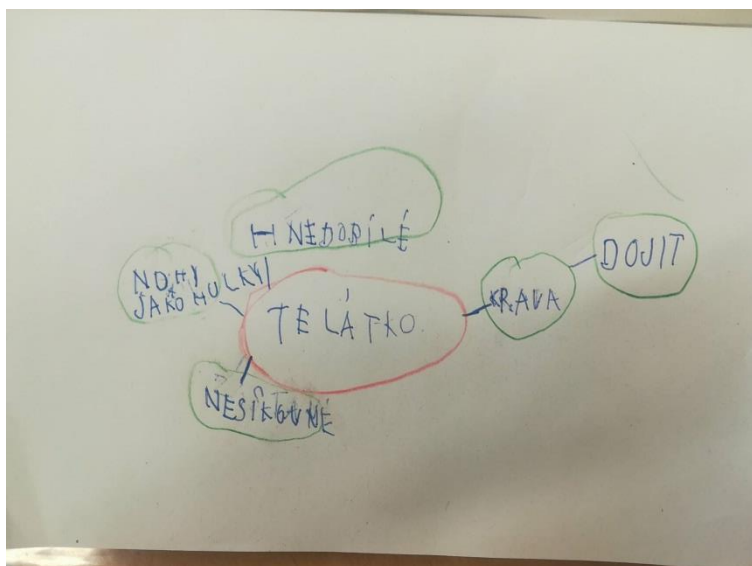
Po přečtení jsem se ho zeptala: „Rozumíš tomu, co jsi přečetl?“ Odpověděl mi, že neví. Dala jsem mu pokyn, ať začne vypracovávat sám myšlenkovou mapu. Znovu jsem mu zopakovala pokyny, jak se myšlenkové mapy dělají. Jejich vzory měl navíc před sebou v sešitě. Všechny informace si znovu mohl vyhledat v textu.

Patrik vybíral do bublin spíše náhodná slova, ale neznal kontext celé věty. Nevěděl si s textem rady, a tak jsem použila návodné otázky. Patrikovi jsem dala pokyn, ať mi znovu přečte první větu: *Ted' je na řadě naše hnědobílé telátko.* Z mé strany následoval dotaz: Jaké bylo telátko?

Správně odpověděl, že telátko mělo hnědobílou barvu. Do myšlenkové mapy jsme tudíž zapsali první pojem.

Další pojem, který Patrik zapsal, byl: *zastaví a upadne*. Nepochopil, že do bublin se nesmí psát celé věty. Pojem jsme tedy smazali. Když mi přečetl daný úsek textu, tak nedokázal určit, jaké telátko tedy bylo – jakou mělo vlastnost (bylo nešikovné).

Správně však dokázal sám určit, že telátko mělo nohy jako hůlky, i když tento pojem by se měl také dále rozepsat – z Telátka by vedl pojem nohy, a z těch by vedla bublina s pojmem Jako hůlky. Dále si už nevěděl rady, a tak jsme společně znovu četli další úsek textu, kde se píše o tom, jak tele vyroste v krávu. Patrik neuměl vybrat důležitou pasáž textu a pojem, který by zapsal.



Obrázek 4-Myšlenková mapa k textu *Naše telátko*, zdroj obrázku: archiv autora

Závěr pro tuto první myšlenkovou mapu je, že s návodnými otázkami Patrik text zvládá vypracovat, ale sám zatím ne.

Další hodinu čtení, asi o týden později, jsme se zaměřili na další úsek knihy. Tentokrát jsem Patrika nechala, ať mapu vytvoří celou sám a vůbec jsem mu nepomáhala (kromě zopakování pokynů). Chtěla jsem tak zjistit, jestli se tvoření myšlenkových map někam posunulo.

Znění textu:

### **Naše koza**

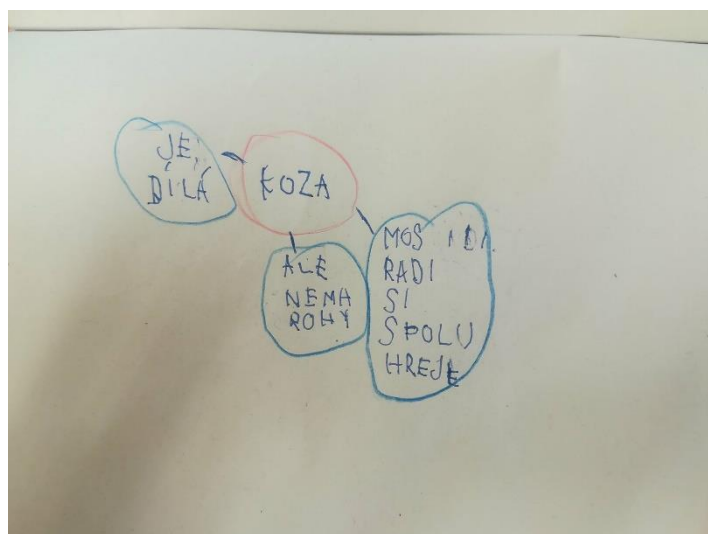


Máme taky kozu. Je celá bílá, ale nemá rohy. Jenomže ona to snad neví, protože chce trkat, i když má na hlavě jen uši. Nejdřív trkala i do mě, ale teď už mě má radši. Snad se dozvěděla, že se jmenuju Vítek a že patřím do rodiny Kameníkových. Moc rádi si spolu hrajeme, kdo vyleze výš. Koza vyskočí na zidku, přeskočí na střechu kůlny a volá na mě: „Mé, mé, mé!“ Tam za ní nemůžu. Vylezu na náš jasan a křičím: „Podívej se, jak jsem vysoko! Já jsem vyhrál!“ A koza: „Né, né, né!“

Když Princ odejde na procházku, hlídá náš domek koza. Cizí kluk otevře vrátka a koza hned na něj. Hlavu má dole, jen kluka nabrat na rohy. „Pomoc!“ křičí kluk a hned zčerstva uteče.

„Ty jsi moc dobrá koza,“ musím ji pochválit. Koza kývá hlavou, že je to pravda.

„Ty jsi taky hezká koza,“ mluvím dál. Koza kývá hlavou a třepetá ocáskem. Má ráda chválu. „Ale taky mě ráda trkáš,“ řeknu nakonec. Koza mě chce hned nabrat na rohy. Ráda by dosvědčila, že je to pravda. Že se všeho nejradši trká. (Říha, 2008, str. 100-101)



Obrázek 5-Myšlenková mapa k textu Naše koza, zdroj obrázku: archiv autora

Na výsledku vidíme, že Patrik správně určil barvu kozy. I když by se do bublin neměly dávat celé věty, tolerovala jsem to, protože ji dělal celou sám a bez pomoci. Do bubliny by se dal napsat např. pojem **hrajeme si** a z toho by vedla další bublina a pojem **kdo vyleze výš**.

Po srovnání s ostatními žáky, především těmi slabšími, musím konstatovat, že Patrik myšlenkovou mapu zvládl dost dobře a že i bez mé pomoci dokázal něco vymyslet. Určitě zde došlo k posunu.

Další metodou z programu RWCT byl **Pětilístek**, který taktéž souvisel s touto knihou. Tato metoda se dělat při čtení jakékoli knihy. Cílem této metody je, aby si žáci rozpomněli na to, co četli a udělali si jednoduchý přehled o dané postavě z textu.

My jsme si zvolili postavu Vítka. Do prvního řádku textu se napsal název postavy. Patrik správně napsal Vítek. Do druhého řádku se zapisuje, jaký Vítek je, tudíž jeho vlastnosti. Patrik nemá dostatečnou slovní zásobu a přehled, takže neuměl odvodit, jaký Vítek byl. Zapsal pojmy **hodný** a **milý**. Tyto slova používá skoro u každého pětilístku, který jsme kdy dělali, protože předpokládá, že každá pohádková postava taková je. Do třetího řádku textu se píše tři slovesa, co Vítek v ukázce knihy dělal. Tento řádek Patrikovi problém nedělal, dokázal si slovesa v textu správně najít. Čtvrtý řádek obsahuje čtyři linky, tudíž se na ně měla napsat jedna věta o čtyřech slovech, která by Vítka vystihovala. Patrik správně napsal větu: Vítek měl rád zvířátka. Správně určil počet slov ve větě. Poslední řádek byl nejtěžší, mělo se do něj napsat, co hlavní postava ztělesňuje, či jiné slovo, které by Vítka vystihovalo. Patrik napsal pojem **kluk**.

Asi o měsíc později jsme v rámci učiva o pověstech dětem zadali **pracovní list**, který byl zaměřen právě na **pověst o Čechovi**. V rámci jiných hodin jsme si tuto pohádku pouštěli i na interaktivní tabuli, takže Patrik už měl povědomí o ději.

Děti měly za úkol přečíst si text a zodpovědět na otázky níže. Zadaný text si Patrik četl polohlasem a bez mé pomoci. I přes náročnost textu si myslím, že Patrik zvládl otázky velmi dobře, objevila se zde pouze jedna chyba. Chyba nejspíš pramenila z nepozornosti, protože si nepřečetl pečlivě větu, kde se psalo, že to byla Libuše, kdo předpověděl budoucnost. V této otázce se spletlo více žáků, nejen Patrik.

Dalším pracovním listem byl **Ferda Mravenec**. Šla jsem s Patrikem do jiné místnosti, protože děti úkol dělaly ve skupinkách. Cílem bylo zjistit, jestli dokáže samostatně přiřadit úryvek z knihy ke správnému obrázku. Pracovní list byl zaměřen na čtení s porozuměním.

Z obrázku níže vidíme, že tento úkol Patrikovi také nedělal žádné obtíže. Po vypracování mi sdělil, že třetí úryvek už ani nečetl, protože mu bylo jasné, ke kterému obrázku patří.

### STARÉ POVĚSTI ČESKÉ

Kdysi dávno žili na řece Visle dva bratři s rodinami. Jmenovali se **Čech** a **Lech**. Žilo se jim zde ale špatně. Proto se rozhodli, že si najdou nový domov. Čas plynul, šli dlouho a dlouho, až došli k **hoře Říp**. **Praotec Čech** vystoupil na horu, rozhlédl se a řekl lidem, že je to jejich **nový domov**. Krásná země se lidem líbila. Rozhodli se, že se bude nazývat po Čechovi – **Čechy**. Vymýtili husté lesy a založili vesnice. Po smrti Čecha si zvolili moudrého **Kroka**, aby jím vládl. Krok neměl syna, ale tři dcery: **Kazí, Tetu a Libuši**. Po smrti Kroka vládla **kněžna Libuše**. Bydlela na **hradě Vyšehrad**, který byl postavený na vysoké skále **nad řekou Vltavou**. Bystrá Libuše uměla předpovídat budoucnost. Předpověděla, že **město Praha** bude **slavné**. Kněžna Libuše vládla spravedlivě, ale některým mužům vadilo, že jím vládne žena. Proto se Libuše brzy **provдалa za Přemysla**.

**Praotec = předek**  
**kněžna = královna, vládkyně**  
**předpovídat budoucnost = vidět, co se stane**


**Vybarvi, co je pravda ☺ a co není pravda ☹ :**

Bratři se jmenovali Čech a Lech.	☺	☹
Bratři žili na řece Visle.	☹	☺
Praotec Čech vystoupil na horu Vyšehrad.	☺	☹
Krokovy dcery byly Kazí a Libuše.	☹	☺
Po smrti Kroka vládla Libuše.	☹	☺
Hrad Vyšehrad je nad řekou Vislou.	☺	☹
Kazí předpověděla, že Praha bude slavná.	☹	☺
Libuše se provдалa za Přemysla.	☹	☺

**Seřaď, jak po sobě vládli:**

Obrázek 6-Pracovní list k tématu Staré pověsti české, zdroj obrázku: archiv autora

Spoj čarou obrázky se správným textem



*Mali broučci na sebe mrkli a zapřahali se.  
 „Tak napřed hodně pomalu?“ ptali se Pytlíka.  
 „Neptejte se hloupě, trpaslíci, jako byste dovedli také běhat rychle, Vy kratinožkově! Budete rádi, když poběžíte rychleji než šnek. Tak alou!“  
 Broučci na sebe znovu mrkli a .....  
 „Ted!“ zapištěli a ..... húúúúúú, rozjel se vozík s Pytlíkem jako bouře, húúúúúú, vylétl dopředu jako blesk.  
 „Pomóóóóoc!“ křičel Pytlík a držel se, aby nesletěl.*

*„J kdepak, my si nehrajeme na žádná letadla!“ chtěli mu odpovědět komáři.  
 „My jen čekáme, až ten pán tvrdě usne, pak ho pícháme a cucneme si jeho krev!“ Ale místo toho jen bzučeli:  
 „Bzííí ..... vzííí!“, protože nic jiného neuměli, a lítali stále dokolečka.  
 „J to aby Vám kozel rozuměl! Pořád bzííí ..... vzííí, a nic kloudného nepovědí! Hej, proč tu děláte takový rámus?“ křičel na komáry.*

*Pozor, čističí stroj jede!“ volal na mravence, kteří nakukovali do chodby.  
 Opravdu, bylo to jako čističí stroj. Stonožka se opírala všema nohama o podlahu, a jak ji Ferda táhl, sto kartáčů, pomatel a hadrů čistilo všechno do nejmenšího smítka. Občas klepl Ferda stonožku do orosených tykadel a pokropil tak před ní podlahu.  
 Chodby se za chvíli leskly jako zrcadlo, a když nastal nový den, běhali mravenci po tak čistých chodbách, jaké dosud nikdy neměli.*

Obrázek 7-Pracovní list k tématu Ferda Mravenec, zdroj obrázku: archiv autora

Na další straně byly úkoly, které se vztahovaly k daným úryvkům z knihy. Orientačně jsem chtěla zkusit, zda Patrik bude schopen úkoly zvládnout, i když jsem věděla, že jsou obtížné i pro děti, které nemají speciální vzdělávací potřeby.

Jedním z úkolů bylo například určit, jaký dopravní prostředek připomínali komáři z textu. I když jsem Patrikovi napověděla, v kterém úryvku má odpověď najít, nebyl schopen vydedukovat, že se tím myslí věta: „I kdepak, my si nehrajeme na žádná letadla.“ Byla pro něj moc abstraktní.

Dalším úkolem bylo škrtnout čisticí prostředky, které stonožka na nohou NEMĚLA. Tento úkol taktéž nezvládl, i když věděl, v jakém úryvku má hledat. Zřejmě ho nezvládl proto, že pokyn byl napsán negací.

V rámci tohoto longitudinálního šetření je nutné zmínit ještě **testy**, které se psaly každý týden v hodině Čtení. Děti si domů nosily čítanku a každý týden měli za úkol přečíst cca 10 stran, tudíž asi tři krátké články. Každou další hodinu tak pedagožka vybrala dva články a z něj dvě otázky, na které si navíc ještě žáci v textu mohli vyhledat odpovědi. Prvních pár testů dopadlo klasifikačně špatně, Patrik přiznal, že v textu informace neumí dohledat. Postupem času se známky začaly zlepšovat a nyní je Patrik při testech hodnocen většinou jedničkou, či dvojkou.

#### **4.5.5 Zkouška čtení**

Pro účely této závěrečné práce jsem si vytvořila svou vlastní kratší zkoušku čtení, kterou jsem aplikovala na mého žáka. Zkouška je nestandardizovaná a vytvářela jsem si ji pro své vlastní účely, a abych zjistila aktuální čtenářské dovednosti Patrika.

Zkoušku jsem Patrikovi zadala v dubnu 2018, tudíž před koncem druhého ročníku. Plný text zkoušky čtení je obsažen v příloze této závěrečné práce.

Průběh zkoušky jsem si nahrávala na diktafon, ať posléze výsledky zkoušky mohu analyzovat a popsat. S průběhem testu jsem Patrika seznámila, obeznámila jsem ho i s tím, že bude jeho hlas nahráván. Rodiče žáka jsem předem upozornila, že tuto zkoušku budu v rámci vyučování provádět, a že zkoušku si budu pro své účely nahrávat.

Při této zkoušce jsem vzala Patrika do vedlejší místnosti, ať není v hlučném prostředí. V průběhu čtení jsem Patrika nepřerušovala, nechala jsem ho číst samotného až do konce textu. Pouze jsem mu přečetla pokyny, a to u každého úkolu, který měl splnit.

Zkouška čtení obsahovala následující úkoly:

- Přečíst daný text nahlas.
- Odpovědět na otázky z textu, které jsou zaměřeny na porozumění čtenému.
- Správně vybarvit správný tvar slov.

U této zkoušky čtení jsem zkoumala a hodnotila následující kategorie:

- Rychlost čtení.
- Chyby v čtení (vzhledem k těžké vadě řeči).
- Porozumění danému textu, formou otázek a odpovědí.
- Vizualní diferenciaci u slov.

Co se týče bodu Rychlost čtení, Patrikovi jsem nesdělovala, že si budu stopovat čas jeho čtení, aby ho tato informace zbytečně nestresovala. Tyto údaje jsou pouze orientační, pro zhodnocení rychlosti čtení, vzhledem k vadě řeči a sníženým intelektovým schopnostem.

Chyby v čtení jsem analyzovala pomocí diktafonu, na který jsem si průběh zkoušky zaznamenala. Hodnotila jsem chyby ve slovech, či ve výslovnosti hlásek.

Porozumění textu jsem hodnotila pomocí pěti otázek, na níž měl Patrik odpovědět. Všechny otázky byly zkonstruovány tak, aby je Patrik pochopil a nebyly příliš složité. Odpovědi byly ve tvaru a/b/c/d. Jsou vhodnější než otevřené otázky.

Posledním úkolem zkoušky bylo zjistit úroveň vizuální diferenciaci Patrika, tudíž jak dokáže odlišit zdánlivě stejné tvary slov.

## 4.6 Vyhodnocení sběru dat a výsledky kvalitativní analýzy

V této kapitole shrnuji všechny výsledky, které jsem v průběhu longitudinálního pozorování a kvalitativní analýzy zjistila. Sběr dat proběhl prostřednictvím dlouhodobé práce s žákem, kdy jsem během dvou let školní docházky sbírala veškeré informace, které souvisely s rozvojem jeho čtenářských dovedností.

**Vyhodnocení zkoušky čtení:** Co se týče **rychlosti čtení**, Patrik měl celý text přečten za 2 minuty a 16 sekund, což je velmi vydařený čas vzhledem k tomu, že má vadu řeči. Věty četl plynule a všechna slova přečetl vcelku bez zaváhání. **Chybovost** při čtení textu byla nízká. Hned v první větě udělal chybu, kdy místo slovo babka přečetl babička, ale ihned se sám opravil. Chyba pramenila z toho, že Patrik pořádně slovo nedočel a už chtěl přečíst

následující. Další chyba byla ve slově PYŠNÝ, které Patrik vyslovil PJEŠNÝ. Objevuje se špatná výslovnost hlásky C, místo ní vyslovuje hlásku S. Je to důsledek vady řeči a proto tento aspekt nehodnotím. Č vyslovuje bez obtíží. Problémy jsou i ve výslovnosti hlásky R. Patrik se při čtení přiměřeně **soustředil**. V průběhu čtení se párkrát začal smát, protože ho pobavily některé věty. Když zjistil, že některé věty (konkrétně zpěv Kobližka) se opakují, tak pasáž zrychlil, protože se mu nechtěla číst znovu. Po přečtení této pasáže se zeptal, proč to musí číst pořád dokola. **Porozumění textu** bylo na velmi dobré úrovni. Všech pět otázek (přiloženy v příloze této práce) zodpověděl bezchybně. Při odpovídání měl možnost se podívat do textu, ale tuto možnost nevyužil. Všechny odpovědi doplnil ihned z hlavy. Poslední úkol, a to zhodnocení **vizuální diference slov**, byl taktéž proveden bezchybně. Patrik správně určil všechny tvary slov, které se lišily pouze jednou hláskou, nebo některé hlásky byly zaměněny či vynechány.

Tuto zkoušku hodnotím jako velmi úspěšnou, po všech stránkách. Patrikovy znalosti na konci druhé třídy jsou lepší než u žáků, které žádné obtíže a speciální vzdělávací potřeby nemají. Z výsledků usuzuji, že jeho čtení s porozuměním je na dobré úrovni, vzhledem k jeho specifickým vzdělávacím potřebám.

Patrik během dvou let své školní docházky vystřídal dvě hlavní metody čtení, uplatňované na běžných základních školách, a to metodu genetickou a metodu analyticko-syntetickou. První zmiňovanou metodou se vyučovalo cca první pololetí, druhou metodou se vyučoval zbytek prvního ročníku. Z pozorování a práce s žákem vidíme, že metoda analyticko-syntetická přispěla ke konečnému výsledku, a že se dle ní naučil Patrik číst.

Výuky dle analyticko-syntetické metody proběhla plynule a bez komplikací. Patrik se hned od začátku učil číst dle posuvného okénka, a tužkou si zaznamenával obloučky pod slabikami. Taktéž mi dokázal vytleskat všechny slova a dokázal rozpočítávat při hrách.

Po dvou letech školní docházky došlo k rozvoji těchto dílčích dovedností:

- Plynule čte veškeré texty.
- Čte s porozuměním kratší texty.
- Umí odpovídat na otázky, které se vztahují k danému textu.
- Reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta.
- Umí si přečíst zadání úkolu v kterémkoli předmětu a správně na něj reagovat.

- V matematice je schopen přečíst si slovní příklady.

K rozvoji čtení s porozuměním přispěly metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. **Myšlenkové mapy** je schopen zpracovat s pomocí návodných otázek. Tolerovala jsem, že do bublin v myšlenkových mapách zaznamenává celé věty. Patrik nebyl schopen shrnout svou myšlenku do jednoho slova. Je tedy nutné konstatovat, že úroveň zobecňování stále není dokonale vyvinutá.

Metoda **Pětílístku** přispěla k tomu, že se Patrik alespoň částečně naučil analyzovat postavu v textu. Dokáže napsat, co postava v ukázce dělala a jaká je, i když stále nemá vyvinutou slovní zásobu natolik, aby dokázal jmenovat charakterové vlastnosti postavy. Dále mu šly sestavit věty o hlavních postavách, které měly mít 4 slova.

Faktorů, které přispěly k rozvoji jeho čtenářských dovedností, bylo více. Byla to zejména kvalitní a pravidelná spolupráce s rodiči a se školským poradenským zařízením, které nám vždy ochotně pomohlo, jak už přes telefon, tak při osobní návštěvě a konzultaci. Také domácí příprava hrála velkou roli. Byl uplatňován jednotný přístup všemi, kteří se s Patrikem nějakým způsobem učili či připravovali. Pokroky jsme zaznamenávali do motivačního deníčku, den po dni. Také to, že Patrik má asistenta pedagoga, který se mu individuálně věnoval a intenzivně s ním trénoval čtení, přispělo k tomu, že teď čte.

## 4.7 Diskuze

V této kapitole se zaměřujeme na výše formulované výzkumné otázky a závěry, které pro ně platí. Výzkumné otázky jsme zodpověděli na základě dlouhodobého pozorování žáka a systematické práce, především v hodinách Českého Jazyka a výuce čtení. Také jsme vycházeli ze tří rozhovorů, které jsem v rámci šetření provedla. Odpovědi všech dotazovaných jsou subjektivní, a tak nemůžeme s konečnou platností říci, že právě takové závěry budou do budoucna u tohoto žáka platit.

- **Výzkumná otázka č. 1 – Je pro zkoumaného žáka vhodnější genetická nebo analyticko-syntetická metoda čtení?**

Z celého longitudinálního sledování, především z rozhovorů a dlouhodobé práce během dvou let vyplývá, že pro tohoto žáka s lehkou mentální retardací a těžkou vadou řeči je vhodnější metoda analyticko-syntetická. Tato slabiková metoda je pro něj přirozenější a vzhledem

k jeho problémům ve sluchové analýze a syntéze i jednodušší. Troufám si konstatovat, že tato metoda je obecně lepší pro děti, které mají nějaké speciální vzdělávací potřeby. Genetická metoda byla neúspěšná, žák se sice dokázal naučit poznávat a rozlišovat písmena, ale už je nedokázal od sebe odlišit a využít je pro skládání slov.

- **Výzkumná otázka č. 2 - Jaké pomůcky a metody nejvíce přispěly k rozvoji čtenářských dovedností?**

Co se týče metod, které přispěly k rozvoji čtenářských dovedností tohoto žáka, tak se nedá říct, která by byla nejúčinnější. Vzhledem ke střídání aktivit a metod, které zajistila třídní učitelka, bylo čtení pro žáka zábavné a nebylo jednotvárné. Práce s žákem navíc byla systematická a dle metodik, takže se postupovalo od nejjednodušších metod, po ty nejsložitější. Metody, které byly využity v průběhu prvního pololetí a během nácviku dle genetické metody, určitě rozvinuly Patrikovy dovednosti, ale ne do takové míry, aby se naučil přečíst alespoň jednoduchá slova. Myslím si tedy, že ke konečnému výsledku spíš přispěly metody analyticko-syntetické metody čtení, a to čtení pomocí posuvného okénka a následně slabikování, s různými pomůckami, ať už obloučkování textu, nebo vytleskávání slov. Ke konečnému výsledku také přispěly mnohé pracovní listy, které byly uzpůsobeny na míru přímo žákovi (např. pracovní listy zaměřené na orientaci v prostoru a v textu). Myšlenkové mapy a Pětílístek rozvinuly jeho nízké abstraktní myšlení. Byl schopen příběh podle nich alespoň částečně reprodukovat, což se bere jako velký úspěch. V dalších ročnících má velký předpoklad zvládnout myšlenkovou mapu dokonale a bez obtíží.

- **Výzkumná otázka č. 3 - Jakou roli hraje ve výuce čtení domácí příprava?**

Z longitudinálního sledování vyplynulo, že domácí příprava s rodiči měla velký vliv na zformování konečných čtenářských dovedností tohoto žáka. Rodiče (zejména otec Patrika) se do přípravy aktivně zapojovali a motivovali Patrika k tomu, aby doma četl a připravoval se na pravidelné testy ze čtení. Myslím si, že právě testy ze čtení, které děti psaly každý týden, plus razítka v motivačním deníčku přispěly k tomu, že Patrik se doma svědomitěji připravoval a chtěl mít dobré výsledky. Rodiče ho stále chválili a Patrik tak postupně získal velké sebevědomí. K rozvoji těchto dovedností přispěla určitě i dobrá komunikace s rodiči, jelikož ta není vždy adekvátní a samozřejmá. Společně s pedagožkou a rodiči jsme uplatňovali jednotný přístup a informovali se o pokrocích, a jak dále s Patrikem pracovat.



- **Výzkumná otázka č. 4 - Jaká je prognóza vývoje čtení s porozuměním do dalších let?**

Prognóza dalšího vývoje čtenářských dovedností Patrika je dle mého názoru velmi dobrá. Z rozhovorů taktéž vyplynulo, že Patrik má velkou šanci, především s dobrým vedením, dosáhnout ještě lepších výsledků a orientovat se v běžném denním životě a v informačních technologiích. Myslím si, že do budoucna bude klíčové pracovat s Patrikem především doma, jelikož ve třetím ročníku již nebude mít přiděleného asistenta pedagoga, který by se mu individuálně věnoval. Nejvíce by se měli zapojit hlavně rodiče, kteří by ho měli nadále vést k samostatnosti a motivovat ke čtení knih.

Během sledování **hlavního cíle diplomové práce** jsme dospěli ke zjištění, že Patrikovy čtenářské dovednosti se vyvinuly stejně dobře, ne-li více, jako dovednosti vrstevníků. Překvapilo mě, že ke konci druhého ročníku zvládá přečíst kratší texty a hlavně, že jim porozuměl, i navzdory jeho intelektovému deficitu a vadě řeči. Myslím si, že k tomuto výsledku přispěla jak snaha samotného žáka, tak dobrá spolupráce s rodiči a se speciálně pedagogickým centrem. Přispělo k tomu určitě i to, že se Patrik do školy těšil a že má dobré vztahy s kamarády, tudíž se například při čtení nahlas nebál a nebyl nervózní z toho, když mu to nešlo.

Co nás při zpracovávání práce zarazilo, bylo, že výsledky, které vidíme ve škole, se celkem markantně liší od výsledků vyšetření ze speciálně pedagogického centra. To nám při jedné telefonické konzultaci sdělilo, že Patrik neumí pracovat s textem a nerozumí tomu, co čte. Vyšetření přitom bylo realizováno pár měsíců před odevzdáním této práce. Toto jedno nevydařené vyšetření mohly způsobit různé aspekty, například únava žáka, či nervozita. Mohli mu také zadat těžší text, kde se objevila slova, která Patrik zatím neznal. Je nutno konstatovat, že ve školním prostředí Patrik čtení zvládá a dokáže s textem pracovat pod vedením asistenta pedagoga, ale i samostatně.

Můžeme tedy říct, že hlavní cíl práce jsme dokázali naplnit. Na začátku šetření jsem nedokázala odhadnout, jakým směrem se budou jeho dovednosti ubírat a zda bude vůbec schopen zvládnout první třídu a její nároky. Z výsledků ale vidíme, že s řádným vedením a motivací je i přes svou intelektovou vadu a vadu řeči schopen naučit se základní čtecí dovednosti.

## ZÁVĚR

Edukační proces žáků, kteří mají diagnostikovanou lehkou mentální retardaci – v našem případě v kombinaci s těžkou vadou řeči, se odehrává především na běžných základních školách, v rámci nového inkluzivního trendu. Při jejich vzdělávání se využívají takzvaná podpůrná opatření, která doporučí školské poradenské zařízení a škola je povinna se jimi řídit. Jedním z podpůrných opatření je například asistent pedagoga, či výuka dle Individuálního vzdělávacího plánu. Je nutné, aby se ke každému žákovi, obzvláště k těm, kteří mají specifické vzdělávací potřeby, přistupovalo individuálně. Výuka v prvních ročnících především směřuje k výuce trivia, jejíž součástí je i naučit žáka číst. Právě tyto děti mají nezdárka kdy obtíže v získání této dovednosti.

Praktická část diplomové práce byla realizovaná pomocí kvalitativního výzkumu. Vymezili jsme si metody sběru dat a charakterizovali výzkumný vzorek – v našem případě šlo o jednoho žáka.

Hlavním cílem diplomové práce bylo na základě longitudinálního výzkumného šetření a případové studie zjistit, jak je schopen žák, který má snížené intelektové schopnosti a vadu řeč, naučit se číst. Jelikož je na většině základních škol využívána genetická metoda čtení jako ta primární, zjišťovala jsem, zda je vhodná pro žáka s touto diagnózou. Následně jsem sledovala výuku čtení dle analyticko-syntetické metody, která je také doporučována jako vhodná pro tyto děti.

V dílčích cílech a výzkumných otázkách jsme se blíže zaměřili na podrobnou anamnézu žáka Patrika. Součástí je jak osobní, rodinná, tak školní anamnéza, popisující výchovu a vzdělávání žáka od mateřské školy až po vstup do základní školy. Zaměřili jsme se na popis jeho obtíží a chování, pro lepší pochopení a zpracování tématu. Následně jsme pomocí dvou metod čtení a programu RWCT zkoumali, jak se vyvíjí čtenářské dovednosti v průběhu dvou let školní docházky. Byly využity například myšlenkové mapy, mnou vytvořená zkouška čtení, či pracovní listy. Pomocí rozhovorů, s třídní učitelkou žáka, se speciální pedagožkou a s rodičem žáka, jsme také získali ucelený pohled na toto téma.

Výsledky výzkumného šetření jsme na závěr stručně shrnuli do nejpodstatnějších poznatků.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam české literatury

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.

ČERNÁ, Marie a KOLEKTIV. *Česká psychopedie*. 2. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7.

DOLEJŠÍ, Mojmir. *K otázkám psychologie mentální retardace*. 2. Praha: Avicenum, 1978.

FRUHAUFOVÁ, Věra, Jana MIŇHOVÁ a Eva MRÁZOVÁ. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E.Purkyně, 1991. ISBN 80-7044-027-9.

FRANIOK, Petr. *Speciálněpedagogické intervence v současnosti: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2005. ISBN 978-80-7464-903-5. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-

HOUSAROVÁ, Blanka. *Transformace ve vzdělávání dětí s mentální retardací : sborník referátů z konference s mezinárodní účastí*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-031-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7367-056-9.

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

- KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Metodická specifika počátečního vzdělání jedinců s mentálním postižením*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3713-
- KOZÁKOVÁ, Zdeňka. *Special education of persons with mental disabilities*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3740-8.
- KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Oldřich MÜLLER. *Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3716-3.
- KYSUČAN, Jaroslav. *Transformace ve vzdělávání dětí s mentální retardací: sborník referátů z konference s mezinárodní účastí*. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-031-9.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-495-3.
- KNOPPOVÁ, Pavlína a Jana KUČEROVÁ. *Význam logopedické intervence u osob s psychiatrickou diagnózou*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1545-3.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitorium*. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990, ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 386 s. ISBN 80-717-8961-5.
- LANGER, Stanislav. *Mentální retardace: etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. 2. Hradec Králové: Kotva, 1995. ISBN 80-900254-6-3.
- MÜLLER, Oldřich. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0207-6.
- PEŠKOVÁ, Kateřina. *Veselé logopedické chvílky*. Pardubice, 2005.

- PAVELOVÁ, Zuzana. *Přehled metod čtení a psaní užívaných v základní škole speciální*. Praha: IPPP ČR, 2009. ISBN 978-80-86856-61-2.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta a Kateřina VITÁSKOVÁ. *Speciální pedagogika 4. 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1212-8.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení = From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities. 2*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7689-1.
- ŘÍHA, Bohumil. *Jak jel Vítek do Prahy, Vítek je zase doma, Vítek na výletě. 1*. Praha: Axióma, 2008. ISBN 978-80-7292-120-7.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. 4*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-889-0.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie. 2*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení v pedagogickém a sociálně právním kontextu. 1*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, Milan a Oldřich MULLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]. 5*. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese. 1*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu "Škola pro všechny" realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa. 1*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál 1994. ISBN 80-7178-038-3

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZEZULKOVÁ, Eva. *The Development of communicative competence in pupils with mild mental disorder*. 1. Ostrava: University of Ostrava, Pedagogical Faculty, 2014. ISBN 978-80-7464-545-7.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. 1. Opava: Slezská Univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-162-4.

## **Seznam zahraničních zdrojů**

BARALLE, Diana. *Chromosomal aberrations, subtelomeric defects, and mental retardation*. Lancet[online]. 2001, 358(9275), 7-8 [cit. 2018-01-28]. ISSN 00995355.

ISIKDOGAN, Necla a Tevhide KARGIN. *Investigation of the Effectiveness of the Story-Map Method on Reading Comprehension Skills among Students with Mental Retardation*. Educational Sciences: Theory and Practice [online]. 2010, 10(3), 1509-1527 [cit. 2018-01-02]. ISSN 13030485.

KORITNIK, Ana a Metka KORDIGEL ABERŠEK. *The impact of reception literature on reading competence in children with mild mental retardation*. Problems of Education in the 21st Century [online]. 2014, 61, 58-66 [cit. 2018-05-08]. ISSN 18227864.

LANNA, Kucharska a Spackova KLÁRA. *Reading comprehension of Czech pupils at the beginning of primary school: comparison between analytic-synthetic and genetic methods*. Da Investigação às Práticas [online]. 2014, 4(2), 72 [cit. 2017-12-17]. ISSN 21821372.

PETER, Karla. *Language Disorders In Children With Mental Deficiency*. ScienceDirect [online]. 2015, 1(180), 8 [cit. 2018-01-09]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815033005>

RONDAL, Jean. *Language in mental retardation: Individual and syndromic differences, and neurogenetic variation*. Swiss Journal of Psychology [online]. 2006, (60), 161-178 [cit. 2018-05-08].

SPEAR-SWERLING, Louise. *Common Types of Reading Problems and How to Help Children Who Have Them*. Reading Teacher [online]. 2016, 69(5), 513-522 [cit. 2017-12-13]. ISSN 00340561.

SZEKERES, Ágota. *Social Integration of Children with Mild Intellectual Disabilities in the Primary school* [online]. (116), 1855-1860 [cit. 2018-02-06]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281400500X>

TRILLER, H. Brian. *Reading Instruction for Students with Mild Mental Retardation: Is There a Best Approach?* [online]. 2002 [cit. 2017-12-13]. ISSN ERICRIE0.

## **Webové stránky**

<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/P/Pedagogicko-psychologick%C3%A1\\_poradna](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/P/Pedagogicko-psychologick%C3%A1_poradna)

<http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=aktuality&aid=1287>

[http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_detaily.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php)

[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5\\_myslenkovamapa](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_myslenkovamapa)

<http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>

## **Vyhlášky a zákony**

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů

## Seznam obrázků

Obrázek 1 - Pomůcka k nácviku čtení dle genetické metody, zdroj obrázku: archiv autora ...	51
Obrázek 2-Kartičky k nácviku slabik, zdroj obrázku: archiv autora.....	52
Obrázek 3-Orientace vlevo a vpravo, zdroj obrázku: archiv autora .....	53
Obrázek 4-Myšlenková mapa k textu Naše telátko, zdroj obrázku: archiv autora.....	56
Obrázek 5-Myšlenková mapa k textu Naše koza, zdroj obrázku: archiv autora .....	57
Obrázek 6-Pracovní list k tématu Staré pověsti české, zdroj obrázku: archiv autora .....	59
Obrázek 7-Pracovní list k tématu Ferda Mravenec, zdroj obrázku: archiv autora.....	59



# SEZNAM PŘÍLOH

## Příloha č. 1 – Zkouška čtení

### Koblížek

Byla jedna babka. Upekla koblížek. Položila ho na okno. Koblížek hop z okna dolů. Kutálel se po cestě. Potkal zajíce. Zajíc řekl: „Já tě sním.“ „Počkej, zajíčku! Já ti zazpívám: Já koblížek, koblížek, na másle smažený, na okně chlazený, babičce jsem utekl, tobě také uteču.“ Zajíc se ani nenadál a koblížek se kutálel dál. Potkal medvěda. Medvěd křičel: „Já tě sním!“ „Nejez mě, já ti zazpívám: Já koblížek, koblížek, na másle smažený, na okně chlazený, babičce jsem utekl, tobě také uteču.“ A koblížek se kutálel, jen se za ním prášilo. Proti němu šla liška. „Ty jsi pěkný, červený,“ řekla liška. Koblížek byl pyšný a hned zpíval: Já koblížek, koblížek, na másle smažený, na okně chlazený, babičce jsem utekl, tobě také uteču.“ „Ty umíš pěkně zpívat. Škoda, že tě málo slyším. Sedni si mi na nos a zazpívej ještě jednou,“ řekla liška. Koblížek vyskočil lišce na nos. Liška ham! Už si pochutnává.

### **Odpověz na otázky:**

Babička položila koblížek na:

- a) stůl
- b) okno
- c) poličku

Koho koblížek nepotkal:

- a) sovu
- b) lišku
- c) medvěda
- d) zajíce

Proč zajíc a medvěd koblížek nesnědli?

- a) usmíval se na ně
- b) zazpíval jim
- c) dal jim peníze

Jakou barvu měl koblížek?

- a) hnědou
- b) žlutou
- c) červenou

Co udělala liška s koblížkem?

- a) nechala ho být na pokoji
- b) snědla ho
- c) hrála si s ním

Vybarvi rámeček se správným tvarem slova:

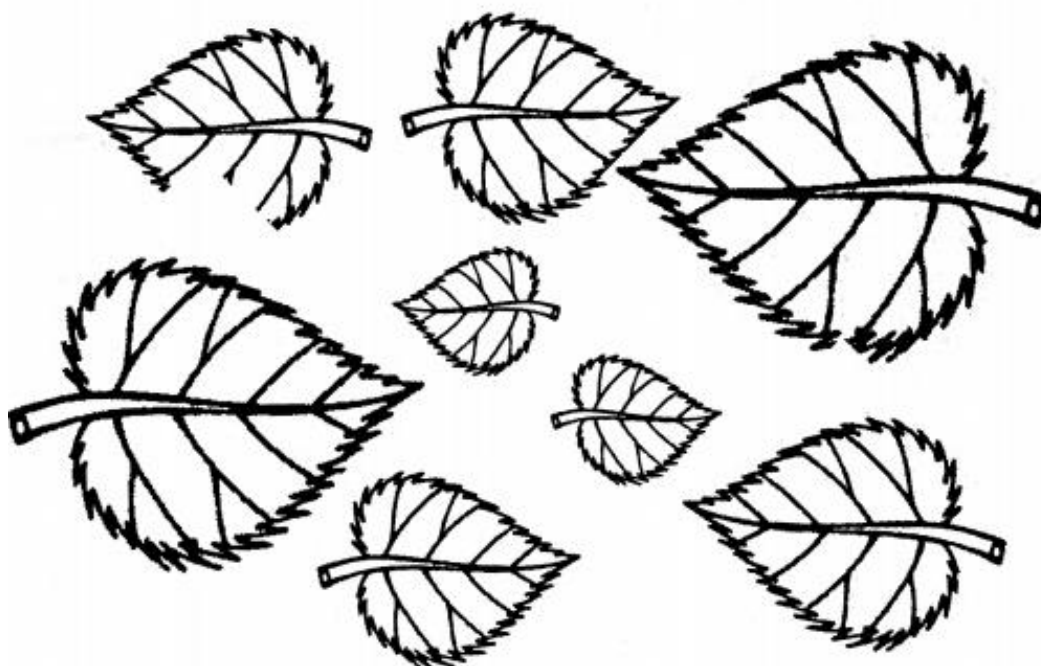
*s textem*

koblížek	<del>koblížek</del>	koblížek	kóblížek
<del>zazpívám</del>	zazpívám	zazpívámá	zazpívam
červný	cerveny	<del>červný</del>	červýn
smazeny	smažný	zmažený	<del>smažený</del>

← VLEVO

VPRAVO →

- Vybarvi:
- největší list směřující vpravo – žlutě
  - nejmenší list směřující vlevo – hnědě
  - horní list směřující vpravo – zeleně
  - spodní list směřující vlevo – červeně
  - největší list směřující vlevo – modře
  - nejmenší list směřující vpravo – černě
  - horní list směřující vlevo – oranžově
  - spodní list směřující vpravo – fialově



**ONDŘEJ SEKORA - KNÍŽKA FERDY MRAVENCE**

---

Spoj čarou obrázky se správným textem



*Malí broučci na sebe mrkli a zapřahali se.  
„Tak napřed hodně pomalu?“ ptali se Pytlíka.  
„Neptejte se hloupě, trpaslíci, jako byste dovedli také běhat rychle. Vy kratinožkové! Budete rádi, když poběžíte rychleji než šnek. Tak alou!“  
Broučci na sebe znovu mrkli a .....  
„Teď!“ zapištěli a ..... hūūūūūū, rozjel se vozík s Pytlíkem jako bouře, hūūūūūū, vyletěl dopředu jako blesk.  
„Pomóóóóóó!“ křičel Pytlík a držel se, aby nesletěl.*



„I kdepak, my si nehrajeme na žádná letadla!“ chtěli mu odpovědět komáři.  
„My jen čekáme, až ten pán tvrdě usne, pak ho pícháme a cucneme si jeho krve!“ Ale místo toho jen bzučeli:  
„Bzííí ..... vzííí!“, protože nic jiného neuměli, a lítali stále dokolečka.  
„I to aby Vám kozel rozuměl! Pořád bzííí ..... vzííí, a nic kloudného nepovědí! Hej, proč tu děláte takový rámus?“ křičel na komáry.



**Pozor, čistící stroj jede!“ volal na mravence, kteří nakukovali do chodby. Opravdu, bylo to jako čistící stroj. Stonožka se opírala všema nohama o podlahu, a jak ji Ferda táhl, sto kartáčů, pomatel a hadrů čistilo všechno do nejmenšího smítka. Občas klepl Ferda stonožku do orosených tykadel a pokropil tak před ní podlahu. Chodby se za chvíli leskly jako zreadlo, a když nastal nový den, běhali mravenci po tak čistých chodbách, jaké dosud nikdy neměli.**

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Michaela Rožková, Bc.
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálně pedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Hana Karunová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Metody čtení u žáka s mentálním postižením a těžkou vadou řeči
<b>Název práce v angličtině:</b>	Reading methods for pupil with mental disorder and speech impediment
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá metodami, které lze využít při výuce čtení žáků s lehkou mentální retardací a těžkou vadou řeči. Teoretická část práce se zabývá problematikou mentálního postižení, symptomatickými vadami řeči v souvislosti s mentálním postižením a dále metodami čtení na běžné základní škole. Praktická část je zpracována kvalitativně. Cílem bylo zjistit, jaká metoda je vhodnější pro žáka s touto diagnózou a jak se v průběhu dvou let vyvíjely jeho čtenářské dovednosti.
<b>Klíčová slova:</b>	Lehká mentální retardace, symptomatické vady řeči, genetická metoda, analyticko-syntetická metoda, běžná základní škola, čtení
<b>Anotace práce v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with methods that can be used in teaching by reading pupils with light mental retardation and severe speech defect. The theoretical part deals with problems of mental disability, symptomatic speech defects in connection with mental disabilities and with reading methods at ordinary elementary schools. Practical part is processed qualitatively. The goal was to find out which method is best suited to pupils with this diagnosis and how their reading skills developed over the course of two years.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Mild mental retardation, symptomatic speech defects, genetic method, analytic-synthetic method, ordinary elementary school, reading