

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2021

Lucie Hrstková

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Globální metoda čtení a její

praktické využití na Základní škole a Praktické škole Svítání, o.p.s.

Diplomová práce

Autor:	Lucie Hrstková
Studijní program:	M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Oponent práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Lucie Hrstková
Studium:	P14K0153
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Globální metoda čtení a její praktické využití v Základní škole speciální Svítání
Název diplomové práce AJ:	Global method of reading and its practical utilization in special primary school Svítání.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je deskripce a vyhodnocení efektu praktického využití globální metody čtení v Základní škole Svítání. V první části bude popsána problematika čtenářské gramotnosti, historické a současné metody výuky čtení u nás. Dále bude podrobněji představena metoda globálního čtení, její historický vývoj a možnosti využití v současné době. V druhém kroku představím jednotlivé žáky, míru jejich postižení, současný stav a styl vzdělávání. Následovat budou případové studie jednotlivých žáků, jejich práce a pokrok ve čtení prostřednictvím globální metody čtení. Závěrem bude zhodnocení výsledků ve čtení u jednotlivých žáků.

Garantující pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	31.5.2017

Prohlášení

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

V Hradci Králové, dne 02. 12. 2021

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D. za profesionální vedení, čas a cenné rady při tvorbě mé diplomové práce.

Chtěla bych poděkovat svým dvěma dětem Anně a Matyášovi za podporu a trpělivost.

Anotace

HRSTKOVÁ, Lucie. *Globální metoda čtení a její praktické využití na Základní škola a Praktické škole Svítání, o.p.s.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 126 s. Diplomová práce

Diplomová práce se zabývá metodou globálního čtení a její účinností při vzdělávání žáků s mentálním postižením. Součástí práce je stručná charakteristika mentálního postižení a jeho etiologie a možnosti vzdělávání žáků ve školském systému České republiky. Hlavní zaměření je na případové studie žáků, kteří metodou globálního čtení pracují ve vyučování speciální školy. Cílem je prokázat případný přínos této metody při vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Klíčová slova

Globální metoda čtení, mentální postižení, speciální škola, případová studie, vzdělávání

Annotation

HRSTKOVÁ, Lucie. *Globální metoda čtení a její praktické využití na Základní škole a Praktické škole Svítání, o.p.s.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 126 s. Diplomová práce

The thesis is focused on the Global Reading Method and its effectiveness in educating pupils with mental disabilities. It provides a brief characterisation of mental disability and its etiology and stress the possibility of educating pupils within the school system in the Czech Republic. The main focus is on case studies of pupils using the Global Reading Method within the Special School settings. The aim is to prove the potential benefit of this method in educating pupils with mental disabilities.

Keywords

Global Reading Method, Mental Disability, Special School, Case Study, Education

Obsah

ÚVOD	10
1. MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	12
1.1. Počet dětí v České republice se zdravotním postižením	12
1.2. Definice mentálního postižení	14
1.3. Etiologie mentálního retardace	16
1.4. Specifické zvláštnosti osob s mentálním postižením.....	19
1.5. Klasifikace stupňů mentální retardace	25
1.6. Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace.....	25
1.6.1. Lehká mentální retardace IQ 69–50 (F 70).....	26
1.6.2. Středně těžká mentální retardace IQ 49–35 (F 71)	27
1.6.3. Těžká mentální retardace IQ 34–20 (F 72).....	28
1.6.4. Hluboká mentální retardace IQ pod 20 (F 73).....	29
1.6.5. Jiná mentální retardace (F 78)	30
1.6.6. Nespecifikovaná mentální retardace (F 79).....	30
1.7. Shrnutí.....	31
2. VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	32
2.1. Právní ukotvení vzdělávání žáků s postižením	33
2.1.1. Mezinárodní právní deklarace	33
2.1.2. Národní právní akty České republiky	34
2.2. Základní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	35
2.2.1. Mateřská škola speciální	37
2.2.2. Základní škola – minimální výstupy.....	37
2.2.3. Základní škola speciální.....	38
2.2.4. Praktická škola jednoletá	40
2.2.5. Praktická škola dvouletá	41
2.3. Speciální pedagog a jeho role	41
2.4. Asistent pedagoga ve školství.....	42
2.5. Shrnutí.....	44
3. VÝUKA ČTENÍ	45

3.1.	Předpoklady pro výuku čtení na základní škole speciální	46
3.2.	Metody ve výuce čtení	47
3.2.1.	Metody syntetické.....	49
3.2.2.	Metoda analyticko-syntetická	49
3.2.3.	Metody analytické.....	51
3.3.	Globální metoda čtení	51
3.4.	Sociální čtení.....	57
3.5.	Shrnutí.....	59
4.	GLOBÁLNÍ METODA ČTENÍ	60
4.1.	Cíl diplomové práce.....	60
4.2.	Výzkumné metody a techniky	61
4.3.	Charakteristika sledovaného prostředí a souboru	62
4.3.1.	Charakteristika Základní a praktické školy Svítání Pardubice	62
4.3.2.	Zkoumaný soubor	66
4.3.3.	Časový harmonogram	67
4.4.	Didaktické pomůcky při výuce čtení	68
4.4.1.	Globální slabikář Start– výukový program.....	68
4.4.2.	Montessori pomůcky.....	71
4.4.3.	Učebnice Svítání – Výukové materiály SVI 10.....	72
4.4.4.	Sym Writer.....	73
4.4.5.	Oční snímač Tobie	74
4.4.6.	První čtení	74
4.4.7.	Obrázková čítanka	75
4.4.8.	Vlastní čítanky žáků.....	76
5.	VÝUKA ČTENÍ	77
5.1.	Ukázka hodin globálního čtení	77
5.1.1.	Vyučovací hodina čtení – Obrázkové čtení	78
5.1.2.	Vyučovací hodina čtení – Výukový program globální slabikář	79
5.1.3.	Vyučovací hodina čtení – Individuální čítanka	80
5.1.4.	Vyučovací hodina čtení – Práce s učebnicí	81
5.1.5.	Vyučovací hodina čtení – Montessori pomůcka.....	82
5.2.	Případové studie žáků	83
5.2.1.	Otakar.....	83
5.2.2.	Roman.....	88

5.2.3.	Luděk	92
5.2.4.	Daniel.....	97
5.2.5.	Jaroslav	102
5.3.	Praktické využití v rámci terapií ve škole.....	107
5.4.	Závěry průzkumného šetření	109
6.	DISKUSE	112
7.	ZÁVĚR	114
8.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	116
9.	SEZNAM OBRÁZKŮ	121
10.	SEZNAM TABULEK	121
11.	SEZNAM PŘÍLOH.....	122

Úvod

„Má – li se člověk státi člověkem, musí být vzděláván“.

J. A. Komenský

Již od první třídy se ve škole učíme číst. Čtení je základ, který nás provází nejen po dobu školní docházky, ale i celým životem. Ne všechny děti (žáci) se však čtení učí lehce a bez obtíží. Některým stačí zvolit jiné postupy a metody, jiní si dovednost čtení i přes veškeré snahy neosvojí.

Tématem mé diplomové práce je využití globální metody čtení u žáků se středně těžkým mentálním postižením. V současnosti se edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami věnuji čtvrtým rokem. Vzhledem k závažnému mentálnímu postižení žáků není možné aplikovat celou globální metodu ale jen její části a prvky. V mé práci hraje důležitou roli především individuální podpora. Nesoustředím se pouze na školní výuku jako takovou, ale přemýšlím i o budoucím životě svých žáků a o tom, co každého z nich naučit, aby v něm s ohledem na své schopnosti a možnosti co nejlépe obstál. Podle jejich potřeb volím takové pomůcky, formy, postupy a metody, které podporují rozvoj sociálních dovedností a pomáhají zapojení do běžného života.

Míra postižení žáků je různá, ve výuce pozoruji variabilitu jejich schopností a dovedností. Od jejich postižení a také míry podnětnosti sociálního prostředí se úzce odvíjí také jejich schopnost naučit se číst. Pravidelně sleduji a vyhodnocuji jejich vývoj a možný posun v nabytých vědomostech a dovednostech.

Cílem diplomové práce je charakterizovat globální metodu výuky čtení v Základní škole a Praktické škole Svítání. Na základě pěti konkrétních případových studií vybraných žáků vedených globální metodou čtení definuji základní a ucelené informace o výuce čtení s využitím této metody a vypracuji vhodný didaktický materiál.

V první kapitole se zabývám mentálním postižením. Stručně zde shrnuji statistické informace k počtu žáků se zdravotním postižením. Vymezuji pojem mentální postižení a jeho možnou etiologii. Popisuji specifické zvláštnosti osob s mentálním postižením, které významně ovlivňují jejich edukační proces. Uvádím klasifikaci mentálního postižení a blíže charakterizuji jednotlivé stupně.

Ve druhé kapitole se věnuji možnostem vzdělávání osob s mentálním postižením v České republice. Předkládám informace o jednotlivých typech škol, stručně se zabývám

i rolí speciálního pedagoga, přičemž v textu vycházím z legislativního rámce. Třetí kapitola popisuje různé metody výuky čtení, které jsou v současnosti vyučovány na českých školách. Podrobněji se v ní zaměřuji na historický vývoj a současný stav globální metody výuky čtení. Vyjmenuji předpoklady pro čtení.

V praktické části se zaměřuji na konkrétní vypracování pěti případových studií zkoumaných žáků při výuce čtení globální metodou ve speciální škole. Popíši charakteristiku zkoumaného prostředí a vzorku. Vyvodím závěry z průběžného hodnocení výsledků a průběhu práce jednotlivých žáků. Popisuji používané didaktické pomůcky a pomůcky z oblasti informační technologie. Zdokumentuji vytvoření a ověření didaktických materiálů, konkrétně globálního slabikáře pro žáky speciálních škol.

V závěru práce zhodnotím, zda je globální metoda čtení pro žáky s handicapem přínosem a jakým způsobem lze ověřit získané dovednosti v reálném životě, například při průběhu různých terapií. Zaměřím se na hodnocení použitých a nově vytvořených didaktických pomůcek pro výuku.

1. Mentální postižení

Lidé s různými druhy postižení jsou součástí každé společnosti. Téměř denně se setkáváme s pojmy postižení, handicap. Terminologie se s časem a rozvojem společnosti mění, postupně od pejorativních označení pro osoby s postižením ustupujeme a snažíme se, aby byl na prvním místě vždy člověk.

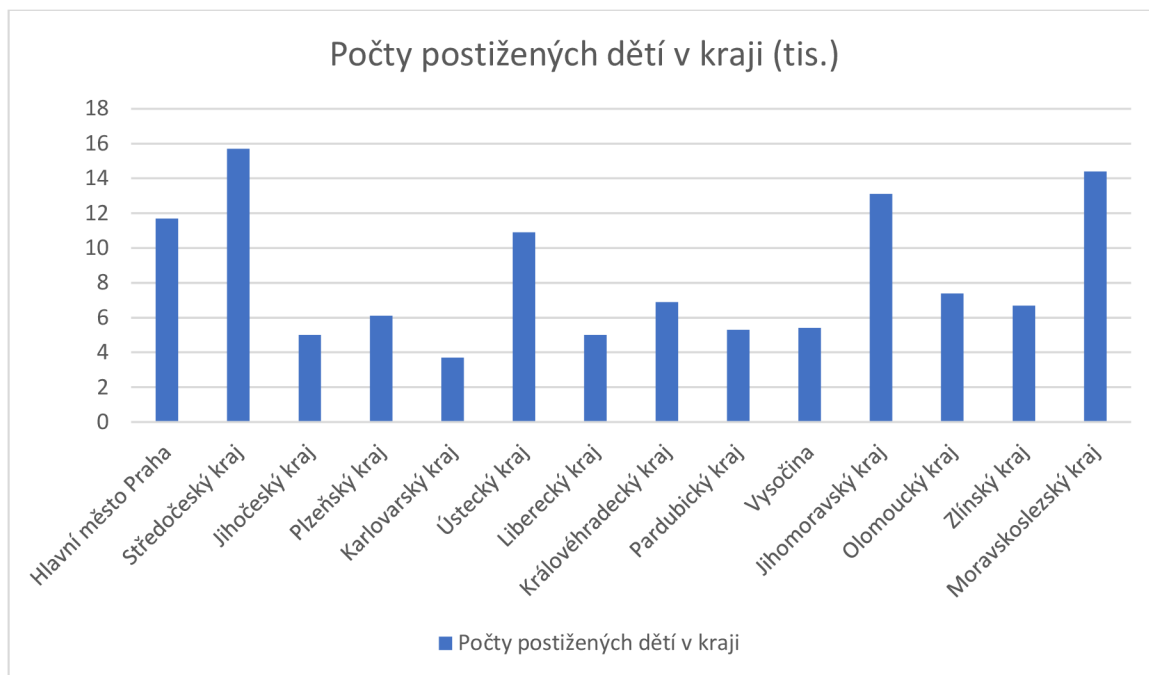
V úvodu první kapitoly uvádím přehled počtu dětí se zdravotním postižením podle informací Českého statistického úřadu. Následně se věnuji vybraným pojetím definic mentálního postižení, jeho etiologii, specifickým zvláštnostem osob s mentálním postižením, klasifikaci jednotlivých stupňů a jejich bližší charakteristice.

1.1. Počet dětí v České republice se zdravotním postižením

V globálním měřítku je podle celosvětových průzkumů v populaci zaznamenáno 11 % osob s postižením. Obdobná situace se týká většiny zemí v Evropské unii včetně České republiky (Slowík, 2016).

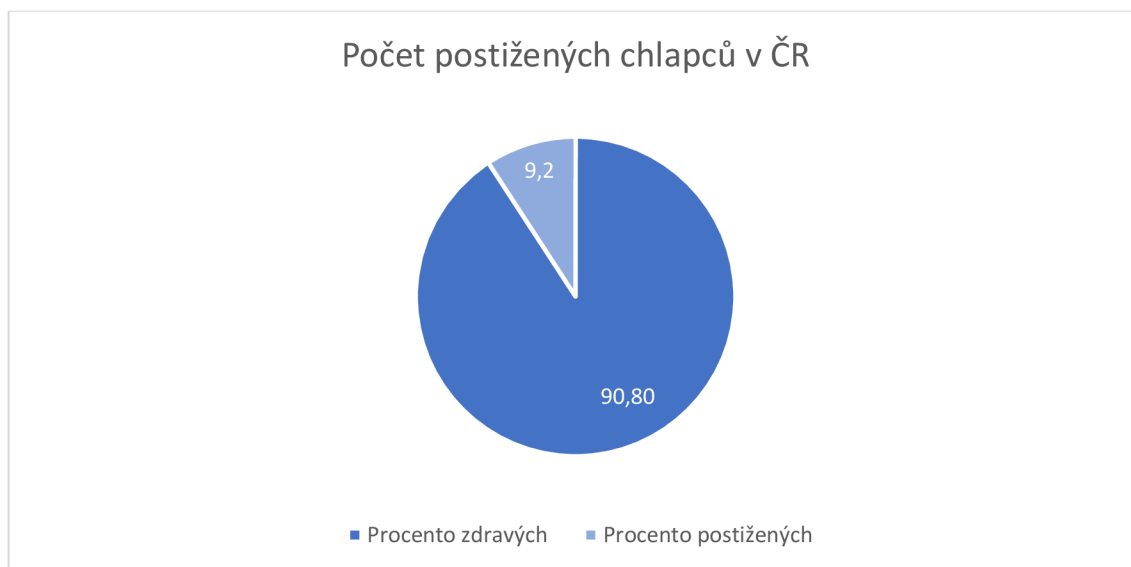
Podle zpráv Českého statistického úřadu bylo v České republice v roce 2018 na základě odhadu založeném na datech ze školních matrik a výkazů MŠMT 117 tisíc dětí do 15 let věku se zdravotním postižením. Dle odhadu se dále uvádí, že z celkového počtu všech dětí má Česká republika 7 % dětí se zdravotním postižením do věku 15 let. Nejčastějším postižením u žáků základních škol, středních škol a konzervatoří do 15 let byly vývojové poruchy učení, které byly z celkového počtu všech žáků diagnostikovány u 5,8 % žáků, druhým nejčastějším postižením byly závažné vývojové poruchy chování u 2,9 % žáků a třetím mentální postižení u 1,9 % žáků. Na celkovém počtu žáků se zdravotním postižením se pak závažné vývojové poruchy učení podílely 57,9 %, závažné vývojové poruchy chování 29,4 % a mentální postižení 19,2 %.

Graf 1 - Počty dětí se zdravotním postižením v jednotlivých krajích České republiky



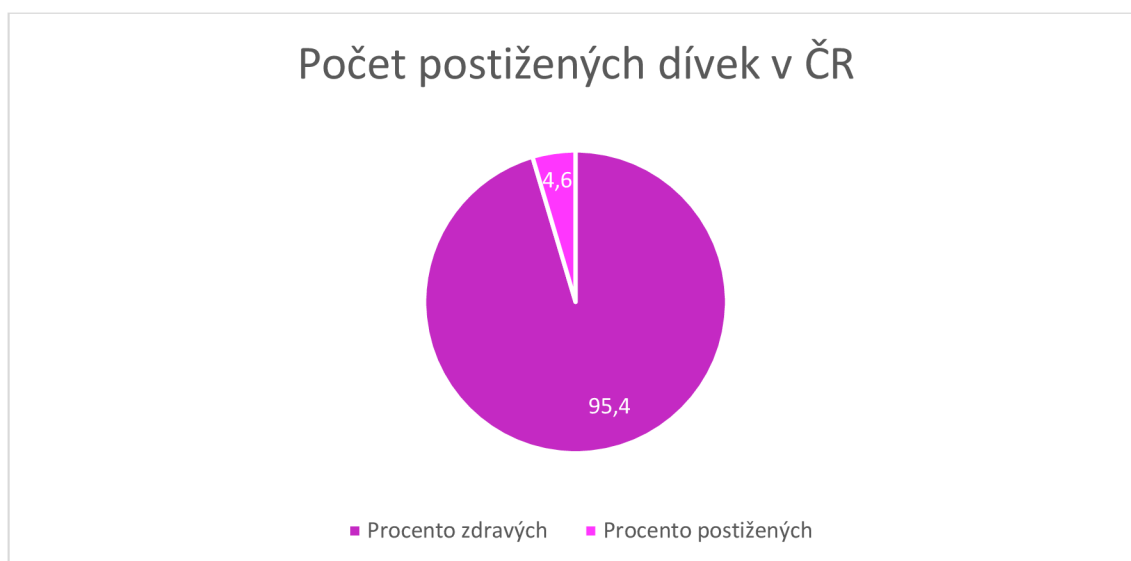
Zdroj: <https://www.czso.cz/csu/czso/tabulky-deti-se-zdravotnim-postizenim>

Graf 2 - Počet postižených chlapců v České republice k 16. 12. 2019



Zdroj: <https://www.czso.cz/csu/czso/tabulky-deti-se-zdravotnim-postizenim>

Graf 3 - Počet postižených dívek v České republice k 16.12. 2019



Zdroj: <https://www.czso.cz/csu/czso/tabulky-deti-se-zdravotnim-postizenim>

Pardubický kraj patří k pěti krajům České republiky s nejnižším počtem dětí s postižením. Zajímavé je, že mezi těmito dětmi je procento chlapců oproti dívkám dvojnásobné. V praktické části jsou pak uvedeny i konkrétní počty žáků s postižením v Základní škole a Praktické škole SVÍTÁNÍ, o. p. s. v Pardubicích.

1.2. Definice mentálního postižení

V současnosti se nejčastěji používají termíny jedinec s mentální retardací nebo jedinec s mentálním postižením. Oba termíny jsou považovány zpravidla za synonyma, ale někteří autoři považují výraz mentální postižení za širší, neboť do něj zařazují i osoby s IQ v rozmezí mezi 85 a 70. Tato bodová hranice má své uplatnění především ve školské praxi, řada žáků s tímto hraničním intelektem určitě vyžaduje ve svém vzdělávání realizaci potřebných podpůrných opatření (Černá et al, 2008, s. 75).

Termín mentální retardace je odvozen z latinského „mens“ (mysl, rozum) a „retardatio“ (zdržet, zaostávat, opožďovat). Zjednodušeně řečeno se tedy jedná o opožďování rozumového vývoje. Česká odborná literatura nabízí řadu definic. Vágnerová charakterizuje mentální retardaci jako „*souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projevují neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit*“. Zároveň uvádí i důležitý předpoklad, že

odpovídajícího stupně intelektového vývoje nelze dosáhnout vhodnými výchovnými stimuly (2008, s. 289).

Od mentální retardace je třeba odlišit mentální retardaci zdánlivou (nazývanou též pseudooligofrenie), která vzniká právě nevhodným působením sociálního prostředí a nedostatkem stimulů, nejedná se o důsledek poškození centrální nervové soustavy. Klinický obraz je většinou na úrovni hraničního pásma mentální retardace, inteligenční kvocient bývá snížen zhruba o 10 až 20 bodů (Pipeková 2006, s. 270).

Etiologii mentální retardace ve svých definicích zmiňují například Švarcová i Valenta. „*Mentální retardaci nazýváme tedy trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku nebo nedostatečné funkce centrální nervové soustavy*“ (Švarcová, 2011, s. 29). „*Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i částečně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince*“ (Valenta, 2018, s. 34).

V současnosti nabízí jednu z nejaktuálnějších definic AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities; dříve AAMR – American Association for Mental Retardation). Jedná se o nejstarší a největší interdisciplinární organizaci zabývající se mentálním a vývojovým postižením. Z jejich definice vychází například kolektiv autorů publikace Česká psychopedie, speciální pedagogika osob s mentálním postižením vydané v roce 2008. Od té doby byla tato definice ještě několikrát upravena, nyní je na webových stránkách AAIDD v nabídce již dvanáctá edice z roku 2021, která se zabývá definicí, diagnózami, klasifikací a systémem podpory. Podle AAIDD je mentální postižení charakterizováno jako výrazné omezení v intelektových funkcích a v adaptačním chování, což se projevuje v mnoha každodenních sociálních a praktických dovednostech. Adaptační chování je pak chápáno jako soubor pojmových, sociálních a praktických dovedností. Do tohoto souboru patří např. gramotnosti, pojem o penězích, čase, počtech, sociální odpovědnost, schopnost řídit se pravidly, důvěřivost, péče o vlastní osobu, pracovní dovednosti apod. AAIDD také uvádí, že obtíže jedince jsou patrné před dosažením věku 22 let. Podle Černé (2008) aby byla definice mentálního postižení naplněna, stanoví navíc několik předpokladů s tím, že pouze na základě tohoto mnohostranného hodnocení lze určit, zda jedinec má či nemá mentální postižení a následně přizpůsobit individuální podporu. Pro aplikaci definice dle AAIDD musíme:

- vzít v úvahu společenské prostředí typické pro věk a kulturu jedince,

- zohlednit jazykovou a kulturní rozmanitost ve způsobu, jakou lidé komunikují, pohybují se a chovají,
- uvědomit si, že limity a omezení koexistují se silnými stránkami,
- úroveň životního fungování se zlepší, pokud je nastavena správná podpora (www.aaid.org)

1.3. Etiologie mentálního retardace

Příčiny mentální retardace jsou velmi rozmanité, a to nejen vzhledem k vlivům ohrožujícím růst plodu v období prenatálním, ale i k řadě dalších onemocnění, úrazů, infekcí, biologických faktorů či defektů působících v období perinatálním a postnatálním. Neméně významné jsou také hereditární (dědičné) příčiny a chromozomální či metabolické poruchy (Švarcová, 2011). Zároveň se mohou příčiny vzájemně podmiňovat, prolínat a spolupůsobit (Švarcová, 2011, s.29). Podle Slowíka má řada postižení multifaktoriální etiologii, vzniká kombinací několika příčinných souvislostí a není tedy vždy možné jasnou příčinu určit (2016, s. 47).

Uvádí se, že z etiologických faktorů je známá pouze jedna polovina. U lehčího stupně mentální retardace je také zpravidla obtížnější příčinu určit. Čím je naopak postižení hlubší, tím častěji lze nalézt biologickou příčinu (Černá et. al, 2008, s. 85). Podle Pipekové se u těžké mentální retardace setkáváme jak s genetickou, tak i negenetickou etiologií, např. s poškozením zárodečné buňky, malformací CNS, infekcí. Hluboká mentální retardace je pak většinou organické etiologie (2006, s. 274).

Bartoňová a Bazalová (2007, s. 161-4) uvádějí, že původ mentálního postižení nemusí být zřejmý u více jak 15 % případů (až k 30 %). Hlavním důvodem zůstává neobjevení chromozomální ani metabolické vady plodu či novorozence a v takových situacích hovoříme o nespecifické podmíněné poruše.

V odborné literatuře existuje celá řada klasifikací etiologických faktorů; členěny jsou například dle toho, zda se jedná o endogenní (vnitřní), či exogenní (vnější), nebo zda vznikly v období prenatálním, perinatálním či postnatálním. Z hlediska časového dělí příčiny vzniku mentální retardace na prenatální, perinatální a postnatální např. M. Valenta (2018). Dále konstatuje, že organická etiologie tedy patologicko-anatomické nálezy v oblasti centrální nervové soustavy, převažují u středně těžké mentální retardace a trend jejího narůstání je patrný i v případě lehké mentální retardace. Někteří autoři zmiňují

geneticky podmíněné varianty (např. chromozomální aberace) v rámci příčin prenatálních, jiní je vydělují zvlášť (Černá et. al, 2008, s. 87). Podle Valenty mají specifické genetické poruchy v etiologii významné postavení, přičemž „...největší skupinu tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozomů, dále pak narušením struktury chromozomů a genovou mutací“ (2018, s. 64).

Pro ilustraci uvádím klasifikaci podle Švarcové a Slowíka.

Švarcová uvádí jako nejčastější příčiny mentální retardace tyto následující:

- Následky infekcí a intoxikací:
 - prenatální infekce (např. toxoplazmóza, cytomegalovirus, pásový opar, kongenitální syfilis),
 - postnatální infekce (např. zánět mozku),
 - intoxikace (např. toxemie matky, otrava olovem).
- Následky úrazů nebo fyzikálních vlivů:
 - mechanické poškození mozku při porodu (novorozenecká hypoxie),
 - postnatální poranění mozku nebo hypoxie.
- Anomálie chromozomů (např. Downův syndrom).
- Nezralost (stavy při nezralosti novorozence bez uvedení jiných chorobných stavů).
- Poruchy výměny látek, růstu výživy (např. mozková lipoidóza, glykogénózy a další).
- Makroskopické léze mozku (novotvarem, degenerací, postnatální sklerózou).
- Nemoci a stavy způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy.
- Vážné duševní poruchy.
- Psychosociální deprivace (stavy se snížením intelektu vlivem velmi nepříznivých sociokulturních podmínek)
(Švarcová, 2011).

Jako druhý příklad uvádím Tab. 1, kde je shrnuta Slowíkova klasifikace příčin vzniku vad a poruch.

Tab. 1- Klasifikace příčin vzniku vad a poruch (Slowík, 2016, s. 48-49)

<i>Exogenní (vnější) faktory</i>	
<i>Prenatální</i>	<p><i>Faktory ovlivňující vývoj jedince v období od početí do porodu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fyzikální (úraz, škodlivé záření)</i> • <i>Chemické (působení jedů, léků, drog)</i> • <i>Nutriční (nesprávná výživa)</i> • <i>Biologické (virové a bakteriální infekce)</i> • <i>Psychické a sociální (stres, patologické prostředí)</i>
<i>Perinatální</i>	<p><i>Negativní a rizikové okolnosti probíhající při porodu a v období krátce po porodu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mechanické poškození mozku</i> • <i>Nedostatek kyslíku</i> • <i>Infekce</i> • <i>Jiné komplikace</i>
<i>Postnatální</i>	<p><i>Všechny reálné příčiny vzniku vad a poruch v období po narození. Negativní vlivy, které působí přímo na organismus jedince</i></p>
<i>Endogenní (vnitřní) faktory</i>	
<i>Genetické</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Chromozomální aberace (poškození chromozomální výbavy, např. Downův syndrom)</i> • <i>Genové mutace (dědičně přenosná změna genetických informací, např. fenylketonurie, daltonismus)</i>
<i>Ostatní</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dispozice (dědičné)</i> • <i>Změněná reaktivita</i> • <i>Problémy imunity</i>

Slowík také ve své Speciální pedagogice (2016) zmiňuje důvod, proč je důležité zjišťovat příčiny vzniku různých postižení. Jako odpověď uvádí prevenci vzniku jednotlivých vad a poruch a správnou identifikaci potřebné terapie a stanovení reálné prognózy dalšího vývoje. Asociace Association for Retarded Citizens prosazuje ve Spojených státech Amerických pro ženy preventivní desatero pro vyloučení vnějších rizikových faktorů možného vzniku mentální retardace (Vrzal in Valenta, 2018):

- *Navštívit lékaře nejméně tři měsíce před plánovaným otěhotněním*
- *Jíst správnou stravu*
- *Nepít alkoholické nápoje*
- *Chránit se očkováním – především proti zarděnkám, hepatitidě typu B*
- *Skončit s kouřením*
- *Navštívit genetickou poradnu*
- *Nebrat léky bez doporučení lékaře*
- *Omezit rentgenové záření*
- *Vyhnout se infekčním nemocem*
- *Pravidelně navštěvovat svého lékaře*

Odborné publikace nabízejí řadu různých typů klasifikací a kategorizací etiologických faktorů (příčin) mentálního postižení. Přesná příčina se určuje velmi těžko, a to zejména z důvodu působení mnoha vlivů na ženu během těhotenství i na dítě po narození. Různé příčiny vzniku postižení se objevují i u žáků v případových studiích v praktické části této diplomové práce.

1.4. Specifické zvláštnosti osob s mentálním postižením

Nabídnout celkovou charakteristiku osob s mentálním postižením je poměrně obtížné. Tato skupina je totiž velmi široká, mezi osobami s lehčím postižením a těmi s těžkým až hlubokým pozorujeme velmi výrazné rozdíly. Také platí, že každý jedinec je jiný a stejně jako každý z nás má i osoba s mentálním postižením své osobnostní zvláštnosti. Ve výchově a vzdělávání musíme brát v potaz zejména zvláštnosti psychických procesů, stavů i vlastností. Zajímá nás tak například úroveň vnímání, paměti, myšlení, emočních i volních procesů, motivace, pozornosti apod. Obecně lze použít pravidlo, že čím je těžší postižení, tak tím je narušení psychických procesů výraznější. Celkový obraz postižení je také určován věkem a mírou podnětnosti sociálního prostředí (Černá et al., 2008, s. 76, Bendová, Zíkl, 2011, s. 18).

Odborná literatura ve snaze načrtnout globální obraz mentálního postižení vyjmenovává následující determinanty, které se mohou vyskytnout v nejrozumnější variabilitě a hierarchii: zvýšená závislost na rodičích, infantilnost osobnosti, pohotovost

k úzkosti a neurastenickým reakcím, sugestibilita a rigidita chování, nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“, opoždění psychosexuálního vývoje, nerovnováha aspirace a výkonu, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, porucha interpersonálních vztahů a komunikace, malá přizpůsobitelnost k sociálním a školním požadavkům, impulzivnost, hyperaktivita nebo naopak hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, malá srovnávací schopnost, snížená mechanická a logická paměť, těkavá pozornost, porucha vizuomotoriky a celkové pohybové koordinace (Dolejší, 1978 in Valenta, 2009).

Přestože se tedy nejedná o homogenní skupinu, popíšu v následující části vybraná psychologická a jiná specifika osob s mentálním postižením, ke kterým je třeba během edukace přihlížet. V praktické části práce zmíním u jednotlivých případových studií žáků jejich specifické zvláštnosti, které je vystihují.

Vnímání

U dětí s mentálním postižením se počítky a vjemy vytvářejí pomalu a také s větším množstvím nedostatků a zvláštností. Typická je inaktivita procesu vnímání, kdy se dítě spokojí pouze s povrchním poznáním předmětů a neprojevuje aktivní zájem o jejich funkci a podstatu (Švarcová, 2006, s. 44–45).

V důsledku toho můžeme pozorovat například zpomalený a snížený rozsah zrakového vnímání, narušena je zejména diferenciací figury a pozadí. Dítě s mentálním postižením má tak obtíže s pochopením perspektivy, nevnímá částečné překrývání kontur, nerozlišuje polostíny a podrobné detaily. Tato skutečnost negativně ovlivňuje zejména výuku čtení a psaní, ale i využívání obrazových materiálů v průběhu edukace.

U dětí pozorujeme nedostatky ve sluchovém vnímání, neboť i podmíněné spoje v oblasti sluchového analyzátoru se vytvářejí pomalu. Charakteristické je opožděné vyzrání fonemického sluchu, respektive diferenciací fonémů, opožděné utváření řeči apod. Uvádí se, že například v oblasti sluchové diferenciací nedosáhnou děti se středně těžkým mentálním postižením normy ani ve vyšším věku. Pro žáky jsou typické obtíže se sluchovým rozlišováním podobně znějících hlásek (např. p/b, t/d, m/n, s/z, v praxi se často setkáváme s obtížemi v rozlišování h/ch, ř/ž apod.). Následně je narušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy, čímž jsou značně ovlivněny možnosti výuky čtení. U dětí s těžším mentálním postižením je také zpravidla nemožné využít standardně užívanou metodu analyticko-syntetickou a je nutné hledat další způsoby výuky čtení (Bendová, Zíkl, 2011, s. 18–19, Švarcová, 2006, s. 44–45).

Kromě nedostatků ve zrakovém a sluchovém vnímání jsou obvyklé i obtíže ve vnímání hmatovém (projevují se např. sníženou citlivostí vůči hmatovým vjemům), deficity v oblasti prostorového vnímání, dále i ve vnímání času a prostoru apod. U dětí s těžším postižením dochází i k narušení vnímání vlastního tělesného schématu (Bendová, Zikl, 2011, s. 19).

Myšlení

Myšlení je obvykle považované za vrcholný proces lidského poznávání a prolíná se i do ostatních poznávacích procesů (Čáp, Mareš, 2001, s. 89). Rozvoj myšlení u dětí s mentálním postižením limituje nedostatek názorných a sluchových představ, nedostatečná zkušenost z komunikace, pomalý a omezený rozvoj řeči apod. Myšlení je zpravidla stereotypní, rigidní, chudé a neproduktivní. Konkrétní myšlení zůstává na úrovni názorných obrazů. Děti chybují v myšlenkové analýze a syntéze, pojmy tvoří těžkopádně, jejich úsudky jsou nepřesné. Vyšší generalizace a abstrakce prakticky nejsou schopny. Typická je i nekritičnost myšlení, u dětí se projevuje slabá řídicí úloha myšlení, kdy dítě nevyužívá osvojené rozumové operace, nepromýšlí své jednání, nepředvídá jeho důsledky apod. Zvláštností je i nesoustavnost myšlení, dítě ztrácí myšlenkové souvislosti, což je způsobeno i výkyvy pozornosti a mělkými paměťovými stopami (Bendová, Zikl, 2011, s. 19–20, Švarcová, 2006, s. 46–48).

Prostředkem prezentace myšlenek je řeč a u dětí s mentálním postižením se prakticky vždy v oblasti verbálního projevu nějaké obtíže vyskytují. U dětí s těžkou a hlubokou mentální retardací je kvalita myšlení narušena natolik, že nezvládnou v rámci náhradních komunikačních způsobů využít ani dvojrozměrné předměty jako například fotografie a obrázky. Komunikace se pak realizuje zejména prostřednictvím reálných trojrozměrných předmětů nebo jejich zmenšenin (Bendová, Zikl, 2011, s. 20).

Paměť

Paměť chápeme jako proces, který nám umožňuje uchovávat a následně i využívat předchozí informace a zkušenosti. Bez paměti nemůžeme fungovat, což nám ukazuje například některá onemocnění spojená s poruchami paměti (Juklová, 2007, s. 34). Vzhledem k tomu, že jsou u jedinců s mentálním postižením vždy nějakým způsobem narušeny psychické procesy, tak i jejich paměť vykazuje určitá specifika.

Nové poznatky si osvojují pomalu a zpravidla je potřeba mnohočetné opakování. Jelikož mají osoby s mentálním postižením obtíže se vštípením a uchováním informací, zákonitě se objevují i problémy i s jejich opětovným vybavením. Podmíněné spoje se utvářejí pomalu a mají tendenci i rychleji vyhasínat. Z tohoto důvodu je pro žáky

s mentálním postižením například vhodné využívat cyklické osnovy, to znamená, že se učivo pravidelně opakuje a postupně rozšiřuje. Děti mají spíše paměť mechanickou, logická u nich selhává. Lépe si pamatujeme informace a jevy, kterým rozumíme a chápeme logické vazby mezi nimi, vše třídíme dle významu, obsahu, důležitosti apod. Osoby s mentálním postižením tuto schopnost nemají, jejich mechanická paměť nevyžaduje výraznou selekci paměťových stop (Bendová, Zíkl, 2011, s. 20). V praxi se pak setkáváme s tím, že je vše nutné pravidelně opakovat, procvičovat, pomáhat žákům s navedením na první krok řešení apod. Také se osvědčilo, že si žáci v paměti lépe uchovávají to, co se jich přímo dotýká, co je pro ně nějakým způsobem osobnostně významné. Nutné je tedy výuku individuálně diferencovat a přizpůsobovat jednotlivým žákům.

Pozornost

Vývojově rozlišujeme pozornost bezděčnou (spontánní) a úmyslnou (výběrovou). Bezděčná pozornost vychází z orientační reakce a má velký význam zejména v prvních letech života. Tato pozornost je upoutávána podněty, které jsou samy o sobě nějakým způsobem významné (např. jsou vizuálně výrazné, pohybují se, vydávají zvuk apod.). Pokud je tato pozornost nevýběrová, považujeme ji za patologickou, což je případ dětí s organickým postižením mozku. U výběrové, úmyslné pozornosti se jedná o to, že se rozhodneme pro určité podněty a tuto pozornost udržujeme vůlí (Juklová, 2007, s. 27). Z hlediska výuky je tato úmyslná pozornost velmi důležitá.

U pozornosti rozlišujeme několik vlastností a s různou mírou narušení každé z nich se můžeme u dětí s mentálním postižením setkat. Dítě například nedokáže vnímat najednou více podnětů, má obtíže se soustředěním, nedokáže se podnětům věnovat delší dobu, má výraznější problémy s přenášením pozornosti z objektu na objekt apod. Po výkonu, který vyžaduje koncentraci a soustředění, nastupuje u dětí zpravidla únava (Bendová, Zíkl, 2011, s. 21). V praxi tento fakt zohledňujeme např. zařazováním relaxačních chvil do výuky, pravidelně obměňujeme činnosti, uzpůsobujeme a strukturujeme prostředí tak, aby žák nebyl zbytečně vyrušován apod. U dětí s těžším postižením je obvyklé, pokud se zvládnou soustředit v rozsahu pár vteřin, maximálně minut.

Učení

Učení je „*činnost, která zahrnuje všechny druhy psychických procesů*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 80). Zjednodušeně se jedná o získávání zkušeností v průběhu celého života. Učení musí být v souladu s úrovní dítěte, což je třeba mít na paměti zejména

v případě, kdy se žák s mentálním postižením vzdělává v běžné škole. Vygotskij rozlišoval tyto úrovně dvě, a sice zónu aktuálního vývoje dítěte a zónu nejbližšího vývoje dítěte. První z nich je určována úkoly, které dítě zvládne plnit samo a bez pomoci jiné osoby, vyjadřuje dosavadní stav kognitivní disponovanosti dítěte. Druhá je pak zastoupena úkony, které dítě řeší s pomocí jiné a kompetentnější osoby (neznamená to však, že tato osoba plní úkoly za dítě), díky čemuž dochází ke stimulaci řady vnitřních procesů. V edukačním procesu pak jde o spojení těchto dvou úrovní (Šedřová et. al, 2016, s. 14, Pivarč, 2017, s. 65). V praxi je při vzdělávání dětí s mentálním postižením žádoucí, aby měl učitel na základě spolupráce s poradenským zařízením také informace o oblastech, které je třeba u dítěte dále rozvíjet.

Emocionalita

U dětí s mentálním postižením se v emoční sféře projevují určitá specifika, která jsou spojena zejména s nízkou řídicí funkcí mozku. Typická je emoční nevyzrálost, kdy emoční reakce nemusejí odpovídat situaci, popřípadě jejich projevy nejsou vzhledem k sociálnímu kontextu vhodné. Charakteristická je netlumená intenzita emocí, podléhání afektu, mohou se objevovat poruchy nálad apod. Obtížněji se vytvářejí morální city (soucit, svědomí, pocit odpovědnosti, smysl pro povinnost apod.) (Bendová, Zikl, 2011, s. 21; Švarcová, 2006, s. 53). V praxi se můžeme setkat s patologickými citovými projevy, se vznětlivostí, vysokou mírou úzkostnosti apod. Žáci s mentálním postižením potřebují ve škole zajistit bezpečné a citlivé prostředí, které umí vhodně reagovat na nestandardní emoční projevy.

Volní vlastnosti

U osob s mentálním postižením se často setkáváme s nedostatkem vůle a ztrátou nebo snížením kvality volních vlastností. Toto se projevuje například nesamostatností, nízkou mírou iniciativy, neschopností podřídit své chování za účelem dosažení určitého cíle, neschopností řídit své jednání, překonávat překážky apod. Bez vůle vlastně nejsme schopni splnit žádný úkol, což v důsledku komplikuje další rozvoj. Významnou úlohu v edukačním procesu tedy sehrává zejména motivace (Bendová, Zikl, 2011, s. 22). U dětí s mentálním postižením je žádoucí volní vlastnosti rozvíjet, neboť nedostatky volních vlastností mohou být větší překážkou než samotné postižení. V praxi volíme motivační prvky dle individuálních preferencí každého žáka. Někoho motivuje například příslib oblíbené činnosti, někdo je motivován sociální odměnou. U žáků s mentálním postižením se ale asi nejčastěji setkáváme s materiální formou odměn.

Řeč a komunikace

Mentální deficit ovlivňuje veškeré složky řečové komunikace, proto se prakticky vždy u osob s mentálním postižením narušení komunikačních dovedností nějakým způsobem projeví. Zasaženy mohou být všechny části procesu od vlastní produkce řeči, přes výběr a vybavení komunikačních prostředků, až po recepci řeči a správnou interpretaci řečeného. Všimáme si například významnějších rozdílů mezi úrovní pasivní a aktivní slovní zásoby, pomalejšího tempa vývoje řeči, špatné výslovnosti, snížené schopnosti souvislého vyjadřování, používání agramatismů, obtíží s porozuměním apod. Orientačně můžeme považovat strop vývoje řeči u lehké mentální retardace 12–13 let, u středně těžké mentální retardace 6–7 let, u těžké 2–3 roky a u hluboké do jednoho roku (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 230).

Komunikace patří mezi nejdůležitější lidské potřeby. Pokud žák nekomunikuje mluvenou řečí, je nutné navázat úzkou spoluprací s logopedem a nabídnout jiné možnosti a formy komunikace.

Motorika

Narušení motoriky se liší podle etiologie mentálního postižení, a proto nelze stanovit obecné pravidlo, které by určovalo, jak by se měla motorika dětí rozvíjet. Můžeme se setkat pouze s lehkým opožděním vývoje hrubé i jemné motoriky, zpomalením psychomotorického vývoje a celkovou špatnou koordinací pohybů a neobratností, ale také se značným opožděním vývoje a výraznou neobratností. U dětí s těžším postižením pozorujeme zásadní porušení motoriky, stereotypní automatické pohyby, popřípadě celkovou imobilitu (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 214). Důležitou součástí edukačního procesu dětí s mentálním postižením by proto měla tvořit tělesná výchova doplněná odbornou fyzioterapeutickou péčí.

Značné rozdíly jsou patrné i v grafomotorice a kresbě. Někteří žáci se naučí úhledně a čitelně psát, může se u nich projevit i výtvarné nadání. Jiní ani přes intenzivnější nácvik nezvládnou vlastní podpis, spojení dvou bodů čarou apod. Grafomotoriku narušuje nezralost nervového systému, zrakového vnímání i senzomotorické koordinace. Úroveň výkonu ovlivňují také přidružené vady. Obecně platí, že míra obtíží závisí na stupni mentálního postižení, jeho hloubce, rozsahu a rozložení složek psychického vývoje. Čím je postižení hlubší, tím jsou projevy opoždění výraznější (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 219).

1.5. Klasifikace stupňů mentální retardace

Klasifikace mentální retardace vychází z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracované Světovou zdravotnickou organizací (WHO) v Ženevě, která vešla v platnost roku 1992. Mentální retardaci je zde přidělen třímístný alfanumerický kód F70 – F79 a je rozdělena do šesti kategorií. Stupeň mentální retardace se obvykle určuje pomocí standardizovaných testů inteligence. Tyto lze nahradit škálami určujícími stupeň sociální adaptace v určitém prostředí, ale v takovém případě určují stupeň mentální retardace jen přibližně. Diagnóza je také závislá na všeobecných intelektových funkcích, jak je určí školený diagnostik. Zároveň musí odpovídat současnému stavu duševních funkcí a je třeba vzít v potaz, že intelektové schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času, a i snížené hodnoty se mohou cvičením a rehabilitací zlepšovat. (<http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>)

Stupně mentální retardace a odpovídající mentální věk osob s mentálním postižením:

F 70 lehká mentální retardace	IQ 69–50	MV 9 - 12let
F 71 středně těžká mentální retardace	IQ 49–35	MV 6–9 let
F 72 těžká mentální retardace	IQ 34–20	MV 3–6 let
F 73 hluboká mentální retardace	IQ pod 20	MV pod 3 roky
F 78 jiná mentální retardace		
F 79 nespecifikovaná mentální retardace		

I v odborných kruzích se občas objevují snahy upouštět od zařazování osob do různých kategorií na základě stanovení hodnoty IQ. V našem školském systému se ale ze stanovení stupně mentální retardace při zařazování žáka do odpovídajícího vzdělávacího programu stále vychází. Na základní škole speciální jsou tak například primárně edukováni žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a autismem. Vzdělávání žáků se pak více věnuji ve druhé kapitole.

1.6. Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace

Již výše bylo řečeno, že nabídnout celkovou charakteristiku osob s mentálním postižením je poměrně obtížné. Stejně se tak se mohou výraznější rozdíly objevovat i

mezi jedinci v rámci jednoho konkrétního stupně mentálního postižení. Nicméně pro praxi je důležité vědět, s jakými schopnostmi a dovednostmi se v každém daném stupni setkáváme. Níže tedy uvádím charakteristiku klasifikačních stupňů, přičemž se soustředím například na informace týkající se komunikace, specifické projevy psychických procesů, sociální dovednosti, předpoklady pro vzdělávání a samostatný život apod.

1.6.1. Lehká mentální retardace IQ 69–50 (F 70)

Lehká mentální retardace se zpočátku ontogenetického vývoje projevuje pouze jako lehké opoždění či zpomalení psychomotorického vývoje, rozdílů ale nemusí být tak patrné. V období docházky do mateřské školy, tedy zhruba mezi třetím a šestým rokem, se mohou objevit nápadnější problémy zejména v oblasti komunikace - např. menší slovní zásoba, obsahová chudost, opožděný vývoj řeči, různé vady řeči apod. Dále pozorujeme např. nedostatečnou zvědavost, kreativitu, vynalézavost, stereotyp ve hře, emoční nezralost.

Výraznější obtíže se pak více projeví během školní docházky, kde je velká část činnosti soustředěna na teoretickou práci. U žáků s lehkým mentálním postižením převládá konkrétní mechanické myšlení, je omezena schopnost logického myšlení, vážné analýza a syntéza, paměťové stopy jsou mělké apod. Žáci se potýkají se specifickými problémy při osvojování čtení a psaní, náročnější pro ně bývá osvojení si cizího jazyka, teoretických pojmů a učiva vyžadujícího logické usuzování. Vzdělávání je tedy vhodné zaměřit na rozvoj jejich schopností, kompenzaci nedostatků a posilování praktických dovedností potřebných pro budoucí samostatný život. V období školní docházky mohou být další komplikace způsobeny také citovou a sociální nezralostí, která se projevuje např. neadekvátními reakcemi a afektivní labilitou. Děti mají nižší míru sebekontroly a projevuje se u nich zvýšená sugestibilita, setkáváme se s úzkostností a impulzivností. V praxi se často ukazuje, že to může být i důsledek neadekvátních a vysokých nároků na žáka. V oblasti motoriky se nápadnější nedostatky nemusí projevit, popřípadě jde o lehčí opoždění jemné i hrubé motoriky, poruchy pohybové koordinace a neobratnost.

Celkově jsou však jedinci s lehkým mentálním postižením schopni v každodenním životě užívat řeč účelně, udržují konverzaci a do sociálního prostředí se začleňují bez větších obtíží. V nenáročném a známém prostředí se deficity prakticky nijak zvlášť projevit nemusí. (Je však třeba si uvědomit široký rozptyl u lehkého mentálního

postižení – od osob pohybujících se na horní hranici lehkého postižení až po osoby na spodní hranici středně těžkého mentálního postižení). Vzhledem k tomu, že v sociálním kontaktu se neklade důraz na teoretické znalosti, nepůsobí lehký stupeň postižení vážnější problémy. Tito jedinci zpravidla v samostatném životě dosahují plné nezávislosti v osobní péči (tj. v oblasti jídla, mytí, oblékání, hygieny, péče o domácnost) a jsou schopni vykonávat zaměstnání (Bendová, Zíkl, 2011, s. 12; Pipeková, 2006, s. 272; Švarcová, 2011).

1.6.2. Středně těžká mentální retardace IQ 49–35 (F 71)

Středně těžké mentální postižení má často organickou etiologii. Vývojové opoždění bývá zaznamenáno již v kojeneckém nebo batolecím věku, narušení psychomotorického vývoje je zde patrnější než u lehkého mentálního opoždění. Mentální věk se pohybuje v pásmu 4–8 let, u dospělých se pak uvádí rozmezí 6–9 let.

Výrazně je opožděn rozvoj, chápání a také užívání řeči. Omezena je schopnost sebeobsluhy, v oblasti hrubé i jemné motoriky pozorujeme celkovou neobratnost, nekoordinovanost pohybů a sníženou schopnost provádět jemné úkony. Jedinci bývají plně mobilní, somatické vady jsou méně časté. V emoční oblasti je zřejmá citová nevyzrálost, objevuje se například emoční labilita a nepřiměřené afektivní reakce. Jedinci se středně těžkým mentálním postižením nejsou schopni samostatně řešit řadu běžných i náročnějších situací a v budoucnu jsou tedy zpravidla odkázáni na pomoc ostatních (Pipeková, 2006, s. 273).

Z vývojového hlediska je výrazně opožděna expresivní složka řeči i porozumění obsahu řeči. V oblasti komunikace existují mezi jedinci se středně těžkým mentálním postižením značné rozdíly, jejich schopnost komunikace a úroveň řeči je velmi variabilní. Někteří jsou schopni jednoduché konverzace, ať už verbální nebo s využitím alternativní a augmentativní komunikace. Jiní mají výrazné obtíže vyjádřit své potřeby nebo se nenaučí mluvit nikdy, přestože například verbálním instrukcím rozumí.

V období školní docházky jsou pokroky limitované, ale někteří žáci jsou schopni si při kvalifikovaném pedagogickém vedení osvojit základy trivie (čtení, psaní, počítání). K výuce čtení je zejména vzhledem k obtížím ve sluchové a zrakové diferenciaci využívána zpravidla metoda globálního čtení. Vzdělávací programy a edukace celkově se soustředí na získání základních vědomostí a dovedností, které žák využije v běžném životě. V dospělosti jsou schopni vykonávat jednoduché manuální práce za předpokladu,

že jsou jasně strukturované a jsou vykonávány pod odborným dohledem. Nejčastěji mohou pracovní uplatnění najít v chráněných dílnách a na chráněných pracovištích. Samostatný život je možný pouze zřídka (Bendová, Zikl, 2011, s. 13).

U některých osob mohou být diagnostikovány i jiné poruchy, které zásadně ovlivňují klinický obraz postižení i způsob, jakým je třeba s takovým jedincem jednat a komunikovat. To je případ zejména středně těžkého mentálního postižení v kombinaci s poruchou autistického spektra. Často jsou k mentální retardaci přidružena i tělesná a neurologická postižení, zejména epilepsie nebo psychiatrická onemocnění (Bendová, Zikl, 2011, s. 14).

1.6.3. Těžká mentální retardace IQ 34–20 (F 72)

Výrazné omezení psychomotorického vývoje jedinců s těžkou mentální retardací je patrné již v útlém věku. Často je zjištěna organická etiologie, přítomna jsou další přidružená postižení. U tohoto stupně mentální retardace se často vyskytují i somatické vady a příznaky celkového poškození centrální nervové soustavy (Bendová, Zikl, 2011, s. 14, Valenta, 2009,).

Zásadní limity se projevují v oblasti komunikace. Řeč se u dětí nevytvoří buď vůbec, nebo zůstává na úrovni základních elementů projevové složky řeči. Děti se pak vyjadřují pudovými hlasovými projevy, které jsou obměňovány dle toho, zda se jedná o projevy libosti (spokojenosti) či nelibosti (odporu, zlosti). Narušeny jsou i modulační faktory řeči, hlavně dynamika a melodie. Setkáváme se i s echolalickými napodobovacími reflexy, kdy dítě opakuje slyšené zvuky jako ozvěna, ale bez pochopení jejich smyslu. Na podporu rozvoje komunikačních dovedností jsou využívány systémy alternativní a augmentativní komunikace nebo například i sociální čtení (Bendová, Zikl, 2011, s. 14).

Většina jedinců trpí značným stupněm poruchy motoriky. Někteří si osvojí základní hygienické návyky a prvky sebeobsluhy, někteří nejsou schopni udržet tělesnou čistotu ani v dospělosti. Celkově jsou možnosti sebeobsluhy a péče o vlastní osobu výrazně a trvale limitované (např. strava musí být speciálně upravena). Značně omezené jsou i psychické procesy, časté jsou poruchy pozornosti, dítě je schopno se soustředit pouze velmi krátkou dobu. Výjimečné nejsou ani poruchy chování v podobě stereotypních pohybů, v emoční oblasti se vyskytují afekty, impulzivita, nestálost nálad apod. (Pipeková, 2006, s. 273–274; Valenta, 2009).

Z výše uvedených důvodů jsou jedinci s těžkým mentálním postižením schopni vykonávat maximálně některé jednoduché úkony a jsou celoživotně závislé na péči jiných osob. I přes popsané obtíže lze ale konstatovat, že včasná kvalifikovaná rehabilitační a edukační péče významně podporuje rozvoj rozumových schopností, komunikačních dovedností, motoriky a celkově přispívá k větší samostatnosti a zlepšení kvality jejich života (Bendová, Zikl, 2011, s. 14–15).

1.6.4. Hluboká mentální retardace IQ pod 20 (F 73)

Jedinci s hlubokou mentální retardací potřebují trvalou péči i v těch nejzákladnějších životních úkonech. Jejich inteligenční kvocient prakticky nelze s pomocí současných diagnostických nástrojů přesně změřit, hranice je odhadována pod 20 bodů. U hluboké mentální retardace je většinou určena organická etiologie, běžně se k ní pojí těžké neurologické nebo jiné tělesné nedostatky, epilepsie, poškození zrakového a sluchového vnímání, častý je výskyt atypického autismu.

Jsou velmi těžce omezeni ve své schopnosti porozumět požadavkům nebo jim vyhovět. Uvádí se ale, že porozumění jednoduchým požadavkům lze dosáhnout. Komunikační schopnosti jsou na úrovni nonverbální komunikace zpravidla beze smyslu, používají výkřiky, grimasy (Pipeková, 2006, s. 274; Valenta, 2009). Chápání a užívání řeči je tedy na velmi nízké úrovni, expresivní složka řeči je v podstatě nerozvinuta, někteří dokážou modulovat jinak neartikulované zvuky podle momentálního citového rozpoložení. Většinou však ale nezvládají na své potřeby ani upozornit (Bendová, Zikl, 2011, s. 15).

Motorika je těžce omezena, pohyby jsou stereotypní a automatické (Pipeková, 2006, s. 274). Většina osob je imobilních, popřípadě výrazně omezených v pohybu. Prakticky nejsou schopni pečovat o své základní potřeby, bývají inkontinentní, vyžadují stálou pomoc a dohled (Švarcová, 2011, s. 40).

Jedinci s hlubokou mentální retardací zpravidla nepoznávají okolí, ale optimálním vedením lze dosáhnout nejzákladnějších zrakově prostorových orientačních dovedností. Projevuje se totální narušení afektivní sféry, setkáváme se u nich se sebepoškozováním (Pipeková, 2006, s. 274; Bendová, Zikl, 2011, s. 15). I přes to, že jsou všechny schopnosti a dovednosti výrazně narušené a motorika, kognice, komunikace, sebeobsluha i sociální adaptace na velmi nízké úrovni, je třeba vývoj neustále stimulovat a vhodně podporovat (Bendová, Zikl, 2011, s. 15). Edukační působení zahrnuje aktivity, které odpovídají

rozsahu postižení a potřeb jedince. Jedná se hlavně o „*metody a techniky založené na „bazálně dialogickém vztahu“ mezi učitelem/terapeutem a dítětem s mentálním či kombinovaným postižením*“. Tyto techniky zahrnují aktivity, které dítěti pomáhají opět se přiblížit fázi intrauterinního života, navozují pocit klidu a bezpečí. Patří mezi ně například metoda bazální stimulace nebo Dosa – pohybová komunikace (Bendová, Zikl, 2011, s. 15–16).

1.6.5. Jiná mentální retardace (F 78)

Termín jiná mentální retardace se užívá v případě, kdy jsou u daného jedince intelektové schopnosti prokazatelně snižené a mentální retardace je zřejmá, ale je velmi nesnadné nebo nemožné stupeň intelektové retardace pomocí obvyklých metod zjistit. Stanovení mentální retardace je komplikované, neboť nejde jedince spolehlivě vyšetřit z důvodu těžkého kombinovaného postižení, přidruženého senzoryckého nebo somatického postižení, těžké poruchy chování či autistických projevů (Bendová, Zikl, 2011, s. 16).

1.6.6. Nespecifikovaná mentální retardace (F 79)

U nespecifikované mentální retardace jsou intelektové schopnosti opět prokazatelně snižené, ale pro nedostatek informací není možné jedince do některé z výše uvedených kategorií zařadit (Bendová, Zikl, 2011, s. 16).

1.7. Shrnutí

Z definic mentálního postižení mě nejvíce oslovila definice Milana Valenty, která vystihuje postižení ve všech rovinách, se kterými se při práci s žáky pravidelně setkávám. Jedná se především o snížení kognitivních, pohybových, sociálních a řečových dovedností. Původy vzniku jakéhokoli postižení jsou stále kombinované a mnohdy neodhalené. Hovoříme o exogenních (vnějších) a endogenních (vnitřních) vlivech, které se podílely na vývoji v prenatálním, perinatálním i postnatálním čase. Jako velmi důležitou osvětu vnímám preventivní desatero, jak omezit vnější rizikové faktory možného vzniku mentální retardace.

I přes veškeré snahy o integraci žáků s mentálním postižením jsou nedílnou součástí českého školního systému školy zřízené dle §16 odst. 9. Žáci vzdělávající se na základní škole speciální vytváří nestejnorodé skupiny. Oproti svým zdravým vrstevníkům čelí jedinci s mentálním postižením celé řadě různých obtíží, ať už se jedná o narušené komunikační a sociální dovednosti, nedostatky v hrubé i jemné motorice, snížení kognitivních schopností nebo další obtíže plynoucí z přidružené diagnózy (konkrétně např. z pervazivních vývojových poruch). Jejich edukace tedy zákonitě vyžaduje využití speciálních metod, forem, postupů, pomůcek apod.

2. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Pojmem děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami označujeme v souladu se školským zákonem vzdělávající se jedince, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka, a které těmto žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení (Školský zákon č. 561/2004 Sb.).

V rámci podpůrných opatření jde např. o úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, prodloužení délky vzdělávání, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a další (jsou uvedeny v § 16 odst. 2 školského zákona). Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů; různé druhy nebo stupně podpůrných opatření lze kombinovat. Jejich uplatňování se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

MŠMT vydalo novou strategii vzdělávací politiky do roku 2030+. Jedním z jejích hlavních principů je posílení vzdělávacího systému, který by měl umět adekvátně reagovat na vzdělávací potřeby žáků, které se mění v průběhu let. Strategie definuje své cíle: „... dva hlavní strategické cíle, které se zaměřují na proměnu obsahu vzdělávání (SC1) a na snižování sociálních nerovností ve vzdělávání (SC2). Tyto cíle jsou rozvedené ve strategických liniích, jež se zaměřují na proměnu samotného vzdělávání, řešení nerovností, podporu pedagogů, zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce a zajištění stabilního financování“ (S2030, online. Str. 9).

Švarcová (2012) popisuje pojem normalizace v oblasti péče o lidi s handicapem, který charakterizuje běžný přístup a život lidí s postižením k životu jako mají ostatní spoluobčané. Jedná se především o oblast vzdělávání a přístupu ke vzdělání. Umožnění

kulturní a zájmové činnosti. Velmi důležitým faktorem je možnost přípravy na pracovní uplatnění v rámci různých profesí.

2.1. Právní ukotvení vzdělávání žáků s postižením

Právo na vzdělávání mají všechny děti bez ohledu na zdravotní a mentální stav. Toto právo se ukotvuje v mnoha mezinárodních i národních právních dokumentech a deklaracích. Dostatečný počet institucí určených pro vzdělávání je potřebný k tomu, aby samotné právo na vzdělávání mohlo být uskutečňováno.

2.1.1. Mezinárodní právní deklarace

V historickém kontextu neměli osoby s mentálním (či jiným) postižením vždy stejná práva jako osoby bez postižení. Pokud jim později stejná práva zaručovaly různé deklarace a úmluvy, nemuseli mít stejné příležitosti a podmínky k tomu, aby tato svá práva naplňovali. Níže uvádím přehled nejdůležitějších dokumentů, které se práv osob s mentálním postižením věnují.

Všeobecná deklarace lidských práv

První mezinárodní dokument, který vznikl na základě zkušeností nelidskosti v průběhu 2. světové války. Valné shromáždění Organizace spojených národů OSN stvrdilo tuto dohodu v prosinci 1948. Stěžejním ideálem celé deklarace je rovnost všech lidí. Je rozdělena do 30 článků, z nichž článek č. 26 pojednává o právu na vzdělávání pro každého. Základní vzdělání je povinné a bezplatné v základních stupních. Doslovně se cituje: *„Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám.“*

Úmluva o právech dítěte

Česká republika ratifikovala Úmluvu o právech dítěte při svém vzniku dne 1. ledna 1993. Tento mezinárodní dokument přijalo Valné shromáždění OSN v listopadu 1989. Dětem s handicapem je věnován článek č. 23 této Úmluvy, kde jsou popsána všechna jejich práva: *„...duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti“*. Přímě ke vzdělávání dětí je zde uvedeno: *„...podle možnosti bezplatně, s ohledem na finanční zdroje rodičů nebo jiných*

osob, které se o dítě starají, a je určena k zabezpečení účinného přístupu postiženého dítěte ke vzdělání, profesionální přípravě, zdravotní péči, rehabilitační péči, přípravě pro zaměstnání a odpočinku, a to způsobem vedoucím k dosažení co největšího zapojení dítěte do společnosti a co nejvyššího stupně rozvoje jeho osobnosti, včetně jeho kulturního a duchovního rozvoje.“

Charta OSN

Švarcová (2000) popisuje uplatňování principů Charty OSN v koncepci našeho speciálního školství. *„Každý národ má odpovědnost za to, aby se jeho školský systém postaral o děti se zdravotním postižením v takové úplnosti, jako o děti ostatní (Švarcová, 2000, s. 3).*

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením

Klíčovým bodem úmluvy je dítě, které by mělo být pro jednotlivé státy nejdůležitějším ukazatelem při formování principů činností státních a správních úřadů a vzdělávacích organizací. Je přísně zakázána diskriminace dítěte s handicapem (Honzíková, 2015).

Pipeková uvádí konkrétní článek číslo 23, v němž jsou definovány otázky handicapu: *„Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, uznávají, že duševně nebo tělesně postižené dítě má vést plný a slušný život v podmínkách zabezpečujících jeho důstojnost, podporujících jeho sebedůvěru a usnadňujících jeho aktivní část na životě společnosti“ (2006, s. 50).*

Dohody, charty, úmluvy apod. tvoří významný prvek, který posouvá společnost v pohledu na osoby s postižením vpřed. Společnost pak vnímá deklarované požadavky jako přirozenou součást svého života a podle toho také jedná. I pro nás je důležité závěry z těchto dokumentů pojmout za své a chovat se v souladu s jejich obsahem.

2.1.2. Národní právní akty České republiky

Pro naši praxi je nejdůležitější, jakým způsobem se s právy osob s postižením (a zejména pak s jejich vzděláváním) vyrovnává česká legislativa. Pravidelně jsou vypracovávány dlouhodobé záměry, strategie, koncepce apod. Důležitým prvotním

dokumentem je zajisté Listina základních práv a svobod, která tvoří nedílnou součást ústavního pořádku naší země.

Listina základních práv a svobod

Vešla v platnost v prosinci 1992 po schválení České národní rady a je součástí ústavního pořádku České republiky. Zaručuje rovnost všem občanům České republiky bez rozdílu. Hlava čtvrtá, článek č. 33 přímo uvádí: „*Každý má právo na vzdělávání.*“ Školní docházka se definuje jako povinná pro dobu určenou zákonem a bezplatná pro všechny vzdělávací stupně.

2.2. Základní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Naším nejdůležitějším legislativním dokumentem, který explicitně uvádí podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). K tomuto zákonu se ještě vztahuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Školský zákon v odst. 1 § 16 uvádí následující: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ K podpůrným opatřením, s nimiž se nejčastěji při praktické edukaci žáků s mentálním postižením setkáváme, patří například spolupráce se školským poradenským zařízením, úprava organizace, obsahu, očekávaných výstupů, hodnocení, forem a metod vzdělávání, zajištění výuky předmětů speciálně pedagogické péče, používání kompenzačních pomůcek, speciálních výukových materiálů, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě hlavně úzká spolupráce s asistentem pedagoga.

V odstavci 9 tohoto zákona se uvádí: „*Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými*

vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny“. Do takto zřízených škol, tříd, skupin a oddělení lze podle zákona zařadit pouze žáka (dítě, studenta), u něhož školské poradenské zařízení shledá pro takové zařazení důvody. K takovému kroku poradenské zařízení přistupuje tehdy, pokud samotné poskytování podpůrných opatření nepostačuje k naplňování vzdělávacích možností a uplatnění práv na vzdělávání. Kromě doporučení školského poradenského zařízení je další podmínkou ještě písemná žádost zletilého žáka (studenta) nebo jeho zákonného zástupce. Zásadním předpokladem je samozřejmě soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta (www. msmt.cz).

Doporučení ke vzdělávání vytvoří na základě vyšetření Pedagogicko-psychologická poradna nebo Speciální pedagogické centrum. Součástí tohoto doporučení je i stanovení stupně podpory pro daného žáka.

Zpravidla se žákům s tělesným postižením, nemají-li k tomu přidružené ještě další postižení, podaří s využitím kompenzačních pomůcek absolvovat všechny předměty. Jako vhodný způsob výuky je vnímána skupinová nebo tzv. kooperativní výuka, při níž žáci ve skupině spolupracují a navzájem si pomáhají. Je nutné, aby hodnocení žáka korespondovalo s jeho možnostmi, žák musí být hodnocen s ohledem na jeho zdravotní omezení. Takového žáka lze hodnotit i slovně (Švarcová, 2012).

Předměty jako je psaní, geometrie, laboratorní cvičení, výtvarná výchova a tělesná výchova, činí žákům s tělesným postižením největší potíže. Je proto důležité, aby se učitel zamyslel nad vhodnou kompenzací v daném předmětu. Pokud se žák vzhledem ke svému tělesnému postižení nemůže zúčastnit tělesné výchovy, bývá pro něj vhodnou alternativou zdravotní tělesná výchova, jež působí kompenzačně, reedukačně a rovněž přispívá k celkovému zlepšení postižení žáka (Kábele in Švarcová, 2012).

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (školský zákon) stanovuje, aby se upřednostnilo vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v běžných školách (Slowík, 2016).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách je velkým tématem posledních let, během kterých se upravovala legislativa ve prospěch společného vzdělávání. Vzdělávání žáků s mentálním postižením v proudu běžných škol je velkým tématem k diskuzi. Nejedná se totiž pouze o upravený (snížený) obsah učiva,

ale je třeba vzít v potaz i nutnost specifického přístupu k těmto žákům, využívání vhodných metod a forem práce a mnoho dalších podmínek.

2.2.1. Mateřská škola speciální

„Mateřská škola speciální je organizována jako běžné předškolní zařízení, které kromě formativní a informativní funkce plní ještě funkci diagnostickou, reedukační, kompenzační, rehabilitační a často i terapeuticko-formativní“ (Valenta, 2018, s.122).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání určuje předpoklady a nároky na předškolní vzdělávání. Toto věková etapa dítěte představuje pro formování osobnosti člověka významnou roli. Formují se fyzické a psychické předpoklady pro budoucí život. Pro děti s mentálním postižením toto platí dvojnásob. Speciálně-pedagogická péče je pro tyto děti nepostradatelná (Švarcová, 2012).

Školský zákon nám sděluje, že: *„předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat 28 nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“ (§ 33).*

Mezi hlavní cíle vzdělávání dětí v mateřské škole patří rozvoj jejich individuality, uspokojování dětských zájmů a potřeba a podpora sebevědomí dítěte. Klíčové kompetence tvoří základ předškolního vzdělávání. Zahrnují kompetenci k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání tvoří pět okruhů vzdělávání – dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět (RVP PV, 2021).

2.2.2. Základní škola – minimální výstupy

Organizaci základního vzdělávání včetně možnosti zřízení přípravných tříd základní školy upravuje § 46 a 47 školského zákona. Průběh základního vzdělávání se řídí § 49 a 50 školského zákona. Podrobnosti o organizaci a průběhu základního vzdělávání stanoví Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo“) ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Vzdělávání žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných upravují § 16 a 17 školského zákona a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání MŠMT, Praha 2016).

Pro žáky s LMR je v RVP ZV stanovena minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření třetího stupně. (Valenta, 2018)

Vzdělávání je rozděleno na devět ročníků, které jsou členěné na první stupeň (1. – 5. ročník) a druhý stupeň (6. – 9. ročník). Hodnocení výsledků žáků se řídí školským zákonem a může se jednat o hodnocení známkou, slovním hodnocením či kombinací obou způsobů.

Výstupy uvedené v RVP ZV jsou vodítkem pro Školské poradenské zařízení může spolu s žádostí rodičů žáka upravit výstupy uvedené v RVP ZV do Individuálního vzdělávacího plánu. Výstupy tvoří konkrétní stupeň, který lze s pomocí podpůrných opatření přesáhnout.

Školský zákon v části D sděluje, že: *“Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je třeba zohledňovat jejich specifika: problémy v učení – čtení, psaní, počítání; nepřesné vnímání času; obtížné rozlišování podstatného a podružného; neschopnost pracovat s abstrakcí; snížená možnost učit se na základě zkušenosti, pracovat se změnou; problémy s technikou učení; problémy s porozuměním významu slov; krátkodobá paměť neumožňující dobré fungování pracovní paměti, malá představitivost; nedostatečná jazyková způsobilost, nižší schopnost číst a pamatovat si čtené, řešit problémy a vnímat souvislosti“* (MŠMT, 2016).

2.2.3. Základní škola speciální

V základní škole speciální mohou být vzdělávání žáci s úrovní rozvoje rozumových schopností, která jim neumožňuje vzdělávat ani podle minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření (dříve tedy v základní škole praktické). Žáci jsou schopni pod odborným dohledem pedagogické péče zvládnout primární znalosti, dovednosti a zvyky při vhodně zajištěných podmínkách (Švarcová, 2011). Tento typ školy je zaměřen na žáky se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením. Výuka je koncipována pro žáky s kombinovaným postižením více vadami a autismem (Bazalová, 2014). Povinná školní docházka v základní škole speciální trvá deset let. Dělí se na první stupeň, kde jsou žáci

1. až 6. ročníků. Druhý stupeň navštěvují žáci 7. až 10. ročníku. Vzhledem k podstatě svého postižení nemohou žáci zvládat požadavky potřebné k získání základního vzdělání a po ukončení vzdělávacího programu základní školy speciální získávají základy vzdělání. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS) reaguje na specifické potřeby žáků a jejich psychologické zvláštnosti (zejména na snížení rozumových schopností, nedostatečnou úroveň pozornosti, volních vlastností apod.). Učivo je tedy redukováno zejména na osvojování základních vědomostí a dovedností. Důraz je kladen na rozvoj duševních a tělesných schopností žáků, rozvoj sebeobsluhy, vytváření dovedností užívat běžné denní předměty, vykonávání jednoduchých praktických činností apod. Nutným předpokladem je respektování žákovy úrovně a jeho individuálních zvláštností (RVP ZŠS, 2008)

Pipeková (2010) charakterizuje RVP-ZŠS: *„respektuje opoždění psychomotorického vývoje žáků se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady, vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení, umožňuje využití podpůrných opatření zohledňujících speciální vzdělávací potřeby žáků, stanovuje cíle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, vymezuje vzdělávací obsah, zařazuje průřezová témata jako součást vzdělávání, podporuje přípravu na společenské uplatnění a stanovuje základní vzdělávací úroveň“* (2010, s. 350).

Koncept pro vzdělávání žáků základní školy speciální je rozčleněn do devíti vzdělávacích kategorií. Jednotlivé vzdělávací okruhy vystihují konkrétní vyučovací předměty.

- Jazyková komunikace (Čtení, Psaní, Řečová výchova)
- Matematika a její aplikace (Matematika)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Člověk a společnost)
- Člověk a příroda (Člověk a příroda)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)

Speciální školy v dnešní době pracují a vyučují podle školních vzdělávacích programů, které si samy sestavili podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální. ŠVP každé školy přizpůsobuje vzdělávání svým žákům. Obsah výuky je zaměřen ve speciálních školách na primární znalosti a dovednosti v určitých vzdělávacích oblastech a činnostech zaměřených na pracovní zručnost. Základy trivia a jejich zvládnutí je důležitým úkolem speciální školy. Slovní hodnocení je základní hodnotící princip v základních školách speciálních. Hodnocení musí obsahovat prvky motivace, kritiky a být objektivní. Slovní hodnocení by mělo obsahovat doporučení, jak překonávat a předcházet případným neúspěchům žáka v dané oblasti (zákon 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

2.2.4. Praktická škola jednoletá

Praktická škola jednoletá je určena žákům s mentálním postižením, autismem a vícečetným postižením, kteří ukončili:

- povinnou školní docházku v základní škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením
- povinnou školní docházku v základní škole speciální
- povinnou školní docházku, ale nemají základní vzdělání
- základní vzdělání v základní škole a z vážných důvodů, které jsou v kombinaci s mentálním postižením, se nemohou vzdělávat na jiném typu školy (Valenta, 2018).

Cílem vzdělávání je rozšíření vzdělávání, ale zejména příprava na praktický život a osvojení si jednoduchých manuálních činností. Vzhledem k postižení žáků je příprava dosti individualizovaná a cíle jsou proměnlivé, odpovídající potřebám a možnostem jednotlivých žáků.

Praktická škola jednoletá dává možnost získat střední vzdělání žákům s mentálním postižením, autismem a vícečetnými vadami, které jim znemožňuje vzdělávání na jiném typu střední školy. Žáci si zde doplní a rozšíří všeobecné vzdělání získané v průběhu školní docházky. Vzdělávací proces je zaměřen na získání základních pracovních dovedností, návyků a pracovních postupů, potřebných v každodenním i pracovním životě. Žáci si dle svých možností osvojí manuální dovednosti potřebné k výkonu jednoduchých činností v domácnosti a na zahradě.

Vzdělávání v praktické škole jednoleté se uskutečňuje v denní formě, je zakončeno závěrečnou zkouškou. Dokladem o ukončení vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce. Závěrečná zkouška v oborech vzdělání, v nichž se dosahuje středního stupně vzdělání, se skládá z ústní teoretické zkoušky z odborných předmětů a z praktické zkoušky z odborných předmětů (ŠVP, ZŠ a PŠ Svitání, o.p.s.).

2.2.5. Praktická škola dvouletá

„Praktická škola dvouletá doplňuje a rozšiřuje všeobecné vzdělání dosažené v průběhu povinné školní docházky. Vzdělávací proces je zaměřen na získání základních pracovních dovedností, návyků a pracovních postupů potřebných v každodenním i v budoucím pracovním životě. Poskytuje základy odborného vzdělání a manuálních dovedností v oboru dle zaměření přípravy a vedoucích k profesnímu uplatnění. Získané dovednosti mohou žáci také využít v dalším vzdělávání“ (RVP PRŠ II., 2009, str. 7).

Praktická škola dvouletá má za cíl poskytnout střední vzdělání žákům se středně těžkým mentálním postižením. Nabízí se i pro žáky s lehkým mentálním postižením, kteří se nemohou vzdělávat na jiné střední škole z důvodu kombinace mentálního postižení se zdravotním postižením. Obsah je výuky je směřován k získání základních pracovních dovedností, pracovních postupů, které žáci potřebují v běžném, reálném životě. Zvyšují si pracovní návyky v oblasti práce na zahradě, v domácnosti, v dílně. Normativním předpisem je RVP PRŠ II. Denní vzdělávání je zakončeno závěrečnou zkouškou. Žáci získají vysvědčení o závěrečné zkoušce, která se skládá z ústní a teoretické a praktické zkoušky z odborných předmětů.

2.3. Speciální pedagog a jeho role

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje nejen potřebné osobnostní předpoklady pedagogického pracovníka, ale také jeho speciální kvalifikaci.

„Kvalifikační standardy školního speciálního pedagoga (stejně i dalších poradenských pracovníků školy) jsou specifikovány zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Podle § 18 výše zmíněného zákona speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku“ (Z.č. 563/2004 Sb.).

Obsahová náplň práce speciálního pedagoga se řídí následující legislativou:

- Školský zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška č. 607 /2020 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, která je jedním z prováděcích předpisů ke školskému zákonu. Tato vyhláška nahrazuje původní Vyhlášku č. 72/2005 Sb.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů

Obsahová náplň práce speciálního pedagoga je zaměřena na profesionální a odbornou podporu integrovaných žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Dále se zaměřuje na oporu žáků, kteří mají přiznaná podpůrná opatření. Školní speciální pedagog pracuje s žáky s výukovými problémy a zajišťuje reedukaci a nápravy SPU. Pro své kolegy vytváří metodickou podporu a zajišťuje krizovou intervenci (Věstník MŠMT, 2005).

Trendem posledních let je zaměstnání speciálních pedagogů v běžných školách. Běžným standardem bylo, že speciální pedagogové nacházeli své uplatnění ve školských zařízeních určených pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. „... *pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání ...*“ (Z.č. 563/2004 Sb.).

2.4. Asistent pedagoga ve školství

Pozice asistenta pedagoga v současné době může být zřízena pro školy a školská zařízení na podkladě dvou různých přístupů.

1. Pozice asistenta pedagoga jako „podpůrné opatření“ ve vzdělávání žáka se speciálně vzdělávacími potřebami.

Tito asistenti najdou své pracovní uplatnění v běžných mateřských, základních a středních školách. Stát přispívá dotací na mzdu asistenta pedagoga, která je odvozená od výše úvazku daného asistenta. Vyšší úvazku určuje doporučení školského poradenského zařízení – Pedagogicko-psychologické poradny nebo Speciálně pedagogického centra. Od roku 2020 nabyla platnost novela vyhlášky 27/2016 Sb. Tzv. inkluzivní vyhláška. Výše dotace se odvíjí od ukončeného vzdělání asistentů a dělí je na pozice asistenta vyšší a nižší úrovně. Od téhož roku speciální školy nezřizují pozice asistentů pedagoga na

základně podpůrných opatření. Ke zřízení pozice asistenta pedagoga je potřeba doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonných zástupců žáka (www.msmt.cz).

2. Pozice asistenta pedagoga jako stálého zaměstnance školy

Od roku 2020 je to pro speciální školy jediná varianta, díky které jsou asistenti pedagoga zaměstnanci školy. Asistent pedagoga je pro celou třídu. S učitelem ve třídě představují pedagogický tým, který spolupracuje při edukačním procesu ve třídě. Asistent pedagoga podporuje žáky v samostatnosti a je jim pod vedením učitele k dispozici v problémových situacích. Zadané úkoly plní žák sám pod dozorem asistenta pedagoga ve třídě (www.asistentpedagoga.cz).

V návaznosti na praktickou část této práce je třeba zdůraznit, že pro žáky s mentálním postižením je asistent pedagoga velmi významnou podporou a tvoří tak nedílnou součást edukačního procesu. Například během nácviku čtení globální metodou je nutné věnovat se každému žákovi individuálně a vytvářet řadu pomůcek přímo na míru, což by bez přítomnosti dalšího pedagogického pracovníka bylo velmi obtížné.

2.5. Shrnutí

Vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním je dlouhý a náročný proces. Samotná osobnost speciálního pedagoga je velmi důležitá. Zároveň však je stěžejní spolupráce rodiny se školou se školskými poradenskými zařízeními, s lékaři, terapeuty, a hlavně se samotným žákem. Ve druhé kapitole své diplomové práce jsem se zaměřila na charakteristiku vzdělávání dětí, žáků a studentů uvedených v § 16 odst. 9 Školského zákona a jeho legislativní ukotvení. Vzdělávání žáků s mentálním postižením probíhá na v běžné základní škole nebo v základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají zajištěnou odbornou způsobilost pedagogů, přiměřené cíle vzdělávání odpovídající jejich konkrétním potřebám. Za velmi důležité považuji znalost faktu, že všechny děti, i ty s těžším zdravotním postižením, mají právo na vzdělání, které je ukotveno v mnoha mezinárodních právních aktech a národních dokumentech. Rodiče dětí se zdravotním postižením musí být ujištěni a obeznámeni s tím, že vzdělávání jejich dětí je naprosto v souladu se všemi mezinárodními úmluvami. Ze své zkušenosti mohu říci, že Česká republika systematicky pracuje na vzdělávání a začlenění svých handicapovaných občanů do své společnosti. V rámci inkluzivního vzdělávání se otevřela otázka podpory asistentů pedagoga ve třídách. Jako nejvhodnější varianta se jeví sdílený asistent pedagoga, který tvoří s učitelem pedagogický tým.

3. Výuka čtení

V dnešní době roste stále počet dětí, kteří mají problémy se čtením a psaním a jsou jim diagnostikovány různé poruchy učení od dyslexie po dysgrafii. Odborníci hledají a bádají po různých metodách výuky čtení, které by byli vhodné a zkrátily proces učení čtení (Pielinská, 1996).

Jazyková komunikace a její charakteristika ve speciálním školství je ukotvena a definována v Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělávání základní školy speciální. U žáků podporuje zvládnutí a aplikaci mluvené i písemné podoby jazyka. „Obsahem vzdělávacího oboru Čtení je postupné osvojování písmen, slov a vět, které vede k rozvíjení čtecí dovednosti, vnímání obsahu čteného textu a čtení snadného krátkého textu s porozuměním. Důležité je povzbuzovat u žáků zájem o čtení, jako o jeden ze zdrojů informací“ (RVP, ZŠS, s. 18). Vzdělávací obory Čtení, Psaní a Řečová výchova žákům zprostředkovávají obsahovou náplň edukativní části Jazyková komunikace. Využívají se analyticko-syntetické metody, nebo různé alternativní způsoby výuky čtení. Vývoj žáků probíhá souběžně na úrovni jazykové, citové a rozumové. Díky tomu žáci lépe zvládají reprodukci a pochopení jazykového obsahu. Celá oblast jazykové komunikace je pro žáky a jejich další vzdělávací vývoj velmi důležitá. Formuje klíčové kompetence a u žáků buduje a podporuje:

- *Rozvíjení řečových schopností a myšlení*
- *Srozumitelné vyjadřování ústní i písemné formy*
- *Kultivovaný projev v běžných situacích*
- *Osvojení si techniky čtení a psaní*
- *Získávání základních dovedností pro pochopení čteného textu*
- *Zvládnutí orientace v textech*
- *Získávání zájmů o čtení*
- *Rozvíjení schopnosti reprodukce textu*
- *Zvládnutí opisu textu*
- *Psaní krátkých slov podle diktátu*
- *Praktické využití získané zkušenosti (RVP, ZŠS, s. 19).*

Výstupy jsou rozděleny do 1. stupně 1. a 2. období a do 2. stupně 1. a 2. období. Na konci 2. období 2. stupně by žáci měli znát všechny tiskací i psací písmena. Umět přečíst, orientovat se a reprodukovat jednoduchý text.

Zeulková (2011) uvádí čtenářskou gramotnost jako jeden z nejhlavnějších cílů veškerého vzdělávacího procesu. Již v mateřské škole by děti měli poznat před čtenářské dovednosti, aby si je v průběhu vzdělávání osvojili a naučili. Pedagogové pomáhají formovat abstraktní myšlení a tím rozvíjet čtenářské dovednosti u dětí.

Pro snížené rozumové schopnosti je pro žáky s postižením učení náročné a je potřeba jim umožnit alternativní formy výuky, věnovat jim pro zvládnutí úkolů větší časovou dotaci. Čtení podporuje žáky s mentálním postižením ve větší soběstačnosti a v rozvoji komunikačních dovedností (Konečná, 2010).

3.1. Předpoklady pro výuku čtení na základní škole speciální

Čtení je složitý proces, u kterého žáci musí vstřebat a uchopit mnoho jednotlivých dovedností a schopností. U žáků s postižením je nutné si stanovit stupeň postižení a možnosti jeho rozvoje, připravit centrální nervovou soustavu na vyhodnocování informací. *„Ze zkušeností víme, že řada dětí s mentálním postižením nemá potřebné schopnosti ve věku, kdy se obvykle se čtením začíná, mnohé jich nedosáhnou nikdy. Proto je nesmírně důležité stanovit si aktuální vývojovou úroveň v těch oblastech, které jsou pro výuku čtení potřebné“* (www.globalni-cteni.cz).

Pešková, Hemzáčková (2010) uvádí základní předpoklady pro čtení:

- *Zrakové vnímání*
- *Sluchové vnímání*
- *Prostorové vnímání*
- *Komunikační schopnosti*

Pro výuku čtení jsou nutné konkrétní dílčí schopnosti, které mají různé definice a různé přístupy pedagogů. Pro O. Zelinkovou (2012) je důležitý rozvoj řeči pro to, aby dítě zvládlo techniku čtení. Prioritou, která ovlivňuje výuku čtení jsou **řečové schopnosti**. Řeč dělíme na řeč receptivní, jak řeči rozumíme a expresivní, jak řeč používáme a mluvíme. Než dítě nastoupí do povinné školní docházky mělo by zvládnout hovořit podle gramatických pravidel (Žáčková, Jucovičová, 2008). Při osvojování čtení a psaní jsou děti s omezeným nebo opožděným vývojem řeči v nevýhodě a ohroženi neúspěchem (Bednářová, J., Šmardová V., 2011).

Další dílčí schopnosti nutnou k nácvičce čtení je rozvinuté **sluchové vnímání**. Dítě se od narození učí rozeznávat nejrůznější zvuky v domácnosti, v přírodě, v rodině. Aby výuka čtení proběhla správně je potřeba, aby dítě zvládalo rozeznávat zvuky řeči.

Podle Zelinkové (2012) dítě rozezná podle hlasu známou osobu v místnosti, tedy zvládá rozlišovat figuru a pozadí. Ovládá sluchové rozlišování, analýzu a syntézu, sluchovou paměť, vnímání rytmu, dělí lidskou řeč na drobné části. Dostatečně nevyvinutá sluchová analýza a syntéza vedou k problémům s vyvozováním první hlásky ve slově, které v průběhu nácviku čtení vedou k domýšlení slov, tichému čtení nebo ke snížené rychlosti čtení. Sluchová paměť a její trénování mohou silně pomoci sluchovému vnímání při výuce čtení.

Zrakové vnímání představuje další důležitou podmínku učení se čtení. Čtení se opírá na zrakovém rozlišování písmen, symbolů, obrázků. Zraková paměť, zrakové rozlišení, zraková analýza a syntéza a zraková pozornost (způsobilost diferencovat figuru a pozadí) představují části zrakového vnímání. Důležitou přípravou je souvislý pohyb očí zleva doprava a shora dolů (Zelinková, 2012).

Poslední zmiňovanou schopností je **prostorová orientace**. Také se jí říká pravolevá orientace. Plocha se dělí třemi osami prostoru – horizontální, vertikální a předozadní. Jako první vnímáme prostor ve směru vertikálním a učíme se pojmy nahoře x dole. Následuje směr předozadní vpředu x vzadu. Poslední je pravolevá orientace (Zelinková, 2012). Obtížná orientace v textu při čtení je důsledek oslabeného vnímání prostoru (Bednářová, Šmardová, 2011).

Všechny tyto schopnosti jsou potřebné ke zdárnému zvládnutí čtení. Všechny činnosti souvisí s motivací dětí k práci i v přístupu k neúspěchu. I díky různorodé náročnosti jednotlivých schopností je potřeba k žákovi přistupovat podle jeho individuálních možností a při výuce čtení nepostupovat se všemi dětmi stejně (H. Žáčková, D. Jucovičová, 2008).

3.2. Metody ve výuce čtení

Pojem metoda byl odvozen z řeckého slova *methodos*, v přímém překladu je to cesta za určitým cílem. V pedagogickém slovníku se uvádí, že „*vyučovací metoda je postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, s. 287).

Podle Honzíkové k dosažení určitého cíle je potřebný naplánovaný postup myšlení a jednání. „Vyučovací metodou rozumíme cílevědomý, koordinovaný a záměrný postup, kterým se podle principů pedagogiky a didaktiky realizuje edukační proces orientovaný na dosažení vytýčených cílů (2015, s. 81).

Speciálně pedagogická diagnostika, doporučení odborníků, informovanost o rodinném prostředí a věcný přístup učitele jsou nezbytně potřebné při provedení vybraných metod. Individuální vzdělávací potřeby žáků zohledňují osobité učební metody, které staví na možnostech a dovednostech jednotlivých žáků při zvládnutí učiva (Opařilová, 2008).

Pedagog musí při práci se žáky s mentálním postižením často volit vhodné metody. Černá píše o výběru účelných metod: *„Je důležité, aby učitel byl v průběhu procesu vzdělávání tak konkrétní, jak je to jen možné. Ideální je kombinovat verbální pokyny s praktickou ukázkou či obrázkem. Nikdy by neměla být opomemuta okamžitá zpětná vazba vzhledem ke krátkodobé paměti žáka. Samotný obsah vzdělávání by měl být zaměřen na praktické dovednosti potřebné v každodenním životě“* (2015, s. 166).

Čtení můžeme definovat jako pochopení znaků tištěné a psané podoby řeči prostřednictvím zrakového vnímání. U jedinců se očekává zkušenost s grafickou podobou slov a schopnost převést ji na řeč. *„Při čtení probíhá myšlenková činnost, která rekonstruuje obsahovou stránku čteného textu podle stupně čtenářské vyspělosti, úrovně dosavadních znalostí a zkušeností čtenáře a podle rozvoje jeho myšlení a představitosti“* (Wildová, 1998, s. 18).

Blatný, Fabiánová (1981) dělili metody čtení do dvou základních skupin na syntetické, které vycházejí z prvků, tedy písmen nebo hlásek a následně se spojují do celků a metody analytické, které naopak člení celky do jednotlivých hlásek a písmen. *„Čím dokonaleji ovládá žák techniku čtení, tím lépe může porozumět textu. Představy o čteném obsahu textu a jednotlivých slov, jeho domýšlení, je nutno vytvářet od samého počátku. Porozumění čtenému textu závisí také na zkušenostech a vědomostech, které žák získal v rodině, ve škole i mimo školu, na celkovém rozvoji žáka, na úrovni jeho jazykové výchovy, na rozvoji jeho slovníku“* (Blatný, 1981, s. 34).

Metody ve výuce čtení dělíme do tří skupin:

- metody syntetické
- metody analytické
- metody analyticko-syntetické

Tyto tři metody se se vzájemně prolínají. Nikdo nemůže s definitivní platností určit, která je přínosnější pro žáky a která naopak má těch negativních stránek více. Pedagogové hledají různá propojení metod a získání maxima pro svou výuku čtení. *„Od roku 1990 nejsme závislí na omezeném výběru metod. Demokratická škola dává prostor i pro rozvoj dalších metod prvopočátečního čtení a psaní“* (Santlerová, 1995, s. 5). Správný výběr

metody výuky čtení u žáků s mentálním postižením je zásadní pro jeho kvalitní zvládnutí. Zdravé dítě obvykle zvládne nevhodnou volbu metody, jen mu osvojování čtení bude trvat delší dobu. U dítěte s mentálním postižením, je-li nuceno číst metodou, která mu nevyhovuje, např. analyticko-syntetickou, je odsouzeno k trvalému neúspěchu. Pokud nedojde k výměně způsobu výuky.

3.2.1. Metody syntetické

Tento typ metod se zaměřuje na konkrétní prvky – na písmeno, hlásku, slabiku a z nich tvoří celky, které se následně pojí dohromady. Do skupiny syntetických metod můžeme zařadit velké množství metod od nejstarší písmenkové metody, kterou užívali již staří Řekové a Římané, přes metodu hláskovací, kterou aplikoval již J. A. Komenský, až k dnešní nejvíce užívané syntetické metodě, metodě genetické. Syntetické metody se setkaly s kritikou ve formě přetěžování paměti žáků.

Genetická metoda se začala používat v devadesátých letech. Vycházela z historického písma. Žáci se nejprve vyjadřují pomocí kresby a znaků, poté následuje klasické písmo (Bartošová, 2014). PhDr. Jarmila Wagnerová se inspirovala koncepcí genetické metody českého básníka Josefa Kožíška, a jeho učebnicí *Poupata* z roku 1927. Vytvořila projekt, podle kterého se děti v českých školách začaly učit podle této metody (Nastoupilová, 2013). Žáci zvládnou přečíst celé slovo, aniž by znaly slabiky. Čtou po písmenech, poté syntézou přečtou celé slovo (Kucharská, Špačková, 2014).

Sama Wagnerová si metodu rozčlenila do tří kroků:

- Etapa přípravná – zájem o čtení a rozvíjení slovní zásoby
- Etapa čtení – žáci se učí velkou a malou tiskací abecedu
- Etapa zdokonalování – žáci procvičují psací písmo a trénují čtenářské dovednosti (Nastoupilová, 2013, in Wagnerová, 2004).

Podle Pavelkové (2009) je velkou předností této metody brzké porozumění textu.

3.2.2. Metoda analyticko-syntetická

V Československu to byla mezi lety 1951 až 1990 jediná povolená metoda výuky čtení. Pod totalitním režimem měla pevně dané jednotné osnovy, vyučovací metody a učebnice. (Fasnerová, 2012) Název vznikl tím, že se současně uplatňuje analýza a syntéza. Prvotně se vychází ze zvukové analýzy řeči na věty, slova, slabiky a hlásky. Žáci

pracují se slabikami a ty rozkládají na hlásky (Mlčáková, 2009.) J.V. Svoboda, kterému je připisována hlásková metoda, použil tuto metodu v učebnicích Školka a Malý čtenář. Otokar Chlup vytvořil učebnice, podle kterých se metoda vyučovala – První čítanka, Slabikář a Živou abeceda (Bartošová, 2014). Skládací abeceda, papírová vystřihovací písmena, tvořila zásadní didaktickou pomůcku pro nácvik čtení pomocí analyticko-syntetické metody.

Fabiánková, Havel (1999) uvádějí, že tato metoda není příhodná pro žáky se středně těžkou mentální retardací. Hláskování a slabikování slov nezvládnou pro neporozumění významu.

Dle Bartošové (2014) metoda přímo neodpovídá vývoji dítěte. Nezohledňuje se přímá úměra rizika špatně zvolené metody čtení se špatným porozuměním textu. Zásadní nevýhodou této metody je fakt, že se děti učí hned od začátku velká i malá písmena, musí spojit jeden foném se čtyřmi grafémy. To bývá pro děti velmi náročné a vyskytují se z toho zbytečné chyby a nejistota při čtení. (Kucharská, Špačková, 2014).

J. Hřebejková (1990) se systematicky věnovala této metodě, podrobně ji rozpracovala a náplň práce rozvrhla do tří základních etap:

- **Etapa jazykové přípravy žáků na čtení – předslabikářové období**

Dochází k nácviku fonematického sluchu. Žáci rozeznávají zvuky podle intenzity a druhu. Podporuje se a rozvíjí komunikativní funkce jazyka. Žáci pracují pode Živé abecedy a trénují různá cvičení k přípravě čtení. (Hřebejková, 1990) „Žáci se učí sluchové analýze mluvené řeči, snaží se rozeznat věty, slova, slabiky, hlásky a jejich vzájemné vztahy“ (Fasnerová, 2012, s. 35).

- **Etapa slabičně analytického způsobu čtení – slabikářové období**

Žáci už používají Slabikář, dokáží určit pořadí a počet slabik. Učí se rozpoznávat malá a velká písmena abecedy, jako její tiskací a psací podobu.

Santlerová (1995, s. 21) rozděluje etapu na čtyři fáze:

- a) *Čtení otevřené slabiky ve slovech,*
- b) *Čtení zavřené slabiky na konci slov,*
- c) *Čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slova se dvěma souhláskami uprostřed*
- d) *Čtení slov se slabikotvorným r,l., slov s písmenem ě*

Prioritou pro učitele se stává, aby žáci uměli slabiky a slova poznávat jako celek, který zvládnou bez problémů vyslovit (Fabiánková, Havel a Novotná, 1999).

- Etapa plynulého čtení slov – poslabikářové období

„Při použití analyticko-syntetické metody ve výuce čtení se vychází z jednoty celku a částí v rámci slov. Jak již bylo uvedeno, jde o rozklad slov na slabiky a slabik na hlásky a skládání hlásek ve slabiky a slabik ve slova za opory kinestézie, tj. činnosti mluvidel“ (Santlerová, 1995, s. 21). Žáci čtou plynule a s porozuměním. Učitel hlídá intonaci četby a správný přízvuk (Hřebejková, 1990).

3.2.3. Metody analytické

Analýzu můžeme definovat jako rozklad, rozložení určitého celku na konkrétní části. Při výuce čtení se jedná o věty, slova a písmena. Nejznámější je metoda globální, které podrobně rozepisují v následující kapitole. „Metody analytické vycházejí z celků, tj. z grafických obrazů slov v jazyce písemném nebo mluvených slov. Psaní se odděluje od čtení a bývá i časově posunuto na pozdější dobu. Metody syntetické vycházejí z jednotlivých prvků, tedy z písmen v písemném jazyce nebo z hlásek v jazyce mluveném, které se pak postupně spojují v celky“ (Fabiánková, Havel, Novotná 1999, s. 17).

3.3. Globální metoda čtení

Pielinská (1996) ve svém článku v Předškolné výchově popisuje metodu Glana Domana Čtení bez písmen, který doporučuje Globální metodu čtení již u tří až čtyřletých dětí, které jsou velmi zvědavé a dokáží pojmout obrovské kvantum informací. Vychází ze zkušeností, že pro takto malé děti je chápání významu celého slova jednodušší než písmeno.

Přínosem této metody čtení je motivace dětí přiměřenou a zajímavou četbou. Respektuje věkovou a individuální specifickou žáka a jejím základem jsou poznatky z psychologie. Negativum této metody se může uvádět přetěžování dětí v období rozvíjení paměti a následné problematické osvojování slabikové, hláskové a písmenné stavby věty (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

Nejedlá (1994) se dlouhodobě zabývá Globální metodou čtení i z historického pohledu. „Významným rokem pro rozvoj globální metody byl rok 1929, kdy se objevila „První kniha“ od Musilové, Příhody a Musila, metodická příručka „Čtení v elementárce“ od týchž autorů“ (Wagnerová 2000, s. 55). Ve školním roce 1933/1934 byla na všech školách povinně nařízena jednotná výuka globální metody čtení podle učebnice elementárního čtení. Pedagogové se cítili omezení, že ztratili svobodnou volbu výběru vhodné metody pro své žáky. Negativní dopad tohoto rozhodnutí byl na metodu

jako takovou. Kladným přínosem zůstává fakt, že globální metoda vyházel z ověřitelných poznatků psychologie, a tím vzbudila zájem u rodičů, vědců a pedagogů (Santlerová, 1995).

Nejedlá (1994) se v časopise Komenský věnuje tématu ve svém souhrnu z praxe reformních škol ve 30. letech. Konkrétně vychází z praktických výsledků výuky v letech 1928–1948, kdy se metoda aktivně praktikovala v českých školách. Prokázalo se, že metoda založená v Belgii lékařem Ovidem Decroly a v Čechách rozvinutá Václavem Příhodou je vhodná pro český jazyk. Děti vyučované globální metodou čtení mají srovnatelné, nebo i lepší výsledky čtení i čtení s porozuměním. Doba, kdy děti začínaly číst, se lišila. Nejedlá (1994) uvádí věk mezi 4 až 18 měsíci. Výuka byla tedy plně přizpůsobena individuálním možnostem a potřebám každého jedince. Čítanky, které se používaly a byly konkrétně sestaveny pro tuto metodu, se nazývají Děti (S. Vrána, V. Konvička), První čtení (Musilová, Musil, Příhoda) a Sluníčko (J. Korejs. Kol.). Nejedlá (1990) uvádí, že tyto slabikáře vznikaly na základě podloženého průzkumu slovníku šestiletých dětí, měly přitažlivé ilustrace. Děti četly pohádky, příběhy z dětského života. Každá měla svého metodického průvodce pro učitele. K čítance Děti patřily Vránovy-Konvičkovy testy na měření schopností čtení v elementárce I., II. Původní čítanky ze 30. let nejsou pro dnešní děti atraktivní a lákavé. Sama pedagožka Nejedlá má mnohaleté zkušenosti s metodou globálního čtení a využívala slabikář Máma, táta, já a Eda. „*Českou abecedu Máma, táta, já a Eda napsal pro české děti našich emigrantů pardubický spisovatel Jiří Gruša, který byl v roce 1981 zbaven československého občanství. Výtvarně ji doprovodil malíř a grafik Miroslav Wágner, také žijící mimo republiku.*“ (Synek, Učitelství, roč. 40, č. 13, str. 11) Synek uvádí, že tento slabikář nepředpokládá použití globální metody čtení, ale analyticko-syntetickou metodu, která by mohla u pedagogů vzbudit metodickou tvořivost přesně podle vzoru pedagogů v období mezi válkami. V roce 1990 se pro Učitelství rozepsala pod článkem Slabikář od opravdového básníka i Jindřiška Ptáčková.

„... , že se vlastně dodnes o výuce čtení neví o mnoho víc, než věděli už naši pradědečkové, a že prakticky všechny inovace se týkají jenom indoktrinace, ...“ (Gruša in Ptáčková, 1990, s. 2).

Vrána, Zavádil (1943) ve své publikaci Globální čtení v 1. a 2. postupném ročníku – Praktické pokyny pro učitele popsali základní principy a postupy práce s dětmi a praktické pokyny pro vyučování. Přípravnou fázi dělí do dvou částí. První je žákovo pochopení, že čtení je získávání myšlenek ze symbolů. Druhý bod spočívá v přečtení 60

slov, která jsou na prvních stránkách čítanky. Základní postup při práci byl rozdělen a doporučen do čtyř základních kroků. Primárně vzbudit zájem u dětí za použití materiálu, který je jim blízký a mají k němu vztah. Následně předvádět slovo v myšlenkovém celku a stavět na zkušenostech dětí. Princip čtení je zde popsán jako asociace myšlenky se symboly a vytvoření správných čtecích návyků. Dalším z principů je dramatizace, která má ujasnit obsah, zlepšit výslovnost a být především zajímavá pro čtenáře. Důležitou roli spatřují v rodičích, kterým bylo potřeba vysvětlit průběh metody čtení a požádat je o spolupráci tím, že v domácím prostředí nebudou děti učit číst. Naopak byli ujištěni, že v 2. školním roce budou jejich děti číst plynule i s porozuměním (Vrána, Zavadil, 1943). V současné době je globální metoda využívána spíše na speciálních školách. I Ovid Decroly s metodou pracoval u dětí s mentálním postižením. Základem této metody je Gestaltpsychologie, neboli tvarová psychologie. Čtení je ucelený myšlenkový pochod, vnímáme smysl a význam jednotlivých slov, které jsou složeny ze slabik či písmen (Bartošová, 2014). Principem je vnímání celku, až poté se jedinec zaměřuje na části a prvky, které jsou podřízeny. Metoda vychází z celku, což tvoří věty a slova a pro žáka se zachovávají tak dlouho, dokud sám vlastním myšlením pochopí rozbor. *„Kladem globální metody je, že motivuje děti přiměřenou zajímavou četbou. Vychází z poznatků psychologie a respektuje věkové a individuální zvláštnosti žáků. K záporům patří přetěžování dětí v období rozvíjení paměti a problematické osvojování slabikové, hláskové a písmenné stavby vět. Učitelé by tedy neměli pracovat pouze jednou metodou, ale mají vycházet z potřeb jednotlivých žáků“* (Fabiánková., Havel, Novotná 1999, s. 21).

Učitel Václav Kozák z Mladé Boleslavi zkoušel ve 30. letech minulého století použít u dětí s mentálním postižením na pomocné škole ve výuce čtení globální metodu. Pešková, Hemzáčková citují Kozáka in Příhoda (1930) *“...tato metoda vedla děti s mentálním postižením od počátku k pochopení čteného.“* Kozák pracoval s dětmi jejichž IQ bylo podobné IQ dětem, které navštěvují speciální třídu právě na Základní škole a Praktické škole SVÍTÁNÍ.

Velké průkopnice této metody u nás v České republice jsou autorky Krista Hemzáčková a Jana Pešková. Spolu s ilustrátorem Janem Jiříkem sestavili učební pomůcku První čtení, kterou je možné použít s metodickým pokynem pro učitele jako pro alternativní výuku čtení s využitím globální metody. Podařilo se jim navázat spolupráci s Katedrou speciální pedagogiky Masarykovy Univerzity v Brně. Webové stránky www.globalnicteni.cz vznikly jako podporující a doplňující materiál Prvního čtení. Webové stránky vznikly v roce 2010 z Operačního programu Vzdělávání pro

konkurenceschopnost pod názvem „*Podpora praxe studentů speciální pedagogiky se zřetelem na implementaci ŠVP ve speciálních školách*“ (Pešková, Hemžáčková, 2010, s. 38).

Webový portál funguje více než 10 let a stal se podpůrným prostředím mnoha speciálních pedagogů. Je velmi flexibilní a každý pedagog si zde může najít systém a cestu pro vytvoření svých potřebných materiálů pro své konkrétní žáky. Vytvoří si individuální čtecí listy, které mohou být základem jejich individuálního globálního slabikáře.

Metoda je dělena do několika částí výuky. Příkládám různé pohledy na práci s touto metodou. Nejstarší dělení je podle Příhody (1934, s.52), podle kterého metoda výuky čtení probíhá čtyřmi obdobími:

- *období paměti;*
- *období analýzy;*
- *období samostatného čtení;*
- *období pokračujícího výcviku.*

Santlerová (1995, s.18) rozděluje čtení podle globální metody také do pěti fází:

- *Období přípravy*
- *Období paměti*
- *Období analýzy*
- *Období syntézy*
- *Období výcviku čtení.*

Žák se připravuje na vyučování již v domácím prostředí prostřednictvím zrakového a sluchového vnímání. Období paměti je definováno jako nejsložitější období pro děti, kdy dochází k zapamatování si tištěných obrazů. Také se mu říká období tvarů. Při analýze dochází k vnímání začátku a konce slov. Tajenky, doplňovačky a různé hry jsou náplní období syntézy, kdy žák již samostatně čte. V posledním období se docvičují náročnější slova. (Santlerová, 1995)

Fasnerová (2018, s. 137) také definuje pět stupňů práce s dětmi:

1. Průpravné období – motivace dětí prostřednictvím různých cvičení na podporu paměti a vnímání.
2. Období paměti – žákům se ukazují jednotlivá slova k zapamatování bez znalostí písmen. Toto období je definováno jako velmi náročné pro žáky.

3. Období analýzy – žáci spolu s pedagogem analyzují jednotlivá slova a hledají shodné prvky v různých naučených slovech.
4. Období syntézy – je období skládání. Žáci z naučených částí skládají slova. Výsledkem tohoto období je čtení slov.
5. Období zdokonalování se ve čtení – v tomto období již žáci čtou a spolu s pedagogem trénují čtení a pracují individuálně na docvičení potřebných složitých slov.

Pešková, Hemzáčková (2010) před samotnou výukou čtení kladou důraz na schopnost rozlišování obrázků. Pochopení obsahu obrázku a umět ho správně přiřadit k reálnému subjektu. U dětí s mentálním postižením není prioritou aktivní slovní zásoba, ale alespoň dostačující pasivní slovní zásoba.

Svůj princip výuky čtení dělí do tří pilířů (Pešková, Hemzáčková, 2010, s. 16):

1. Přípravná etapa

Tato etapa je podobná analyticko-syntetické metodě a její přípravné fázi. Dětem nahlas čteme knihy, časopisy, letáky, názvy ulic, názvy zboží v obchodech. Reflektujeme hlasitým čtením vše, co dítě zajímá. V této části je nutná spolupráce rodiny a školy při společné motivaci žáků. Přípravná etapa má konkrétní základ ve dvou přístupech:

- a) *Diferenční cvičení zrakového vnímání:* „Žák se učí vnímat rozdíly, později tuto dovednost může uplatňovat při srovnávání slov jako celků a při analýze slov na písmena“ (Pešková, Hemzáčková, 2010, s. 16). Pro nácvik se využívají předměty denní potřeby, hračky a vše, co dítě zná a má rádo. „Cílem cvičení je osvojení pojmů stejný – jiný“ (Pešková, Hemzáčková, 2010, s. 16). Žák pracuje s reálnými předměty a obrázky. Nejprve přiřazuje předmět k předmětu, následuje předmět k obrázku a posledním krokem je přiřazení obrázku k obrázku.
- b) *Porozumění a zapamatování pojmů:* v této náročnější etapě dochází k rozpoznávání kreslených obrázků. Tento proces probíhá v určitém pořadí: 1. vybírání obrázku. 2. pojmenování obrázku. Při práci s obrázky je důležitý malý počet předkládaných obrázků. Pochvala. Tematické obrázky ze známých a oblíbených okruhů žáka. Manuální manipulací se zvyšuje míra zapamatování obrázků.

2. Etapa vlastního čtení

Pro tuto etapu je příznačné, když dochází k oddělení písmen do obrázku. Pro toto období mají autorky (Pešková, Hemzáčková, 2010, s. 17) striktně daný metodický postup práce:

- *Slovo k obrázku nejprve přiřazuje učitel a také jej čte.*
- *Učitel slovo přiřazuje a žák čte.*
- *Žák slovo sám přiřazuje k obrázku a čte.*

V této části je vhodné žákovi založit vlastní individuální čítanku, kde bude pracovat s texty a obrázky. Témata si volí sám nebo po dohodě s pedagogem či rodinou. Žák napodobuje písmena a skládá je do slov. K tématu se v počátcích doporučuje přiřadit 2-3 slova. Žáky seznamujeme a systematicky opakujeme, že slovo je složeno z písmen. Zařazujeme cviční na rozvoj fonemického sluchu (Pešková, Hemzáčková, 2010).

3. Etapa dalšího čtení a procvičování

Jak je již řečeno v názvu, v tomto období dochází primárně k procvičování ve všech různých variantách. Důležitým faktorem musí být chuť žáků a aby je práce bavila. Autorky dále rozvíjejí různé možnosti procvičování. Nabízí varianty situačních obrázků, používání spoje a, i, použití spojení „má rád“ a tvoření jednoduchých vět.

Při práci pracujeme s pomůckou první čtení, která může sloužit jako zásobárna prvních obrázků z nejrůznějších oblastí. Každý obrázek je vyobrazen v trojím provedení a každý má svou odlišnou funkci. První obrázek je namyšlený pro práci v leporelu. Slouží jako trvalá předloha a kontrola, která má být trvale na viditelném místě. Druhý obrázek je volný. Následně se slovo odstřihne a slouží ke konkrétnímu čtení. Poslední třetí obrázek je k dispozici na rozstřihnutí a následnou manipulaci žáky jako skládanka. Řada obsahuje sadu situačních obrázků vhodných do výuky pro práci s žáky (Pešková, Hemzáčková, 2010, s.15).

Globální metoda může být plně individualizovaná a v tom je spatřován její velký přínos. Plně respektuje zvláštnosti žáků. Podporuje smyslové vnímání a pomáhá i méně zdatným žákům. Pavelková (2009) ve své knize popisuje klady metody:

- Rozvoj zrakového vnímání
- Motivace k učení
- Zdokonalení soustředění žáků
- Příprava pro čtení analyticko-syntetickou metodou.

„Výuka využívající globální metodu může být použita k překlenutí doby, kdy je dítě ve výuce čtení neúspěšné, nebo se může stát základem sociálního čtení. Jejím hlavním cílem je stimulace rozvoje zrakového vnímání, verbálního myšlení, záměrné pozornosti a komunikativních dovedností“ (Hemzáčková, Pešková 1998, s. 3).

Metoda globálního čtení je tedy využívána zpravidla u žáků, kteří mají kvůli svému postižení obtíže se zvládnutím čtení pomocí klasické analyticko-syntetické metody. Smyslem není mechanické skládání hlásek, ale porozumění obsahu čteného textu. Za velké pozitivum můžeme považovat motivující charakter a možnost zažít pocit úspěchu.

3.4. Sociální čtení

Sociální čtení *„je zpravidla chápáno jako poznávání, interpretace a přiměřené reagování na zřetelná znamení a symboly, piktogramy, slova a skupiny slov, které se často objevují v okolním prostředí nebo v širším kontextu“* (Švarcová, 2011, s. 119). Jedná se o metodu vzdělávání dětí s mentálním postižením a zároveň o alternativní komunikační způsob čtení, proto je Sociální čtení řazeno do systému AAK. (Bendová, 2011) Metoda sociálního čtení pomáhá pedagogům u žáků, pro které je i výuka čtení globální metodou složitá a náročná. Je velmi vhodná pro individuální systém vzdělávání. Orientuje se na oblasti okolního světa, které jsou pro žáky známé z běžného života a mohou ho okamžitě využít. Skládá se ze tří kategorií:

- *Kategorie – soubor obrázků a textů*
- *Kategorie – piktogramy, obrázkové symboly*
- *Kategorie – slova a skupiny slov* (Švarcová, 1994, s.39).

Dle Švarcové (1994, s 39) jsou kategorie rozděleny podle funkčnosti pro dané dítě. Pro pedagoga je důležitý vhodný výběr obrázků a situací, které se se žákem učí. Časová orientace, nákupy, vaření, zboží se pro své opakování, velké množství obrázků, symbolů jeví jako velmi vhodná témata pro sociální čtení. Měřítkem pro práci s dítětem metodou sociálního čtení není jeho věk, ale vývojová prognóza a mentální schopnost žáka.

Pešková, Hemzáčková (2010, s. 7) citují Švarcovou (2000, s 94) ve funkcích a významu sociálního čtení následovně:

- *Adaptační program pomoci postiženým*
- *Zapojení osob s postižením do aktivního života*
- *Výuka orientovaná na prostředí, kde může být ihned aplikována*
- *Výuka prováděna s rodinou v životě rodiny*
- *Cíl a prostředek zároveň.*

Pokud i přes veškerou snahu nepřináší nácvik čtení jinými metodami žádný úspěch, bývá tato metoda vhodným řešením. Za výhodu využívání sociálního čtení můžeme považovat například její srozumitelnost pro širší okolí. Další pozitivum spatřuji také v úzkém propojení sociálního čtení se situacemi praktického života daného jedince.

3.5. Shrnutí

V kapitole jsem shrnula nejzákladnější metody využívané při výuce čtení ve speciální škole. Výuka čtení sama o sobě je velmi složitá záležitost. Vezmeme-li v potaz jakýkoliv handicap, který celý proces ještě zkomplikuje, můžeme mít pocit, že jsme ve slepé uličce. Jako pedagog i rodič jsem se seznámila s různými metodami čtení. Osobitý přístup pedagoga k didaktice prvopočátečního čtení a psaní je opravdu velmi důležitý. Analyticko-syntetická metoda je mi blízká z mého dětství. Pamatuji si jedinou pomůcku, kterou jsme měli k dispozici, a to byla papírová písmenka v deskách. V dnešní době jsou možnosti daleko více otevřené alternativním přístupům ve výuce čtení. Rodiče mají právo při výběru školy zohlednit i právě vyučovanou metodu výuky čtení a psaní. Ve škole Svítání jsem se poprvé aktivně seznámila a do výuky aplikovala globální metodu čtení. Měla jsem to štěstí, že jsem se osobně setkala i s autorkami paní Peškovou a Hemzáčkovou. Absolvovala jsem jejich školení k této metodě. Mnoho autorů se snaží charakterizovat principy a organizaci práce při globální metodě čtení. Základem všech definic je prvopočáteční definování globální metody panem Příhodou. Od něj se odvíjí veškeré další metody a postupy práce.

4. Globální metoda čtení

Ve své diplomové práci jsem se v teorii zabývala mentálním postižením a jeho etiologií. Vzdělávání žáků s handicapem a popisem jednotlivých metod výuky čtení se zaměřením na detailní popis globální metody čtení. Své poznatky bych ráda využila při zpracování případových studií žáků ze Základní školy a Praktické školy Svítání, o.p.s, ve kterých jsem se zaměřila na využití různých didaktických materiálů a pomůcek při zprostředkování výuky čtení.

4.1. Cíl diplomové práce

Cílem mé diplomové práce je prokázat v případových studiích možný přínos metody globálního čtení při vzdělávání žáků s mentálním postižením za Základní a praktické škole Svítání v Pardubicích. Zaměřuji se na výuku čtení globální metodou v hodinách čtení s využitím různých pomůcek. Na základě případových studií pěti žáků jsem stanovila dílčí cíle diplomové práce.

Dílčí cíle:

1. Pozorovat a vyhodnotit výstupy v oblasti čtení podle globální metody čtení ve vzdělávání žáků
2. Využívat vhodné didaktické pomůcky a zvýšit tím účinnost vlastního čtení globální metodou
3. Vyzkoušet vhodné digitální a interaktivní materiály pro nácvik čtení

Na základě stanovených cílů jsem si stanovila základní průzkumné otázky:

O1: *Zlepší globální metoda úroveň čtení žáků ve speciální škole?*

O2: *Dokáží žáci aplikovat získané znalosti čtení v praxi? Využijí své znalosti při pobytu na terapiích?*

O3: *Hrají didaktické pomůcky a interaktivní, digitální materiál důležitou roli v rozvoji čtení globální metodou?*

Následující část práce je rozdělena do tří částí.

1. Popis vybraných didaktických pomůcek a interaktivních aplikací vhodných k rozvoji čtení
2. Ukázkové hodiny čtení s využitím globální metody čtení
3. Případové studie vybraných žáků

4.2. Výzkumné metody a techniky

Diplomová práce je výsledkem kvalitativního průzkumu, pro jehož zpracování a vyhodnocení jsem použila tyto metody:

- Analýza odborných zdrojů
- Studium a rozbor školní dokumentace žáků
- Pedagogické diagnostiky žáků
- Osobní rozhovory s rodiči žáků
- Osobní rozhovory s terapeuty žáků
- Pozorování žáků
- Individuální práce s žáky
- Metoda případové studie
- Vyhodnocení výsledků činností žáků

Podrobné zanalyzování případových studií konkrétních žáků je výsledkem kvalitativního průzkumu. Chrastina (2019) uvádí, že případová studie je nejčastěji řazena ke kvalitativnímu výzkumu a zpravidla se užívá v sociálně vědních oborech, jako je pedagogika pro její detailní a hloubkový popis. Často bývá dělena do dvou základních skupin, podle výzkumného přístupu. V této diplomové práci jsem využila idiografického přístupu, tedy studiu jednotlivce, jehož cílem je zaznamenání jedinečnosti zkoumané osoby. Druhý nomotetický přístup využívá sběru dat u skupiny, s větším počtem osob. Výsledná fakta lze generalizovat a zobecňovat. *„Případová studie zachycuje jednotlivý případ, který je ve své jedinečnosti neopakovatelný. Přesto je možné z případové studie za určitých podmínek vyvozovat opatrné závěry či hypotézy. Pokud se například v rámci případu objevuje opakující se vzorec (určitá intervence opakovaně vede ke zlepšení, určitá situace v terapii se opakovaně jeví jako překážka apod.), lze se domnívat, že u klientů s podobnými charakteristikami či v podobných situacích se tento vzorec také objeví“* (2019, s. 35). V uvedených případových studiích budu popisovat pět žáků s podobným stupněm postižení při výuce čtení s využitím globální metody čtení.

Součástí průzkumu je zpracování výsledků činností žáků a potřebný rozbor všech dostupných dokumentů. K tomu jsem využila analýzu odborných zdrojů. Metoda

pozorování je nezbytná pro důsledné zpracování všech případových studií. Během celého výzkumu byly využity různé druhy pozorování. Pro získání aktuálních a přesně vypovídajících hodnot je potřeba pozorování opakovat v častějších časových intervalech. (Kohoutek, 2001). Zúčastněné pozorování je jedna z nejvhodnějších metod. Umožňuje pozorovat jevy přímo v prostředí a být součástí pozorovaných jevů. „Participační pozorování je dlouhodobé. Obvykle trvá týdny i měsíce. Tento časový rozsah je potřebný, aby pozorovatel hluboko pronikl do chování a myšlení pozorovaných osob a aby jim rozuměl“ (Gavora, 2010, s. 195). Pro získání potřebných dat je možné využít různé prostředky jakými jsou např. rozhovory, audio a videonahrávky (Hendl, 2005). Rozhovory s rodiči poskytly pro diplomovou práci důležité informace, které obohatily a doplnily lékařské a pedagogické záznamy a zprávy. Na základě osobních rozhovorů s rodiči jsem získala informace k rodinné i osobní anamnéze. Spolupráce s ostatními pedagogy školy byla velmi přínosná. Terapeuti žáků – logoped, fyzioterapeut i ergoterapeutka využili možnost spolupráce a podílení se na výzkumu. Vedli jsme spolu řízené rozhovory, které se staly důležitým podkladem pro pozorování žáků. Po roční spolupráci a intenzivní práci s žáky, jsem terapeutům položila tři dotazy. Odpovědi na dotazy jsou součástí průzkumných otázek v závěru diplomové práce.

4.3. Charakteristika sledovaného prostředí a souboru

Pro účel své práce jsem si zvolila prostředí Základní školy a Praktické školy Svítání, o.p.s. z pracovních důvodů. Již šestým rokem pracuji ve speciální třídě. Žáky této třídy i jejich rodiny znám dobře, a proto jsem si je zvolila jako svůj průzkumný soubor.

4.3.1. Charakteristika Základní a praktické školy Svítání Pardubice

Jedná se o školu zřízenou podle § 16 odst. 9. Školského zákona. Zajišťuje vzdělávání pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 Školského zákona, tedy žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Škola působí v kraji již skoro 30 let. Škola v současné době vzdělává okolo 180 žáků.

Tab. 2 - Počet žáků a pedagogických pracovníků v ZŠ a PŠ Svítání ve školním roce 2020/2021

Základní a Praktická škola Svítání, o.p.s.			
Název zařízení	Počet žáků	Počet tříd	Počet pedagogů
ZŠ	48	6	13
ZŠ mv	61	7	17
ZŠS I. Díl	37	5	15
ZŠS II. Díl	18	3	9
Praktická jednoletá	0	0	0
Praktická dvouletá	24	4	8

Tab. 3 - Personální obsazení ZŠ a PŠ Svítání

Pedagog	Asistent pedagoga	Osobní asistent	Vychovatel	Terapeut
25	39	4	8	8

Škola poskytuje vzdělání žákům na základní škole (ŠVP Cestou necestou I, zpracovaný podle RVP pro základní vzdělávání), na základní škole minimální úpravy (ŠVP Cestou necestou II, zpracovaný podle RVP pro základní vzdělávání), na speciální škole (ŠVP Cestou necestou III, zpracovaný podle RVP pro základní školu speciální, který se dělí na DÍL I. Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, DÍL II. Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením. Součástí školy je také školní družina. Po ukončení studia na základní škole speciální žák získává základy vzdělání. Dále je možné pokračovat ve studiu na Praktické škole jednoleté a Praktické škole dvouleté, tedy na středním vzdělávání bez výučního listu. Ve škole se vzdělává 132 chlapců a 56 dívek.

Důležitým cílem školy je individuální vzdělávací přístup k žákovi a snaha přizpůsobit vzdělávání potřebám praktického života. Učíme mentálně i tělesně postižené děti zvládat své životní cesty, aby byli dostatečně připraveni akceptovat rozličné požadavky a dopady okolního světa. Ve školním vzdělávacím programu praktická výuka převládá nad teoretickými pojmy. Žáky vedeme a připravujeme pomocí modelových situací obstát ve společnosti v situacích reálného života a dle vlastních možností se do nich zapojit. Rozvíjíme pracovní a sebeobslužné dovednosti žáků. Jsme otevřená škola s četnými kontakty s okolním světem a světem bez handicapu. Naší prioritou je vytvořit pro žáky bezpečné prostředí. Již od první třídy využíváme motivační systém hodnocení a stavíme na pocitu důvěry mezi žákem, pedagogem a rodičem. Škola je plně bezbariérová. Využíváme různé alternativní metody a formy práce. Zaměřujeme se na Montessori pedagogiku, metodu strukturovaného učení, globální čtení, komunikační tabulky, sociální učení, Makaton, Feursteinovo instrumentální obohacování. Ve škole máme k dispozici velké množství výukových, rehabilitačních, kompenzačních a reedukačních pomůcek. Žákům s kombinovaným postižením je upraven vzdělávací obsah pomocí Individuálního vzdělávacího plánu. Při pedagogické diagnostice spolupracujeme s rodiči a se speciálními pedagogy ze Speciálně pedagogického centra. Podporujeme rozvoj možnosti spolupracovat s důvěrnými osobami i se spolužáky. Zkoušíme u žáků vyvolat potřebu ukázat své pocity vzhledem k okolí. Rozmanitými metodami rozvíjíme kognitivní funkce žáků. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami umožňujeme spolupráci s asistentem pedagoga nebo osobním asistentem ve třídě, kde se vzdělává více žáků se kombinovaným postižením. Ve výuce pedagogové pracují dle speciálně pedagogických postupů a metod práce. Využívají různé oblasti učení, odpočinku, výuky mimo třídu na školní zahradě, hry, komunitní setkávání. Pro žáky pořádáme školy v přírodě, školní výlety, kulturní zážitky, prázdninové příměstské tábory a společné zážitkové setkávání rodičů, žáků a pedagogů. Výchovné a vzdělávací strategie školy Svítání vycházejí z jejího poselství vůči handicapovaným osobám. Především se jedná o podporu a schopnost správné komunikační techniky. Zaručení rovného přístupu ke vzdělání a dostupnost studijních materiálů, pomůcek pro všechny. Věnujeme ucelenou léčebnou péči a rehabilitaci. Kompletně napomáháme profesnímu uplatnění žáků na trhu práce v České republice.

Klíčové kompetence představují souhrn dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které pomáhají při osobním rozvoji člověka ve společnosti. Naši pedagogové se jimi řídí napříč předměty a výukovými směry.

- Kompetence pracovní

U žáků rozvíjíme smysl pro plnění svých povinností a důsledně dbáme na dodržování termínů zadaných úkolů. Učíme organizovat volný čas a vedeme žáky k zodpovědnosti za své činy.

- Kompetence komunikativní

Podporuje univerzální a účinnou komunikaci, při které dochází k rozvoji aktivní i pasivní slovní zásoby. U žáků stavíme na samostatném projevu a napomáháme upevňování mluveného projevu. Žáci se učí naslouchat druhým osobám. Aktivně uplatňujeme moderní a alternativní způsoby komunikace např. prostřednictvím výukových programů.

- Kompetence k učení

Tvoří nedílnou součást strategie motivace žáků o osvojení si základních principů učení. Důraz klademe na učení hrou a aktivní zapojení žáků do výuky. Jako nejefektivnější metoda se jeví vytváření modelových situací z reálného života, při kterých žáci hledají řešení problémů denního života. Plně respektujeme individuální a specifické potřeby žáků, které se projevují při osvojování učiva. Žáky provázíme a vedeme k osvojení správné techniky čtení a čtení s porozuměním.

- Kompetence k řešení problémů

U našich žáků rozvíjíme kognitivní funkce. Nově pracujeme s metodou Feuersteinova instrumentálního obohacování, díky níž odbouráváme pasivitu žáků a poskytujeme jim čas, dle slov Rouvena Feuersteina: „Dej mi chvíliku“. Žákům ukazujeme různé cesty, které vedou k řešení problémů, konkrétních situací a daných úkolů. Žákům poskytujeme dostatek prostoru a bezpečné prostředí pro svou seberealizaci. Projektové vyučování a mezipředmětové vztahy jsou nedílnou součástí výuky našich pedagogů.

- Kompetence sociální a personální

U našich žáků dlouhodobě budujeme důvěru mezi žákem a pedagogem. Hodnocení je formou motivace a kladné zpětné vazby. U žáků tlumíme jejich negativní chování a pocity,

tím že posilujeme pozitivní projevy v chování, jednání a prožívání různých životních situací.

- Kompetence pracovní

Zdravý životní styl je součástí filozofie školy. Žáky vedeme k organizaci práce a správnému plánování úkolů. Ochrana fyzického, duševního i sociálního zdraví nedílnou součástí pracovního procesu. Žákům vysvětlujeme práci podle návodu od nejjednodušších až po složitější, které následně uplatňují v praxi. Žáci fyzicky pracují na školní zahradě. Dodržujeme bezpečnostní pravidla a pracujeme se žáky tak, aby uměli chránit své zdraví i zdraví svých spolužáků. Důsledně dbáme na to, aby žáci vytrvali při realizaci své práce až do konce.

V jedné třídě je průměrně 8 žáků, o které se starají 2 až 3 pedagogičtí pracovníci. Jedná se o učitele a asistenty pedagoga. O žáky se dále starají terapeuti z různých oborů od logopedie, přes fyzioterapii, ergoterapii, canisterapii, muzikoterapii až po hippoterapii. Speciální pedagogové pracují i s metodou Snoezelen, kde mohou pedagogicky působit a zároveň poskytnout bezpečný prostor pro relaxaci.

Škola disponuje 4 detašovanými pracovišti, ve kterých výuka probíhá hlavně v kmenových třídách. Ty jsou moderně vybaveny nábytkem, interaktivní tabulí, didaktickými pomůckami. Pro výuku tělesné výchovy je k dispozici tělocvična a pro venkovní sportování atletický ovál. Praktické aktivity žáci procvičují ve vybavených dílnách a cvičné kuchyňce. Součástí budov jsou i venkovní zahrady, které slouží pro venkovní vzdělávání, pracovní i pěstitelské činnosti a zároveň pro relaxaci žáků.

Při Základní a Praktické škole Svítání působí Speciálně pedagogické centrum SPC Svítání, které vzniklo v roce 1996 a poskytuje svoje poradenské služby v celém Pardubickém kraji. Momentálně má v péči okolo 500 klientů.

4.3.2. Zkoumaný soubor

Do případových studií bylo zapojeno se souhlasem vedení školy a rodičů 5 žáků, kteří se vzdělávají na ZŠS Díl I. Jedná se o 5 chlapců z jedné, kmenové třídy, z nichž všichni navštěvují 10. ročník. Žáci spolu chodí do jedné třídy již od své první třídy. Všichni mají středně těžké mentální postižení a jednotlivě k tomu přidružené další postižení. Jeden chlapec je na vozíku, ostatní jsou mobilní. Úroveň jejich dorozumívacích

schopností je různá, od plynulé mluvy až po komunikaci pouze přes oční kontakt nebo oční komunikátor. Všichni žáci navštěvují logoterapii, 3 z nich fyzioterapii a 4 ergoterapii. Spolupráce s rodinami je bezproblémová. Základní charakteristiku pozorovaných žáků uvádím v tabulce č. 4. Podrobné záznamy sledovaných žáků budou popsány v kapitole 5.2. Případové studie.

Tab. 4 - Charakteristika sledovaného souboru

Žák	Ročník/ věk	Vzdělávací program	Diagnóza
Otakar	10./16	ZŠS Cestou necestou III. Díl I.	Středně těžká mentální retardace, epilepsie, expresivní dysfázie
Roman	10./17	ZŠS Cestou necestou III. Díl I.	Středně těžká mentální retardace, hyperkinetická porucha chování
Luděk	10./17	ZŠS Cestou necestou III. Díl I.	Středně těžká mentální retardace s více vadami, autismus
Daniel	10./17	ZŠS Cestou necestou III. Díl I.	Středně těžká mentální retardace, autismus, afektivní raptus
Jaroslav	10./18	ZŠS Cestou necestou III. Díl I.	Středně těžká mentální retardace, těžká dysartrie, DMO, Tetraparéza, strabismus

Sledovaní žáci jsou v péči Speciálního pedagogického centra. Ve třídě mají podporu asistenta pedagoga a někteří mají vypracované Individuální vzdělávací plány. Rodiče poskytly souhlas ke zpracování veškerých zmiňovaných informací. Pro anonymitu žáků v této diplomové práci byla změněna jejich jména.

4.3.3. Časový harmonogram

V září a v říjnu 2020 proběhly vstupní anamnézy žáků. Rozhovory s rodiči žáků, které proběhly na začátku školního roku 2020/2021, poskytly důležité informace k rodinné anamnéze každého žáka. Zjištěné informace z rozhovorů s rodiči směřovaly

k ranému vývoji řeči a sociálním dovednostem žáků. Se žáky jsem pracovala již předchozí školní rok, kdy proběhlo pozorování žáků při výuce čtení. Ukázkové hodiny čtení probíhaly v obměnách během celého školního roku 2020/2021.

4.4. Didaktické pomůcky při výuce čtení

Zrakem získá člověk 80 % všech informací z okolního světa, následuje 12 % prostřednictvím sluchu a 8 % ostatními smysly. Názornost didaktických pomůcek je zásadní pro výuku na základní škole speciální. Pro výuku čtení na základní škole speciální je k dispozici omezené množství pomůcek. Pro globální metodu čtení je k dispozici velmi málo pomůcek a je v režii každého pedagoga, aby si souhrnný materiál pro své žáky vyrobil sám. V této kapitole bych podrobněji popsala pomůcky, které jsem využila při hodinách čtení při práci s konkrétními žáky. Pracovali jsme s různými učebnicemi, výukovými programy, montessori pomůckami, vlastní globální čítankou, obrázky z Prvního čtení. Výukové pomůcky, které byli vhodné k zařazení do výuky, jsem pečlivě vybírala a hledala soulad s individuálními možnostmi žáků ve třídě. Jednotlivé pomůcky obsahují vždy spousty zpracovaných témat. Vhodně jsme ladili a vybírali témata, která se nám v mnohých případech opakovala při práci s jednotlivými pomůckami. Žáci tak získali zkušenost stejného tématu při rozlišných typech práce.

4.4.1. Globální slabikář Start– výukový program

Tento výukový a vzdělávací program využíváme pro práci na PC nebo interaktivní tabuli v rámci hodin čtení. Výhodou tohoto programu je individuální nastavení úkolů pro jednotlivé žáky. Úkoly lze vybírat podle obtížnosti. Všechna slova jsou namluvena a z jednotlivých úkolů lze připravit a vytisknout pracovní listy. Program je interaktivní a tím pro žáky zajímavý. Hlasité čtení, opakování a vtipné hodnocení je pro žáky motivující. Na závěr si mohou vytisknout i diplom za splnění úkolů. Celková náplň programu je kolem 700 slov, která jsou poskládána v různých tématech. Žák si vybírá z kolonky aktuální témata: kalendář, části těla, rozvrh, hygiena, pomůcky, osoby, barvy a oblečení. Obr. č. 1. (Petit, 2013e).

V ukázkové hodině popisují téma školní pomůcky. Zaměřuji se na didaktický popis práce s výukovým programem. Během celého školního roku se žáci podle svých individuálních možností a nastavení věnovali různým tématům v tomto programu a absolvovali mnoho výukových hodin čtení s tímto výukovým programem.

Obr. 1 - Globální slabikář



Po vybrání tématu pedagog vybírá aktivitu, kterou potřebuje se žákem procvičit. V nabídce jsou 4 hlavní rámečky: téma, slova, věty a bonus. Pod okénkem téma se otevrou možnosti, z kterých může volit. (obr. – 1)

1. **Popis obrázku** obr. č 2. Na obrazovce se otevře obrázek a popisuje aktivitu spojenou s činnostmi a obsahovou náplní obrázku. V levém sloupci se promítají jednotlivé detaily s psaným textem. Obr. č.3. Takto se žák seznámí se všemi pomůckami na obrázku.

Obr. 2 - Popis obrázku 1.



Obr. 3. - Popis obrázku 2.



2. **Najdi na obrázku** Následuje aktivita, která po žákovi chce, aby našel pomůcku, kterou slyší. Pokud odpoví správně – má okamžitou zpětnou reakci, a to hned v trojím provedení. Žák uslyší správně, uvidí smileika v levém rohu obrazovky a daná pomůcka se vybarví. Pokud odpoví špatně opět okamžitá reakce – slovní hodnocení, zamračený smileik. Na jednom obrázku se naučí 17–20 pojmům.
3. **Co je na obrázku** Dalším úkolem je vyhledávání na základně zrkovného rozlišování. V dolní liště se objeví obrázky a žák má najít ty obrázky, které jsou na obrázku. Těchto možností vyhledávání obrázků je tam velké množství a různě obrázky střídají. Vždy se jedná o obrázek a text.

4. **Co není na obrázku** Protikladným úkolem je vyhledávání obrázků, které nejsou tam nejsou.
5. **Ano/ne** – Sluchové a zrakové vnímání. Žák má rozhodnout, zda tam daný obrázek je či není tedy ano nebo ne. Kontrola spočívá v přiřazování slov pod správný sloupec a dále ve sluchovém rozlišení.
6. **Přiřazování** Posledním úkolem v kapitole téma je přiřazování obrázku z dolní lišty na hlavní obrázek. Žáci ho musí myší přesunout na správné místo. Trénují vizuální paměť i motoriku.

Pod tabulkou slova se v levém rámečku rozkliknou další aktivity, které může pedagog vybrat pro své žáky k procvičování čtení.

1. **Dvojice** žák rozeznává na základě grafické podoby jednoduchého obrázku s textem a slovní podpory, která přečte dané slovo.
2. **Skládání z písmen 1** Objeví se obrázek, který musí žák poskládat dohromady. Slyší jeho mluvenou podobu, vidí jeho psanou podobu a skládá ho z jednotlivých písmen daného slova. Při napsání každého správného písmene je žák hlasitě pochválen.
3. **Skládání z písmen 2** Je stejná aktivita jako skládání písmen 1 jen v náročnější podobě. Žák musí správná písmena vybírat z různých písmen. Po správném napsání se v pravém horním rohu objeví smilek a žák je opět motivován vtipným slovním komentářem.
4. **Skládání z klávesnice** Tato aktivita připravuje žáky na orientaci a psaní na klávesnici. Žáci musí napsat celé slovo a písmena si vyhledat na přiložené klávesnici.
5. **Skládání z paměti** Tato činnost patří mezi ty náročnější. Žákovi se objeví obrázek s textem a slyší jeho zvukovou podobu. Pak obrázek zmizí a žák musí slovo napsat z paměti. Kontrolou mu je obrázek s textem.
6. **Chybějící písmena** Na obrazovce se objeví jedno slovo, kterému chybí počáteční písmeno. Žák vybírá z nabídky písmen. Po správném napsání se mu napíše slovo na obrazovce kompletní.
7. **Zpaměti z klávesnice** Slovo, které zmizí a žák ho musí napsat z paměti z klávesnice.

Pod tabulkou věty se v levém rámečku rozkliknou další aktivity, které může pedagog vybrat pro své žáky k procvičování čtení. Skládání vět dle vzoru a věty podle vzoru jsou aktivity, které jsem s žáky využila. K ostatním jsme se ještě nedostali pro jejich náročnost.

1. *Skládání dle vzoru*
2. *Volná tvorba vět*
3. *Věty podle vzoru*
4. *Doplň podmět*
5. *Doplň předmět*
6. *Záměna slov*

Pod poslední okénkem Bonus v hlavní nabídce se po rozkliknutí v levém rohu objeví možnosti. Tuto část žáci využívají pro hry a odpočinek.

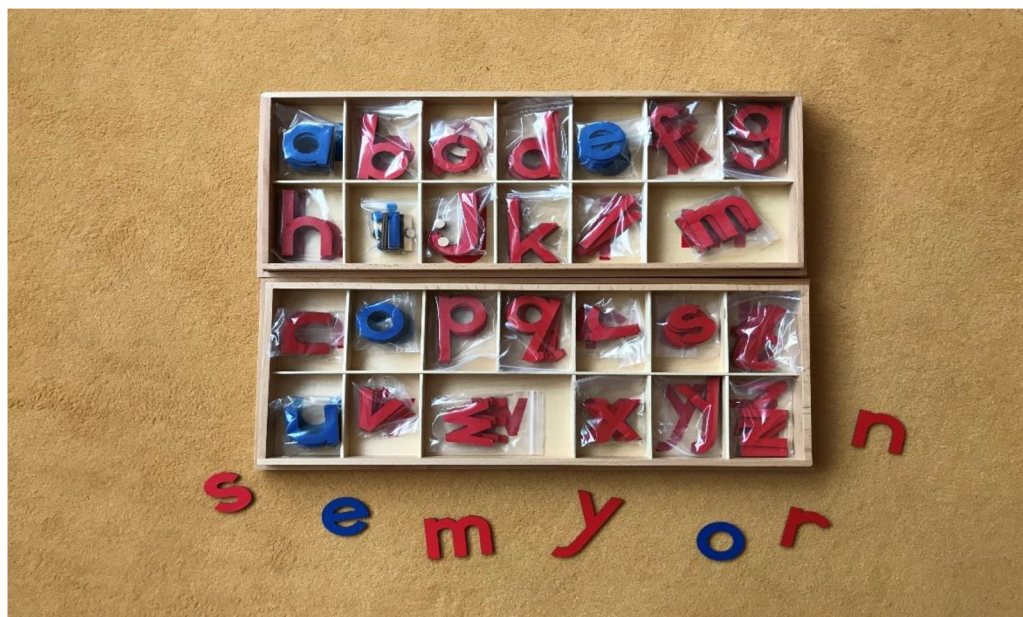
1. *Domino*
2. *Pexeso*
3. *Adresa*

4.4.2. Montessori pomůcky

Nezbytnou pomůckou ve vyučovacích hodinách čtení jsou i Montessori pomůcky. Montessori pedagogika nabízí žákům obrovské množství pomůcek, které sama M. Montessori vymyslela a postupně rozvíjela u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Studovala intelektuální a vývojová postižení dětí. Vnímáme práci s pomůckami jako velmi přínosnou pro rozvoj našich žáků. Žákům slouží pro lepší orientaci a pochopení učiva. „Ruka je nástrojem ducha“ Toto výstižné motto M. Montessori chápeme tak, že mozek se vyvíjí pomocí rukou a přirozený vývoj podporujeme prostřednictvím účelných motivů činností. Důraz v našem prostředí vychází s přímých cílů rozvoje koncentrace, rozvoje hrubé a jemné motoriky a rozvoje samostatnosti dítěte. Didaktické pomůcky, včetně pomůcek Montessori, se staly součástí každodenní práce našich pedagogů. Heslo našich hodin: „Dej dítěti něco skutečného, co se dá dělat rukama.“ Respektujeme každého našeho žáka a věříme, že všichni žáci, skrze přirozenou zvědavost a řízené zkoumání, se rádi učí. Ve třídách žáci pracují v předem připraveném prostředí, manipulují s předměty, kartami, písmeny a jinými didaktickými pomůckami. Dochází k vzájemné interakci mezi pedagogem a žákem. Žáky učíme řídit si svůj čas, aktivně pracovat a regulovat své chování a svobodně se rozhodovat. Vytváříme uklidňující a krásné prostředí, které našim žákům poskytuje bezpečnost a stabilitu. V hodinách čtení jsem využívala

především pomůcky určené k jazyku. S žáky jsme pracovali s těmito pomůckami: smirková abeceda, pohyblivá abeceda, třísložkové karty, abeceda puzzle, abecední skříňka. V ukázkové hodině popisují práci s pohyblivou abecedou. Tématem hodiny je abeceda. Popisují jen jednu dílčí hodinu, jak je možné pomůcku využít. Během celého školního roku jsme v hodinách čtení, a nejen v nich pracovali s Montessori pomůckami a rozvíjeli u žáků čtení slov. Využití těchto pomůcek je velmi různorodé.

Obr. 4 - Pohyblivá abeceda – malé tiskací písmo



4.4.3. Učebnice Svítání – Výukové materiály SVI 10

Základní škola a Praktická škola SVÍTÁNÍ, o. p. s. se v letech 2009–2011 zapojila do grantového projektu „Učit (se) nás baví...“. Jednalo se o projekt spolufinancovaný Evropským sociálním fondem a realizován byl v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost v oblasti podpory „Rovné příležitosti dětí a žáků včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“. Prvotním impulsem a motivem vzniku projektu byla nedostatečná nabídka ucelenější řady výukových materiálů pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a kombinovaným postižením.

Hlavním cílem projektu bylo zvýšení kvality vzdělávání žáků ZŠ speciální prostřednictvím vytvoření nových metodických a didaktických nástrojů pro výuku. Pedagogičtí pracovníci školy SVÍTÁNÍ vytvořili odborné týmy, které se podílely na vytvoření metodických a didaktických materiálů pro následující vzdělávací moduly: čtení, psaní, počty, věcné učení, smyslová výchova, rehabilitační vzdělávací program,

strukturované učení pro žáky s poruchou autistického spektra a tělesná výchova. V rámci této aktivity vznikly například nové svazky pracovních listů, učební texty, metodiky práce s žáky, CD s audionahrávkami, programy pro interaktivní tabuli apod.

Z pohledu mé diplomové práce je zajímavý zejména výstup pro oblast čtení, který nabízí:

- pomůcky a hry pro rozvoj počátečního čtení,
- metodiku k nácviku čtení,
- pracovní listy pro rozvoj fonetického sluchu, pro čtení slabik a jednoduchých slov
- pořadač na písmena,
- sociální čtení.

Za velký přínos celé aktivity považuji vytvoření komplexnější a pestřejší nabídky pro žáky ZŠ speciální, jednotnou grafiku a přehlednost výstupů a přizpůsobení materiálů žákům na míru. Vzhledem k tomu, že jako odborné konzultantky se na projektu podílely i Krista Hemzáčková a PhDr. Jana Pešková, Ph. D, významně se do materiálů promítly i jejich zkušenosti a rady z oblasti sociálního čtení a globální metody čtení.

Obr. 5 - Učebnice Svítání



V ukázkové hodině popisují práci s pracovními sešity Čtení písmen a Pracovní listy pro čtení slabik a jednoduchých slov. Ukázková hodina je popis práce s jedním písmenem. Každý žák má k dispozici svůj pracovní sešit, ve kterém pracuje během celého školního roku. Poznává a rozšiřuje si obrazovou paměť.

4.4.4. Sym Writer

Program od britské firmy Widgit, který funguje jako klasický obrázkový a textový editor. Můžeme volit velikost, barvu, tvar písma. Symboly můžeme volit mezi barevnou i černobílou variantou. Můžeme mít i text bez symbolů. Program umí daný symbol nebo

větu přečíst. Výhodou je možnost vložení vlastních fotografií nebo obrázků z internetu. V naší škole je nejvíce využíván logopedy, kteří po konzultaci s pedagogy vytváří jednoduché podklady do výuky pro konkrétní žáky s naroušenou komunikační schopností. Program jsem využila pro vytvoření rozvrhů třídy, denního procesního schématu pro žáky.

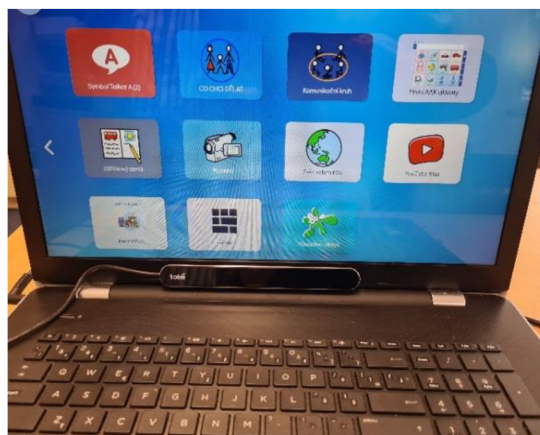
4.4.5. Oční snímač Tobie

Přístroj Tobie PCEye je flexibilní zařízení pro oční ovládání počítače. Díky této pomůcce mohou lidé s těžkým postižením používat funkce počítače pouze s využitím očí – Windows, práce na internetu, sociální sítě. Pomůcku jsme využívali jako prostředek komunikace. Zařízení je velmi citlivé, rychlé a dobře ovladatelné. Ve škole používáme program GRID 3 s očním snímačem. Pro žáky můžeme systém upravit podle individuálních potřeb. Nemluvící žáci využívají obrázky jako náhradu za slova, která chtějí sdělit. Do systému nahráváme fotografie i individuální slovní zásobu konkrétního žáka.

Obr. 6 – Oční snímač Tobie



Obr. 7 – Program GRID 3

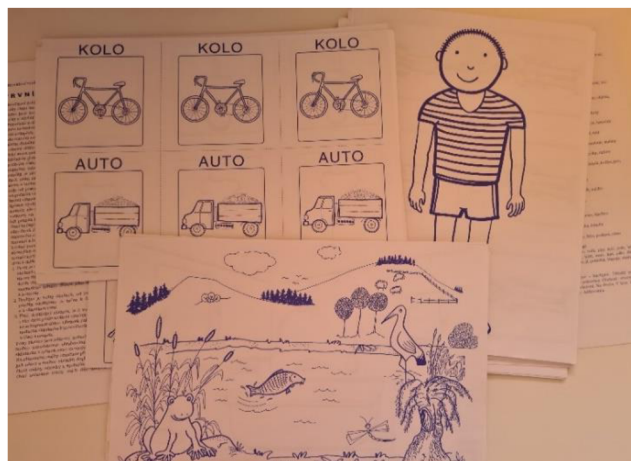


4.4.6. První čtení

Tato učební pomůcka Pešková, Hemžáčková je doplněná metodickým pokynem pro přímou práci se žáky s handicapem při výuce čtení. Pomůcku jsme využili díky jejím názorným obrázkům a tematickým kartám. Tato pomůcka byla pro nás nosnou oporou při první práci s dětmi v hodinách čtení pomocí globální metody. Vždy jsme se vraceli

k jejím obrázkům při zavádění nového tématu. Tematické karty jsme často využívali i v jiných předmětech od řečové výchovy, přes Člověk a příroda až po Člověk a společnost.

Obr. 8 - První čtení



4.4.7. Obrázková čítanka

Webová stránka www.autismus-a-my.cz je cenným zdrojem spousty pracovních pomůcek nejen pro práci s autisty. Jako spousta jiných organizací i tato vznikla až po osobních setkání v rodině s dítětem s autismem. Rodiče se setkávají s častým problémem nedostatku výukových materiálů a podkladů vhodných pro jejich dítě s handicapem. Stránky, blogy pak navštěvují ostatní rodiče a přidávají se i pedagogové, speciální pedagogové. Obrázková čítanka je vhodnou výukovou pomůckou pro výuku čtení globální metodu. Velmi oblíbená je i pomůcka písmenkování.

Výukové pomůcky od firmy Oškola velmi rádi a často využíváme. Osobní přístup, prezentace pomůcek v naší škole i fakt, že zaměstnávají osoby se sluchovým postižením je nám pedagogům velmi blízké. Pro široké spektrum pomůcek je mohou využívat všechny naše třídy od základní vzdělávání až po speciální. Novou službou jsou pomůcky ušité na míru dítěti. Oškola print nabízí vlastní výrobu pomůcky pro konkrétní dítě. Jako pedagog ve speciální škole tuto službu oceňuji.

Obrázková čítanka obsahuje velké množství témat k využití v hodinách čtení. Při ukázkové hodině jsem zvolila univerzální téma zvířata. I toto téma je rozděleno do několika kategorií – lesní zvířata, domácí zvířata, živočichové v moři, živočichové na louce, zvířata v ZOO. Takto bohatě je vždy členěno každé téma obrázkové čítanky. Využití této pomůcky je velmi různorodé a u žáků obohacuje slovní zásobu a zrakovou paměť. V dalších vyučovacích hodinách jsme žáky seznamovali s dalšími tématy – zahrada, domov, ovoce, zelenina, dopravní prostředky, školní potřeby, hudební nástroje.

4.4.8. Vlastní čítanky žáků

Všichni žáci mají připravenou svou vlastní čítanku globálního čtení. Zájmy žáků, slovní zásobu a individuální přístup jsem zohlednila při výběru témat do čítanky. Snažila jsem se témata ladit v souladu s předměty Člověk a příroda, Člověk a společnost. Součástí čítanky jsou pracovní listy na procvičování zrakového rozlišování a motorických dovedností. V jednotlivých čítankách jsem dodržela dané etapy výuky čtení globální metodou. Při výrobě čítanky jsme spolupracovali s rodinou a témata jsme doplňovali aktuálně, podle zájmů, které daný žák projevoval doma a ve škole.

Obr. 9 - Individuální čítanky žáků



Při ukázkové hodině jsem zvolila jednotné téma ovoce pro názornou ukázkou možnosti využití čítanky. V průběhu ostatních vyučovacích hodin, které probíhaly celý školní rok, jsme vždy reflektovali zájem žáka, případně aktuální témata ze společnosti nebo témata daná ročním obdobím.

5. Výuka čtení

Hodiny čtení vycházejí ze Školního vzdělávacího programu školy. Žáci mají ve svém školním rozvrhu hodiny čtení třikrát v týdnu. Při přípravě na hodinu a její realizaci jsem vždy zohlednila hned několik faktorů. Individuální nastavení daného žáka, jeho jazykové a dorozumívací schopnosti, aktuální naladění, využití didaktických pomůcek. Každý den se žáci setkávají se čtením již při příchodu do třídy. Každý žák má na své lavici své jméno a denní režim, který jsme vytvořili pomocí programu Sim Writer. Tyto kartičky jsou na suchý zip a po každém splnění dané činnosti si žák přendá kartičku do obálky na kraji lavice. Získává jistotu ve svém povinnostech a denním režimu. Ve třídě se řídíme pravidly strukturovaného učení. Čtení se prolíná všemi činnostmi ve třídě. Každé ráno na ranním kruhu žáci přiřazují na třídní nástěnce datum, název dne, počasí, případně měsíc a roční období. Tato aktivita je u žáků velmi oblíbená. Žáci se s psaným textem setkávají při terapiích. Při muzikoterapii občas dostanou i notový zápis s textem písně. Velmi rádi zpívají podle těchto zápisů. Jídelní lístek je další psaný text, s kterým se žáci denně setkávají. Internet, youtube jsou kanály, kde se denně setkají s písemným projevem. Žáci sledují aktuální počasí, poslouchají hudbu. Mají své oblíbené interprety, jejichž jména se učí podle předlohy zapsat do vyhledavače. Čtení se stalo součástí jejich každodenního života.

Důležitou součástí každé vyučovací hodiny je motivace žáků, která probíhá v úvodní části hodiny. Pro zvýšení pozornosti a soustředění je však nezbytná i v průběhu realizace vyučovacích hodin.

5.1. Ukázka hodin globálního čtení

Výuka čtení probíhala od září 2020 do června 2021 s menšími přestávkami v době uzavření školy z důvodu pandemie Covid-19. Vzhledem k handicapu daných žáků neuvádím časovou strukturu výukových hodin čtení. Práce s dětmi je velmi různorodá a vždy zohledňuje jejich denní nastavení a individuální možnosti.

5.1.1. Vyučovací hodina čtení – Obrázkové čtení

Námět hodiny: Zvířata (lesní zvířata, domácí zvířata, živočichové v moři, živočichové na louce, zvířata v ZOO)

Cíl hodiny: Čtení názvů zvířat, posílení zrakové paměti, fixace obrázku s textem

Organizační forma: Individuální práce se žákem

Pomůcky: Obrázkový slabikář – kartičky s obrázky a textem

Vyučovací metody: Práce s obrázkem, práce s textem, názorná, fixační

Průběh hodiny: V úvodu hodiny byly žákům ukázány obrázky zvířat na interaktivní tabuli. Připravená zvířata byla zvolena podle obsahu pomůcky-obrázkový slabikář. Jednalo se o zvířata z lesa, ze ZOO, zvířata žijící na louce, v moři, na louce a domácí zvířata. Jednotlivá zvířata jsme spolu se žáky pojmenovali. Většinu z nich znali a předháněli se, kdo zvíře pojmenuje.

V hlavní části vyučovací hodiny žáci dostanou každý svou kartu s obrázky zvířat a k tomu malé kartičky s obrázky zvířat. Učitelka pojmenuje všechna zvířata na velké kartě. Jednotlivé malé kartičky žáci porovnávají s velkou kartou a hledají stejný obrázek, na který položí malou kartičku s obrázkem zvířete. Žáci si fixují obrázek s textem s předlohou. Podle individuálních schopností zrakového rozlišování u žáků trvá tato etapa různě dlouho. Následuje část, kdy rozstříhneme malé kartičky podle připravené linky a tím dostaneme dva díly – obrázek a popis. Žáci pracují s kartičkou s textem a hledají stejný text na předlohové kartě. V poslední etapě odložíme velkou kartu žákům stranou a pracují jen s kartičkami s textem a s obrázky. Žáci přečtou text a přiloží ke správnému obrázku zvířete. Na lavici necháme žákovi dva až tři obrázky. Velká karta slouží pro kontrolu. Žáci ji mají celou dobu k dispozici. Příloha č. 1

V závěru hodiny si se žákem povídáme o vyobrazených zvířatech na kartičkách. Žáci mají osobní zkušenost ze setkání se zvířaty i v rámci terapií ve škole, z domácího prostředí, ze školních výletů. Trénují tím paměť i řečové dovednosti. Členění a délka vyučovací hodiny i využití všech podnětů a pomůcek se odvíjí od individuálních schopností každého žáka. V hodině jsme rozvíjeli koordinaci oko-ruka, správnou artikulaci i upevnění slovní zásoby z oblasti zvířat.

5.1.2. Vyučovací hodina čtení – Výukový program globální slabikář

Námět hodiny: Školní pomůcky

Cíl hodiny: Čtení názvů školních pomůcek, posílení zrakové paměti, fixace obrázku s textem

Organizační forma: Individuální práce se žákem

Pomůcky: PC program, interaktivní tabule

Vyučovací metody: Výuka podporovaná počítačem, práce s textem, fixační

Průběh hodin: Pro úvodní část hodiny jsme žákům na lavici připravili obrázky školních pomůcek a reálné předměty školních pomůcek. Žáci hledají shodné dvojice, které se skládají z obrázku a skutečné školní pomůcky. Všechny dvojice jsme si společně ukázali, pojmenovali a popsali, k čemu slouží.

Na stolním PC jsme zapnuli výukový program Globální slabikář. Stejný program jsme zapnuli na interaktivní tabuli. Z hlavního rámečku téma jsme zvolili téma školní pomůcky. První aktivita je popis obrázku. Tím si žáci zopakují pojmy, které znají z úvodu hodiny. V popisu obrázku se žáci seznámí s pojmy školních pomůcek, vyobrazených na hlavní stránce. Stránka je namluvená česky. Žáci slyší zvukovou podobu slova, vidí písemnou podobu slova a vnímají obrázek. Se žáky procvičujeme zrakové rozlišování a paměť na aktivitách: Najdi na obrázku. Co je na obrázku. Co není na obrázku. Ano/ne a Přiřazování. Pokud je téma u žáků dobře zafixováno a znají slovní zásobu může se přejít na další činnosti spojené se čtením. Z druhého základního rámečku slova si vybereme první aktivitu – dvojice. Na obrazovce se objeví obrázek a žák vybírá stejný obrázek z nabídky obrázků v dolní části obrazovky. Vybírá na základě zvukové podoby slova, zrakového rozlišování obrázku i písemné podoby slova. Žáky tato činnost velmi baví i s ohledem na okamžitou zpětnou vazbu. V momentě, kdy má žák zvládnutý tento krok přechází na aktivitu skládání z písmen. Sám skládá slovo z písmen na základě zrakového rozlišení. Na obrazovce se mu objeví slovo z nabídky školní pomůcky, které už zná a žák ho přepisuje na klávesnici. Pedagog pomáhá žákovi s hledáním písmen na klávesnici.

V rámci třídy může jeden žák pracovat na stolním PC. Další žák na školním tabletu a ostatní na interaktivní tabuli. Práce s výukovým programem je využívána i v rámci předmětu informatika.

Prostřednictvím výukového programu byl naplněn cíl hodiny a žáci si zautomatizovali a zapamatovali slova spojená se školními pomůckami. Při využívání programu plně záleží na individualitě každého žáka.

5.1.3. Vyučovací hodina čtení – Individuální čítanka

Námět hodiny: Ovoce

Cíl hodiny: Rozvoj slovní zásoby, posílení zrakové paměti, fixace učiva

Organizační forma: Individuální práce se žákem

Pomůcky: Individuální čítanka, pracovní list-manipulační pomůcka, čtecí listy

Vyučovací metody: Práce s obrázkem, práce s textem, fixační

Průběh hodiny: V úvodu hodiny jsme využili projektu Ovoce do škol a doplnili o ovoce z vlastních zdrojů. Žákům byla připravena plná miska ovoce. Jednotlivé kusy pedagog pojmenoval a vrátil zpět do misky. Poté žáci pojmenovávali každý kus ovoce zvlášť. Následovala společná práce na posílení zrakového vnímání. Na lavici byly položeny tři obrázky různě barevných zavařovacích sklenic a tři druhy ovoce, které měli žáci na základě stejné barvy správně zařadit do zavařovací sklenice. Žáci pojmenovali ovoce a správný obrázek přilepili suchým zipem do sklenice. Každý žák zopakoval název ovoce, které vkládal do sklenice. Příloha C

V hlavní části hodiny žáci procvičují slovní zásobu a probrané učivo prostřednictvím čtecích listů a manipulační pomůcky. Čtecí listy slouží k upevňování očních pohybů zleva doprava. Hlasitým čtením slov si žáci rozvíjejí správnou artikulaci. Pedagog první přečte a přiřadí slovo, žák poslouchá. Pokračuje pedagog, který slovo správně přiřadí, ale slovo přečte žák. Následuje poslední krok, kdy žák přiřazuje a čte obrázek sám. Příloha D

Manipulační pomůckou rozumíme pracovní list s obrázky, které se připevňují pomocí suchého zipu. Slouží k fixaci znázorněného slova pomocí rozvoje zrakového vnímání. Žák trénuje i jemnou motoriku. V levé části pracovního listu je zobrazen obrázek ovoce, v pravé části pracovního listu je menší obrázek ovoce s textem a kartička samotného textu. Žák přiřadí nejprve obrázek s textem a jako poslední přiřazuje samotný text k obrázku. Při hlasitém čtení je důležitá správná výslovnost. Příloha E

Pro zdatnější žáky můžeme zařadit i pracovní list s jedním obrázkem ovoce s textem. Žák slovo sestaví přilepením písmen ve správném pořadí pod obrázek. Příloha F

V závěru hodiny proběhla ochutnávka připraveného ovoce. Cíl hodiny byl splněn prostřednictvím čtecích listů a manipulačních pomůcek. Slovní zásoba byla obohacena o nové pojmy v kategorii ovoce.

5.1.4. Vyučovací hodina čtení – Práce s učebnicí

Téma hodiny: Poznáváme písmeno H (K, R, P, Z)

Cíl hodiny: Posílení zrakové paměti, upevnění učiva

Organizační forma: Individuální práce se žákem

Pomůcky: Pracovní sešity

Vyučovací metody: Práce s textem, výkladová, fixační

Průběh hodiny: V úvodu hodiny žáci pracují s modelínou. Aktivita, při které podle vzoru modelují jednotlivá písmena slouží k rozvoji jemné motoriky a uvolnění ruky. Modelace funguje jako vhodný nástroj pro nácvik správného držení psacího náčiní.

V hlavní části žáci pracují se svými pracovními sešity. Práce v pracovních sešitech je pro žáky důležitá, fixují si naučená písmena a vyvozená slova. Trénují jemnou motoriku i správné držení psacího náčiní. Práce s pracovními listy je odvozena od individuálních schopností každého žáka. Každý žák má své vybrané písmeno, které potřebuje procvičit. V pracovním sešitě Čtení písmen má žák na celé straně vyobrazené jedno písmeno. V dolním, pravém rohu jsou popsány úkoly, co se má na stránce stát. Pedagog přečte žákovi krátkou báseň k probíranému písmenu. Žák si vybarví hlavní písmeno na stránce a následně ho vyhledá a zakroužkuje v dolní řadě písmen. Trénuje koordinaci oko-ruka i zrakovou paměť. Žák pojmenuje obrázky, které si může ke konci hodiny i vybarvit. V další části žák vyhledává probírané písmeno v říkance a písmena zakroužkuje. V návaznosti na probrané písmeno pokračuje žák v činnosti se svým písmenem v pracovním sešitě Pracovní listy pro čtení slabik a jednoduchých slov. Na stránce je vyobrazeno jedno velké písmeno. V dolním levém rohu jsou opět napsány úkoly ke stránce. Žák si vybarví své písmeno. Práce na stránce je založena na principu pexesa. Žák hledá stejná slova a vybarví je stejnou barvou, podle zadání. Podporuje se záměrná pozornost a orientace na stránce pracovního sešitu. Práce se odvíjí od nastavení a možností žáka. Hledáním stejných slov se upevňuje zraková paměť pro konkrétní písmeno. Spolu s žákem přečteme všechna slova, která na stránce našel. Žák samostatným čtením slov obohacuje svou slovní zásobu a rozvíjí své řečové schopnosti a správnou artikulaci.

V závěru hodiny zopakujeme s každým žákem jeho probírané písmeno. Nahlas správně vysloví své písmeno. Ukážeme mu jedno nebo dvě věci ze třídy, které začínají na naučené písmeno. S podporou pracovních listů byl naplněn cíl hodiny a došlo k fixaci písmen a správnému nácviku oko-ruka.

5.1.5. Vyučovací hodina čtení – Montessori pomůcka

Téma hodiny: Abeceda

Cíl hodiny: Využití analýzy a syntézy myšlení, rozvoj slovní zásoby

Organizační forma: Individuální práce se žákem

Pomůcky: Karty ke skládání slov První čtení, pohyblivá abeceda

Vyučovací metody: Motivační, názorná, praktická, fixační

Průběh hodiny: V úvodní části hodiny žák pracuje s vybranou tematickou kartou z Prvního čtení. Každý si vybere svou kartu. Popisuje dění na obrázku. Spolu s pedagogem vybírají obrázky k dění na kartě.

Námětem hodiny je práce s pohyblivou abecedou spolu s obrázky z Prvního čtení. Žák má vybrané obrázky k tematické kartě. Spolu s pedagogem popíše obrázky. Pod každým obrázkem je doplněn text. Pedagog připraví krabici s pohyblivou abecedou. Žáci pracují s verzi malé tiskací abecedy. Pedagog sestaví z písmen tři slova shodná s těmi na obrázky z Prvního čtení. Žák přiřazuje obrázek ke stejnému slovu napsanému dřevěnými písmeny. Spolu s pedagogem přečtou slova. Po napsání tří slov, pedagog slova vymění a napíše jiná tři slova. Takto spolu čtou slova z obrázků a z dřevěné předlohy.

Následuje činnost, kdy žák sám skládá slova podle předlohy tištěného textu pod obrázky. Spolu s pedagogem přečtou každé napsané slovo.

Práce s montessori pomůckou upevnila slovní zásobu konkrétního tematického bloku. Využila principu zrakové analýzy a syntézy. Každý žák složí odlišný počet slov. Práce s manipulační pomůckou se odvíjí od individuálního stavu konkrétního žáka. Cíl hodiny rozvoj analýzy a syntézy nebyl naplněn. Tento složitý proces je pro žáky velmi náročný a je potřeba je pravidelně zařazovat do náplně vyučovacích hodin.

Výukové hodiny čtení probíhaly v průběhu celého školního roku. Struktura hodin byla vždy přizpůsobena schopnostem každého žáka. Obsah jednotlivých hodin se vždy prolínal s aktuálním tématem, případně ročním obdobím. Hodiny s jednotlivými pomůckami se střídaly opět vzhledem k individuálním možnostem žáků. U jednotlivých žáků jsem aktivně sledovala pracovní nasazení a úspěchy v průběhu jednotlivých vyučovacích hodin čtení. Následně jsem vždy zohlednila výběr pomůcky a typu hodiny čtení vzhledem k předchozím zkušenostem žáků. Důležitý faktor u práce dětí s handicapem je neustálá motivace a práce s radostí.

5.2. Případové studie žáků

Případové studie tvoří popis výuky čtení u pěti žáků s lehkým mentálním postižením, kteří se vzdělávají na základní škole zřízené podle § 16 odst. 9. Hlavním cílem celého výchovně vzdělávacího procesu je připravit naše žáky na život po škole a na jejich včlenění do pracovního a společenského života, alespoň v takové míře, které jim jejich postižení umožní. Rozvíjet jejich dosavadní schopnosti a dovednosti. Případové studie obsahují detailní popis diagnózy žáků, která již byla ve stručnosti zmíněna v kapitole 4.3.2. Zkoumaný soubor. Rodinná a částečně osobní anamnéza žáků vychází z rozhovorů s rodiči žáků, které proběhly v průběhu září a října 2020. Ve studiích jsou uvedeny terapeutické aktivity žáků, které probíhají v rámci výuky. Podklady jsem získala z rozhovorů s terapeutky a ze studia jejich zdravotních zpráv a individuálních terapeutických plánů. Popis výuky čtení je sběrem informací z průběhu jednoho školního roku.

5.2.1. Otakar

Rok narození: 2004

Diagnóza: Mentální postižení středního stupně, expresivní dysfázie, epilepsie

Rodinná anamnéza: Matka - 1970 zdravá, rodiče zdraví. Otec - 1964 zdravý, rodiče zdraví. Bratr 1999 zdravý. Rodina je úplná. Ve výchově hodně pomáhají prarodiče z matčiny strany. Otakar má k dědečkovi velmi vřelý vztah, tráví s ním veškeré víkendy.

Osobní anamnéza: Otakar je z druhého těhotenství, které probíhalo zcela normálně. Porod byl v termínu a proběhl sekci. Porodní váha byla 3050 g a nebylo potřeba křísit. Novorozenecká žloutenka nebyla. Chůze od 18 měsíců. Řečové schopnosti od 24. měsíce. Pleny do dvou let chlapce. Opožděný vývoj. Veškeré očkování dle očkovacího kalendáře. Prodělal boreliózu. Od září 2005 první epileptické záchvaty. Genetické vyšetření s negativním nálezem. Osobnostně submisivní a nesamostatný. Emočně dominuje egocentrismus. Vyžaduje trvalé vedení, nediferencuje nebezpečí. Je vysoký, hubený, modrooký, blondatý, usměvavý kluk. Rád se směje. Jeho velkým zájmem je nakupování, prohlížení reklamních letáků, poslech a zpěv hudby. Snaží se napodobit i zpěv v cizím jazyce. Umí se orientovat na Youtube. Velký zájem jeví o ženské zimní kabáty, do kterých se rád obléká. Nutno hlídat a předcházet situacím, aby si nezkoušel cizí kabáty v šatnách. Jedná se o určitý druh uspokojení.

Komunikace a socializace: S okolím komunikuje „svým“ způsobem. Je pravák. Jeho hry, činnosti jsou bez destruktivity, agresivity, ale také bez cíle. Tvořivou dovednost odmítá. Volí necílenou hru a lelkování. V projevu je submisivní, nesamostatný. Zvládá základní společenské projevy, pozdraví, požádá o pomoc, děkuje. Vzhledem k jeho diagnóze je jeho slovní zásoba chudá. Velmi rád napodobuje. Z domácího prostředí zná anglické písně, které si rád pouští na PC a zkouší zpívat. Je dezorientovaný. Není schopen samostatné existence bez dohledu dospělé osoby.

Vzdělávání a školní prostředí: Otakar je žákem se speciálně vzdělávacími potřebami (§ 16, zákon č. 561/ 2004 Sb. Školský zákon ve znění pozdějších předpisů). Speciální vzdělávací potřeby byly zjištěny na základě psychologického vyšetření, které bylo realizované v SPC Svítání. Edukace je realizována dle IVP, který vychází ze ŠVP ZŠS - 1. díl. Využíváme alternativní způsoby výuky. Zařazujeme práci s Montessori pomůckami. Podle individuálních potřeb žáka jsou upraveny výstupy a sníženy požadavky na zvládnutí učiva hlavně v předmětech psaní, čtení a matematika. S ohledem na stanovenou diagnózu je poskytnut žákovi asistent pedagoga na výuku. Ve výuce v maximální možné míře je využíván multisezorální přístup, tedy názor, hmat a pohyb. A spolu s asistentem pedagoga aplikují využívání prvků metodiky strukturovaného učení. Množství zadávané práce je zohledněno pomalejším tempem Otakara. Konkrétní činnosti se rozdělují na kratší úseky. Na školní prostředí je velmi dobře adaptován. Se spolužáky ve třídě vychází dobře.

Terapeutické aktivity: V rámci terapií pracuje podle ročních terapeutických plánů.

Logopedie: Otakar dobře spolupracuje s logopedkou. Pracuje na zlepšení motoriky mluvních orgánů, zejména elevace jazyka. Dlouhodobě probíhá terapie artikulace hlásky L. Hlásky je fixována v běžné řeči. Při zrychleném tempu řeči se však hlásky stírá. Pracuje na rozvoji vyjadřování a užívání celých vět. Otakar používá krátká větná spojení. Pragmatická rovina řeči je dobrá. Sám navazuje konverzaci. Řeč je dyslalická, přesto srozumitelná. V rámci logopedické terapie pracuje na rozvoji sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy. Určení první a poslední hlásky ve slově. Procvičuje logické myšlení a slovní zásobu. Převládá agramatismus, neovládá základní gramatické jevy. Vzhledem k věku žáka se objevuje odmítavé chování k úkolům, které plní rychle, částečně tipuje. S ohledem na věk lze dosavadní vývoj komunikačních schopností považovat za trvalý a neměnný.

Ergoterapie: Terapie probíhá 2x týdně. Je zaměřena především na nácvik personálních ADL (aktivity of daily living) jako jsou nácvik oblékání, svlékání, skládání oblečení a

konečná úprava oděvu. Zařazen je trénink zavazování tkaniček, zapínání knoflíků různých velikostí a zipů. Dalším nácvikem je nácvik krájení nožem – měkké potraviny, modelína a upevňování dějové posloupnosti všedních denních aktivit. Kromě těchto konkrétních cílů dochází v rámci ergoterapie k tréninku obecných cílů jako je nácvik jemné motoriky, trénink sensorických funkcí, nácvik správného cílení a koordinace ruka – oko, oko – ruka, ruka – ústa. Pracovní tempo žáka Otakara je pomalejší. K plnění cílů terapie dochází pomalu, ale jsou patrné pokroky v oblasti oblékání. V této oblasti je téměř samostatný. U dějové posloupnosti je stále potřeba slovně navádět.

Fyzioterapie: Žák má horší pohybovou koordinaci, je neobratný. Má narušenou orientaci v prostoru. Během neustálého růstu těla, dochází k prohlubování nefyziologického držení těla. Cílem rehabilitačního plánu je zmírnění svalových dysbalancí, zmírnění skoliotického držení těla, stabilizace lopatek a centrace RK (ramenního kloubu) a aktivace HSSP (hlubokého stabilizačního systému páteře). Korekce stoje a zkvalitnění koordinace a obratnosti. Terapie probíhá na principu konceptu BPP (Bazální posturální program J. Čáповé, založen na principech vývojové kineziologie, vhodný pro jedince s neurologickými a ortopedickými diagnózami). Kondiční cvičení ve všech polohách se zaměřením na posílení svalového korzetu trupu a celkovou koordinaci pohybu. Navazují balanční a rovnovážná cvičení na míči. Cvičení s pomůckami např. overball, využití jógových prvků, rotopedu a pobytu ve vodě, plavání.

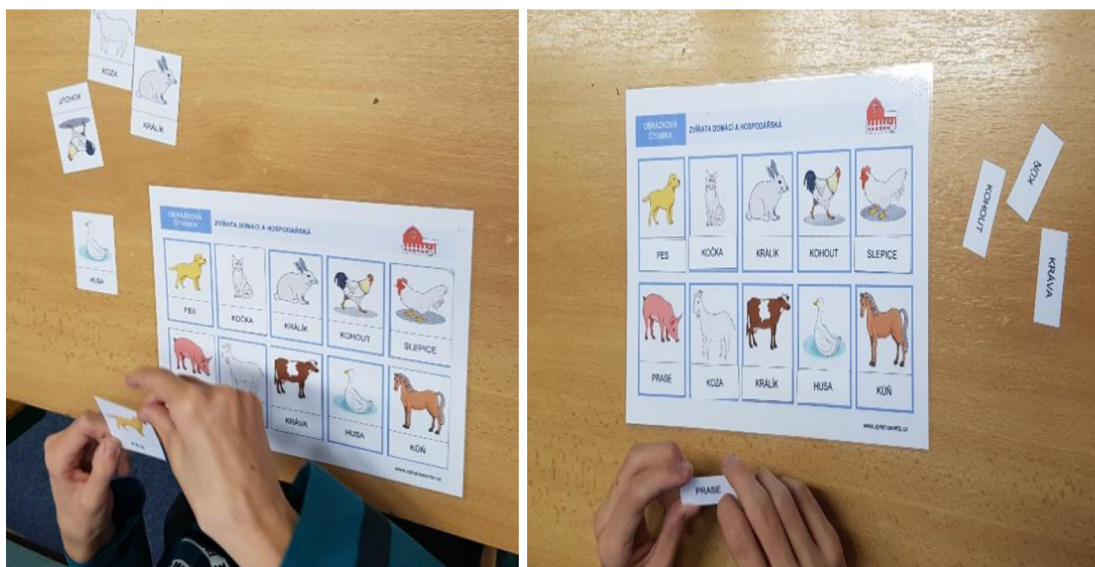
Čtenářské předpoklady na začátku školního roku 2020/2021: Na začátku tohoto školního roku byl jeho vztah ke čtení velmi vřelý. Písmena poznával všude a stále je četl a opakoval. Znal celou abecedu. Mluvený projev byl srozumitelný. Mluvný apetit silný. Největší zálibu spatřoval v prohlížení reklamních letáků a časopisů o autech. Zvládal pojmenovat jednotlivé obrázky. Poznal dle symbolů i značky aut. Pozornost při práci byla velmi kolísavá a nestálá. I když se jedná o oblíbenou činnost bylo udržení pozornosti náročné a limitovalo to žákovu práci při výuce. Veškerá práce probíhala pod pedagogickým vedením a dohledem asistentky pedagoga nebo učitelky. Žák skládal puzzle s mnoha dílky na lavici i na interaktivní tabuli. Zraková paměť byla na velmi dobré úrovni. Soubor slov z Prvního čtení znal z poloviny. Problémy mu činila slova popisující činnost.

Práce ve škole Vyučovací hodina – obrázkové čtení: Všechna zvířata prezentovaná v úvodu hodiny na interaktivní tabuli žák poznal. Byl aktivní, stál u tabule a měl potřebu každý obrázek hned pojmenovat. Vybral si kartu s obrázky domácích zvířat. Přiřazování obrázků proběhlo velmi rychle a bezchybně. Otakar obrázky hned pojmenovával názvy

zobrazených zvířat. Přiřazování obrázků bez textu jsme vynechali u Otakara vynechali. Jeho zrakové vnímání je na velmi dobré úrovni. Přiřazování textových kartiček na správný stejný text také nebyl problém. U každé kartičky Otakar nejprve přečetl všechna písmena a pak správně položil kartičku. V poslední fázi při práci bez pomocné karty potřeboval pomoc pedagoga. Sám si přečetl písmena na vybrané kartičce, ale nepřihradil. Poté co písmena na kartičce přečetl spolu s pedagogem, dokázal přiřadit kartičku s názvem zvířete ke správnému obrázku. Tímto způsobem přečetl všechny názvy zvířat.

Obr. 10 – Obrázkového čtení – obrázek

Obr. 11 – Obrázkové čtení – text



Vyučovací hodina – Výukový program Globální slabikář: Školní pomůcky jsou pojmy, které Otakar dobře poznal a znal. V průběhu hodiny pracoval sám na stolním počítači. Poznávací úkoly a přiřazovací úkoly zvládl velmi rychle. Práce s výukovým programem je pro žáka velmi oblíbená a vyhledávaná činnost. Zvládá pracovat sám. Velmi rychle přešel k činnostem s písmeny – dvojice a skládání z písmen. Skládání písmen je aktivita, kterou zvládne sám. Písmena zná všechna a na klávesnici je umí najít a sám napsat. Při aktivitě skládání z klávesnice si řekne o pomoc pedagoga. Skládání z paměti nezvládá.

Vyučovací hodina – Individuální čítanka: Otakar poznal všechno prezentované ovoce. Manipulační pomůcka na přiřazení ovoce do sklenic ho velmi zaujala. Nejraději by udělal ale pouze jeden druh ovoce a to hrušky, protože patří mezi jeho nejoblíbenější. Práce se čtecím listem patří mezi jeho oblíbené činnosti. Velmi rád poslouchá slova, která mu pedagog předčítá. Žák spolupracoval a zvládl osvojení pojmů ovoce velmi dobře. Při práci s manipulační pomůckou nejprve přiřazoval bezchybně obrázek s textem.

Přiřazování samotného textu probíhalo za spolupráce pedagoga, který žákovi nejprve ukázal přiřazení prvního slova. Otakar zvládl přiřadit a přečíst všechna slova. Protože byl v dobrém naladění pedagog před žákem dal ještě pracovní list s jedním ovocem. Příloha č. 5 Otakar správně pojmenoval ovoce. Písmena přilepená suchým zipem pod obrázkem správně přečetl.

Vyučovací hodina – Pracovní listy: Úvodní část modelování písmen žákovi vůbec nezaujala. Dlouho se odhodlává k práci s modelínou. Následná práce žákovi už nevádí. Zapůsobila motivace modelování slova Hurvínek, jeho oblíbené postavy. Samotná práce v pracovním sešitě je pro žákovi zajímavá. Tuto činnost žák vykonává pouze s přímým dohledem a spoluprací pedagoga. Sám je ztracen a nezvládne v sešitě pracovat. Pracuje s písmenem H. Líbí se mu krátká básnička a stále ji chce opakovat. Písmeno H si vybarví podle svých grafomotorických schopností. V dolní řadě písmen najde všechna písmena H a správně je zakroužkuje. Slova hruška, houska a houba poznává. Obrázky si vymaluje. Stále se vrací k básni a velkému písmenu H. V druhé části při práci v pracovním sešitě Pracovní listy pro čtení slabik a jednoduchých slov si vybarví písmeno H stejnou barvou. Sám si zvolenou barvu pamatuje. Shodná slova najde a spojí. Slova přečte po jednotlivých písmenech. Spojení písmen v konkrétní slovo ale Otakar nezvládne a nerozumí obsahu písmen. V průběhu dalších hodin Otakar pracoval obdobně s ostatními písmeny abecedy a práce v pracovním sešitě se ke konci školního roku velmi zlepšila. Rád a často při práci na konkrétním písmenu doplňoval práci čtením ostatních písmen, která už zvládal. Někdy si pamatoval i část básničky k písmenům.

Vyučovací hodina – Montessori pomůcky: Otakar obrázky z Prvního čtení znal už dobře a rád s nimi pracoval. Dřevěná tiskací písmena abecedy začal hned pojmenovávat a první si složil své jméno. Slova s obrázky správně přiřazoval ke sloům složeným z dřevěných písmen pohyblivé abecedy. Písmena rád využívá k napodobování jakýchkoliv slov, která ho zaujmou v letáčích, novinách, časopisech.

Závěrečné zhodnocení a doporučení: Na začátku školního roku Otakar znal již celou abecedu. Skládání slov však nezvládal a syntéza mu činila velké problémy. Práci s písmeny chtěl využívat všude a stále předčítal jednotlivá písmena v obchodě, na ulici, při terapiích ve škole. Vzhledem ke své diagnóze se Otakar po roční intenzivní práci v hodinách čtení výrazně zlepšil v soustředění a jistotě poznávání písmen a naučených slov.

Otakara provází čtení všemi jeho oblíbenými činnostmi. Pro Otakara se jeví globální metoda čtení jako plně dostačující. Nejraději chodí se svým dědou do obchodů, kde si

pročítá názvy zboží. Z mého pohledu jsme funkčně využili principy globální metody a žák plně využil své schopnosti zrakového rozlišování a zrakové paměti. Plně jsme podpořili metodu sociálního čtení. Tedy čte to, co je pro něj v životě důležité. Plně postrádá funkci syntézy. Skládání naučených písmen v celá slova je velký problém. Slovo sestaví podle vzoru, písmena zná a dokáže je najít a napsat i z klávesnice. Plně doporučuji pokračovat v nácvičku čtení písmen v řádku. Posilovat čtení zleva doprava. Podporovat rozvoj slovní zásoby a přidávat nové tematické okruhy a tím obohacovat mluvní projev žáka. Pokračovat v práci s výukovým programem. Pracovat intenzivně na sestavování jednoduchých vět. Častěji do výuky zařazovat slovesa, popisy činností. Přidat k obrázkům i čtení spojek.

Během vyučovacích hodin čtení v průběhu celého školního roku se Otakar nejvíce zabýval prací s výukovým programem Globální slabikář. Velmi rád a často využíval stolní počítač ve třídě. Pro práci si nasazoval sluchátka. Někdy sám dělal schválně chyby pro vtipné komentování jeho práce. V tomto musel být usměrňován pedagogem, aby pracoval cíleně a účelně. Jeho individuální čítanka se za rok práce velmi rozrostla a rozšířila a spousta slovní zásoby z různých okruhů. Nejvíce oblíbené stále zůstává nakupování a automobily.

5.2.2. Roman

Rok narození: 2003

Diagnóza: Mentální postižení středního stupně, hyperkinetická porucha chování, expresivní porucha řeči, specifická porucha artikulace řeči.

Rodinná anamnéza: Matka - 1972, epilepsie, cukrovka, rodiče cukrovka, nemocné srdce. Otec - 1974 zdrav, alergik, pracující, rodiče zdraví. 5 dětí – 3 chlapci, 2 dívky, všichni chlapci poruchy chování. Docházejí do psychiatrické ambulance. Rodina je úplná.

Osobní anamnéza: Roman je z dvojčat ze 4 těhotenství, které probíhalo s mírnými komplikacemi. Matka sledována v rizikové poradně. Porod císařským řezem v 8 měsíci těhotenství. Porodní váha chlapce 1850 g, narozen první. Porodní váha sestry 1950 g, narozena druhá. U dívky porodní asfyxie – zdravotní stav vyplývající z nedostatku kyslíku novorozence kvůli omotání pupeční šňůrou. Novorozenecká žloutenka nebyla ani u jednoho z dvojčat. Měsíc v inkubátoru. Chlapec propuštěn o měsíc dříve nežli jeho sestra. Chůze od 16 měsíců. Veškeré očkování dle očkovacího kalendáře.

Komunikace a socializace: Ve školním prostředí se pohybuje živelně. Oční kontakt nenavazuje. Mluví. Slova skládá do jednoduchých vět. S ohledem na primární diagnózu žáka je jeho slovní zásoba omezená. Nemá potřebu poznávat a porozumět. Prostorové myšlení naráží na nezájem o práci. Má závažně porušeny psychické funkce. Těžce je narušena emotivita, afektivita. V oblasti emocí je přítomna deprivace s nestabilní emotivitou a sníženou tolerancí emoční zátěže. Toto vše ovlivňuje jeho styl a způsob komunikace.

Vzdělávání a školní prostředí: Roman je žákem se speciálně vzdělávacími potřebami (§ 16, zákon č. 561/ 2004 Sb. Školský zákon ve znění pozdějších předpisů). Speciální vzdělávací potřeby byly zjištěny na základě psychologického vyšetření, které bylo realizované v SPC Svítání. Edukace je realizována dle Ročního plánu rozvoje, který vychází z ZŠS -1. díl. Dle individuálních potřeb žáka jsou upraveny výstupy a sníženy požadavky na zvládnutí učiva hlavně v předmětech psaní, čtení a matematika. Při výuce jsou zadávány úkoly, které vyžadují aktivní přístup žáka. Zadávané úkoly jsou stručné, krátké a rozfázované. Motivací pro žáka je práce s IT technikou. Při osvojování učiva je v maximální možné míře využívána IT technika. Při práci s Romanem pracujeme s maximální vstřícností a zároveň důsledností v plnění úkolů. Při edukaci volíme vhodnou formu dopomoci a vedeme žáka především verbálně. Ve školním prostředí minimalizujeme emoční stresové situace, ve kterých Roman snadno znervózní a následně se objevují patologické projevy v jeho chování. Stanovili jsme jasná pravidla pro žáka i pro celou třídu.

Terapeutické aktivity: V rámci terapií pracuje podle ročních plánů. Roman má z terapií pouze logopedii, dále canisterapii. Fyzioterapii ani ergoterapii nemá lékařsky předepsanou.

Logopedie: Roman je velmi snaživý a účastní se logopedie rád. Terapie interdentálního sigmatismu však probíhá bez velkého efektu a způsob jeho mluvy a postavení mluvidel jsou velmi silně zafixovány. Tento problém se projevuje i u jeho sestry dvojčete a otce. Během terapií došlo ke zlepšení hlásky Ř samostatně a mezi samohláskami. Roman velmi rád komunikuje, spontánně navozuje komunikace a rád vypráví. Terapie se zaměřuje na dokončení artikulace, rozvoje pasivní a aktivní slovní zásoby. Procvičuje rytmizaci z důvodu překotného tempa řeči. Všechny tyto aktivity po konzultaci s logopedkou praktikujeme se žákem i v průběhu jeho hodin řečové výchovy. Roman má v oblíbené rytmizační aktivity spojené s písničkami a básničkami. Výuku jsem zaměřila více na pragmatickou rovinu řeči, vyprávění, popis spojený se snahou o zpomalení tempa řeči.

Čtenářské předpoklady na začátku školního roku 2020/2021: Na začátku školního roku Roman chyboval v poznávání všech písmen. Dlouhodobá paměť a konkrétně fixace písmen a číslic je u žáka velmi problematická. Po delší časové odluce, jakou jsou například hlavní prázdniny, je potřeba začít od začátku a znovu připomenout tvary a výslovnost písmen. Mezi jeho oblíbené činnosti patří zpěv a poslech hudby z youtube. Rád využívá psaní na klávesnici, které ovšem sám nezvládá a potřebuje pomoc pedagoga. Romana koncentrace na práci je velmi nesoustředěná. Práceschopný je několik minut a často odbíhá od tématu vypravováním příběhu z domova. Pro práci s Romanem je nutné neustálé vedení, vracení k tématu a jako motivační prvek k navrácení práce funguje povídání o autoškole, o samostatném bydlení a vydělávání peněz. Vše na fiktivní úrovni. Obrázky i písmena skládá v řádku, zleva doprava. Práce s obrázky a s manipulačními pracovními listy byla pro Romana daleko vyhledávanější než práce v pracovních sešitech.

Vyučovací hodina – Obrázkové čtení: Roman byl aktivní a poznával názvy zvířat u interaktivní tabule. Pro svou práci si vybral téma Zvířata v lese, která všechna znal a uměl pojmenovat. Vizualní paměť mám na dobré úrovni a přiřazení stejných obrázků bez textu mu nečinilo žádné problémy. Přiřazování na základě textu se neobešlo bez pomoci pedagoga. Jednu kartičku si vzal a tu porovnal se všemi ostatními, než našel tu správnou. Porovnával podle tvaru celého slova. Při práci bez pomocné karty se neobešel bez asistence pedagoga, který mu zpočátku pomáhal s přečtením písmen a správnému přiřazení k obrázku. Práci se věnoval delší čas, než byla jedna vyučovací hodina. Postupem času, kdy v hodinách čtení během celého školního roku zpracoval všechna témata, se čas potřebný i styl práce s pomůckou upravoval a měnil. Na konci školního roku dokázal přečíst sám všechna písmena a najít správnou kartičku. Manipulační pomůcky Romanovi velmi vyhovují. Do práce se však nemůže nutit, vzhledem ke své výbušnosti a agresivitě, která ho v rozvoji velmi limituje.

Vyučovací hodina – Výukový program Globální slabikář: Při vyučovacích hodinách čtení s výukovým programem Globální slabikář chtěl Roman pracovat vždy na osobním počítači ve třídě. Společná práce mu nevyhovovala. Tato aktivita patří k jeho oblíbeným činnostem. Domlouval se s Otakarem na střídání u počítače. Obsah tématu školní pomůcky a pojmenování jednotlivých pomůcek Roman zvládl výborně. Poznávací úkoly a přiřazovací úkoly mu načinily žádné problémy. Při aktivitách s písmeny – dvojice a skládání písmen pracuje za asistence pedagoga, který sedí vedle a plně se mu věnuje. Hledání písmen na klávesnici byl pro Romana zpočátku problém. Písmena jsme mu

překreslili do tabulky s větším formátem. Tabulka je umístěná pod monitorem a v průběhu celého školního roku se Roman naučil rychleji orientovat na klávesnici a díky tomu zvládal v druhém pololetí aktivitu skládání z klávesnice. Skládání z paměti nezvládá.

Vyučovací hodina – Individuální čítanka: Roman ovoce znal a správně přiřadil do sklenic. Tato činnost ho nebavila. Smyslové chutě byly silnější a měl potřebu ovoce ochutnávat. Práci však dokončil a zvládl přiřadit ovoce do svých sklenic. Práce s manipulační pomůckou je Romanova oblíbená činnost. Velmi rád si o nových tématech povídá s pedagogem a vypráví svoje vlastní zkušenosti. Pojmenování ovoce zvládl Roman výborně při manipulaci s pomůckou přiřazoval správné obrázky s textem. Práce s textem byla podpořena asistencí pedagoga, s jehož pomocí Roman přečetl vyobrazená slova. Během celého školního roku se Romanova čítanka aktualizovala podle jeho osobního zaměření a témat, která ho zajímala. Práci s čítankou sám nevyhledával. V momentě, kdy s ní pracoval měl vždy oporu v pedagogovi.

Vyučovací hodina – Pracovní listy: Práce s modelínou v úvodní části hodiny byla pro Romana zpestřením a pokoušel se odběhnout od tématu a modelovat si podle svých představ. Musel se vracet k tématu hodiny. Práci na modelování písmen nakonec respektoval. V pracovním sešitě v dané hodině pracoval na písmenu R. Pedagog mu přečetl krátkou básničku k písmenu, kterou několikrát zopakoval. Písmeno si vybarvil podle zadané barvy. Svobodný výběr není u Romana žádoucí, protože se neumí rozhodnout a následně začíná být agresivní. Přímá práce s pokyny se osvědčily. V dolní řadě správně zakroužkoval písmeno R. V druhé části hodiny při práci v pracovním sešitě Pracovní listy pro čtení slabik a jednoduchých slov Romanovi pedagog přečetl všechna slova a Roman je přečetl. Chtěl dopsat vlastní slova, své jméno a jméno svého otce Radek. Shodná slova spojil do dvojic. V průběhu celého roku pracoval na pracovních sešitech vždy s oporou asistenta pedagoga. Tento typ práce sám nevyhledával. Vzhledem ke svým schopnostem byla práce s pracovními listy zařazována pravidelně pro trénink disciplíny trpělivosti u žáka.

Vyučovací hodina – Montessori pomůcky: Roman si z Prvního čtení vybral obrázek Domov – kuchyně. V rámci praktického vyučování velmi rád vaří a připravuje svačiny. Z přiložených karet si sám vybral kartičky, které s jeho tématem Kuchyně souvisely. Kartičky si vyskládal na zemi na svůj připravený kobereček. K Prvnímu čtení jsme měli vyrobené i další kartičky, které vznikly na popud žáků, když pracovali s pomůckou První čtení. Roman použil kartičky s textem a k nim připisoval stejná slova za pomoci

dřevěných písmen z pohyblivé abecedy. Pracoval s velkými tiskacími písmeny. Složená slova následně přečetl. Pracoval za asistence pedagoga. Práce ho velmi bavila. A vymýšlel nová slova, která mu pedagog napsal na připravený papír a Roman pokračoval v práci. Během celého školního roku Roman takto zpracoval všechny situační obrázky z Prvního čtení. Pohyblivou abecedu začlenil i do práce s pracovním sešitem.

Závěrečné zhodnocení a doporučení: Globální metoda se jeví pro Romana jako vhodná metoda výuky čtení. Poskytuje mu možnost okamžitě přečíst celá slova, což je vzhledem k žákově silné netrpělivosti velká výhoda. Porozumění obsahu je pro Romana velmi motivující prvek. Během celého školního roku pracoval za pomoci pedagogů na svém zlepšení čtení pomocí různých didaktických pomůcek. Naučil se analyzovat jednotlivá písmena, která využívá při psaní na klávesnici. Podpora didaktických pomůcek při vyučovacích hodinách byla pro Romana zásadní, zvládl s nimi obtíže při výuce čtení. Rád využíval stolní počítač ve třídě pro poslech hudby a vyhledávání počasí v celé České republice. Čtení se prolínalo do mnoha jiných vyučovacích hodin. Pracovní materiály byly volně přístupné ve třídě a Roman měl možnost výběru práce, což se osvědčilo vzhledem k jeho agresivitě při jakémkoliv projevu nátlaku či nucení do práce. V dobrém rozpoložení si lépe pamatoval jednotlivá slova. Práce se slovy se velmi osvědčila i v rámci řečové výchovy, kdy žák prostřednictvím kombinace obrázků a slov trénoval své řečové schopnosti. Používané a vytvořené didaktické pomůcky doporučuji i nadále používat k fixaci slov, zrakového vnímání a porozumění zobrazeného textu či slova. Práce s pracovními sešity Romanovi po získání jistoty v poznávání slov nečiní již takové problémy.

5.2.3. Luděk

Rok narození: 2003

Diagnóza: Mentální postižení středního stupně s kombinací poruchy autistického spektra, obsedantně kompulzivní symptomatika v podobě rituálů, specifická vývojová porucha řeči, epilepsie,

Rodinná anamnéza: Matka - 1970 schizofrenie, invalidní důchod, rodiče zdraví. Otec - 1964 zdrav, pracující, rodiče zdraví. Bez sourozence. Rodina je úplná.

Osobní anamnéza: Luděk je z prvního těhotenství, které probíhalo s mírnými komplikacemi, krvácení v 6. měsíci gravidity. Porod císařským řezem po neúspěšné indukci pro potermínovou graviditu. Porodní váha byla 3150 g. Porodní asfyxie – zdravotní stav vyplývající z nedostatku kyslíku novorozence. Novorozenecká žloutenka

nebyla. Chůze od 18 měsíců. Není rozvinutá řeč. Do roku 2015 inkontinentní, nebyl schopen si osvojit toaletní trénink. Změna nastala novou paní učitelkou ve škole. Veškeré očkování dle očkovacího kalendáře. Od září 2020 první epileptické záchvaty. Genetické vyšetření s negativním nálezem. Vyžaduje trvalé vedení u všech činností, nediferencuje nebezpečí. Je vysoký, mohutný. Velmi rád kreslí. Doma hraje počítačovou hru „Pět nocí u Fredyho.“ Všechny figurky má doma v plyšové variantě a kreslí hlavně tyto figurky s dokonalou přesností a nápodobou. Do školy také nosí tyto plyšové hračky, rád je ukazuje spolužákům nebo se s nimi mazlí. Otec ho v tom podporuje, komunikuje s ním i prostřednictvím těchto plyšáků. Na neatraktivní činnosti reaguje sebepoškozováním. Má problémy s přijímáním změn a s reakcí na ně. Sebeobsluha je dostačující, sám se nají. Zvládá základní hygienické návyky.

Komunikace a socializace: V projevech Luďka jsou zřejmé znaky triády poruchy autistického spektra – problémy v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Dominuje nerovnoměrně rozložený vývojový profil žáka. V oblasti komunikace není vybudován funkční verbální systém. Řeč není pragmaticky osvojena. S okolím komunikuje velmi málo. Je pravák. Není schopen samostatné existence bez dohledu dospělé osoby.

Vzdělávání a školní prostředí: Luďek je žákem se speciálně vzdělávacími potřebami (§ 16, zákon č. 561/ 2004 Sb. Školský zákon ve znění pozdějších předpisů). Speciální vzdělávací potřeby byly zjištěny na základě psychologického vyšetření, které bylo realizované v SPC Svítání. Edukace je realizována bez IVP. Žákovi je vytvořen RPR – roční plán rozvoje, který vychází ze ŠVP ZŠS -1. díl. Dle individuálních potřeb žáka jsou upraveny výstupy a sníženy požadavky na zvládnutí učiva hlavně v předmětech psaní, čtení a matematika. Ve výuce jsou používány prvky strukturovaného učení. Edukace je zpestřována modifikovanými formami procvičování a opakování. Jedná se především o práci s pomůckou, práci s obrázky, praktické činnosti. Množství zadávané práce je zohledněno pomalejším tempem žáka. Do výuky jsou zařazovány relaxační chvílky. Konkrétní činnosti se rozdělují na kratší úseky. Učivo je upraveno v souladu s možnostmi žáka, aby pro něj bylo zvládnutelné, Jedná se zejména o úpravu učiva ve vyučovacím předmětu čtení, psaní, matematika. Na školní prostředí je velmi dobře adaptován. Se spolužáky ve třídě vychází dobře

Terapeutické aktivity: V rámci terapií pracuje podle ročních terapeutických plánů.

Logopedie: Luďek reaguje neverbálně, šeptem. Řekne ano x ne. Jinak odmítá komunikovat. V domácím prostředí užívá několik slov. Je naplánováno pozvolné

zavedení komunikace pomocí gest. Gesta však odmítá opakovat stejně jako slova. Jeho porozumění je však bezchybné. Na obrázku najde a určí všechny pojmy, reaguje i na složité pokyny. Jako nejvhodnější se jeví komunikace pomocí obrázků a slov, na které ukáže. Rozumí i piktogramům. Proběhl pokus zavedení expresivní komunikace pomocí piktogramů. Společně se školní logopedkou došlo k vytvoření slovníku pojmů, které byly Ludčkovi ve formě komunikační knížky předloženy. I tuto variantu však odmítá. Motivování oblíbenými aktivitami je zatím v rámci terapie neúspěšné.

Ergoterapie: Terapie probíhá 2x týdně. U Ludka je zaměřena především na rozvoj samostatnosti v oblastech oblékání, svlékání, konečná úprava oděvů a zavazování tkaniček. Pracuje na upevňování dějové posloupnosti denních aktivit. V rámci terapie dochází k tréninku obecných cílů zaměřených na jemnou i hrubou motoriku. Koordinace ruka – oko, oko – ruka. Spolupráce se žákem je problematická. Vyhýbá se očnímu kontaktu, nekomunikuje. Má své oblíbené činnosti, které plní, ale novým věcem se vyhýbá. Tím se plnění jeho cílů v rámci ergoterapie komplikuje.

Fyzioterapie: Luděk má oslaben hluboký stabilizační systém páteře. Nenechá se vyšetřit. Spolupráce je velmi obtížná. Většinu cviků a pohybových úkolů odmítá. Cvičení neguje. Chůze je samostatná. Chůzi po patách ani po špičkách nepředvede. Po fraktuře dolní končetiny nestřídá končetiny při chůzi do/ ze schodů. Trpí nadváhou. Cílem rehabilitačního plánu žáka je rozvoj pohybové koordinace, posílení svalového korzetu trupu a ovlivnění svalových dysbalancí, celkové zlepšení držení těla. Terapie probíhá formou kondičního cvičení ve všech polohách se zaměřením na posílení svalového korzetu trupu a celková koordinace pohybu. Cvičí na gymnastickém míči, s obručí. Probíhají cviky proti plochonozi, stimulace plosky. Začleněna je dechová gymnastika, jógové prvky, plavání. Fyzioterapeutický plán se neplní kvůli obtížné spolupráci se Ludčkem, který někdy používá agresi vůči sobě samému při terapiích.

Čtenářské předpoklady na začátku školního roku 2020/2021: Na začátku každého školního roku potřebuje Luděk čas na aklimatizaci. Má silné prvky autismu a na všechny změny potřebuje čas. Nečetl a nepamatoval si pojmenování jednotlivých písmen. Zvládal třídít a rozlišovat obrázky a slova. Rozumí mluvené řeči, aktivně však nemluvil. Pozornost při práci je velmi krátkodobá a žák je na začátku roku lehce unavitelný. Důležitá je vhodná motivace. Při výuce využíváme přítomnost jeho oblíbených plyšáků, které si do školy nosí každý den. Využíváme je ke komunikaci i k motivaci při výuce čtení. S okolím komunikuje spíše nonverbálně, přestože slova zná a mluvit dokáže. K dorozumívání používá gesta, předměty, jednoduchá slova. U cílené aktivity kreslení,

která je jeho oblíbenou a jedinou činností dokáže vydržet hodiny. Kreslí své oblíbené postavy. Některé obrázky z Prvního čtení rozpoznal a dokázal i pojmenovat. Vizuální paměť je dobrá.

Vyučovací hodina – Obrázkové čtení: V hodinách čtení Luděk ocenil práci s manipulační pomůckou. Během celého školního roku zpracoval všechna dostupná témata. Na začátku školního roku jsme nejprve pracovali s procvičováním zrakového rozlišování a zrakové paměti. Žákovi jsme dali svobodnou volbu tématu. Prvním vybraným tématem byly živočichové v moři. Následoval celý měsíc, kdy maloval pouze tato zvířata spolu se svými hrdiny. V hodině pracoval aktivně. Zrakové vnímání má na velmi dobré úrovni. Přiřazování obrázků bez textu bylo bezchybné. Obrázky jsme využívali i v rámci předmětu řečová výchova, kde jsme chtěli, aby Luděk opakoval názvy zvířat po pedagogovi a následně je pojmenoval sám. Jednoslovně odpovídal a názvy zvířat dokázal říci. V průběhu celého roku jsme pracovali se všemi tématy, které obrázkové čtení obsahuje. Zájmu o daná témata a aktivní přístup Luděka jsme využili i tím, že jsme témata probírali i v jiných předmětech. Luděk postupně přiřazoval i textové kartičky. Písmena znal, jen je nechtěl přečíst. Úspěchem bylo přečtení slov na kartičkách. Obrázkové čtení Luděka úspěšně provázelo celým školním rokem.

Vyučovací hodina – Výukový program Globální slabikář: Během celého školního roku Luděk nevyhledával práci s interaktivními programy. Počítač využíval k relaxaci, kdy se mu pouštěla hudba nebo mluvené slovo. Individuálně globální slabikář odmítal využívat. Při společné práci u interaktivní tabule bral činnost jako hru. Se spolužáky se předháněl, kdo dříve se dotkne interaktivní tabule a najde či správně přiřadí obrázek. V rovině vizuomotorické se cítil jistý a práce ho bavila. V hodinách, kdy se pracovalo s hledáním a psaním písmen, tak odcházel a nepracoval. K práci se nevrátil ani za podpory svých plyšových hraček. Na podporu paměti a zrakového rozlišování a obohacování slovní zásoby jsme program využívali s Luděkem během celého školního roku.

Vyučovací hodina – Individuální čítanka: Přiřazování ovoce do sklenic Luděka velmi bavilo. Byla to kolektivní práce, do které se většinou rád zapojí. V úvodní části pochopil princip přiřazování jednotlivých druhů a lepení na sklenice. Luděk byl dobře naladěný a zopakoval po pedagogovi i některé názvy ovoce a vždy na něj ukázala nebo si ho vzal do ruky. Osvojení pojmů ovoce zvládl dobře. Při práci s manipulační pomůckou vyžadoval asistenci pedagoga. Přiřazení obrázku s textem proběhlo formou porovnávání a vyhledávání stejného slova. Slovo dokázal i zopakovat a přečíst. Přiřazování samotného textu už odmítal a nechtěl. Znovu se vrátil k přiřazování karet s obrázkem a textem.

Slovní zásobu k tématu ovoce si osvojil a práce s manipulační pomůckou ho bavila. V průběhu celého školního roku jsme doplňovali jeho individuální čítanku. Luděk v tomto ohledu přijal jakékoliv téma, které jsme mu předložili a dokázal si osvojit základní slovní zásobu. Někdy slova opakoval, jindy odmítal mluvit úplně a jen manuálně pracoval se slovy a písmeny a na základně zřetelně rozlišování.

Vyučovací hodina – Pracovní listy: Úvodní modelování písmen Luděk velmi ocenil. Modelování patří mezi jeho oblíbené činnosti a modelování písmen mu nečinilo žádné problémy. Při práci s pracovními listy a v pracovních sešitech při poznávání jednotlivých písmen jsme využili toho, že Luděk velmi rád kreslí a vybarvuje. Pedagog vždy žákovi přečetl básničku k danému písmenu, která byla napsaná na stránce a Luděk k ní nakreslil obrázek podle své fantazie. V popisované hodině Luděk pracoval s písmenem P. Písmeno P dokázal najít v řadě, spojil stejná písmena i stejná slova. K přečteným slovům nakreslil obrázek. Porozumění slov je perfektní. Hodiny jsme obohatili o práci s pískovničkou, kterou Luděk velmi rád a často využíval. Písmena, která hledal, spojoval, vybarvoval v pracovním sešitu pak podle předlohy ze sešitu překresloval do pískovničky. Touto činností si fixoval všechna písmena z pracovního sešitu. Následně jsme si všimli, že při pobytu venku kreslil tvary písmen do písku na pískovišti i klackem do hlíny. Písmeno dokázal pojmenovat.

Vyučovací hodina – Montessori pomůcky: Na dvoře bylo téma, které si Luděk vybral ze situačních obrázků Prvního čtení. Z rozložených karet si dokázal sám vybrat potřebné kartičky, které si rozložil na svém koberečku. Pracoval s oporou pedagoga a postupně k rozloženým kartám přikládal písmena, která potřeboval ke složení daného slova. Slovo složil a ukázal shodnost s psaným slovem na kartičce Prvního čtení. Pedagog slovo přečetl a Luděk slovo zopakoval. Zopakoval pouze tři slova, další už mluvit nechtěl. Práci však dokončil se všemi vybranými slovy. Dřevěná písmena Pohyblivé abecedy Luděk velmi rád používal a písmena velmi rád obkresloval na velký formát papíru.

Závěrečné zhodnocení a doporučení: Trénovat a fixovat čtení obrázků zleva doprava. Aktivní manipulaci s pomůckami často zařazovat do výuky čtení. Rozvoj slovní zásoby podporovat tematickými okruhy z Prvního čtení. Motivovat Luděka k práci vhodnou odměnou a využít každého žákova pozitivního přístupu k výuce. Během celého školního roku se aktivně zapojoval do ranního kruhu, kde zvládal přečíst názvy dní, měsíců, počasí. Není schopen číst jiná slova. Doporučuji v hodinách čtení setrvat se čtením obrázků. Více využívat a rozšiřovat o aktuální témata žákovu individuální čítanku. Do činností jsme více zapojili kresbu a využili motivy jeho oblíbených kreslených postav, které se staly

součástí čtecích listů, didaktických pomůcek. Luďka práce více zaujala a bavila. Nicméně v momentě únavy, špatného rozpoložení a nechuti pracovat už ani tyto postavy nesloužili jako motivace. U Luďka jsme vyzorovali, že jeho pracovní nasazení je nejintenzivnější do dopolední svačiny. Následně jeho chuť k práci a výkony velmi klesaly. Během školního roku došlo k rozvoji hmatové a zrakové percepce. Při výuce čtení žákovi vyhovuje používání hmatových pomůcek.

5.2.4. Daniel

Rok narození: 2004

Diagnóza: Mentální postižení středního stupně s kombinací poruchy autistického spektra, porucha vývoje řeči, zvýšená afektivní dráždivost a afektivní raptus, schizofrenie

Rodinná anamnéza: Matka - 1977 schizofrenie, invalidní důchod, rodiče zdraví. Otec - 1976 zdrav, pracující, rodiče zdraví. Bez sourozence. Rodina je úplná.

Osobní anamnéza: Daniel je z prvního těhotenství, které probíhalo s mírnými komplikacemi. Porod císařským řezem v 30. týdnu těhotenství. Klasifikován jako nezralý novorozenec – prematuritas. Porodní váha byla 1960 g. Porodní asfyxie – zdravotní stav vyplývající z nedostatku kyslíku novorozence. Syndrom dechové tísně novorozence. Novorozenecká žloutenka sdružená s předčasným porodem. Anémie z nezralosti. Chůze od 19 měsíců. Není rozvinutá řeč. Daniel je velmi vysoký, nepřiměřeně hubený. Astenický typ. Rád na sebe upozorňuje a je mu jedno, jestli je pozornost pozitivní nebo negativní. Velmi často mění své návyky chování. V roce 2017 měsíční hospitalizace v Psychiatrické nemocnici Havlíčkův Brod.

Komunikace a socializace: V projevech Daniela jsou zřejmé znaky triády postižení. Výrazně deficitní je jeho vývoj v oblasti komunikace a sociální interakce. Vývoj je celkově determinován sníženými kognitivními schopnostmi. Daniel není schopen své sociální chování regulovat v rámci sociálních situací. Není schopen se přizpůsobovat v neznámém prostředí. Žák plně rozumí mluvené řeči, pokynům. Má symptomatickou poruchu řeči. Daniel nejuje používání alternativních metod komunikace. Je schopen vyjádřit své potřeby a přání.

Vzdělávání a školní prostředí: Daniel je žákem se speciálně vzdělávacími potřebami (§ 16, zákon č. 561/ 2004 Sb. Školský zákon ve znění pozdějších předpisů). Speciální vzdělávací potřeby byly zjištěny na základě psychologického vyšetření, které bylo realizované v SPC Svítání. Edukace je realizována podle ročního plánu rozvoje, který

vychází z ZŠS -1. díl. Dle individuálních potřeb žáka jsou upraveny výstupy a sníženy požadavky na zvládnutí učiva hlavně v předmětech psaní, čtení a matematika. Při edukaci je nutné výrazné individuální vedení žáka. Danielovi je potřeba poskytnout individuální pomoc a zpětnou vazbu. Při výuce je uplatňován princip strukturovaného učení tedy principy individualizace, strukturalizace, vizualizace, motivace. Ve výuce jsou používány názorné obrazové materiály, jednoduchá procesuální schémata. V maximální možné míře je využívám multisenzoriální přístup, kde se uplatňuje názor, hmat, pohyb. Edukační aktivity jsou prokládány relaxací, která má svá stabilní pravidla a hranice. Na dokončení pracovní činnosti je potřeba trvat, dochází k vhodné motivaci žáka. Pozitivní motivační systém je základem, vychází z aktuálních zájmů žáka. Není možné se na něj ale spolehnout. Změny nálad, přístupu k práci, tenze přicházejí často stále z nových neočekávaných podnětů. Situace často řešena s otcem a následně s dětským psychiatrem. Daniel je silně medikován. Je potřeba dbát na bezpečnost žáka i jeho spolužáků při každé činnosti jak ve třídě, tak venku. Daniel velmi často mění své chování. Od plivání, přes chození poslepu, štípání spolužáků, točení se dokola, hysterický smích, hysterický pláč, svlékání apod. Jeho schopnost soustředění má výrazně oscilující charakter. Objevují se potíže v praktickém užívání nabytých vědomostí a schopností. U Daniela se projevuje omezená schopnost generalizovat získané poznatky a dovednosti.

Terapeutické aktivity: V rámci terapií pracuje podle ročních plánů.

Logopedie: Mluva je velmi nesrozumitelná a zrychlená. Při správné motivaci Daniel schopen krátkodobě pracovat. Zvládne správnou artikulaci, pokud se slovo rozloží do slabik. V rámci terapie procvičuje jedno a dvouslabičná slova. V průběhu roku se jeho chování a psychiatrická porucha často zhoršovala a odmítal spolupráci. Při terapiích plival. Jednalo se s rodiči, zda z tohoto důvodu bude vyloučen z logopedické terapie. Došlo k upravení medikace a pokračování v terapii.

Ergoterapie: Probíhá 2x týdně. Terapie je zaměřena na trénink samostatnosti v oblasti všedních denních aktivit jako jsou nácvik oblékání a svlékání. Trénink zavazování tkaniček, zapínání knoflíků a zipů. Dalším cílem terapie je nácvik krájení nožem měkkých potravin. V rámci terapie dochází k tréninku obecných cílů jako rozvoj jemné motoriky, trénink sensorických funkcí. Nácvik správného cílení a koordinace ruka – oko. Rozvoj kognitivních funkcí. Spolupráce se žákem je dobrá. Občas dochází k výkyvům nálady a chování, což je projevuje provokativním chováním, pliváním, štípáním apod. V oblasti oblékání a svlékání je téměř samostatný. V momentě dobrého pracovního naladění je

velmi schopný a rychle se učí. Logické cvičení na trénink kognitivních funkcí zvládá bezchybně.

Fyzioterapie: Habitus astenický. Cílem rehabilitačního plánu je zvýšení soustředěnosti a výdrže, posílení správného svalového korzetu trupu. Zmírnění svalových dysbalancí a nácvik správného dražení těla. Terapie probíhá kondičním cvičením ve všech polohách. Začleněny jsou jógové prvky, cvičení na gymnastickém míči, cvičení s overballem, Cviky dle metody ACT, což je Akrální koaktivační terapie, jejímž cílem je napravit špatné pohybové návyky pomocí motorického učení. Dále Daniel využívá rotoped, jezdí na hippoterapii a plavat. Spolupráce s Danielem je vzhledem k jeho diagnóze velmi kolísavá.

Čtenářské předpoklady na začátku školního roku 2020/2021: Nejeví zájem o čtení. Nezná všechny písmena abecedy. Pozornost je vzhledem k psychiatrickému onemocnění a vlivu silných léků velmi kolísavá. Dochází k velmi častému střídání nálad, které ovlivňují žákovo nastavení na výuku. Daniel zná celou abecedu. Mluvený projev je vzhledem k jeho symptomatické poruše řeči velmi omezený. Naučili jsme se porozumět pár slovům, která používá častěji. Mezi jeho oblíbené činnosti patřilo skládání puzzle. Jeho zraková paměť byla na vysoké úrovni. Dokáže uklidit jeden ztracený dílek puzzle do správné krabice při výběru 5 krabic s puzzle dílky. Prohlížení knih ani časopisů není jeho oblíbená činnost. Pro nácvik čtení jsme mu vytvořili individuální čítanku. Chápe čtení v řádku i zleva doprava. Syntéza je vyvozená, nicméně vzhledem k poruše pozornosti není dostatečně trénovaná.

Vyučovací hodina – obrázkové čtení: Daniel si pro práci vybral zvířata v ZOO. Velmi ráda napodobuje různá zvířata. Nejradši má opici, slona a lva. Vybral si tedy zvířata jemu blízká. V úvodu hodiny měl potřebu se do poznávání zvířat zapojovat po svém. V momentě, kdy se objevilo zvíře, které dokáže napodobit, tak to prostě udělal a měl z toho velkou radost. V danou chvíli to však nebylo žádoucí, protože ho to odvádělo od cílené práce a jeho představení rušilo i ostatní žáky. V ten moment se ztratila motivace k práci.

Obr. 12 - Obrázková čítanka – obrázky Obr. 13 - Obrázková čítanka – slova



Vyučovací hodina – Výukový program Globální slabikář: Individuální práci na výukovém programu Daniel odmítal. Skupinová práce u interaktivní tabule ho nelákala a spíše hodinu narušoval svým odmítavým postojem. V případě, že měl dobrou náladu a chtěl pracovat, tak skupinovou práci vyhledával a rád pomohl i ostatním spolužákům. Rád pracoval s oblastí Najdi na obrázku a Co je na obrázku. K aktivitě skládání slov se dostal velmi zřídka. Několikrát za rok však předvedl, že písmena ovládá na výbornou a se složením slov a následným přečtením nemá žádná problém. Na Daniela nepůsobila žádná motivace ani odměna, která by byla natolik lákavá, že by se aktivitě chtěl věnovat.

Vyučovací hodina – Individuální čítanka: Hlavním tématem Danielovi individuální čítanky byla zvířata. Daniel velmi rád napodobuje pohyby i zvuky všech zvířat. Je to jediný zájem, který v průběhu svého pobytu ve škole projevil. Dalším oblíbeným tématem je zahrada. Rád chodí s tátou na zahradu, kde má volný prostor a může chodit, což je jeho oblíbená činnost. Vizuální paměť má vzhledem ke svému postižení velmi dobrou. Manipulační pomůcka nepatří mezi Danielovo oblíbené činnosti. Při práci s pomůckou musí mít vždy oporu asistenta pedagoga. S oblibou pomůcky trhá a rozhazuje po třídě. V průběhu popisované hodiny se věnoval tématu ovoce. Pracoval velmi rychle a zbrkle, aby měl práci za sebou a už se ji nemusel věnovat. Cíleně dělal chyby, aby mohl kartičky odhodit do třídy a tím provokoval pedagogy a rušil ostatní žáky v očekávání ukončení práce. Hodinu nedokončil. V průběhu celého školního roku jsme znovu zkoušeli práci s individuální čítankou. Měnili jsme pracovní listy, nastavení i obsah listů. V tomto ohledu jsme velmi využili webového portálu www.globalnicteni.cz a jejich programu

k vytváření pracovních listů, které jsme vytvářeli za spoluúčasti Daniela. Sám si zkoušel nadefinovat obsah listu.

Vyučovací hodina – Pracovní listy: Úvodní část hodiny modelování písmen Daniela zaujala a rád a velmi rychle modeloval písmena podle předlohy. Z vymodelovaných písmen skládal slova. Na pokyny pedagoga pojmenoval jednotlivá písmena. Přechod na práci v pracovním sešitě proběhl bez problémů a Daniel zpracovával písmeno K. Vybarvování písmen ho nebaví práci velmi rychle odbyde, aby ji měl hotovou. Písmeno K zná a úkoly v obou pracovních sešitech splní rychle a správně. Pracuje s oporou pedagoga, který spíše dohlíží, aby Daniel pracoval a sešity neničil. V průběhu školního roku se situace neměnila a Daniel práci se slovy i písmeny zvládl dobře. Spíše jsme řešili jeho přístup k práci a hlídali jeho chování. Obsahově práci zvládl písmena znal. Slova dokázal přečíst a shodná slova spojit.

Obr. 14 – Pracovní sešit – Písmeno K



Vyučovací hodina – Montessori pomůcky: Daniel si nevybral žádný situační obrázek z Prvního čtení. Na připraveném koberečku si začal skládat své celé jméno z písmen Pohyblivé abecedy. Pedagog využil dobrého nastavení žáka a společně napsali jména všech žáků i pedagogů ve třídě. Slova skládal pod slovním vedením pedagoga, který mu hláskoval jména a Daniel slova složil v celek. Slova Jaroslav a Otakar pedagog napsal na papír a podle vzoru je již Daniel dokázal napsat a přečíst sám. V průběhu celého školního

roku pedagog využil každého dobrého nastavení Daniela k tomu, aby pracoval s pohyblivou abecedou. V případě kdy, již byl unaven, nebo nechtěl pracovat, tak písmena rozhazoval a hrozilo ublížení i poničení pomůcky.

Závěrečné zhodnocení a doporučení: Danielovo problémové chování velmi ovlivňovalo celý průběh výuky čtení. Jeho silná medikace denně ovlivňuje jeho psychické rozpoložení a přístup k práci. Často odbíhal od práce a jakákoliv motivace selhávala. Často zapůsobila pouze mužská přítomnost ve třídě, kdy následně došlo ke zklidnění a k práci. Vysvětlujeme si to jeho kladným vztahem k otci, povoláním voják a odmítavému postavení k vlastní matce, která sama trpí schizofrenií. V poklidném nastavení Daniel rád využíval pracovní listy. Jeho grafomotorika je na výjimečné úrovni. Žák plně zvládá psaní tiskacím i psacím písmem. V jeho případě se jedná hlavně o vizuální a grafomotorickou paměť. Jeho psací písmo je velmi úhledné a pravidelné. Danielovo psychické rozpoložení a nesoustředění mu plně nedovolí posuny ve čtení. Globální metoda by se jevila jako velmi vhodná a žák by zvládl čtení slov i analýzu a syntézu. Celou sledovanou dobu se žák vracel k počátkům, právě z důvodu neschopnosti soustředění a intenzivní práce. Pracoval pouze s dohledem a podporou asistenta pedagoga. I tak se často stalo, že své pracovní listy, pracovní sešity roztrhal a pomůcky rozhazoval po třídě. Zdravotní stav neumožnil a do budoucna neumožní zlepšení a posun ve výuce nejen čtení. Z důvodu regrese doporučuji stále intenzivně se pokoušet s Danilem pracovat. Individuální výběr pomůcky se v případě Daniela neosvědčil. Daniel musí mít striktně daný úkol a pevný mužský dozor. V těchto hranicích je následně schopen krátkou dobu pracovat. Silné působení léků způsobuje velkou únavu a nepředvídatelné změny nálad a chování. Všechny tyto faktory silně ovlivňují samotnou výuku čtení. V průběhu celého školního roku jsme zkoušeli znovu a stále nové přístupy a metody, jak Daniela zaujmout a využít jeho potenciál k rozvoji.

5.2.5. Jaroslav

Rok narození: 2003

Diagnóza: DMO – kvadruparéza, mentální postižení středního stupně, strabismus, epilepsie, těžká dysartrie, centrální dystrofie,

Rodinná anamnéza: Matka - 1975, zdravá, pracující, rodiče zdraví. Otec - 1970 zdravý, pracující, rodiče zdraví. Sestra 2006. Rodina je úplná.

Osobní anamnéza: Jaroslav je z prvního těhotenství, které probíhalo s mírnými komplikacemi. Klešťový porod. Žák má problémy s příjmem potravy. Je však schopen přijímat i pevnou stravu. Mívá otevřená ústa a plazí jazyk, převažuje hypersalivace. Rodiče pořídili pomůcky pro lepší příjem stravy – speciální hrníček.

Komunikace a socializace: Komunikace probíhá s využitím alternativního komunikačního systému, který dokáže Jaroslav aktivně využívat. Verbálně je schopen vyjádřit souhlas ano / ne. Dále „ahoj“, „jo“. Jaroslav je pozitivně laděný. Pro rozvoj komunikačních dovedností využíváme cílené pohledy, mimiku, gesta. V pomůčkovém systému jsou to komunikační tabulky, grafické symboly. V rámci komunikace využíváme také práci s programem oční navigace.

Vzdělávání a školní prostředí: Jaroslav je žákem se speciálně vzdělávacími potřebami (§ 16, zákon č. 561/ 2004 Sb. Školský zákon ve znění pozdějších předpisů). Speciální vzdělávací potřeby byly zjištěny na základě psychologického vyšetření, které bylo realizované v SPC Svítání. Edukace je realizována dle IVP, který vychází z ZŠS -1. díl. Dle individuálních potřeb žáka jsou upraveny výstupy a sníženy požadavky na zvládnutí učiva hlavně v předmětech psaní, čtení, matematika, řečová výchova, tělesná výchova, výtvarná výchova. Žák využívá služeb osobní asistentky. Asistentka se žákem pracuje již dlouhodobě. Profesionálně a empaticky reaguje na speciální vzdělávací potřeby žáka. Osobní asistentka poskytuje Jaroslavovi dopomoc při edukačním procesu, sebeobsluze a hygieně. Personální podpora osobní asistentky je hrazena z finančních zdrojů rodiny. Při výuce využíváme obdobná, opakující se výuková schémata, která jsou pro Jaroslava srozumitelná, přijatelná s ohledem na jeho kombinované zdravotní postižení. Práci zpestřujeme práci s obrázky, s Montessori pomůckami, využíváme PC a práci s programem oční navigace Tobii.

Terapeutické aktivity: V rámci terapií pracuje podle ročních plánů.

Logopedie: Dysartrie vzniklá na podkladě DMP Jaroslav je schopen sdělit souhlas a nesouhlas. S ohledem na nutnost fyzické snahy tíhne k vyjádření souhlasu úsměvem. Porozumění řeči je na velmi dobré úrovni. Celková hypertonie se objevuje i v oblasti mluvních orgánů. V průběhu let se ve spolupráci s osobní asistentkou podařilo dosáhnout lepší hybnosti retného uzávěru. Jaroslav vydrží delší čas se zavřenými ústy. Probíhají masáže ORF. Díky dechovým cvičením se zlepšilo i větší množství výdechového proudu.

Žák je schopen fonovat některé samohlásky. Jaroslav má k dispozici kompenzační pomůcku v podobě očního snímače Tobii na přenosném notebooku.

Ergoterapie: Terapie probíhá 2x týdně a je zaměřena na rozvoj jemné a hrubé motoriky, jako např. zlepšení cílení horních končetin na větší předměty, volní natahování HKK, otevírání a zavírání dlaní. Během terapie trénuje uvolňování spasmů na HKK a protahování svalových struktur, aby nedocházelo ke zkracování a ochabování svalstva. Důležitým cílem ergoterapie je podpora vnímání hranice vlastního těla. Kromě těchto konkrétních cílů dochází v rámci terapie k tréninku obecných cílů jako koordinace a propriocepce rukou. Probíhá nácvik správného cílení oko – ruka a rozvoj kognitivních funkcí. Spolupráce při terapii je dobrá. Se žákem se dobře dorozumívá pomocí mimiky a výrazů v obličeji. Cíle ergoterapie jsou plněny, neboť stávající funkce pohybového aparátu jsou zachovány a nedochází k jejich zhoršování. Zvládá horní končetinou zacílit na předmět, pouze při překročení středové linie potřebuje dopomoc. Během podpory vnímání hranic vlastního těla jsou využívány různé stimulační techniky jako masážní míčky, kartáčky, plyšové hračky apod.

Fyzioterapie: Žák je schopen se přetočit švihem ze zad na břicho. Je nutná dopomoc na boku je velmi nestabilní. Dokáže lehce nadzvednout hlavu. V sedu se sám neudrží, záda jsou kyfotická. Hlava mu přepadá dopředu, při motivaci ji dokáže na chvíli zvednout. Na zádech zvedne zadek nad podložku, tímto stylem se posunuje. Na břicho je schopen s dopomocí jít na chvíli do opory na předloktí, pozice je nestabilní, žák přepadá. Do sedu pomáhá aktivně a při držení za ruce se snaží přitáhnout. Cílem rehabilitačního plánu je zmírnění spasticity a eliminace patologických souhybů. Stabilizace postury a rozvoj cíleného koordinovaného pohybu. Dalším cílem je zlepšení opěrné funkce končetin a centrace klíčových kloubů, kontrola držení hlavy a protažení zkrácených svalových skupin. Terapie probíhá na podkladě konceptu BPP, který je určen dětem s různými neurologickými diagnózami. Dále probíhá cvičení v nízkých i vyšších vývojových polohách-cvičí se napřimění páteře, kontrola držení hlavy v prostoru. Měkké techniky, míčkování. Jaroslav rád jezdí plavat.

Čtenářské předpoklady na začátku školního roku 2020/2021: Jaroslav zvládal pasivní slovní zásobu z okruhů Prvního čtení: Rodina, Škola, Ovoce, Části těla, Zvířata. Znal všechny samohlásky. Práce s písmeny a čtení je jeho velmi oblíbená činnost. Schopnost udržet dlouhodobou pozornost se v tomto případě odvíjí od těžké formy postižení. Jaroslava je nutno dopoledne i odpoledne několikrát polohovat. Vyšší zájem o čtení a zároveň psaní se projevil po pořízení očního snímače. Se svou osobní asistentkou denně

pracují na magnetické tabuli s písmeny, čte a píše různá slova. Vzájemná spolupráce a naladění funguje výborně a dokázali spolu nalézt vzájemnou „symbiózu“. Žák využívá principů strukturovaného učení. Každý den si aktualizuje svůj Komunikační PAS – den v týdnu, školní rozvrh, rozvrh terapií. Velmi rád si v něm listuje, prohlíží a ukazuje členy rodiny. Na dotaz je schopen odpovědět cíleným pohledem na obrázek. Odsouhlasí hlasitým úsměvem. Při práci na PC v programu GIRD zvládl s obtížemi napsat své jméno.

Vyučovací hodina – Obrázkové čtení: V hodině žák pracoval se svou osobní asistentkou. Zvířata jsou jeho oblíbené téma, vzhledem k domácímu asistenčnímu psovi. Zrakové vnímání má velmi dobře vyvinuté. Zrak je jeden z jeho hlavních způsobů komunikace. Počáteční rozlišení a přiřazení zvířat proběhlo bez problémů. Znalost názvů zvířat byla perfektní. Osobní asistentka kladla otázky typu: „Jmenuje se toto zvíře...?“ Jaroslav odpověděl mimikou. Zrakem žák zaměřil místo, kam patřil obrázek. Při práci s textovou kartičkou asistentka vybírala ze dvou až tří možností, kdy vždy jedna z nich byla správná, aby měl Jaroslav možnost odpovědět a přiřadit správný text. Práci měl žák rozdělenou do několika vyučovacích hodin. Manipulace s obrázky je pro Jaroslava vzhledem k jeho postižení náročná, i přesto se snaží ve spolupráci s osobní asistentkou o částečné zapojení při manipulaci a je veden její rukou.

Vyučovací hodina – Výukový program: Žák pracuje ve škole na svém PC s přístrojem očního snímače Tobie. Denně pracuje s osobní asistentkou. Velmi rychle si osvojil ovládání počítače očními pohyby. Zvládá hraní her, při kterých procvičuje cílené zaměření očí a výdrž. Práce je časově omezená kvůli chlapcově nemožnosti udržení hlavy ve vzpřímené poloze. Někdy dochází k chybnému snímání. Situace se řešila s technikem Spectry, který zlepšil nastavení snímače. Žák je schopen pomocí počítačového systému GRID zaslat krátké obrázkové zprávy. Cílem hodiny je nácvik podpisu v e-mailové komunikaci. V programu GRID byl vytvořen nový pracovní list s písmeny jeho jména, které jsou v přeházené pozici. Cílem žáka je složit písmena ve správném pořadí. Díky hlasovému výstupu je možné napsané slovo přečíst. Žák se může i vyfotit, díky přiložené buňce KAMERA. Díky nácviku globálního čtení žák zná své jméno a jednotlivá písmena ve jméně. Je schopen napsat své jméno. S ohledem na fyzické možnosti žáka motorický neklid dochází k chybovému snímání a odkliknutí nesprávných písmen. Jaroslav dokáže určit chybu a dožaduje se její opravy nebo vymazání.

Vyučovací hodina – Individuální čítanka: Příprava individuální čítanky probíhala v úzké spolupráci s logopedkou, osobní asistentkou i rodinou. Oblíbenou kapitolou jsou

hudební nástroje. Jaroslav se velmi rád aktivně i pasivně účastní muzikoterapie. Tři roky byl ve třídě asistent pedagoga, který pracoval zároveň jako muzikoterapeut. Jaroslav získal velmi kladný vztah k hudbě. Pro práci ve své čítance si zvolil jiné téma, konkrétně téma Hudební nástroje, na kterém pracoval spolu s osobní asistentkou a pedagogem. Pojmy základních hudebních nástrojů – kytara, housle, buben, trumpeta, měl již osvojeny. Připravili jsme nový list s hudebními nástroji, které se využívají v rámci muzikoterapie a Jaroslav je rád používal – triangel, rumba koule, činely, xylofon. Příloha č. x (hudební nástroje.) Jaroslav postupoval podle principů globálního čtení a seznámil se s názvy nových hudebních nástrojů.

Vyučovací hodina – Pracovní listy: Práce s pracovními listy je pro Jaroslava vzhledem k jeho postižení velmi náročná. Žák sám ale trvá na práci v pracovních sešitech. S pomocí osobní asistentky a jejího vedení procvičuje i úchopy psacího náčiní a psaní. Jaroslav očima ukazoval správné písmeno Z z řady a snažil se rukou písmeno Z označit. Velmi rád pracuje společně se svou třídou. Psaní je pro žáka fyzicky velmi náročná aktivita, přesto je práce v pracovním sešitě velmi oblíbená činnost. V konkrétní hodině zvládl veškeré aktivity s písmenem Z. V dalších hodinách čtení pracoval se svou osobní asistentkou na dalších stránkách při práci s ostatními písmeny.

Vyučovací hodina – Montessori pomůcky: Práci s pohyblivou abecedou žák využívá v hodinách čtení velmi často. Rád skládá slova podle vzoru. Osobní asistentka mu vždy složila tři slova a Jaroslav potvrdil shodu slov očním kontaktem nebo úsměvem. Osobní asistentka vždy pokládá návodné otázky, aby bylo pro žáka jednoduché správně odpovědět. Písmena pohyblivé abecedy žák používá jako procvičovací materiál k upevnění písmena.

Závěrečné zhodnocení a doporučení: Získání očního komunikátoru pro žáka bylo velmi zásadní. Jeho vztah ke čtení se zásadně změnil. Byl velmi motivován rodinou, osobní asistentkou a zázemím ve škole. Pracoval denně na fixování písmen a trénování hledání písmen na klávesnici. Vzhledem k závažnosti postižení žáka je ovšem nutné pokračovat v nácvičku gramotnosti. Díky úzké spolupráci s osobní asistentkou má Jaroslav často jiné téma hodin, které si zvolí podle aktuálního rozpoložení. Osobní asistentka pod dohledem pedagoga pak intenzivně pracuje v hodinách čtení na rozvoji čtení pomocí různých pomůcek.

V současnosti je žák schopen využívat programů GRID pro zasílání emailových zpráv, které je schopen napsat s pomocí asistentky. Sám si spustí internet a brouzdá ve zprávách,

kteře program čte sám. Zlepšila se žáková gramotnost, skládá jednoduchá slova v režimu offline. Volí správně písmena do kratších slov. Schopnost volby správných písmen na klávesnici počítače ovládané očním snímačem je stále velmi chybová. Po konzultaci s technikem jsme zvětšili tlačítka klávesnice a probíhá nácvik i bez PC. Žák získal možnost komunikace s rodiči a rodinou, se kterými si i v průběhu výuky vyměňuje emaily.

5.3. Praktické využití v rámci terapií ve škole

Všichni zúčastnění žáci se účastní terapií ve škole. Jedná se o logoterapii, ergoterapii a fyzioterapii. Terapie probíhají pod vedením zkušených terapeutek. Jednotlivě jsem se potkala se všemi třemi terapeutkami a položila jim následující otázky, které se týkají průběhu jejich terapií a využití znalostí čtení u žáků.

Otázka č. 1. Jak využíváte schopnosti žáka číst při terapii?

Fyzioterapie:

„Otakar při terapiích velice rád čte. Zajímá se o nadpisy na nástěnkách a nápisy na stěnách v přehledech a tabulkách cviků. Čte jednotlivá písmena. Z paměti si pamatuje některá slova z dřívějška. Z písmen, které nezná, slovo nesloží. Snažím se, aby napodobil i cviky, které jsou pod nadpisy nakreslené. Toho už tolik nebaví a bez korekce není schopen cvik předvést.“

„S Danielem čtení při terapii vůbec nevyužíváme.“

„S Luděkem čtení nevyužíváme. Terapie jsou velmi složité, spolupráce s žákem je téměř nulová. Zkusím vyzkoušet jako motivační prvek.“

„Jaroslav má pro své postižení velmi specifickou terapii, při níž nemohu využít jeho schopnosti čtení.“

Ergoterapie:

„Všeobecně v průběhu ergoterapie využívám žakovu schopnost číst spíše jako podpůrnou metodu, např. popisky pod obrázky. Většinou využívám slovního vedení žáka, případně obrázků. U žáků, kteří jsou schopni číst s porozuměním, čtení využívám při nácviku instrumentálních ADL (všední denní aktivity) jako je např. hledání spoje MHD na internetu.“

Logoterapie:

„Schopnost čtení je při logopedické terapii zásadní. Zvláště u dětí, které mají narušený fonemický sluch je možnost zrakové opory důležitá. U dětí předškolního věku musíme používat náhradní obrázkové materiály. Pokud je dítě starší a ovládá čtení otevírá se nám

mnoho možností, jak terapii obohatit pomocí knížek, dalších textů a počítačových programů. Díky čtení lze nacvičovat fonetickou i gramatickou stránku řeči. Pokud má žák potíže s dekódováním nebo s porozuměním textu, většinou se to negativně projeví ve školní úspěšnosti. Takový žák má potíže s přečtením zadání nebo s jeho porozuměním. V rámci logopedické terapie se tedy zaměřujeme i na zlepšování čtenářských schopností.“

Otázka č. 2. Pozorujete u žáků zlepšení dovednosti čtení?

Fyzioterapie:

„Otakarova schopnost číst písmena na terapii je konstantě skvělá. Nezlepšuje se ani nezhoršuje.“

„Jelikož u Daniela nevyužíváme čtení při terapii, nejsem schopna zhodnotit.“

„U Luďka nejsem schopna posoudit.“

„U Jaroslava nejsem schopna posoudit.“

Ergoterapie:

„U některých žáků ano. Občas během terapie zaznamenám, že Otakar a Daniel si jsou schopni přečíst určitá slova, která vidí napsaná například na plakátu na zdi či na kartičkách na nástěnce. Ale je to spíše vedlejší činnost během terapie.“

Logoterapie:

„Někdy jde rozvoj čtení ruku v ruce s logopedickou terapií, protože schopnost čtení a psaní je významně spojena se schopností sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy. Existují také logopedické přístupy např. Elkonin, který je zaměřen na společné osvojování hlásek a grafémů. Což je velmi významné při prevenci školní úspěšnosti. Schopnost čtení ev. jeho zlepšování může být i důležitým diagnostickým nástrojem v průběhu terapie.“

Otázka č. 3. Zefektivnilo čtení průběh Vaší terapie?

Fyzioterapie:

„S Otakarem vkládáme čtení mezi cvičení. Rozhodně to terapii zefektivnilo. Otakar neudrží pozornost dlouho u cvičení. Čtení je záchytný bod každé terapie, který žák sám vyhledává.“

„S Danielem využíváme v případě potřeby zklidnění a odvedení pozornosti od jeho úniků od cvičení. Určitě to zklidnilo terapii.“

„S Luděkem nevyužíváme, tudíž terapii nezefektivnilo. Velmi přemýšlím o zapojení do terapie, abych vzbudila alespoň malý zájem o jakýkoliv pohyb.“

„S Jaroslavem nevyužíváme, tedy ne.“

Ergoterapie:

„Vzhledem k tomu, že žákům během terapie dávám většinou slovní pokyny, tak moc ne. Ale u výše jmenovaných žáků se občas během terapie snažím čtení do terapie zařadit, např. kartičky se dny v týdnu.“

Logoterapie:

„U některých žáků, kteří mají obtíže s osvojováním verbální komunikace, nácvik gramotnosti usnadňuje využití systémů alternativní a augmentativní komunikace. Jedná se zejména o žáky s motorickým handicapem a dobrou úrovní intelektu. S těmito žáky se mi osvědčilo využití počítače s očním snímačem a komunikačním programem GRID. Ten funguje na úrovni obrázků i textů. Pokud si žák osvojí schopnost čtení, nacvičujeme i psaní. Komunikační programy založené na komunikaci s piktogramy nejsou zcela plnohodnotné a komunikační možnosti jsou omezené. Pokud si však žák osvojí schopnost čtení a psaní, může s využitím moderních technologií dosáhnout kvalitní úrovně komunikace. Díky tomu může být žák v budoucnu mnohem samostatnější a jeho život kvalitnější.“

Terapie zajišťují zkušené terapeutky, které se stále vzdělávají ve svém oboru a denně spolupracují s třídními učitelkami. Mezi žáky patří terapie k oblíbeným činnostem. Ve škole dále probíhají canisterapie, hippoterapie a muzikoterapie.

5.4. Závěry průzkumného šetření

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo prostřednictvím případových studií prokázat přínos globální metody čtení při vzdělávání žáků s mentálním postižením. Odpovědi na stanovené dílčí cíle mají úzkou souvislost s hlavním cílem této diplomové práce.

O1: Zlepší globální metoda úroveň čtení žáků ve speciální škole?

Globální metoda čtení žákům s mentálním postižením umožňuje lépe vnímat celky než detaily. Jednodušeji se učí celá slova než konkrétní písmena. Případové studie pěti žáků s postižením potvrdily vhodnost globální metody čtení pro výuku čtení na základní škole

speciální. Úroveň čtení se během celého školního roku výrazně zlepšila u čtyř z pěti sledovaných žáků. U Daniela nedošlo ke zlepšení, ale ani k regresy, což můžeme vzhledem k jeho postižení a silné medikaci klasifikovat jako úspěch. Otakar posílil své dosavadní znalosti pracoval s chutí a pečlivostí. Roman při práci posiloval primárně kontrolu nad svým chováním a agresivitou. Díky globální metodě čtení zvládá čtení jednoduchých slovních spojení a trénuje čtení jednoduchých vět. Luděk čte slova s obrázkovou podporou a výrazně si rozšířil svou slovní zásobu. Jaroslav díky globální metodě čte jednoduchá slova.

O2: Dokáží žáci aplikovat získané znalosti čtení v praxi? Využijí své znalosti při pobytu na terapiích?

Spolupráce s rodiči je důležitým aspektem při aplikování čtení v praxi. S rodiči jsme konzultovali obsah a výběr témat zařazených do individuální čítanky každého žáka. Ve výuce jsme využili principy sociálního učení a zaměřili se na pochopení obsahu a myšlenkový pochod žáků, aby plně rozuměli čtenému slovu. Všechny obrázky, které jsme používali byly reálné a konkrétní. Otakar chodí denně s dědou do různých obchodu a trénuje čtení zboží, nadpisů v jednotlivých sektorech. Rád čte a prohlíží časopisy o autech a baví ho čtení SPZ aut. Roman se s oblibou zapojuje do školního vaření a příprav společných svačín. Tvoří si vlastní nákupní seznam a svačiny připravuje podle upravených receptů. Daniel se nerad zapojuje do sociálního života. Při pobytu venku chodí poslepu. Do společných aktivit se dobrovolně nerad zapojuje. Luděk rád doprovází Romana při nákupu. Je to jeho pomocník, který využívá svou sílu k nošení nákupů. Orientuje se a kontroluje nákupní seznam. V rámci pobytu ve škole se zapojuje do všech aktivit. S rodinou odmítá cokoli podnikat, dokonce ani nevychází z domova. Jaroslav je nadšený při jakémkoliv zapojení do společenského života za doprovodu osobní asistentky. V rámci terapií došlo k posunu u některých žáků, kteří čtení využívají jako relaxační prvek mezi jednotlivými cviky. Někteří vzhledem ke svému postižení čtení při terapiích nevyužijí.

O3: Hrají didaktické pomůcky a interaktivní digitální materiál důležitou roli v rozvoji čtení globální metodou?

Během celého školního roku jsme při vyučovacích hodinách čtení využívali didaktické pomůcky a interaktivní výukové programy. V případových studiích jsem zjistila, že využívané pomůcky pomáhají žákům lépe zvládnout výuku čtení globální metodou. U žáků dochází k rozvoji zrakového a sluchového vnímání, rozvíjí svou paměť, představivost. Rozšiřují slovní zásobu a kreativní myšlení. Silně posilují své komunikační

a řečové dovednosti. Práce s didaktickým materiálem a pomůckou přispívá ke zlepšení pozornosti a delší koncentrovanosti. Zařazení didaktických manuálních pomůcek do výuky přispěla ke zlepšení jemné motoriky žáků. U čtyř z pěti žáků se projevil kladný přístup k práci za pomoci didaktických pomůcek. Daniel práci s pomůckou ocení výjimečně, opět vzhledem k jeho psychickému stavu. Ostatní sledovaní žáci práci s pomůckou vyhledávají a rádi ji zapojují i během jiných vyučovacích hodin. Výukové programy a práce s nimi ovlivnila obsah hodin čtení. Jaroslav díky svému očnímu komunikátoru změnil styl práce a obsah hodin čtení i ostatních vyučovacích hodin. Možnost komunikace posílila jeho osobnost. Práce s interaktivní tabulí se stále součástí každodenní práce žáků ve škole. Vyučovací program Globální slabikář silně oslovil a posunul Otakara a Romana, kteří si tvořili časový rozvrh, kdo a kdy bude využívat stolní počítač ve třídě.

Didaktické pomůcky a výukové programy obohatily výuku s ohledem na školní i rámcový vzdělávací program. Rozvíjí konkrétní oblasti potřebné pro nácvik čtení. Ve vyučovacím procesu se staly jeho nedílnou součástí.

6. Diskuse

Výuka žáků s mentálním postižením je dlouhodobý a velmi náročný proces, který musí zohlednit hned několik faktorů. Zdravotní stav žáka, předepsanou medikaci, rodinné zázemí, psychické rozpoložení žáka apod. Každý člověk je jedinečný a každý člověk s postižením je jedinečně speciální. Každý žák reaguje jinak na zadávání práce, na pobyt v kolektivu, na změny ve škole, na slovní hodnocení a jmenovat bych mohla další a další faktory, které jsem během své šestileté praxe ve speciální škole zažila. Svou práci jsem si vybrala právě pro tuto jedinečnost a mravenčí práci. Zvládnou se žáci ze speciální školy se středně těžkým postižením naučit číst s využitím globální metody? To byla otázka, kterou jsem si položila před začátkem psaní své práce?

Globální metodu čtení jsem konzultovala se svými služebně staršími kolegyněmi. Zajímaly mě jejich postupy, metody, výsledky práce.

Výsledek práce je sousloví, které při dlouhodobé práci ve speciální škole změní svůj obsah. V žádném případě nejde o konkrétní výsledky práce a očekávání, že pedagog spasí, zachrání, naučí žáky se středně těžkým mentálním postižením číst. Primárně jde o dlouhodobý, intenzivní někdy stále se opakující proces práce. Pochopení důležitosti sociálního začlenění každého jedince do společnosti. Prožívání radosti s každého dílčího úspěchu každého žáka.

Měla jsem možnost absolvovat výukový seminář ke globálnímu čtení, které vedly paní Krista Hemzáčková a Jana Pešková. S oběma lektorkami jsem pak diplomovou práci konzultovala na základně jejich získaných zkušeností a spolupráci se školou Svítání.

Při přípravě a výrobě individuálních čítanek pro žáky jsem se inspirovala absolvovaným seminářem a webovými stránkami www.globalni-cteni.cz, které obě autorky založily.

Výukou čtení u žáků na základní škole speciální se věnuje i Šikulová (2008), která ve své diplomové práci Globální metoda čtení na základní škole speciální v případových studiích svých žáků popisuje vývoj etap globálního čtení. U jednotlivých žáků popisuje časové období v horizontu měsíců, jak dlouho setrvali v jednotlivých fázích. Její žáci začali výuku čtení úspěšně či méně úspěšně analyticko-syntetickou metodou a až poté se věnovali čtení globální metodou. V tomto se odlišují naše případové studie. Moji žáci se neučili analyticko-syntetickou metodou. Časovou osu jednotlivých etap u žáků jsem si přesně nezaznamenávala, tak nemohu porovnat.

Ve škole Svítání využíváme různé metody čtení vzhledem k výukovým programům a schopnostem jednotlivých žáků. Globální metodu čtení v současnosti využíváme dvě pedagožky. Jedna na prvním stupni základní školy speciální díl I. A já na druhém stupni základní školy speciální díl I.

V základní škole minimální výstupy využíváme pouze analyticko-syntetickou metodu čtení. Koubová (22.11.2021) škola je otevřená i jiným metodám výuky čtení. Záleží na osobní preferenci pedagogů.

V Pardubicích v Základní škole Do Nového Pavelková (22.11.2021) používají ve speciálních třídách globální metodu čtení a ve třídách s minimálními výstupy analyticko-syntetickou. Genetickou metodu nevyužívají.

7. Závěr

Vzdělávání žáků ve speciální škole je dlouhý a náročný proces. Během pedagogické činnosti musí pedagog brát v úvahu mnoho vedlejších faktorů, které jsou pro celkový proces vzdělávání velmi důležité. Znat rodinnou i osobní anamnézu, úzce spolupracovat s rodinou i speciálně pedagogickým centrem, a hlavně respektovat každého žáka podle jeho individuálních možností a schopností.

Hlavním cílem diplomové práce byly případové studie pěti sledovaných žáků ze Základní školy a Praktické školy Svitání, o.p.s. a jejich výuka čtení za využití metody globálního čtení.

Diplomovou práci jsem rozdělila do pěti stěžejních kapitol, které se obsahově vztahovaly k žákům a jejich případovým studiím. V první kapitole jsem se věnovala popisu a porovnávání klasifikace a etiologie mentálního postižení. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami bylo obsahem druhé kapitoly. Třetí kapitolu jsem zaměřila na výuku čtení a popis metod výuky čtení. Podrobněji jsem se zaměřila na rozbor globální metody čtení. Ve čtvrté kapitole jsem si stanovila cíl diplomové práce a popsala použité výzkumné metody. Charakterizovala jsem sledované prostředí a vzorek. Detailně jsem popsala didaktické pomůcky, které byly využity. V páté kapitole jsem popsala ukázkové hodiny čtení a rozepsala konkrétní případové studie pěti žáků. Posledním bodem jsou záznamy řízených rozhovorů s terapeuti žáků.

Výuka čtení je dlouhodobý proces, který se při výuce ve speciální škole nedá zobecnit. Z rozboru případových studií vyplynula potřeba a užitečnost výuky čtení u žáků vzdělávaných ve škole zřízené podle § 16 odst. 9. Školského zákona.

Globální metoda se projevila jako funkční metoda pro sledované žáky. Sledovaní žáci mají všichni středně těžké mentální postižení s různě přidruženými postiženími, případně PAS. Principem hodin čtení nebylo naučit žáky plynule číst, ale funkčně využít metodu pro naučení čtení pojmů, které prakticky využijí ve svém životě. U všech žáků je důležitější proces nežli výsledek. V každé jednotlivé hodině čtení jsem zohlednila aktuální zdravotní stav i psychické rozpoložení každého žáka a podle toho přizpůsobila obsah i tempo výuky. Vzhledem k této skutečnosti jsou přípravy na hodinu velmi důležité. Ještě větší roli hraje při vyučování flexibilita a kreativita pedagoga, který musí umět přizpůsobit průběh hodin aktuálnímu nastavení kolektivu i každého jednotlivého žáka. Hodnocení posunu výuky u žáků je velmi náročný fakt právě vzhledem k jejich osobním diagnózám.

V hodinách čtení jsme využívali různý didaktický materiál a pomůcky. Velmi přínosný byl obsah individuálních čítanek, podle kterých žáci mohou pokračovat v procvičování i během dalších let. Na vytvoření těchto čítanek se se mnou spolupodílela asistentka pedagoga, která mnou dodaný materiál funkčně zkompletovala do jednotlivých čítanek. Při vlastní výuce byli asistenti pedagoga i osobní asistentka nedílnou součástí pedagogického týmu celé třídy. Intenzivně pracovali a plnili zadané úkoly se žáky.

Během výuky jsme museli zohlednit výkyvy chování žáků a zabezpečit i bezpečný průběh hodiny pro všechny přítomné žáky ve třídě.

Výuka čtení se odrazila i na kvalitě probíhaných terapií v rámci školy.

Za důležité považuji provázanost výuky čtení v mezipředmětových vazbách a posílení výuky v jiných vzdělávacích oblastech. Hlavní přínos vnímám ve využití sociálního učení a propojení osvojovaných dovedností se skutečným životem.

Práce může být inspirací pro ostatní pedagogy, kteří se rozhodnou pro výuku čtení u svých žáků s využitím globální metody. Ukázkové hodiny a použité pomůcky mohou sloužit jako předlohy pro další využití a náplň jejich hodin čtení. Individuální čítanky jsou nekonečnou inspirací v hodinách čtení za využití aktuálních a zájmových témat žáků.

8. Seznam použité literatury

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ Barbora, PIPEKOVÁ, Jarmila (2007). *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-161-4.
- BAZALOVÁ, Barbora (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2011). *Školní zralost: co by dítě mělo umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BENDOVÁ, Petra, ZIKL, Pavel (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3854-3.
- BENDOVÁ, Petra (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.
- BLATNÝ, Ladislav, FABIÁNKOVÁ, Bohumíra (1981). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně.
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNÁ, Marie. et al. (2008). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.
- ČERNÁ, Marie (2015). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.
- FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL, Jiří, NOVOTNÁ Miroslava (1999). *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-59931-64-8.
- FASNEROVÁ, Martina (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1.
- FASNEROVÁ, Martina (2012). *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3143-7.
- HEMZÁČKOVÁ, Krista, PEŠKOVÁ, Jana, JIŘÍK, Jan (1998). *První čtení*. Praha: Parta. ISBN 80-7320-077-5.
- HEMZÁČKOVÁ, Krista, PEŠKOVÁ, Jana (2010). *Možnosti využití sociálního učení při práci s žáky v ZŠ speciální*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-65-0
- HONZÍKOVÁ, Jarmila (2015). *Pracovní výchova s didaktikou*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-111-9.

- HŘEBEJKOVÁ, Jarmila (1990). *Metodická příručka k vyučování českého jazyka a literatury v 1. ročníku ZŠ*. Praha: SPN. ISBN 80-0425019-X.
- CHRASTINA, Jan (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5373-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana (2008). *Metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUKLOVÁ, Kateřina (2007). *Základy obecné psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-861-1.
- KONEČNÁ, Věra (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-5325-0.
- KOREJS, Josef, NOVÁK, Jan (1933). *Elementární čtení a psaní metodou celků: Průvodce k čítance Shuničko*. Praha: Státní nakladatelství.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-495-3.
- MLČÁKOVÁ, Renata (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2630-4.
- NASTOUPILOVÁ, Dita (2013). *Genetická metoda čtení a psaní, příručka pro učitele*. Praha: Klett. ISBN 978-80-7397-143-4.
- NEJEDNLÁ, Dana (1994). *Globální metoda čtení*. Komenský roč. 119., č.1/ 2 s. 6-7
- OPATŘILOVÁ, Dagmar (2008). *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-3819-6.
- PAVELKOVÁ, Zuzana (2009). *Přehled metod čtení a psaní užívaných v základní škole speciální*. Praha: IPPP ČR. ISBN 978-80-86856-61-2.
- PIELINSKÁ, Danuše (1996). *Metoda Glena Domana jako alternativní přístup k přípravě čtení*. Předškolní výchova roč. 50, č.8. s.7
- PIPEKOVÁ, Jarmila. et al. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila (2006). *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-40-3.
- PIVARČ, Jakub (2017). *Poznátky o žákovských prekonceptech mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-952-0.

- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SANTLEROVÁ, Květoslava (1995). *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido. ISBN 80-8593-105-2.
- SLOWÍK, Josef (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠEĐOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK, SEDLÁČEK, Martin, ŠALAMOUNOVÁ Zuzana (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8462-9.
- ŠVARCOVÁ, Iva (1994). *Komplexní systém vzdělávání dětí, mládeže a dospělých*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-27-2.
- ŠVARCOVÁ, Iva (2006). *Mentální retardace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7.
- ŠVARCOVÁ, Iva (2011). *Mentální retardace*. Praha: Portál. ISBN 978-7367-889-0.
- ŠVARCOVÁ, Iva (2000). *Mentální retardace. Vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-506-7.
- ŠVARCOVÁ, Iva (2000). *Právní normy vztahující se k lidem s mentální retardací a jejich dodržování*. Mentální retardace, 2000, roč. neuveden, č. 40, s. 2-3.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva (2012). *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-176-0.
- VAGNEROVÁ, Marie (2008). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0
- VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich (2009). *Psychopedie. Teoretické základy a metody*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.
- VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan, LEČBYCH, Martin (2018). *Mentální postižení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich, VÍTKOVÁ, Marie, et al. (2013). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-187-6.
- VRZAL, Vratislav (1996). *Můžeme předcházet mentální retardaci?* Mentální retardace. roč. neuveden, č. 31, s. 16–17.
- WILDOVÁ, Radka (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: UK. ISBN 80-86039-55-2.

ZELINKOVÁ, Olga (2012). *Dyslexie v předškolním věku*. Praha, Portál. ISBN: 978-80-262-0194-6.

ZEZULKOVÁ, Eva (2011). *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava, Ostravská univerzita. ISBN: 978-80-7368-991-9.

WAGNEROVÁ, Jarmila (2000). *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-585-5.

Internetové zdroje:

Asistent pedagoga ve školství. [online]. [cit. 2021-10-18]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasiky/zrizeni-mista-asidenta-pedagoga-ve-skole>

Český statistický úřad. *Tabulky dětí se zdravotním postižením* [online]. 16.12.2019 [cit. 2021-11-07]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/tabulky-deti-se-zdravotnim-postizenim>

Definition of Intellectual disability [online]. [cit. 2021-10-18]. Dostupné z: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>

Globální čtení. [online]. [cit. 2021-10-18]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>

Listina základních práv a svobod. [online]. [cit. 2021-10-05]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

MAREŠ, Jiří (2015). *Pedagogika*, roč. 65, č. 2, s. 113–142. [online]. [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/>

MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá: RVP PRŠ I.doc*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2021-10-16]. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/file/10717>

MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/7151?highlightWords=revize+rvp+z%C5%A1s>

MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53196?highlightWords=RVP+Z%C5%A0+2021>

MŠMT: Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění účinném od 01.01.2021* [online]. [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

MŠMT: Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění účinném od 01.01. 2021* [online]. [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá: RVP PRŠ II.doc. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2021-10-16]. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/file/10718>

The case study approach [online]. [cit. 2021-10-05]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3141799/>

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online], [cit. 2021-09-20]. Dostupné z www: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

9. Seznam obrázků

Obrázek 1 – Globální slabikář

Obrázek 2 – Popis obrázku 1

Obrázek 3 – Popis obrázku 2

Obrázek 4 – Pohyblivá abeceda – malá tiskací písmena

Obrázek 5 – Učebnice Svítání

Obrázek 6 – Oční snímač Tobie

Obrázek 7 – Program GIRD 3

Obrázek 8 – První čtení

Obrázek 9 – Individuální čítanky žáků

Obrázek 10 – Obrázkové čtení – obrázek

Obrázek 11 – Obrázkové čtení – text

Obrázek 12 – Obrázková čítanka – obrázky

Obrázek 13 – Obrázková čítanka – slova

Obrázek 14 – Pracovní sešit – písmeno K

10. Seznam tabulek

Tabulka 1 Klasifikace příčin vzniku vad a poruch

Tabulka 2 Počet žáků a pedagogických pracovníků v ZŠ a PŠ Svítání ve školním roce 2020/2021

Tabulka 3 Personální obsazení ZŠ a PŠ Svítání ke dni 01.10. 2021

Tabulka 4 Charakteristika sledovaného souboru

11. Seznam příloh

Příloha A: Vránovy – Konvičkovy testy na měření schopností čtení ve elementárce

Příloha B: Využití Sym Writer ve výuce

Příloha C: Manipulační pomůcka Ovoce

Příloha D: Manipulační pomůcka Ovoce – obrázky

Příloha E: Manipulační pomůcka Ovoce – text

Příloha F: Manipulační pomůcka Ovoce – písmena

 <p>1. Udělej X pod prasátko!</p>	 <p>6. Podtrhni stůl, na kterém stojí lampa!</p>
 <p>2. Udělej X pod květinu!</p>	 <p>7. Udělej X pod bílým papírem!</p>
 <p>3. Podtrhni úzký dům!</p>	 <p>8. Udělej X pod tím, čím se zamyká!</p>
 <p>4. Podtrhni pět vajíček!</p>	 <p>9. Podtrhni medvěda s miskou!</p>
 <p>5. Podtrhni dlouhou hůl!</p>	 <p>10. Udělej X pod lodkou s praporem!</p>

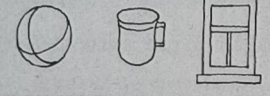
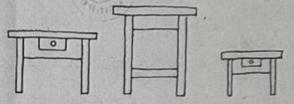
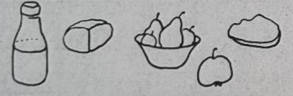
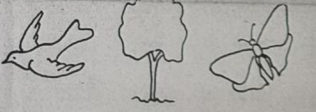
VRÁNOVY-KONVIČKOVY TESTY NA MĚŘENÍ SCHOPNOSTI ČTENÍ V ELEMENTÁRCE

(Upraveno podle testů Gatesových)

Test I: Slova známá čtenářům úitanky DĚTI

(Tento test lze dáti i žákům, kteří se učili čísti podle kteréhokoliv slabikáře)

Jméno žákov: _____
 Věk žákův (roky a měs.): _____ Datum: _____
 Škola: _____ Třída: _____

 <p>1. Udělej X pod okno!</p>	 <p>3. Podtrhni malý stůl!</p>
 <p>2. Udělej X pod jablkem!</p>	 <p>4. Nakresli čáru od motýlka ke stromu!</p>

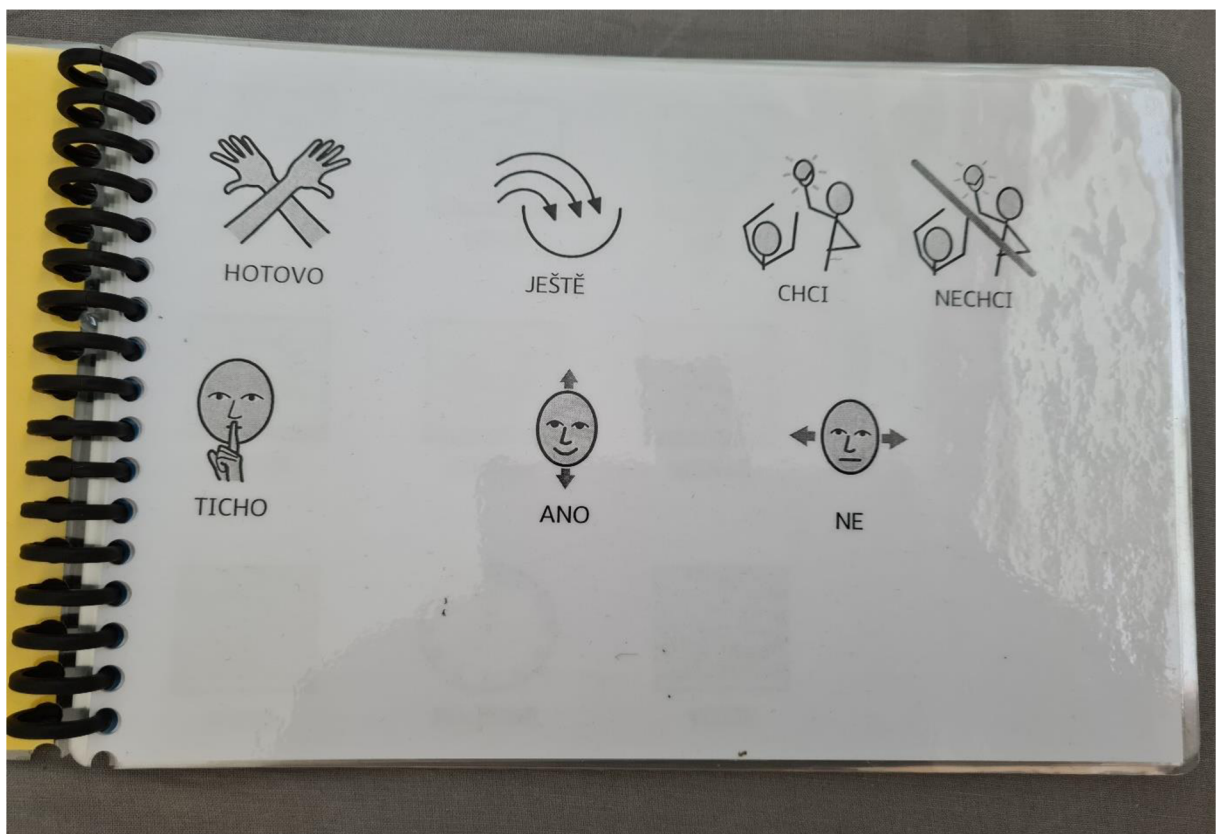
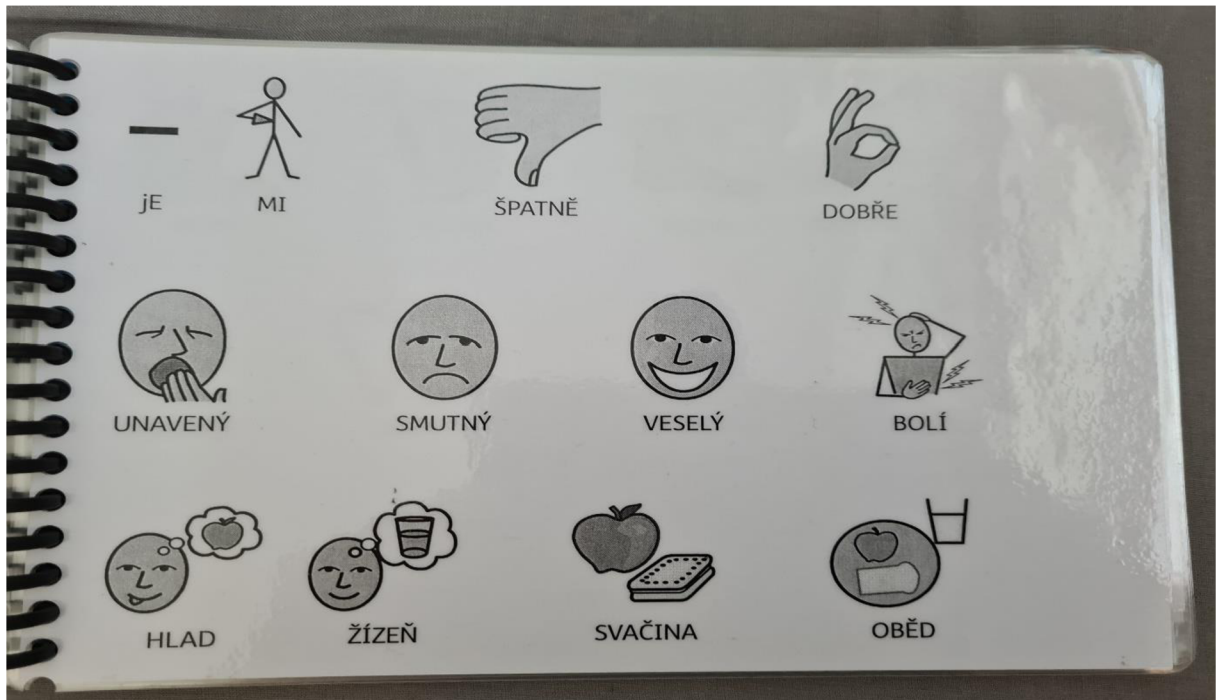
NAVOD K POUŽITÍ. — 1. Nakreslete si čtenářům z každé strany tohoto testu ve sdílné mřížce na tabuli. — 2. Žáci se rozdělí do skupin. Každá skupina dostane 10 testů. — 3. Každá skupina dostane 10 testů. — 4. Každá skupina dostane 10 testů. — 5. Každá skupina dostane 10 testů. — 6. Každá skupina dostane 10 testů. — 7. Každá skupina dostane 10 testů. — 8. Každá skupina dostane 10 testů. — 9. Každá skupina dostane 10 testů. — 10. Každá skupina dostane 10 testů.

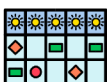
Doporučuje se vyhotovovat testy tabulí.

VYDALO STÁTNÍ NAKLADATELSTVÍ V PRAZE 1930

Čkm. 1018-I Cena Kč —35

Příloha B: Využití Sym Writer ve výuce





Rozvrh hodin



Pondělí



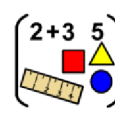
Ranní kruh



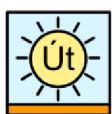
Smyslová



výchova



Matematika



Úterý



Ranní kruh



Český jazyk



Čtení



Psaní



Středa



Ranní kruh



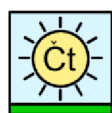
Tělocvik



Logopedie



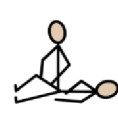
Čtení



Čtvrtek



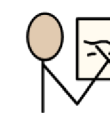
Ranní kruh



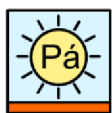
Fyzioterapie



Čtení



Psaní



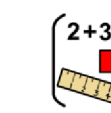
Pátek



Ranní kruh



Ergoterapie

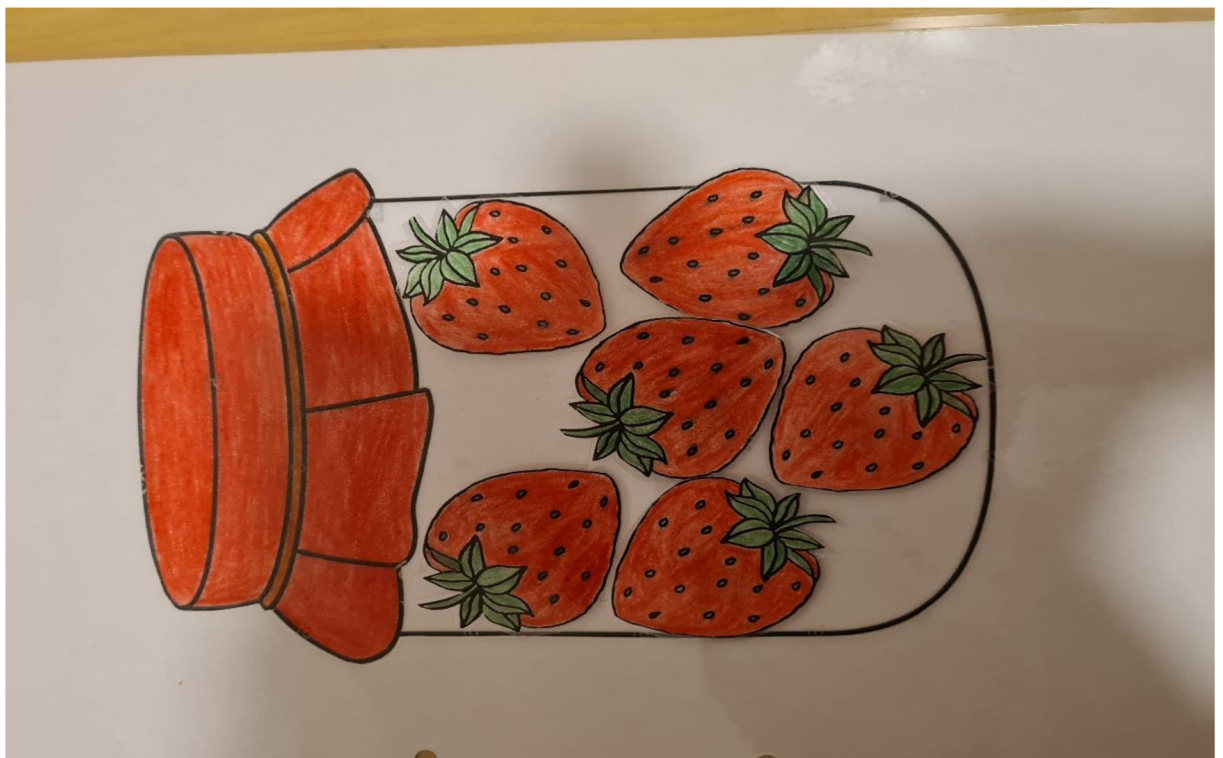


Matematika




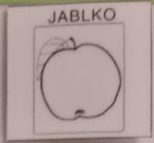





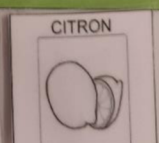
Výtvarná výchova









Příloha C: Manipulační pomůcka Ovoce


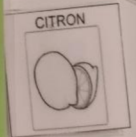


Příloha D: Manipulační pomůcka Ovoce – Obrázky

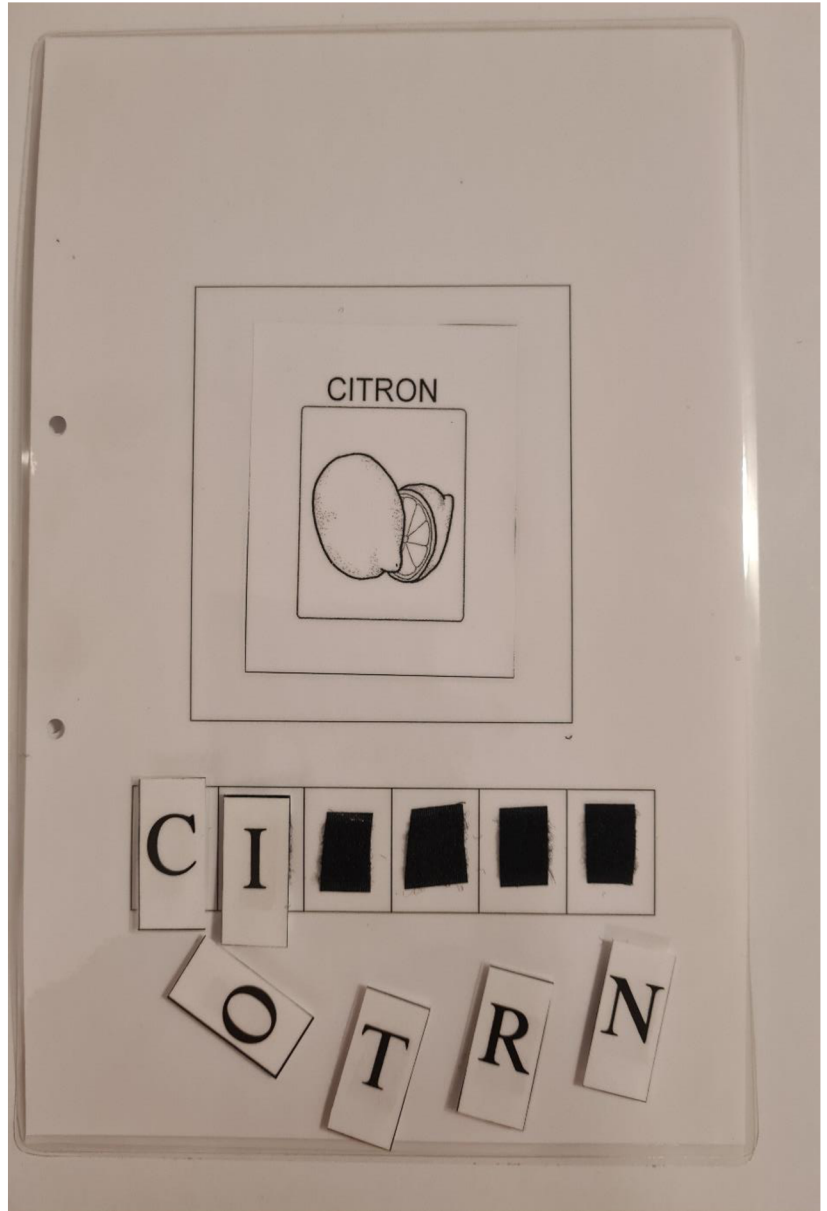
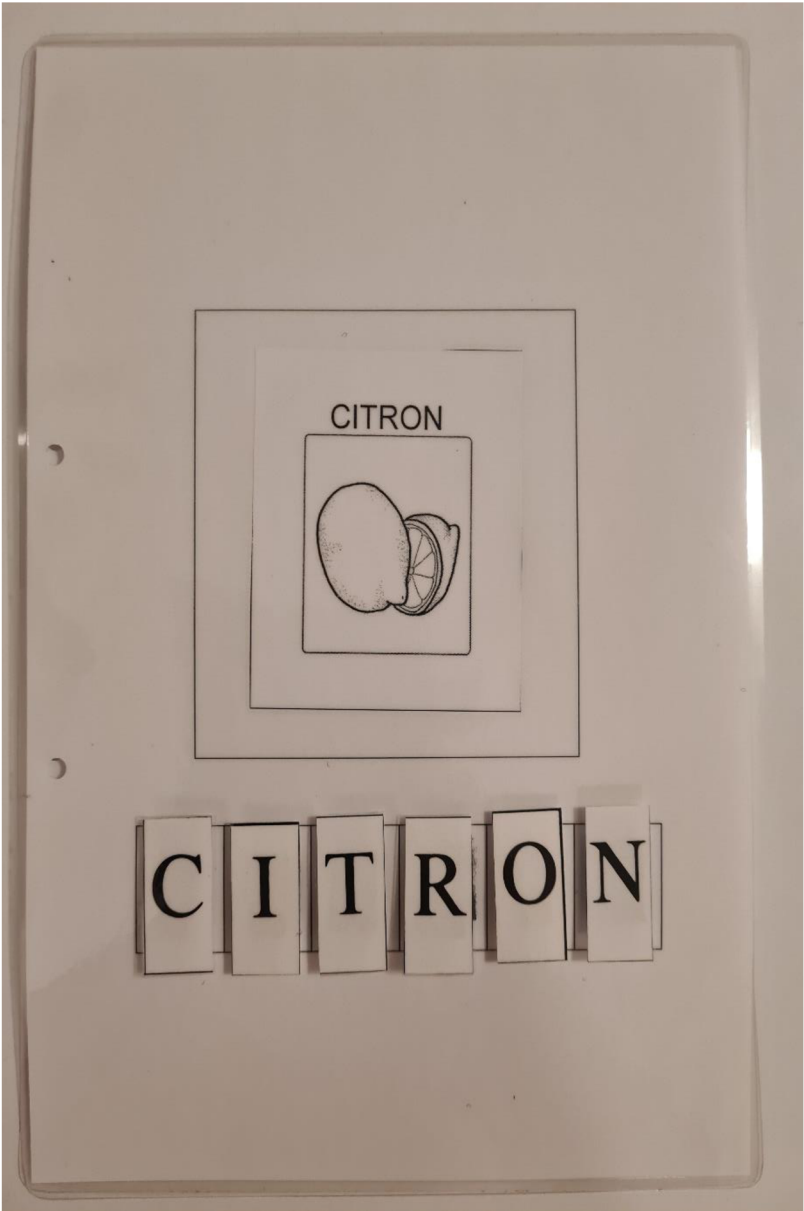


	 JABLKO
	 HRUŠKA
	 POMERANČ
	 CITRON

	 JABLKO
	 HRUŠKA
	
	

POMERANČ

CITRON

CITRON

Příloha E: Manipulační pomůcka Ovoce – text



Příloha F: Manipulační pomůcka Ovoce – písmena