

Metodika rozvoje čtenářských dovedností na základní škole speciální

Eliška Žaroská

Bakalářská práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Eliška ŽAROSKÁ**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Metodika rozvoje čtenářských dovedností na
Základní škole speciální.**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti čtenářských dovedností.
Příprava metodiky výzkumné části.
**Realizace kvalitativního výzkumu mapujícího hodnocení čtenářských dovedností na
Základní škole speciální.**
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. Prvopočáteční čtení a psaní. Brno: UJEP, 1981.

FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. Výuka čtení a psaní na 1. stupni ZŠ. Brno: Paido, 1999.

POKORNÁ, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 1997.

ŠVARCOVÁ, I. Mentální retardace. Praha: Portál, 2006.

WILDOVÁ, R. Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Praha: PdF UK, 2002.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Karla Hrbáčková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

15. února 2010

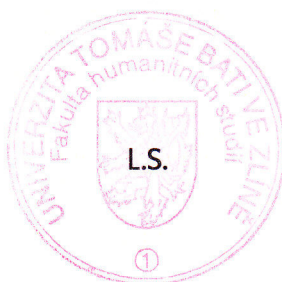
Termín odevzdání bakalářské práce:

7. května 2010

Ve Zlíně dne 15. února 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně15.2.2010

.....*Zarouka' Eliška*.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

V teoretické části bakalářské práce je popsána metodika výuky čtení na základní škole speciální a podrobně je rozebrána analyticko-syntetická metoda čtení. Dále jsou zmíněny pomůcky ve výuce čtení, charakterizován je žák s mentální retardací a jsou zjištěny možnosti vzdělávání takto handicapovaných dětí.

Empirická část mapuje úroveň a spokojenost s výukou čtení z pohledu pedagogů ve speciálních školách v Jihomoravském kraji.

Praktická část zahrnuje pracovní metodické listy ke čtení, podle kterých probíhaly lekce počáteční výuky čtení. V praktické části jsou tyto lekce mapovány a popsány.

Klíčová slova: metody čtení - metoda analyticko-syntetická - mentální retardace – speciální škola

ABSTRACT

The theoretical section of this bachelor thesis describes methods of teaching reading in primary schools for children with special educational needs. In doing so, this part provides a detailed analysis of the analytic-synthetic reading method and mentions aids used for teaching reading. Furthermore, the thesis characterizes pupils with mental retardation and suggests ways of educating these handicapped children.

The empirical section examines the level of teaching reading and teachers' satisfaction with the methods used in primary schools for children with special educational needs in the South Moravian Region.

The practical section includes reading worksheets which were used for the initial reading instruction. In this part the lessons are monitored and described.

Keywords: reading methods - analytic-synthetic method - mental retardation - special school

„Svět je nádherná kniha, ale nemá cenu pro toho, kdo neumí číst.“ (Carlo Goldoni)

„Písmo seaboudřejší nenahradí živé slovo.“ (Božena Němcová)

Tímto děkuji Mgr.Karle Hrbáčkové za odborné vedení mé bakalářské práce, za její ochotu, podporu, cenné rady a informace.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ČTENÍ	12
2 METODIKA VÝUKY ČTENÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ	13
2.1 METODY ČTENÍ A PSANÍ.....	13
2.1.1 Syntetické metody	13
2.1.2 Analytické metody.....	14
2.1.3 Analyticko-syntetické metody (hlásková, zvuková)	15
3 ETAPY VÝUKY PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ DLE ANALYTICKO-SYNTETICKÉ METODY	16
3.1 PŘÍPRAVNÉ OBDOBÍ NA ČTENÍ, PŘEDSLABIKÁŘOVÉ OBDOBÍ – MOTIVAČNÍ A DIAGNOSTICKÁ FUNKCE	16
3.1.1 Orientace na stránce	16
3.1.2 Prostorová a směrová orientace.....	17
3.1.3 Poznávání a rozlišování tvarů	17
3.1.4 Sluchová analýza a diferenciaci.....	18
3.1.5 Rozvoj analyticko-syntetické činnosti.....	18
3.1.6 Orientace ve větě.....	18
3.2 SLABIKÁŘOVÉ OBDOBÍ – ETAPA VLASTNÍHO VYVOZOVÁNÍ A VLASTNÍHO ČTENÍ.....	18
3.2.1 Vyvozování hlásek	19
3.2.2 Období otevřených slabik.....	19
3.2.3 Období čtení slov složených z otevřených slabik.....	19
3.2.4 Období zavřené slabiky na konci slov.....	20
3.2.5 Období čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slov se dvěma souhláskami uprostřed.....	20
3.2.6 Období jednoduchých vět.....	20
3.2.7 Období čtení slov se slabikotvorným l, r.....	20
3.2.8 Čtení slov s písmenem ě (dě, tě, ně, bě, pě, mě, vě)	21
3.2.9 Čtení se slabikami di, ti, ni.....	21
3.3 ETAPA POSLABIKÁŘOVÁ – POSLABIKÁŘOVÉ OBDOBÍ	21
3.3.1 Čtení složitějších vět a souvětí.....	22
3.3.2 Tiché čtení s porozuměním	22
4 POMŮCKY VE VÝUCE ČTENÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ	23
5 ŽÁK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	24

5.1	VYMEZENÍ POJMU MENTÁLNÍ RETARDACE.....	24
5.2	ETIOLOGIE MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ.....	24
5.3	STUPNĚ MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ.....	25
5.4	CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	26
5.5	MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ V RÁMCI KOMBINOVANÝCH VAD.....	27
6	SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	28
6.1	SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	28
6.2	ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ A JEJÍ SPECIFIKACE.....	29
6.3	RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLU SPECIÁLNÍ.....	31
6.4	ŠVP – DŮLEŽITOST ČTENÍ A PSANÍ.....	31
II	EMPIRICKÁ ČÁST.....	33
7	ÚVOD K EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	34
7.1	CÍL VÝZKUMU.....	34
7.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	34
7.3	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	34
7.4	METODY VÝZKUMU.....	35
7.5	ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH DAT.....	36
7.6	PREZENTACE VÝSLEDKŮ.....	36
8	ZÁVĚR K EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	43
III	PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
9	ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	45
9.1	CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ.....	45
9.2	KAZUISTIKA – PEPA.....	46
9.3	KAZUISTIKA – MILOŠ.....	55
9.4	KAZUISTIKA – PAVEL.....	63
10	ZÁVĚR K PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	71
	ZÁVĚR.....	72
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Čtení je schopnost, kterou dítě potřebuje k dorozumívání slovem a písmem. Tato dovednost je důležitá při styku s lidmi, při učení, sebevzdělávání i zábavě.

Ve své bakalářské práci se chci zaměřit na oblast týkající se rozvoje čtenářských dovedností na základní škole speciální. Při práci s žáky základní školy speciální jsem si jako cíl stanovila – rozvíjet u dětí prvopočáteční čtení analyticko-syntetickou metodou.

Mým cílem také je, aby má bakalářská práce byla pomocníkem a příručkou dalším pedagogům, kteří se budou taktéž touto oblastí zabývat.

S dětmi ze základní školy speciální jsem se setkala již dříve při odborných praxích. Děti jsou ve stadiu, kdy se učí základním dovednostem čtení, a proto jsem se rozhodla danou oblast více prozkoumat, rozebrat a získat tak více informací a zkušeností.

Na úvod teoretické části chci objasnit základní terminologii spojenou s názvem práce. Dále chci popsat metodiku výuky čtení na základní škole speciální a podrobně rozebrat analyticko-syntetickou metodu čtení, která je dle mé praxe nejvyužívanější. Informace o možných pomůčkách ve výuce čtení chci shrnout v další kapitole. Jelikož děti, které navštěvují základní školu speciální jsou nejčastěji postižené mentální retardací, rozhodla jsem se ve své teoretické části mentální retardaci popsat a přiblížit. Dále bych se ráda zabývala tím, jaké jsou současné možnosti vzdělávání žáků s mentální retardací a také chci přiblížit vzdělávací program.

V empirické části práce bych chtěla zjistit a zmapovat průběh, metody a spokojenost s výukou čtení na základních školách speciálních z pohledu pedagogů. Formou dotazníku chci oslovit pedagogické pracovníky v rámci celého Jihomoravského kraje.

V praktické části se zaměřím na rozvoj metodiky čtenářských dovedností u dětí na základní škole speciální. Povedu samostatně lekce počátečního čtení a při práci budu pozorovat schopnosti, dovednosti a chování dětí v prostředí, které je pro děti přirozené. Jako součást mé bakalářské práce chci vytvořit soubor pracovních metodických listů, dle kterých lekce prvopočátečního čtení povedu. Zároveň chci, aby se soubor metodických listů stal pomůčkou pro všechny pedagogy, kteří vyučují čtení na základní škole speciální.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÍ

Čtení společně s psaním jsou nedílnou a důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Patří k základním dovednostem, které si mají děti ve škole osvojit. Proces čtení představuje složitou psychickou činnost. K osvojování čtenářských dovedností je nutná určitá úroveň vnímání a pozornosti, schopnost syntézy a analýzy.

Čtení je nástrojem sdělování informací a je prostředkem učení. Ti, kteří si přejí být dobře informováni, lépe profesně připraveni, lépe seznámeni s podstatou problémů, které by mohly ovlivnit jejich život, musí číst – ať už knihy, učebnice, manuály nebo jiné psané texty.

Pedagogický slovník (1995) vysvětluje čtení jako činnost řeči, která je řízena psaným slovem. Čtení vyplývá z rozpoznávání znaků a porozumění smyslu textu.

Výuka čtení patří k oblastem, kterým je v odborné pedagogické literatuře věnována poměrně velká pozornost. Jinak je tomu ovšem v případě výuky čtení u žáků základní školy speciální, a to i přesto, že výuka čtení na základních školách speciálních klade na pedagogii mnohem větší nároky než na pedagogii běžných základních škol.

Procesy čtení a psaní se vzájemně ovlivňují a jsou součástí gramotnosti člověka. Gramotnost je schopnost člověka číst a psát. Nezahrnuje pouze znalost písmen a jednoduchých vět, ale obsahuje schopnost porozumět textu a číst delší texty. Gramotnost získá dítě již v prvních ročnících školní docházky. 100% gramotnost je charakteristická pro vyspělé země, naopak v rozvinutých zemích gramotnost nepřesahuje 60% obyvatelstva.

2 METODIKA VÝUKY ČTENÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

2.1 Metody čtení a psaní

Metody čtení můžeme dle Blatného a Fabiánkové (1981) rozdělit do tří základních skupin:

- Syntetické metody - kladly systémem velké nároky na žáky, kteří se učili nejprve názvy písmen, skládali písmena ve slabiky a následně pak slabiky ve slova.
- Analytické metody – vycházejí z názoru, aby se žák učil písmenům a abecedě ze slov a řeči a ne slovům dle abecedy.
- Analyticko-syntetické metody – používá se u nás od roku 1952. Vychází z předpokladu, že číst a psát může ten, kdo pochopil hláskovou skladbu slov.

Při výuce čtení se vychází zejména z *prvků* – z písmen v písemném jazyce nebo z hlásek v jazyce mluveném, z *celků* – grafických obrazů slov v jazyce písemném nebo ze slov v jazyce ústním.

Metody vycházejí jak z jazyka ústního, tak i z jazyka písemného. Při využití prvních metod se vyučuje čtení a psaní souběžně, při využití metod druhých je výuka čtení a psaní oddělena.

2.1.1 Syntetické metody

Nejstarší metodou je metoda **písmenková (abecední, slabikovací)**. Využívali ji již Řekové a Římané a vychází z prvků psané řeči. Nejprve se žáci učili z paměti abecedu a učili se poznávat tvary písmen. Další etapou této metody bylo čtení po slabikách – er – ypsilon = ry. Další fází bylo čtení slabik bez odříkávání jednotlivých písmen. Metoda byla používána až do poloviny 19. století. Žáci museli nejdříve zvládnout techniku čtení, poté se teprve začali zabývat smyslem slov a vět (Blatný, Fabiánková, 1981).

Metoda hláskovací – spočívá ve čtení hlásek místo abecedního vyjmenovávání. Žáci se učili nejdříve samohlásky, následně pak souhlásky. Slabiky se učili děti mechanicky odříkávat.

Metoda normálních slabik – je způsob čtení, kde se při vyvozování prvních slabik využívalo pomocných obrázků. Úkolem této metody bylo odstranit problémy při spojování písmen ve slabiky. Nevýhodou je časté nepochopení významu nového slova žákem.

Z řeči psané vycházela **metoda slabiková**, kde se žáci naučili několik písmen a hned se učili číst slabiky bez čtení jednotlivých písmen.

Metoda fonomimická (normálních hlásek) – vychází z hlásek, které se mohou chovat jako citoslovce. Metoda měla za úkol odstranit těžkosti při rozkladu slov na hlásky. Zvukový obrázek hlásky se spojoval s gestikulací a mimikou.

Z pozorování mluvidel a jejich utváření při vyslovování hlásek vychází **metoda fonetická**. Žáci opakují po učiteli při vyslovování hlásek nebo hlásky vyslovují dle obrázků. Přípravě na čtení předcházelo důkladné procvičování výslovnosti.

Metoda postupného a kontrolního průvodního čtení (Petrákova metoda) – využívá při čtení jen písma tiskacího. Poznávání hlásek a písmen je rozvrženo na celý rok. Čtení probíhá postupným připojováním písmen.

Genetická metoda (Kožíšková) – je přechodem k metodě globální. Vychází z principu historického písma. Vede žáky vývojem písma od začátku (kresba, symboly) až po dnešní písmo. Žáci se učí číst a psát velká tiskací písmena.

Metoda čtení psaním (skriptologická) – žáci se učí sluchovému rozkladu věty na slova, slova na slabiky a slabiky na hlásky. Vyučuje se nejprve psaní písmen, žáci písmena poznávají mezi ostatními v abecedě, postupně se učí dalším písmenům, která spojují do slabik. Žáci se tedy prostřednictvím psaní učí číst (Blatný, Fabiánková, 1981).

2.1.2 Analytické metody

Metoda Jacototova – vychází z věty, která byla žákům ukázána a přečtena. Žáci pak napodobovali čtenou větu do té doby, než dovedli kterékoliv slovo ukázat a přečíst. Pak následoval rozbor slov na slabiky a slabik na hlásky (Fabiánková, 1999).

Metoda normálních slov (Vogelova) – se podobala metodě hláskovací. Po rozkladu slova na hlásky se začalo se spojováním hlásek. Začínalo se slovem, protože má slovo určitý význam.

K dalším metodám analytickým patří také dle Blatného a Fabiánkové (1981) **metoda Rostoharova a metoda Mertova, metoda celých slov**. Rostoharova metoda vychází z rozkladu slova po stránce zvukové na hlásky, žákům se vše předvede na tabuli tak, že

každé písmenko má jinou barvu. Merta vychází z předpokladu, že kdo dovede slova rozložit a složit – umí tedy i číst.

Metoda celých slov – vychází z celků psané řeči. Žáci se učí číst a psát slova jako celky, aniž by se učili písmena, hlásky a slabiky.

Metoda globální - teoretickým základem globální metody je tvarová psychologie. Globální metoda vychází z celku a zachovává ho tak dlouho, dokud žák nedojde vlastním vývojem k rozboru (Wildová, 2002).

2.1.3 Analyticko-syntetické metody (hlásková, zvuková)

Tvůrcem této metody u nás je J. V. Svoboda, který ve Školce a v Malém čtenáři hlásal stejné zásady, jaké jsou základem této metody. Metoda vychází především z mluveného slova. Děti se učí analyzovat slova ve slabiky a hlásky. Po vyvození hlásky se žáci učili poznávat písmeno a číst otevřené slabiky. Jako pomůcka sloužila skládací abeceda. Výzkumy ukazují, že tato metoda má i své nevýhody, přesto je metodou nejvyužívanější a nejrozšířenější (Fabiánková, 1999).

3 ETAPY VÝUKY PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ DLE ANALYTICKO-SYNTETICKÉ METODY

3.1 Přípravné období na čtení, předslabikářové období – motivační a diagnostická funkce

K přípravnému období nácvičku čtení patří příprava dětí, která se zaměřuje na více oblastí. Pozornost věnujeme především komunikativní funkci jazyka, srozumitelnosti jazykových projevů a artikulaci. Učitel musí rozvíjet tzv. rozhovoření dětí a obohacovat jejich slovní zásobu (Fabiánková, 1999).

Žáci se musí naučit mluvit spisovným jazykem – k tomu je zapotřebí dobrý vzor učitele, žák musí mít dostatek prostoru k vyjádření. Dále patří k základním dovednostem žáka schopnost vyjadřovat se souvisle, srozumitelně a jasně. Důraz je kladen na správnou obsahovou a formální komunikaci žáků.

3.1.1 Orientace na stránce

Orientace na stránce je při čtení velice důležitá. Žáci by si měli ihned povšimnout rozdílů ve velikosti a barvě písmen. Pro rozšíření slovní zásoby a zlepšení mluveného projevu slouží v knize obrázky. Ještě než začnou děti pracovat s knížkou či slabikářem, provádějí různá cvičení a činnosti se skutečnými předměty či modely, které upevňují např. na magnetickou tabuli. Pro pochopení orientace na stránce je nutné, aby žák sledoval, jak se plocha plní obrázky. K praktickým cvičením patří např. řazení vagónků, kdy se dítěti správně vytváří optický prostor.

Při orientaci na stránce se dítě řídí pokyny učitele, např. polož ruku vpravo, vlevo na lavici, jeď tužkou vpravo, ukaž roh vpravo nahoře. Žák může také kreslit obrázek dle pokynu pedagoga – nakresli doprostřed domeček, vlevo od domu je strom, vpravo nahoře svítí sluníčko atd. Děti využívají především pojmů uprostřed, před – za, nad – pod.

Jakýkoliv obrázek by měl vést děti k rozhovoru, učitel tak může sledovat vyjadřovací schopnosti dětí, sleduje jejich orientaci na obrázku, všímá si chápání a vnímání souvislostí dětí. Učitel navrhuje a vede děti k podrobnějšímu popisu obrázku, ptá se: kde je na obrázku např. zvířátko, děvče s červenou mašlí atd.

Součástí orientace na stránce je i rozlišení velikostí do dvou skupin – malé a velké. K počátečnímu nácviku jsou výborné různé krabičky od potravin – je důležitá názorná ukázka. V tělesné výchově dochází také k nácviku rozlišení velikostí např. malé a velké kroky. Třídění předmětů mohou děti provádět několika způsoby:

- z pomíchaného množství předmětů vybírat pouze jeden druh (dle velikosti či barvy) a druhý druh zůstane
- ze smíchaného množství předmětů bere žák jeden předmět za druhým a rozhodne, do které krabičky patří
- rozlišovat předměty dle velikosti pouze hmatem (Linc, 1979)

3.1.2 Prostorová a směrová orientace

Prostorová a směrová orientace se cvičí pomocí různých konstruktivních a praktických her. Dítěti ukazujeme obrázky a ptáme se, co je nahoře - dole, vpravo – vlevo, vpředu – vzadu, vrchní – spodní, před – za, uvnitř – venku, první – poslední, apod. Ptáme se také na vztahy mezi předměty na obrázku. K procvičování slouží různé skládky, pomůcky k rozlišování figury a pozadí, puzzle. Prostorovou a směrovou orientaci mohou žáci dobře nacvičit v tělesné výchově prostřednictvím pohybových cviků (Linc, 1979).

Rozlišování orientace vpravo – vlevo je velice důležitou složkou čtení a psaní. Na počátku se dítě učí rozlišovat směr a dále pak rozpoznává pravou a levou stranu. Opakuje dle dospělého stejné body na obličejích a na těle, např. pravé ucho, levé oko aj. V případě problému, můžeme na ruce napsat „P“ pravá strana, „L“ levá strana.

3.1.3 Poznávání a rozlišování tvarů

Poznávání a rozlišování tvarů je důležité pro následné rozlišování písmen. Rozlišování tvarů se nejlépe uskutečňuje prostřednictvím konstruktivních her. Začíná se poznáváním a tříděním základních geometrických tvarů. Zpočátku se geometrické tvary odvozují od konkrétních předmětů např. kapesník – čtverec, koláč – kruh. Děti k těmto předmětům přiřazují příslušný geometrický tvar.

Další fází je poznávání a rozlišování tvarů dle pohybových značek, tj. napodobování pohybů učitele, cvičení dle obrázku.

3.1.4 Sluchová analýza a diferenciacie

Sluchové vnímání je důležitou součástí výuky čtení, proto je zařazeno do vyučování v průběhu celého roku. Sluchové vnímání se rozvíjí již v předškolním věku a lze ho ovlivňovat usilovným cvičením. Nejprve se děti učí napodobovat slabičné zvuky, např. auto troubí tú, kohout volá kykyryký. Stejně se děti učí napodobovat i hláskové zvuky, např. na kočku se volá ččč, husa syčí s.

Dále je pak důležité poznat, že dvě slova nejsou stejná (rada – ráda, drahá – dráha). Učíme děti naslouchat (šustění papíru, cinkot klíčů), určovat kvalitu zvuků (rozpoznání písní, melodií), hrajeme s dětmi slovní fotbal, hru na papouška (opakování složitějších slov), rozkládáme slova na hlásky.

3.1.5 Rozvoj analyticko-syntetické činnosti

Pro přípravu mentálně retardovaných žáků na čtení je důležité pochopit dialektický vztah části a celku. Hlavní nácvik spočívá v praktických činnostech analytických a syntetických, které se uskutečňují např. v pracovním vyučování. Pro lepší rozvoj analyticko-syntetické činnosti je dobré, aby si žáci sami rozdělili celek na části.

K hlavním činnostem patří rozpoznání předmětu, který je částečně zakrytý, skládat k sobě dvojice předmětů, které k sobě patří např. hrnec + poklička. Dávat k sobě postavy a předměty, které k sobě patří, např. k dětem přiřazovat hračky. Doplnit neúplné kresby a opravovat nesprávnosti na obrázku, skládat celek z jednotlivých částí.

3.1.6 Orientace ve větě

Orientace ve větě se cvičí prostřednictvím obrázků. Učitel pokládá otázky, které se vztahují k obrázku a děti celými větami odpovídají. Žáci se učí rozlišovat jedno slovo od více slov – věty. Praktickou činností může být řazení zvířátek za sebou dle známé pohádky „Jak šla zvířátka do světa“.

3.2 Slabikářové období – etapa vlastního vyvozování a vlastního čtení

V tomto období se žáci seznamují s novými hláskami a písmeny. Dochází k rozvoji sluchu a zdokonalení analýzy a syntézy akusticko-kinestetické se zrakovou. Žáci pak lépe určují počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice. Začíná se rozvíjet schopnost žáka

spojovat slabiky ve slova a číst slova jako celky. Ve slabikářovém období je nutné neustále procvičování, zvýšit plynulost čtení, dbát na správný přízvuk a kontrolovat správnost porozumění textu. Při prvopočátečním čtení je dobré dodržovat: přečíst hlasitě celé slovo, neskládat slova šepem, zastavit se u znamének (Fabiánková, 1999).

3.2.1 Vyvozování hlásek

Mluvená řeč je nejdůležitější při prvopočátečním čtení u analyticko-syntetické metody čtení. Základem k vyvozování hlásek a písmen je slovo. Dětské říkanky mohou přispět k vyvozování hlásek. Návčik čtení začíná poznáním hlásky slyšené a mluvené, rozlišením hlásky od jiných a vytvoření spojení hlásky s písmenkem. Spojení hlásky s písmenem je nutné neustále procvičovat a opakovat.

Blatný a Fabiánková (1981) doporučují následná praktická cvičení pro návčik spojování hlásky a písmen: žák se učí vyslovovat a určovat počáteční hlásku ve slově, učitel ukáže písmeno a žák vysloví danou hlásku + opačný způsob, učitel diktuje hlásky a žáci skládají řečené hlásky za sebou, žáci dávají k obrázkům písmena dle první hlásky, žáci vylučují z řady obrázků ten, který začíná jinou hláskou než ostatní.

Vhodné je pro návčik vyvozování hlásek zařadit do výuky didaktické hry, které žáky motivují. K upevnování spojení hlásky s písmenem je nutné se dle potřeby žáků vracet, protože žáci lehce písmena zapomínají či obměňují.

3.2.2 Období otevřených slabik

Nejprve se žáci učí otevřené slabiky má – mé. Spojitost těchto slabik proto, aby si žáci uvědomili rozdíl a to jak se mění znění slabiky změnou jednoho písmena. Praktickým návčikem otevřených slabik je rozklad a sklad slabiky mé – me. Žáci poznávají prostřednictvím hry jednotlivé slabiky. Opakované srovnávání a čtení vede ke zlepšení sluchového a optického rozlišení. Pro zlepšení a procvičení slabik se doporučuje přejít ke čtení vět s obrázky.

3.2.3 Období čtení slov složených z otevřených slabik

Čtení slov složených z otevřených slabik je možné nacvičovat několika způsoby. Žáci by si měli uvědomovat obsah a formu slova a měli by umět rozlišit optickou a akustickou stavbu řeči. Linc (1979) popisuje dva základní způsoby vyvozování nových slov:

V prvním případě se postupuje od formy k obsahu slova a převádí se optická podoba tištěné řeči na podobu zvukovou. Např. na tabuli je obrázek Emy, kterou žáci nevidí. Učitel ukáže písmeno E a následně pak přiloží –ma. Žáci musí správně přečíst, kdo je na obrázku a tím odhalí i smysl slova. V případě druhém je postup opačný.

3.2.4 Období zavřené slabiky na konci slov

K nácviku těchto jednoslabičných slov je nutná pečlivá sluchová diferenciacie. Do tohoto období patří čtení slov typu myš, les, koš. Vhodná jsou praktická cvičení dle obrázkových předloh, hra s písmenky.

3.2.5 Období čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slov se dvěma souhláskami uprostřed

Žáci se nejdříve učí číst slova typu myš-ka, zde je první slabika zavřená a druhá je otevřená. Praktická a zábavná cvičení pro rozvoj čtení slov se dvěma souhláskami uprostřed jsou např.: na tabuli napsaná jednoslabičná slova zakončená souhláskou, žáci doplňují tyto slova otevřenou slabikou tak, aby vznikla slova nová (pil – pilka, myš – myška, ven – venku). Přetváření slov vypuštěním a přidáním slabiky nové (kašel – šelma, večer - černý). Záměnou jednoho písmena dostaneme slovo nové (liška – šiška, kočka – čočka). K trojpísmenným slabikám přidávají žáci předpony (jde – půjde, hra – výhra).

3.2.6 Období jednoduchých vět

Slouží k procvičení a upevnění znalostí dosud naučených písmen a slabik. Cílem je souvislejší čtení a lepší vyjadřovací schopnosti. Praktickým cvičením může být nejprve čtení dle jednotlivých obrázků nebo vyprávění příběhu složeného z několika situačních obrázků – popis viděného. Věty typu – Ema pije. Táta seká.

3.2.7 Období čtení slov se slabikotvorným l, r

Čtení slov l, r patří k těm obtížnějším, a proto je tomuto nácviku věnována větší pozornost. Spousta dětí má s touto výslovností problémy, a proto je pak vhodné navštěvovat individuální logopedickou péči. Nácvik písmena r si vyžaduje nejprve čtení zvuků např. vr, fr, pr, cr. Dále se pak vytvářejí nová slova přidáním první slabiky: litr – metr, kapr – kopr, vítr – Petr.

Pro procvičování r, l uvnitř slova je dobrá názorná ukázka. Učitel by si měl připravit kartičky se slabikami, z nichž složí slova: Pe/tr, ka/pr, cu/kr. Kromě toho by si měl připravit i kartičky s dalšími slabikami, které pak žáci budou obměňovat: Petr – trhá, kapr – prší, cukr – krmí.

3.2.8 Čtení slov s písmenem ě (dě, tě, ně, bě, pě, mě, vě)

Při nácvičování čtení těchto písmen je důležité sluchové rozlišení, v opačném případě bývá čtení těchto slov obtížné a učitel musí více dbát na správnou výslovnost. Vhodné je zařazení do výuky sluchová cvičení. Čtení těchto slov se nacvičuje zásadně v celku tzn. tyto slabiky se v žádném případě nerozkládají na hlásky a nelze je jednotlivě po písmenkách skládat.

3.2.9 Čtení se slabikami di, ti, ni

Čtení s těmito slabikami je podobné čtení s písmenem ě. V tomto případě je nutné rozlišovat měkké a tvrdé slabiky a to nejlépe praktickým cvičením typu doplňování neúplných slov např.: ho(di)ny, jaho(dy). Všechny slova, které obsahují tyto složité slabiky nejsou zařazovány ihned do psaní dle diktátu, ale jsou v osnovách učiva až ve vyšších ročnících. S nácvičování slabik di, ti, ni – se učí žáci poznávat písmena ď, ť, ň – (lod', síťka, laň).

3.3 Etapa poslabikářová – poslabikářové období

V této poslední fázi nácvičování čtení dochází k automatizaci čtení a přecházení k vázání slabik ve slova. Žák by měl číst plynule, správně a přiměřenou rychlostí, čteným textům by měl zcela rozumět. Kdy se stane dítě čtenářem? „Čtenářem se stává žák tehdy, ovládne-li techniku čtení, rozumí-li viděnému textu, pokud je mu obrazem a dikcí přiměřený, je-li schopen na něj reagovat odpovědí, činností nebo prožitkem a zapamatovat si jeho obsah“ (Křivánek, 1986, s. 56).

Pro zábavnou formu čtení je dobré využívat tiché čtení a práce ve skupinách.

3.3.1 Čtení složitějších vět a souvětí

Žák již prošel systematickou výukou čtenářské gramotnosti. Nyní již dochází k zužitkování dosavadních znalostí. Žáci již čtou rozvinutější věty. Nácvikem čtení složitějších vět může být rozvinutější a podrobnější popis obrázku.

3.3.2 Tiché čtení s porozuměním

Základem výuky čtení je naučit žáka porozumět čtenému textu, chápat obsah. Velký důraz je kladen ve vyšších ročnících na přípravu tichého čtení. Zpočátku se tiché čtení nacvičuje čtením hlasitým, kde má pedagog možnost žáky lépe kontrolovat a ujistit se, zda čtenému textu rozuměli. Postupně se pak rozvíjí schopnost žáka číst pouze očima sám pro sebe. Tiché čtení je samozřejmě obtížnější, a proto je nutné brát ohled na možnosti a schopnosti mentálně postiženého žáka. Mentálně retardovaní žáci si obtížně pamatují čtený text, nedovedou spojit souvislosti a problematické je vystihnout hlavní myšlenku. Pro nácvik tichého čtení u mentálně retardovaných dětí je nutná systematická příprava a dostatek času.

Příkládáním slov k obrázkům si děti již v nižších ročnících cvičí prvky tichého čtení. Při praktických cvičeních typu – třídění, spojování stejných obrázků – si žáci musí uvědomit smysl obrázku.

Postupně se tiché čtení s porozuměním rozvíjí a je ukládáno žákům jako samostatná činnost.

4 POMŮCKY VE VÝUCE ČTENÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

V současné době je nedostatek pomůcek pro výuku čtení na základní škole speciální. Kromě Slabikáře – Naše čtení od Vladimíra Lince neexistuje žádná jiná efektivní učební pomůcka pro čtení na základní škole speciální. Pro základní školu speciální nejsou ani žádné metodické tabulky ke čtení, a tak speciální pedagogové musejí využívat tabulky ke čtení určené pro základní školu praktickou. Vyšlo několik slabikářů, učebnic a metodických listů, které jsou pouze obdobné a inspirované již zmiňovaným slabikářem od V. Lince. Aby pedagogové zajistili kvalitní výuku, musejí si sami vytvářet pomůcky ke zlepšení výuky čtení.

K nácviku a upevnění čtenářské gramotnosti slouží i drobné didaktické hry, což pedagogové vítají a zároveň volají po vytvoření konkrétní metodické řady pro výuku čtení na základní škole speciální.

V dnešní moderní a technické době jsou k dispozici i počítačové programy, které jsou obdobou tabulek ke čtení. Tyto programy slouží pouze jako zpestření a procvičování výuky čtení. Žák se učí čtenářským dovednostem virtuálně s hlasovými výstupy, plní úkoly a doplňuje správné možnosti písmen.

5 ŽÁK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

5.1 Vymezení pojmu mentální retardace

Termín mentální retardace (opoždění rozumového vývoje) vychází z latinského *mens, mentis* – mysl, rozum a *retardare* – zaostávat, opožďovat, zdržovat. Mentální retardaci se obecně rozumí snížení rozumových schopností. V současné době však nemá pojem jednoznačnou definici.

Pojetí české speciální pedagogiky nejlépe odpovídá definice Dolejšího: U mentální retardace nejde pouze o prosté změny opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Mentálně postižené dítě tedy nelze automaticky přirovnávat k mladšímu „normálnímu dítěti“, neboť to není jenom otázka kvantitativní, ale dochází i ke změnám kvalitativním (Valenta, Krejčířová, 1997).

Marie Černá v Kapitolech z psychopedie přibližuje základní kritéria mentální retardace: Hlavním kritériem mentální retardace je sociální nepřizpůsobivost, vzniklá na základě mentální abnormality, zaostalého vývoje. Je to stav vrozený a v podstatě nevyléčitelný, který brání zrání osobnosti. Zmíněné faktory, tj. sociální nepřizpůsobivost, zaostalý vývoj, nedostatečná zralost, vzniklé na bázi vrozené a v podstatě nevyléčitelné mentální abnormality se pak projevují v mnoha definicích, v různém pořadí se zdůrazněním priority některé z nich (Černá, 1995).

V české literatuře vysvětluje pojetí mentální retardace Miloš Sovák v Nárysu speciální pedagogiky následně: Mentální retardace je omezení vývoje psychických funkcí, nejvíce však rozumových. Je to souhrn četných a mnohotvárných příznaků, které mají odlišné příčiny i odlišný základ patologicko-anatomický. Především jde o následky hrubšího poškození mozku, vzácněji o jiné příčiny (např. vrozené poruchy látkové výměny).

5.2 Etiologie mentálního postižení

Zpočátku jsou příčiny vzniku mentální retardace vykládány nábožensky ve smyslu chápat sníženou rozumovou schopnost jako trest boží. V Evropě toto pojetí přetrvávalo až do 19. století. V období renesance se začíná hledat pravda v oblasti vědy (Pipeková, 1998).

V současné době neexistuje ani viník, ani snadno zjistitelná příčina mentální retardace. Mentální retardaci může způsobit celá řada různorodých příčin, které se navzájem pro-

línají a podmiňují. Ve výzkumu existují dvě hlediska – dědičnost a vliv prostředí na utváření osobnosti. Snížení rozumových schopností může být ovlivněno jak příčinami endogenními – vnitřními, tak i příčinami exogenními – vnějšími. Vnitřní příčiny jsou zakódovány v systémech pohlavních buněk. Vnější faktory působí od početí a příčinou může být i poškození mozku. Hledání příčin však není zcela ukončeno, je to proces, který se neustále vyvíjí. K lepšímu odhalování příčin by měly vést moderní pomůcky např. počítačový topograf (Švarcová, 2006).

5.3 Stupně mentálního postižení

Od roku 1992 vstoupila v platnost 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě. Dle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií:

Lehká mentální retardace – IQ 50-69 (F70)

- ✓ Schopnost užívat účelně řeč
- ✓ Úplná nezávislost v péči o vlastní osobu
- ✓ Specifické problémy s čtením a psaním
- ✓ Přidružené choroby – např. epilepsie, autismus, poruchy chování aj.

Tato diagnóza zahrnuje: slabomyslnost, lehkou mentální subnormalitu, lehkou oligofrenii (dříve debilita).

Středně těžká mentální retardace – IQ 35-49 (F71)

- ✓ Opožděný rozvoj chápání a užívání řeči
- ✓ Značně omezena soběstačnost a zručnost
- ✓ Pouze základy čtení a psaní

Tato diagnóza zahrnuje: středně těžkou mentální subnormalitu, středně těžkou oligofrenii (dříve imbecilita).

Těžká mentální retardace – IQ 20-34 (F72)

- ✓ Porucha motoriky popř. přidružené vady
- ✓ Výchova a vzdělání jsou značně omezené

Tato diagnóza zahrnuje: těžkou mentální subnormalitu, těžkou oligofrenii (dříve idioimbecilita).

Hluboká mentální retardace – IQ nižší než 20 (F73)

- ✓ Především imobilní jedinci nebo výrazně omezený pohyb
- ✓ Pouze neverbální komunikace
- ✓ Nepatrná či žádná schopnost pečovat o vlastní osobu
- ✓ Výchova a vzdělání je velice omezené

Tato diagnóza zahrnuje: hlubokou mentální subnormalitu, hlubokou oligofrenii (dříve idiocie).

Jiná mentální retardace (F78)

Do této kategorie jsou zařazovány osoby, u nichž je stanovení stupně retardace nemožné či nesnadné. Jedná se o jedince s přidruženými smyslovými poruchami či poruchami chování, osoby s autismem či těžce postižené osoby.

Nespecifikovaná mentální retardace (F79)

Kategorie používaná v případech, kdy je mentální retardace prokázána, ale není dostatek informací, aby byla osoba zařazena do výše uvedených kategorií.

5.4 Charakteristika žáků s mentálním postižením

Každá mentálně retardovaná osoba je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy. U mentálně retardovaných osob je proces výchovy a vzdělání celoživotní.

Děti s mentální retardací se nevyvíjejí stejně jako normální děti. Bylo zjištěno, že psychika se vyvíjí i při nejtěžších stupních mentální retardace. Pro psychický vývoj je důležité učení. Dítě s mentální retardací si nejprve osvojuje vše jednoduché a primitivní. Celý vývoj mentálně retardovaného jedince je jednotný proces – každá fáze navazuje na tu předcházející.

U jedinců s mentální retardací je narušené poznávání a mají nižší úroveň orientace. Špatně se také rozvíjejí sociální vztahy, jsou neobratní, dlouho se nemohou naučit sedět, stát a chodit. Charakteristický je také pomalý rozvoj řeči a nedokonalost řeči (Švarcová, 2006).

Vnímání je pro jedince důležité k tomu, aby poznal své okolí a rozlišil známé či neznámé podněty a situace. U dětí s mentální retardací se vytvářejí počítky a vjemy velmi pomalu a obsahují velké množství nedostatků a odlišností. Charakteristická je opožděná či omezená schopnost vnímání. Největší odlišností je inaktivita, kdy postižené dítě nevnímá obraz nebo předmět do detailu. Nezajímá se o podstatu a funkci předmětu.

Rubinštejnová uvádí následující zvláštnosti vnímání mentálně retardovaných jedinců: zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, nediferencovanost počítků a vjemů, nedostatečné prostorové vnímání, snížená citlivost hmatových vjemů, opoždění či zkreslení sluchového vnímání, špatné vnímání času a prostoru, špatná koordinace pohybu (Rubinštejnová, 1973).

Myšlení mentálně retardovaných dětí je ovládáno přílišnou konkrétností a nedokáže myslet abstraktně. Typické pro děti s mentálním postižením je nesoustavnost myšlení, slabá řídicí úloha myšlení, tzv. nekritičnost myšlení, tzv. sekvenční myšlení = kvalita myšlení.

Paměť řadíme k základům psychického vývoje dítěte. Děti s mentální retardací si osvojují vše velmi pomalu a je nutné pravidelné opakování. Charakteristické je pomalé tempo při osvojování nových poznatků a nestálost jejich uchování. Děti si nepamatují logické souvislosti, nedokáží se cílevědomě učit, nepamatují si abstraktní slovní výklady (Švarcová, 2006).

5.5 Mentální postižení v rámci kombinovaných vad

Kombinované neboli sdružené vady zahrnují širokou škálu nedostatků. Jedná se o osoby, které mají kromě mentálního postižení ještě nedostatky motorické, smyslové vady, epilepsie a další zdravotní problémy. Jsou to lidé, kteří jsou celoživotně omezeni a jsou závislí na pomoci druhých.

Lili Monatová uvádí ve Speciální pedagogice poměrně časté kombinace mentální retardace s pohybovými vadami, zrakovými, sluchovými, řečovými nedostatky a poruchami chování. K velmi těžkému postižení mohou být přidružené nedostatky: pohybové a zrakové, pohybové a sluchové, postižení zrakové, sluchové a řečové – hluchosleponěmost, dětská mozková obrna s pohybovým postižením. U těchto žáků je třeba uplatňovat speciálně-pedagogické postupy a alternativní metody výuky. Důraz je kladen na kvalifikované pedagogy a na vhodné školní prostředí.

6 SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

6.1 Systém vzdělávání žáků s mentálním postižením

Společnost by měla umožnit dětem se zdravotním postižením, aby se realizovaly ve výchovném školském zařízení. Výchova a vzdělání je u jedinců s mentálním postižením celoživotní proces. Základy výchovy spočívají v rodině a náročnější u postižených dětí je pedagogický přístup. Jako pomoc slouží rodičovské organizace, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra pro děti a mládež s mentálním postižením. Děti se vzdělávají dle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším vzdělávání.

Předškolní vzdělávání – včasná péče a výchova může mít velký význam pro další vývoj dítěte. Předškolní vzdělávání dětí s mentální retardací zajišťují mateřské školy a speciální mateřské školy. Úkolem školských zařízení je doplňovat rodinnou výchovu a pomáhat zajistit dítěti prostředí k optimálnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má za cíl rozvíjet osobnost dítěte, podporovat fyzický a psychický rozvoj jedince, napomáhat mu v chápání světa a motivovat ho do dalšího učení a rozvoje. Předškolní vzdělávání plní také funkci diagnostickou, kdy poskytují včasnou speciálně-pedagogickou péči a zvyšují šance na vzdělávání jedince.

Základní vzdělávání – žáci se vzdělávají formou individuální integrace, formou skupinové integrace či ve škole zřízené pro žáky se zdravotním postižením (speciální škole), tzn. v základní škole praktické – dříve zvláštní škola nebo v základní škole speciální – dříve pomocná škola či kombinací těchto forem.

Základní škola praktická – dříve zvláštní škola

Žáci s mentální retardací získávají znalosti, dovednosti a osobnostní kvality na základní škole praktické. Cílem je zapojit děti či plně integrovat do běžného společenského života. Proces vyučování je odlišný od vzdělávání zdravých žáků. Jsou používány speciální učební metody, vybírá se pouze vhodné učivo a k žákům je přistupováno individuálně, což souvisí s nízkým počtem žáků ve třídě. Mezi žáky základní školy praktické patří děti s mentální retardací, děti s poruchami pozornosti, hyperaktivní, psychicky labilní děti, děti

se specifickými poruchami učení. Základní škola praktická je devítiletá, vyučují kvalifikovaní či speciální pedagogové. Škola vyučuje dle vzdělávacího programu zvláštní školy.

Přípravný stupeň základní školy speciální – dříve přípravný stupeň pomocné školy

Umožňuje vzdělávání dětem, které byly dříve osvobozeny od povinné školní docházky. Díky vzdělávání dělají i těžce postižené děti pokroky v oblasti pohybových dovedností a lepší se i jejich psychická úroveň. Nutností pro vzdělávání těžce postižených dětí je osoba dobrého speciálního pedagoga, speciálně upravené školní prostředí a speciální učební pomůcky. Do přípravného stupně lze zařadit dítě od pěti let nebo dítě, kterému byl povolen odklad povinné školní docházky. Na přípravném stupni se může dítě vzdělávat jeden až tři roky. Přípravný stupeň se dělí na třídy s počtem čtyři až šest žáků. Cílem je poskytnout vzdělání těžce postiženým dětem, u kterých je patrný rozvoj rozumových schopností, což by jim mohlo umožnit studium na základní škole speciální. Obsah učiva vychází ze Vzdělávacího programu pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy.

Rehabilitační vzdělávací program

Do rehabilitačních tříd jsou zařazovány děti, které byly dříve nevzdělavatelné vzhledem ke svému velmi těžkému postižení nebo děti, které absolvovaly přípravný stupeň, ale nejsou schopné nastoupit do speciální školy. Tyto děti vyžadují odlišný obsah vzdělávání, jiné metody práce, speciálně upravené podmínky, které odpovídají jejich potřebám. Děti v rehabilitační třídě mají většinou i problémy s motorikou a komunikací. V rehabilitační třídě se vzdělává čtyři až šest žáků s těžkým či kombinovaným postižením. Ve třídě se využívá netradičních a alternativních metod, např. neverbální komunikace, znaková řeč, makaton, piktogramy.

6.2 Základní škola speciální a její specifikace

Základní škola speciální dříve pomocná škola vzdělává a vychovává žáky s problémy rozumového vývoje, kteří nejsou schopni výuky na běžné základní škole či na základní škole praktické. Jedná se především o děti s mentálním postižením středního až těžkého stupně. Výchova a vzdělávání žáků je velice náročná, proto je důležitý nízký počet žáků ve třídě, třídy přizpůsobené potřebám dětí, speciální učebnice a sešity a kvalifikovaní speciální pedagogové.

Speciální školy se snaží rozvíjet psychické i fyzické schopnosti a předpoklady žáků a chtějí je vybavit takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, které jim umožňují, aby se co nejvíce zapojili do společenského života. Speciální škola by měla vést žáky ke kladnému a přátelskému vztahu k lidem, potřebě zapojit se do společnosti a k rozvoji jejich komunikačních dovedností. Tito žáci potřebují nejen speciálně pedagogickou péči svých učitelů a vychovatelů, ale i pomoc psychologů a dalších odborníků (Švarcová, 2006).

Vzdělávání ve speciálních školách je desetileté a žáci v nich plní devítiletou povinnou školní docházku. Děti jsou ve speciálních školách připravovány na další vzdělávání. Absolventi můžou pokračovat studiem v praktické škole.

Organizace speciální školy – docházka je desetiletá a organizačně se člení na čtyři stupně:

- nižší stupeň (3 roky) – 6 – 9 let věku dítěte
- střední stupeň (3 roky) – 9 – 12 let
- vyšší stupeň (2 roky) – 12 – 14 let
- pracovní stupeň (2 roky) – 14 – 16 let

Uvedená délka docházky u jednotlivých stupňů je pouze orientační stejně jako věk žáků. Do následujícího stupně postupuje žák na základě dosáhnutých vědomostí, dovedností, návyků. Žáci jsou hodnoceni v jednotlivých předmětech slovně. Stejnou formou se hodnotí i celkový prospěch žáka vždy po absolvování jednotlivých stupňů.

Učební plán - je pro nižší stupeň stanoven celkem na 20 hodin týdně, pro střední je to 22 hodin týdně, pro vyšší stupeň je doba stanovena na 24 hodin týdně a pro pracovní stupeň je určeno 26 hodin za týden. Na středním, vyšším a pracovním stupni si mohou žáci volit nepovinné předměty (Švarcová, Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy, 1997).

Režim dne, týdne a školního roku – režim dne je důležitý pro hygienickou i výchovnou péči o děti. Je nutné, aby byl denní režim upravený dle výchovných cílů a hygienických potřeb s ohledem na věkové a mentální zvláštnosti dětí. Klade se důraz na správnou volbu jednotlivých činností během dne, jejich propojenost a návaznost. Složky výchovy se zařazují dle obtížnosti a náročnosti, aby jejich posloupnost odpovídala křivce výkonnosti a unavitelnosti žáků. Zpočátku by měly být činnosti krátké a postupně by se měla délka sou-

střednosti prodlužovat. Především o přestávce si děti upevňují hygienické návyky a sebeobsluhu.

Režim týdne – při vzdělávání je důležitá příprava na výuku, která vychází z učebního plánu. Rytmus týdne je charakterizován dvěma volnými dny – sobota a neděle. Největší výkonnost žáků je v úterý, středu a čtvrtek. V pátek je naopak výkonnosti dětí velice nízká.

Režim školního roku – počáteční měsíce školního roku jsou určeny pro opakování učiva, upevňování a doplňování znalostí. Dále se pak navazuje na získané dovednosti a pokračuje se výukou nového učiva. Opakování nastává opět v posledních měsících školního roku.

6.3 Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální

Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální představuje závazný dokument, který obsahuje charakteristiku oboru vzdělávání, cíle a rozsah učiva. Dle tohoto dokumentu si školy vytvářejí svůj vlastní program – školní vzdělávací program (ŠVP).

Rámcový vzdělávací program se skládá ze dvou dílů. První díl se zabývá vzděláváním žáků se středně těžkým mentálním postižením, a druhý díl popisuje vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

K principům rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální patří: respektování psychických a fyzických možností u žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, stanovení podmínek pro vzdělávání mentálně postižených žáků, zohlednění délky výuky vzhledem k postižení žáka, vymezení náplně a obsahu vzdělávání, snaha o začlenění do společnosti, průřezová témata jsou součástí procesu výuky.

6.4 ŠVP – důležitost čtení a psaní

Školní vzdělávací program MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny je zpracovaný podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální. Program si vypracovává škola samostatně a v současné době je program na škole dopracováván. Hlavním cílem školy je zajistit dobré podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Nezbytnou součástí lidské gramotnosti tvoří především schopnost číst a psát. Tyto dovednosti rozdělili pedagogové do tří období: 1. období (1. – 3. ročník), 2. období (4. – 6. ročník), 3. období (7. – 10. ročník).

Ihned na počátku výuky čtení je nutné dbát na správnou výslovnost, tempo řeči a pravidelné dýchání, na tvoření vět dle obrázků, orientovat se na stránce i řádku, chápat obsah krátkých vět. Ve fázi druhé je kladen důraz na správné zvládnutí čtení již naučených písmen, rozlišit stejně znějící slova stejného významu, orientovat se ve větě a číst věty s porozuměním, umět recitovat krátké říkanky či básničky. V období posledním je nutné se zaměřit na správnost čtení všech tiskacích i psacích písmen, orientovat se v textech, zapamatovat si čtený text.

Dovednost psaní začíná správnými hygienickými návyky spojenými s psáním. Dohlížíme na správnost držení psacího náčiní a procvičujeme s dětmi uvolnění ruky pomocí grafomotorických cvičení. Hned v prvním období by měl žák zvládnout rozlišit délku samohlásek a nutná je také znalost velkých hůlkových písmen. Dalším pokrokem je psát písmena, která umí žáci číst a zvládat psát dle diktátu - i číslice. Ve fázi konečné by žáci měli zvládat psát slabiky a slova dle diktátu, opsat jednoduchá sdělení, napsat či přepsat jednoduché písemnosti.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

7 ÚVOD K EMPIRICKÉ ČÁSTI

Empirická část je zaměřena na zjišťování spokojenosti pedagogů s metodikou a výukou čtení na základních školách speciálních v Jihomoravském kraji. Za účelem mapování situace k úrovni prvopočátečního čtení byly rozeslány dotazníky do speciálních škol v Jihomoravském kraji. Předpokládám, že na každé speciální škole jsou minimálně 3 pedagogové, kteří vyučují prvopočáteční čtení. Každá speciální škola má totiž stupeň nižší, střední a vyšší. Očekávala jsem minimálně 42 vyplněných dotazníků, zpět se mi vrátilo 30 vyplněných dotazníků od pedagogů, kteří vyučují čtení ve speciálních školách. Získané údaje a informace jsem zpracovala do následujících grafů.

Dotazník byl anonymní a skládal se z 12-ti otázek. Dotazník je uveden v příloze PI.

7.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo oslovit pedagogy základních škol speciálních, kteří vyučují čtení. Chci zjistit a zmapovat situaci spokojenosti s výukou čtení. Chci si ověřit, zda je opravdu nejvyužívanější metodou čtení analyticko-syntetická metoda. Dále chci zjistit, zda jsou současné pomůcky ke čtení vhodné a dostačující. Předpokládám, že pedagogové volají a chtějí lepší a dostupnější pomůcky pro výuku čtení.

7.2 Výzkumný problém

1. Jaká je spokojenost pedagogů s výukou čtení na základních školách speciálních v Jihomoravském kraji?
2. Jsou pomůcky pro výuku čtení na ZŠ speciálních dostupné a vyhovující?
3. Je opravdu metoda analyticko-syntetická nejvyužívanější metodou?
4. Považují pedagogové za nutné vytvoření konkrétních pracovních listů pro výuku čtení?

7.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili pedagogové, vyučující na základních školách speciálních předmětu čtení. Osloveni byli speciální pedagogové z Jihomoravského kraje. Celkem jsem kontaktovala 14 základních škol speciálních. Předpokládala jsem, že mi z každé speciální

školy mohou odpovědět alespoň 3 pedagogové, kteří vyučují čtení. Každá speciální škola má totiž tři stupně – nižší, střední a vyšší stupeň. Očekávala jsem zpět 42 dotazníků a vrátilo se mi jich 30. Návratnost dotazníků je tedy 71%.

Osloveny byly následující speciální školy:

- Základní škola speciální, Blansko
- Mateřská škola speciální, Základní škola speciální a Praktická škola ELPIS Brno
- Mateřská škola speciální, Základní škola speciální a Praktická škola, Brno, Ibsenova 1
- Základní škola Hrádek
- Základní škola Pohořelice
- Mateřská škola a Základní škola, Vyškov, sídl. Osvobození 55
- MŠ speciální, ZŠ speciální, Praktická škola a Dětský domov Vřesovice
- Mateřská škola a Základní škola, Hodonín, B.Martinů 5
- Mateřská škola, Základní škola, Praktická škola, Hustopeče
- Mateřská škola a Základní škola pro tělesně postižené, Brno, Kociánka 6
- Mateřská škola a Základní škola, Želešice, Sadová 338
- Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Za Humny 3304
- ZŠ Veselí nad Moravou, Kolárova 1045
- ZŠ Brno, Sekaninova

7.4 Metody výzkumu

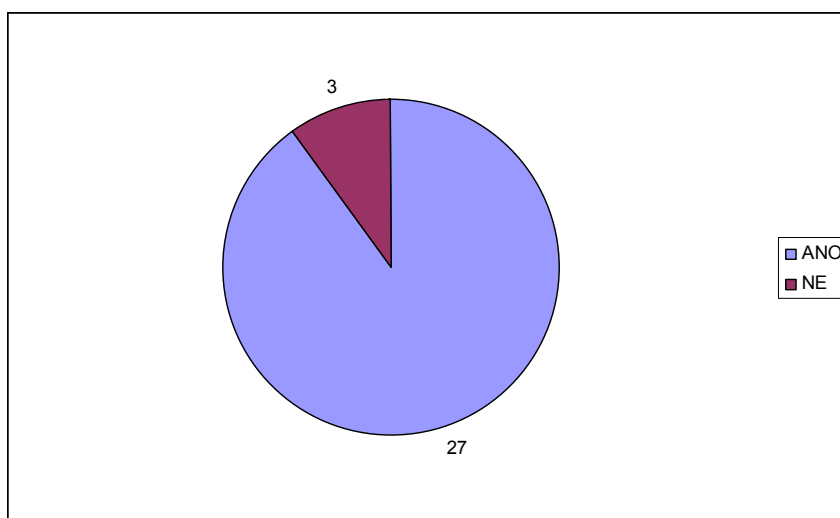
Pro výzkum jsem zvolila kvantitativní metodu, jelikož jsem potřebovala získat plošné informace z Jihomoravského kraje pro zjištění spokojenosti pedagogů s výukou čtení na ZŠ speciálních. Zvolila jsem dotazníkovou metodu, díky které jsem mohla rychle a hromadně zjistit informace. Dotazník byl anonymní a skládal se z 12-ti otázek. Otázky jsem pokládala uzavřené, polouzavřené i otevřené. Mým cílem bylo pokládat jednoduché a srozumitelné otázky, aby dotazník nebyl časově náročný.

7.5 Zpracování výzkumných dat

Informace získané z dotazníků jsem zpracovala jednotlivě. Každou otázku jsem vyhodnotila individuálně pomocí absolutní četnosti. Zjištěné údaje jsem zpracovávala v programu Excel, kde jsem data převedla do formy grafu. Otevřené otázky jsem vyhodnotila dle kategorizace nejčastějších odpovědí.

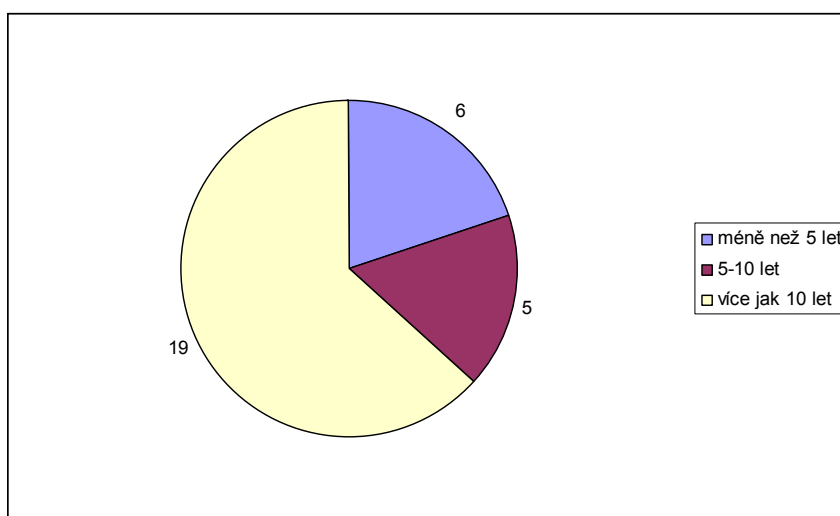
7.6 Prezentace výsledků

Otázka č. 1 – *Jste plně kvalifikovaný pracovník (učitelství speciální pedagogiky)?*



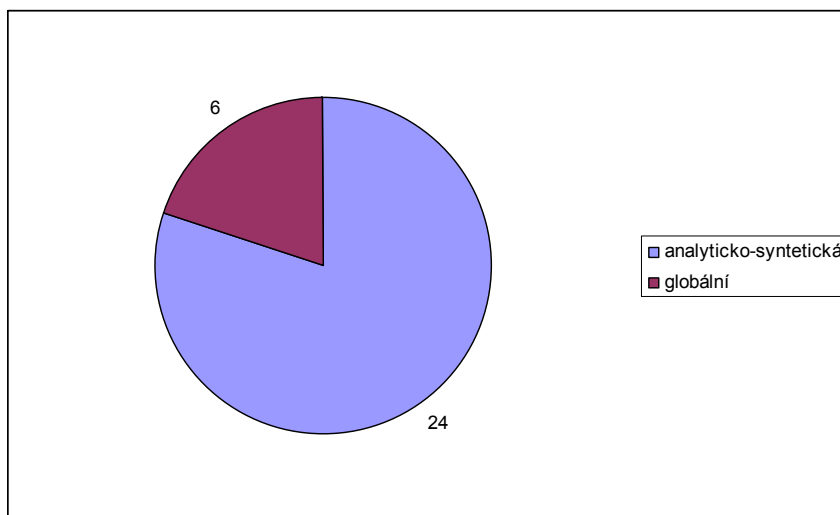
27 pedagogů uvádí, že jsou plně kvalifikovanými pracovníky – učitelství speciální pedagogiky, jen 3 pedagogové vyučují žáky čtení jako nekvalifikovaní.

Otázka č. 2 – *Jak dlouho provozujete pedagogickou praxi?*



Z výzkumu vyplynulo, že výuku čtení vedou pedagogové s dlouholetou praxí tj. 19 dotazovaných. Minimální rozdíl je v praxi do 10-ti let. 6 pedagogů odpovědělo, že praxi provozují méně než 5 let a 5 pedagogů provozuje pedagogickou praxi v období 5 – 10 let.

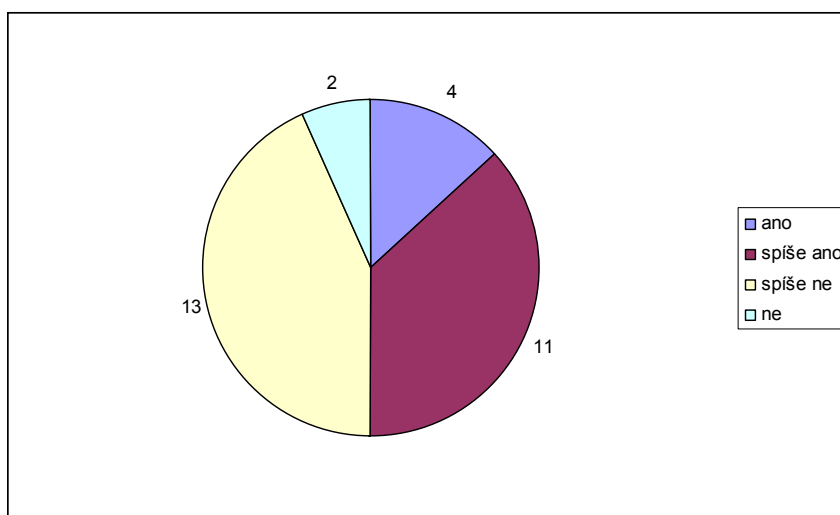
Otázka č. 3 – *Jakou metodu výuky čtení využíváte?*



24 učitelů prvopočátečního čtení využívá metodu analyticko-syntetickou, jen 6 učitelů využívá v praxi metodu globální. K těmto metodám někteří pedagogové uváděli doplňující metody – nejčastěji výuka čtení pomocí *piktogramů*, *využívání sociálního čtení a fotografií*.

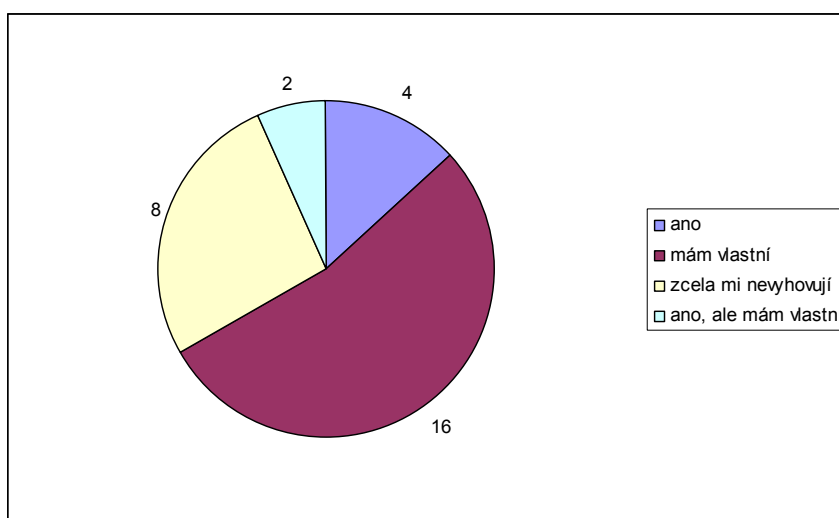
Tímto jsem si ověřila, že je opravdu nejvyužívanější metodou počátečního čtení je metoda analyticko-syntetická. Dle této metody systematicky postupují i na MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny v Kyjově, kde jsem měla možnost tuto metodu prakticky vyzkoušet.

Otázka č. 4 – *Jste celkově spokojeni s metodikou výuky čtení?*



Spíše není spokojeno s metodikou výuky čtení 13 dotazovaných, 11 pedagogů je spíše spokojených, ale dále uvádějí či vysvětlují, že si již systém a pomůcky vytvořili samostatně. Zcela spokojeni jsou jen 4 pedagogové a úplně nespokojeni jsou 2 pedagogové.

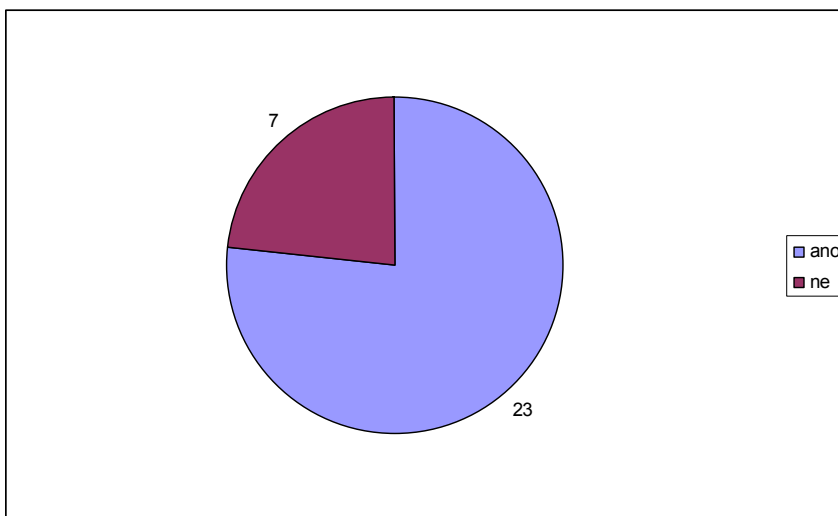
Otázka č. 5 – *Jsou pro Vás pomůcky (slabikáře, pracovní listy, sešity) pro výuku čtení dostačující?*



S pomůckami pro výuku čtení jsou spokojeni 4 dotazovaní pedagogové a další 2 uvádí, že jsou spokojeni s pomůckami, protože si vytvořily vlastní, které využívají a se kterými bez problémů pracují. 8 pedagogů je nespokojeno s pomůckami a většina tj. 16 pedagogů pracují s pomůckami vlastní výroby.

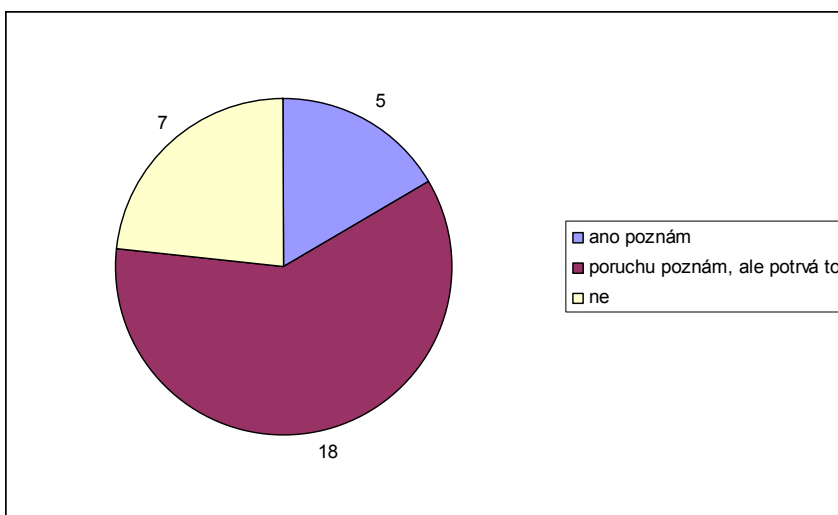
Aby pedagogové zajistili kvalitní výuku čtení, volají po praktickém metodickém materiálu a vhodných pomůckách. Na základě tohoto zjištění jsem vytvořila Minisbírku, která obsahuje další metodické listy k počátečnímu čtení.

Otázka č. 6 – *Setkal jste se ve speciální škole s žákem, u kterého nebyla Vaše metoda čtení účinná?*



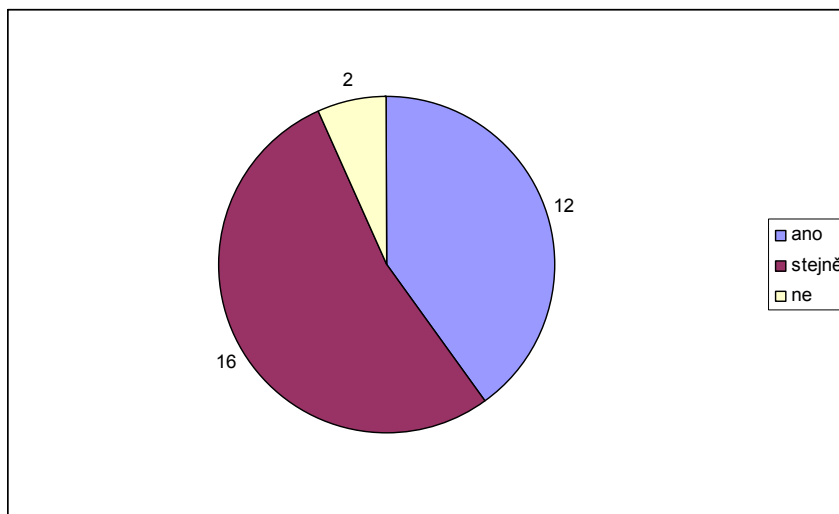
Většina pedagogů – 23 - se během své praxe setkala s žákem, u kterého nebyla pedagogem používaná metoda účinná. 7 pedagogů ještě takovou zkušenost nezažilo.

Otázka č. 7 – *Je pro vás snadné rozpoznat poruchu čtení?*



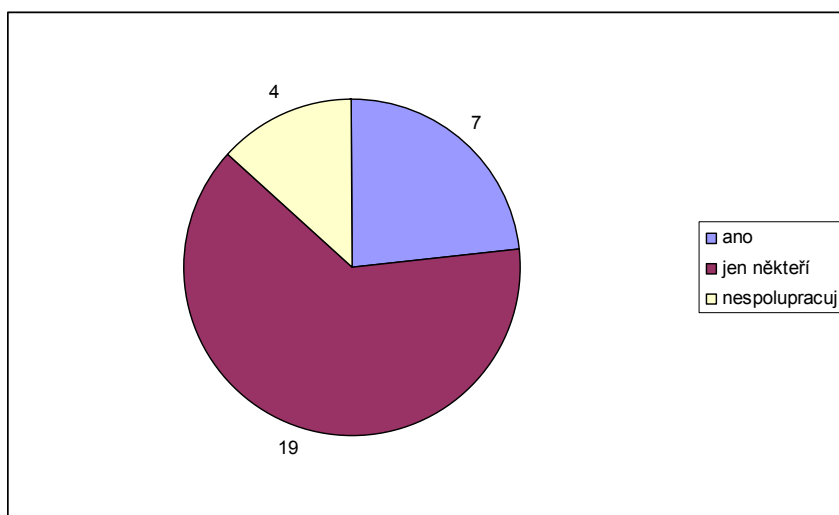
5 zkušených pedagogů rozpozná poruchy čtení ihned bez pomoci odborníků, 18 pedagogů uvádí, že poruchu čtení poznají, ale nějaký čas to potrvá – nechtějí se unáhlit. 7 pedagogů se o rozpoznání poruchy nezajímá, tento problém přenechávají odborníkům.

Otázka č. 8 – *Věnujete se čtenářské gramotnosti více než ostatním dovednostem?*



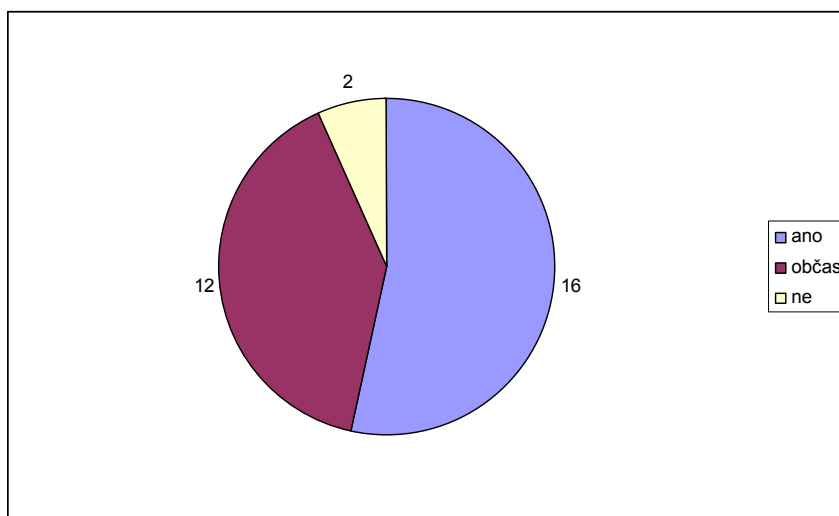
12 pedagogů věnuje největší pozornost výuce čtení a čtenářským dovednostem. 16 pedagogů se snaží čas věnovat všem dovednostem stejně, nechtějí žádnou dovednost upřednostňovat. 2 pedagogové uvádějí, že čtení není nejdůležitější, a proto se raději věnují jiným dovednostem.

Otázka č. 9 – *Spolupracují s Vámi rodiče dětí v rámci nácviku a rozvoje čtení?*



7 pedagogů uvádí, že rodiče spolupracují se školou v rámci plnění povinností a úkolů dětí. 19 pedagogů přiznává, že spolupracují jen někteří rodiče, vždy se ve třídě najdou ti, kteří nespolupracují vůbec. Dle 4 pedagogů rodiče nemají vůbec žádný zájem o vzdělávání vlastních dětí.

Otázka č. 10 – *Mluvíte se žáky o čtenářských zážitcích?*

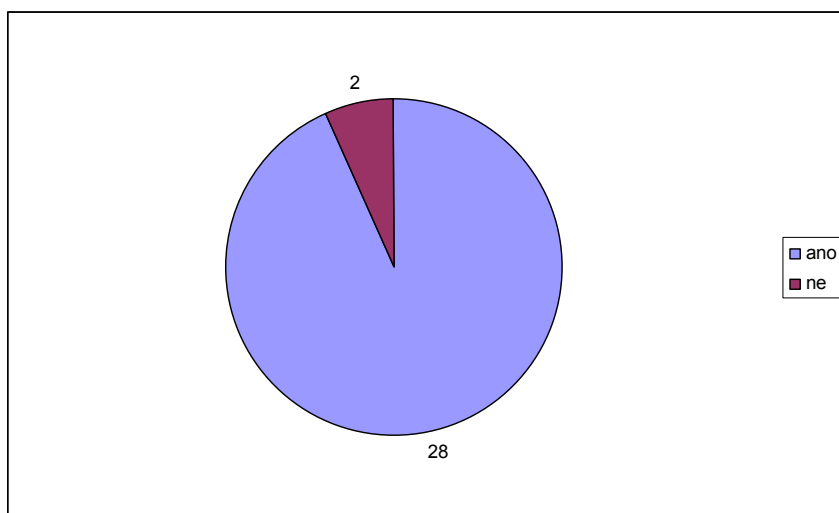


16 učitelů si s žáky povídá o čtenářských zážitcích a rozebírá s nimi přečtené kapitoly. 12 učitelů uvádí, že jen někdy si s žáky povídají a 2 učitele nezajímá, co děti čtou a zda tomu rozuměli.

Otázka č. 11 – *Které pomůcky využíváte k nácviku čtení nejčastěji?*

Nejčastějšími pomůckami, které pedagogové využívají jsou *Slabikáře, Tabulky ke čtení a vlastní materiál*. Dále pak byly uvedené pomůcky: *pracovní listy, obrázky, počítačové programy, karty s písmenky, piktogramy a pohádkové knihy či dětské časopisy*.

Otázka č. 12 – *Považujete za nutné vytvoření konkrétních pomůcek (pracovní listy a sešity) pro výuku čtení?*



28 dotazovaných učitelů volá po vytvoření nových a konkrétních pomůcek pro výuku čtení, jsou nespokojeni s dosavadními veřejně dostupnými pomůckami. Pouze 2 pedagogové jsou spokojeni a nepotřebují nové pracovní listy či sešity. Na základě tohoto zjištění jsem se rozhodla pomoci pedagogům vytvořit alespoň nějaký metodický materiál. Vytvořila jsem Minisbírku, která obsahuje praktická cvičení pro děti k nácviku počátečního čtení.

8 ZÁVĚR K EMPIRICKÉ ČÁSTI

Zjišťovala jsem informace od speciálních pedagogů v Jihomoravském kraji, kteří vyučují prvopočáteční čtení na základních školách speciálních. Zajímala mě celková spokojenost s výukou čtení. Většina pedagogů je nespokojena s metodikou výuky čtení a na základě této situace si vytvářejí své vlastní pracovní materiály a pomůcky. Volají a jsou vděční za každý užitečný nápad, který by sloužil k výuce čtení. S touto problematikou souvisí i spokojenost s pomůckami k výuce čtení. Pedagogové nemají k dispozici žádné metodické pomůcky, většina z nich má vytvořené vlastní pomůcky, dle kterých vedou hodiny prvopočátečního čtení. Ptala jsem se také na otázku, zda považují pedagogové za nutné vytvořit konkrétní pracovní listy pro výuku čtení. Z výsledků vyplývá, že přímo volají a usilují o vznik praktických a užitečných pracovních materiálů pro prvopočáteční výuku čtení.

Na základě tohoto zjištění jsem se rozhodla vytvořit několik metodických listů, které si samostatně vyzkouším v praxi a snad budou pomocníkem a příručkou každému pedagogovi, který vyučuje čtení.

Zajímalo mě také, zda je metoda analyticko-syntetická opravdu nejvyužívanější a nejčastější metodou čtení. Z mého průzkumu vyplývá, že analyticko-syntetická metoda je opravdu hodně a často využívána k prvopočátečnímu nácviku čtení.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

9 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části si chci prověřit rozvoj čtenářských dovedností na základní škole speciální. Tento rozvoj jsem měla možnost pozorovat v MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny, u dětí, které navštěvují 1. třídu Základní školy speciální v Kyjově. V této třídě se dětem dostává speciální výchovy a vzdělání s ohledem na jejich postižení.

Samostatně chci vést lekce prvopočátečního čtení dle metody analyticko-syntetické, která je na zdejší škole využívána a dle mého zjištění je také metodou nejvyužívanější. Pokusím se vypracovat metodické listy pro lepší a pestřejší prvopočáteční výuku čtení. Vše sjednotím do Minisírky, která pak může být příručkou a pomocníkem pro další pedagogy. Chci sledovat děti při práci s těmito pracovními listy a také chci pozorovat jejich reakce a pokroky. Lekce nácviku čtení budou probíhat ve třídě, kterou tyto tři děti navštěvují a toto prostředí je pro ně přirozené a známé.

Prakticky si chci vyzkoušet individuální práci s mentálně retardovanými dětmi, seznámit se s jejich vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi v rámci počátečních čtenářských nácviků. Pozorovat chci také jejich způsoby, reakce a metody při výuce čtení.

Cílem mé praktické části je prověřit si a zkusit si výuku čtení metodou analyticko-syntetickou na Základní škole speciální v Kyjově.

Rodiče dětí, se kterými jsem spolupracovala, souhlasili s tím, aby jejich dítě absolvovalo mé lekce počáteční výuky čtení. Podpisem stvrdili souhlas s uveřejněním fotografií v mé bakalářské práci.

Jména vyskytující se v praktické části bakalářské práce jsou smyšlená.

9.1 Charakteristika zařízení

Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Za Humny 3304

V roce 1959 byla v Kyjově zřízena jen jedna třída zvláštní školy jako pobočka Zvláštní školy v Nenkovicích. Škola se osamostatnila až v roce 1966-67, kdy získala malou vilku v Kyjově. Počet dětí však stále rostl a prostory školy začínali být malé, proto se škola přestěhovala do prostor stavebního učiliště v Kyjově-Boršově. V roce 2004 se škola sloučila se Speciální mateřskou školou při Okresní nemocnici Kyjov. Odloučená pracoviště

v současné době jsou: Škola při domově Horizont, ZŠ a MŠ při nemocnici Kyjov, Speciálně pedagogické centrum.

Zřizovatelem školy je Jihomoravský kraj. Škola je zřízena pro žáky se zdravotním postižením a škola vykonává činnost: Mateřské školy, Základní školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním a mentálním postižením, přípravného stupně základní školy speciální, školní družiny a speciálně-pedagogického centra.

Sídlem školy je třípodlažní budova s bezbariérovým přístupem. Je zde 12 kmenových učeben, kuchyňky, šicí dílna, keramická dílna, pracovní dílna, odborná pracovna přírodovědných předmětů. Sborovna, která také slouží jako počítačová učebna a nechybí zde ani žákovská a učitelská knihovna. Ve škole je také prostorný sál, který se využívá k pořádání společenských akcí a v době výuky slouží jedna část pro výuku hudební výchovy a druhá část je upravena na menší tělocvičnu.

Výchovu a vzdělání zabezpečuje spolu s ředitelem celkem 20 pedagogů. Ve třídách přípravného stupně a v základní škole speciální zajišťují výuku také asistenti pedagoga. Ve škole pracuje také výchovný poradce. Školní družina je také součástí, žáci mají možnost využívat logopedickou péči a zdravotní rehabilitaci.

Školu navštěvují žáci ze 34 měst a obcí. Všichni žáci mají speciální vzdělávací potřeby, jsou zdravotně handicapovaní. Většinou se však jedná o mentální postižení všech stupňů, někteří mají kombinované postižení a autistické rysy.

Škola spolupracuje s rodiči, dále spolupracuje s občanským sdružením Krok, který působí v oblasti protidrogové problematiky, s Charitou Kyjov. Na výborné úrovni je spolupráce s Policií ČR a městskou policií. V rámci poradenství je dobrá spolupráce s pediatry, Kojeneckým ústavem, Pedagogicko-psychologickou poradnou v Hodoníně. Dále využívá škola spolupráce s Městským úřadem, knihovnou, muzeem a tělovýchovnou jednotou.

9.2 Kazuistika – Pepa

Pohlaví: muž

Věk: 7 let

Rodinná anamnéza: úplná rodina

Osobní anamnéza: těhotenství bez problémů, porod sekci, dítě nekříšeno

Diagnóza: F 71 Středně těžká mentální retardace

dyslalie – špatná výslovnost hlásek, patlavost

porucha aktivity a pozornosti

Výchova a vzdělání: absolvoval běžnou Mateřskou školu, odklad školní docházky, nyní ZŠ speciální v Kyjově (1.rok)

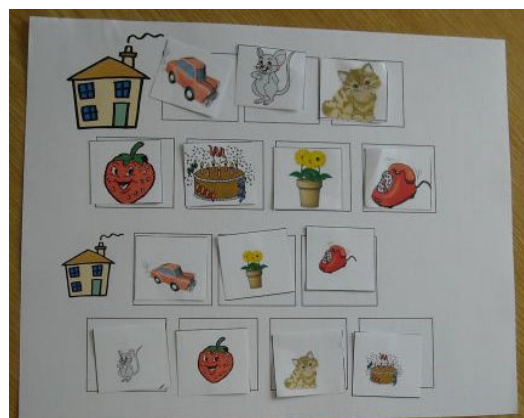
Rozlišování velikostí, orientace na ploše.

Pepa se na cvičení velice těšil, ihned seděl na místě a ptal se, co má dělat. S orientací na ploše neměl vůbec žádné problémy. Ihned věděl, kam patří ptáci, kam psi a kam ryby. V průběhu práce stihl povyprávět zážitky z víkendu u dědečka.



Třídění velkých a malých předmětů.

Rozlišování velkých a malých předmětů šlo Pepovi velice dobře. První však poskládal velké předměty k velkému domečku, a teprve pak přešel na řazení malých předmětů k malému domečku. Ve zbývajícím čase ještě pomáhal kamarádovi, kterému dělalo problém určit, zda malá věc patří do malého či velkého domečku.



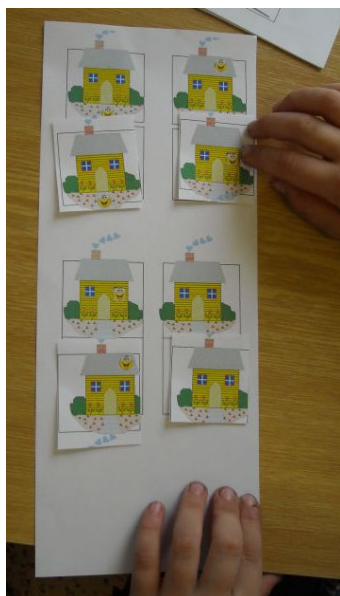
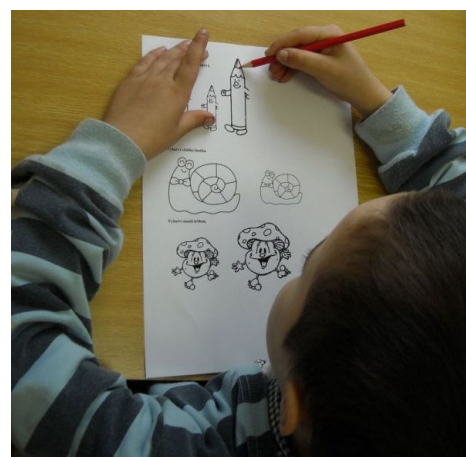
Třídění předmětů dle velikosti a řazení zleva doprava.

Pepa ihned zareagoval, vše pečlivě skládal k sobě, dával si záležet i na pečlivosti skládaných dílků. Během skládání si se mnou opět povídal o prožitých zážitcích. Správně doplněný list mi vždy natočil k vyfocení a do fotoaparátu se vždy chtěl podívat.



Rozlišování nejdelší a nejmenší.

Pepa měl za úkol vymalovat nejdelší tužku, hned správně věděl, která to je. Dlouho si však vybíral pastelku, kterou vše vybarví. Vše vymaloval hezky, velice se snažil, aby nepřetáhl. Nechtěl však pastelky měnit – chtěl mít vše jednou barvou. Při práci opět radil a pomáhal spolužákovi.



Rozlišování polohy, řazení stejné ke stejnému.

Pepa ihned začal skládat domečky k sobě. Ani neposlouchal, jaký je jeho úkol. V okamžiku mi ukazoval poskládané obrázky. Dva obrázky měl správně přiřazené, ale dva měl špatně. Na chybu byl upozorněn, ale Pepa říkal, že se mu to tak líbí, a že už to tak nechá.

Třídění nahoře – dole.

Pepa měl za úkol řadit hračku koníka nahoru a panenku dolů. První se chopil koníka a říká: “ Proč není v poličce auto? Já je tam doma mám.”

Vše správně zařadil, ale začal skládat obrázky zprava doleva.



Orientace na stránce – třídění.

Pepa bez problémů zvládl určit – kam patří pejsek a kam papoušek. Ihned začal pejska s boudou spojovat. Nevěděl si rady jak spojit papouška s klecí a ptal se jestli může ten obrázek objet jako by jel autem.



Vyprávění dle obrázku.

Chvíli jsme si odpočinuli od skládání či kreslení a společně jsme si povídali o příběhu, který jsme měli nakreslený na třech obrázcích. U prvního obrázku popsal Pepa jen zvířátka – pak již nevěděl. Hodně jsem se musela doptávat a on odpovídal pouze slovy. Celý obrázek chtěl popsat sám. Neustále chtěl mluvit, ale ne k popisu obrázku. Společně jsme si pak povídali o jeho kamarádech a rodině.

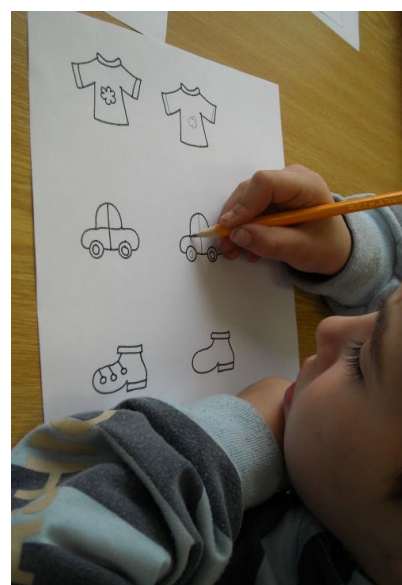


Skládání do dvojic – stejné ke stejnému.

Pepa si hned všechny obrázky kolem sebe rozložil, začal správně přiřazovat. Vše komentoval a věci pojmenovával. Obrázky netřídil dle systému, vybíral si nejdříve ty, které se mu líbily.

**Porovnávání a doplňování.**

U tohoto cvičení byl Pepa velice pozorný. Při této doplňovačce si všiml všech detailů. Snažil se vše krásně domalovat. Měl strach, že obrázky nebudou úplně shodné. Nakonec se mu vše podařilo výborně.

**Třídění obrázků dle smyslu a významu.**

Bez problémů věděl, k čemu daná věc patří. Hodně dané situace komentoval, např. popisoval jak hoří, kde asi rybář chytá ryby, že by šel rád do cirkusu. Nemohl jen rozpoznat ulitu a k ní přiřadit slimáka.

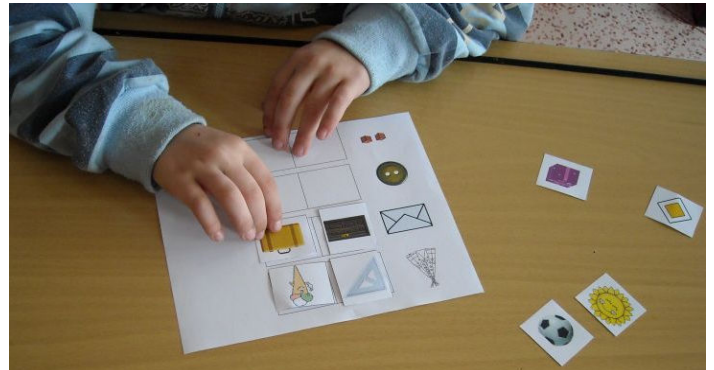


Posloupnost děje.

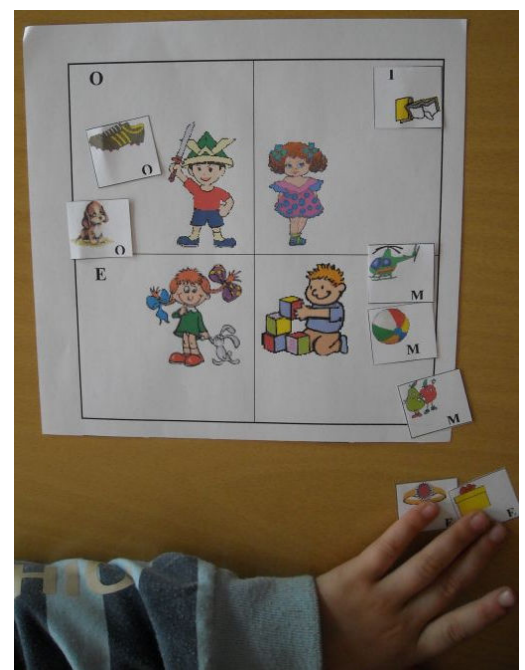
Posloupnost děje u sluníčka nebyl žádný problém. Horší to již bylo s kytičkami, tam potřeboval Pepa poradit, nevěděl jak logicky kytičky uspořádat. Drobnou pomoc potřeboval i s posloupností stromu. Pepu mátló to, že až po ovoci strom opadá, nedokázal začít vývoj od stromu bez listí.

**Rozlišování základních geometrických tvarů.**

Pepa ihned věděl, co má s kartičkami dělat. Hned začal tvary pojmenovávat a přiřazovat. Vše začal dělat shora a postupně. V pracovním listě, kde měl vykreslovat pouze kolečka mezi dalšími tvary - neváhal ani chvíli, s vymalováním si pohrával. Do koleček nakreslil nejdříve srdíčka a pak je celé vymaloval. Přesně věděl, které tvary to jsou a nakonec je všechny ještě přepočítal. Spojování stejných tvarů k sobě pro něj nebyl problém. Vše měl jako první a šel tak pomáhat kamarádovi s určováním geometrických tvarů.

**Rozlišování tvarů písmen a následné třídění.**

Všechny obrázky nejdříve Pepa pojmenoval a okomentoval. Hned na stole si dal k sobě kartičky O, dále kartičky M. Pak již bez problémů přenesl kartičky správně do políček. Neváhal a opět odchází pomoci spolužákovi. Pepa se po celou dobu soustředil a byl velice pracovitý.

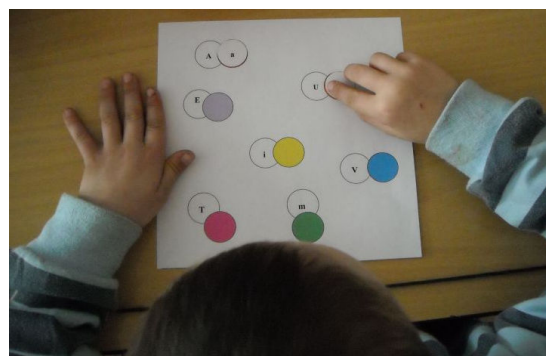


Velká a malá písmenka.

Pro Pepu není vůbec problém rozeznat písmena. U tohoto cvičení se pouze zeptal, kde přesně má kartičky přikládat. Při plnění cvičení si hlasitě říkal, co právě dělá a písmena si vždy první pojmenoval a následně pak až přiřadil k velkému písmenku.

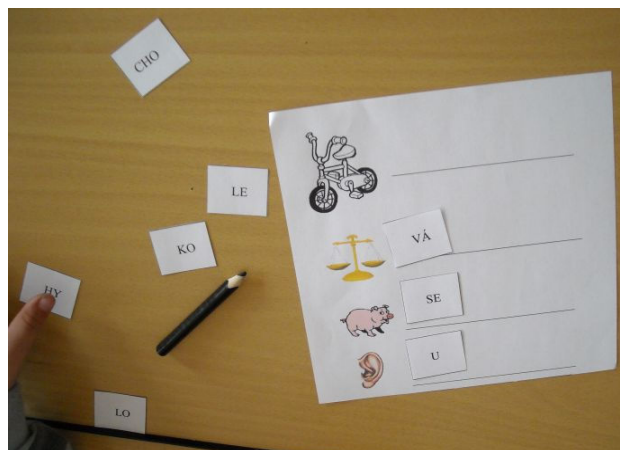


U cvičení, kde se střídala malá a velká písmenka trochu zaváhal. Nejdříve se ptal, proč jsou ty písmenka v bublinách, pak si kolečka s písmenky roztřídil a nejdříve přiřazoval malá písmena k velkým. Problém mu dělalo písmeno V a T.



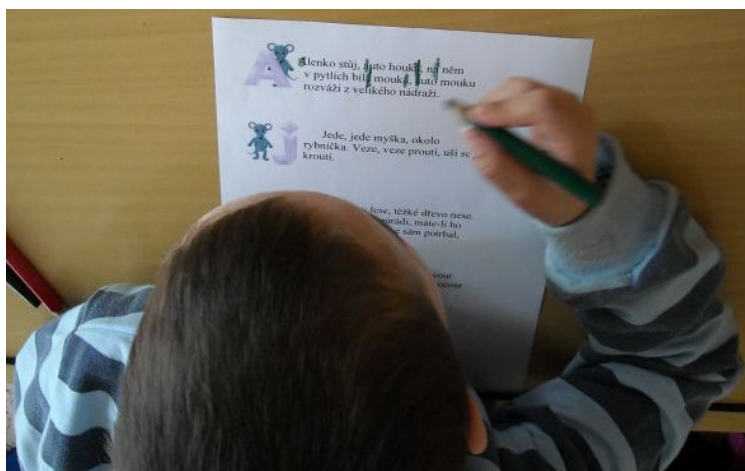
Pokládání slabik dle obrázků.

Pepa nejdříve pojmenoval obrázky. Neuměl pojmenovat váhy a opraven byl i při slově prase – správně je sele. Kolem sebe si rozložil všechny kartičky se slabikami. Začal zespolu skládat první slabiky. Následně pak opět od spodu začal přiřazovat slabiky druhé. Obtížná pro něho byla slabika HY, kterou ještě zcela nezná.



Hledání písmen ve větách.

Pepa již začínal být méně soustředěný a koncentrovaný na práci. Písmenko A ve větách našel, ale nevyhledal úplně všechny. Musela jsem mu vždy říct, kolik písmen mu



ještě schází najít. Zvládl bez problémů i další písmenka, i když je všechny moc dobře nezná. Šlo spíše o vizuální hledání, není nutná znalost písmen či porozumět větám. Při značení písmen střídal barevné pastelky.

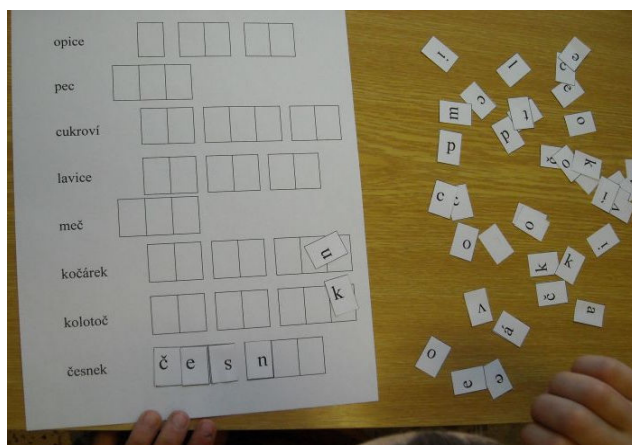
Třídění obrázků dle počátečních písmen.

Pepa zvládl tento úkol nejlépe. Jediný problém nastal s odlišným pojmenováním obrázku. Společně jsme si obrázky pojmenovali a on pak samostatně pracoval. Vždy si vzal obrázek, který se mu líbil a následně ho přiřadil k počátečnímu písmenku. Vylučovací metodou přišel i na přiřazení obrázků k písmenkům, které zatím dobře nezná.



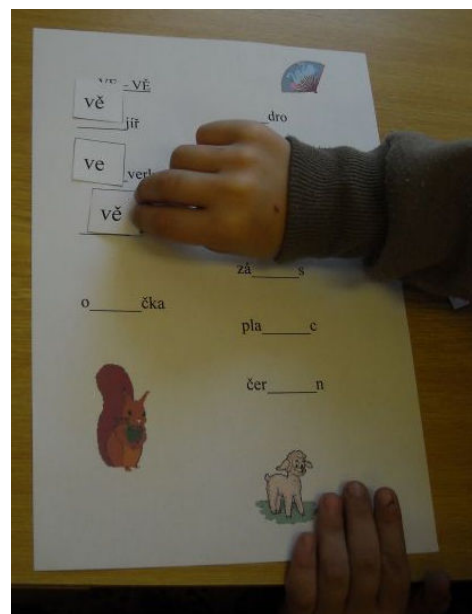
Písmena c, č a p, b ve slovech

Toto cvičení bylo založeno na doplňování písmen vizuálně. Žák nemusí umět číst, pouze jsme dle toho, jak písmenko vypadá doplňovali do kolonek. Pepa začal pracovat zespodu pracovního listu. Pracoval vždy správně, která písmenka neznal - tak si je vzájemně porovnával. Nakonec se vždy zeptal, co je to za slovo. Chtěl udělat úplně celé cvičení. Říkal, že ho taková skládačka baví, že je to jak puzzle. Pracoval s rozvahou a vše pečlivě přikládal.

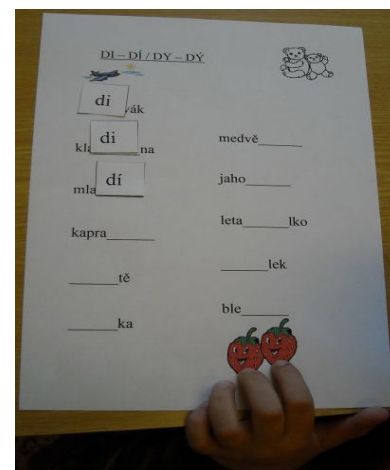


Rozlišování ve, vě a ne, ně.

Rozlišení těchto spojení ještě Pepa neznal. Proto jsme si společně řekli slovo v obou možnostech. Pepa správně určil, která možnost je správná a následně dobře doplnil kartičku. Pracoval, pro něj neobvykle, shora a postupně. Ptal se, proč nejsou obrázky ke každému slovu.

**Řazení di/dí – dy/dý.**

Cvičení bylo pro Pepu již velmi obtížné a zvládl ho jen s pomocí. Společně jsme si slovo řekli ve všech možnostech, ihned věděl, která je ta správná. Pepa zatím bez chyby rozlišil krátké či dlouhé *i*, ale nezvládl již rozlišení měkké či tvrdé. Je to učivo náročnější a Pepa zatím tyto znalosti nemá.



9.3 Kazuistika – Miloš

Pohlaví: muž

Věk: 8 let

Rodinná anamnéza: úplná rodina

Osobní anamnéza: mentálně postižená sestra

Diagnóza: F 71 Středně těžká mentální retardace

dyslalie – špatná výslovnost hlásek, patlavost

porucha aktivity a pozornosti

porucha zrakové percepce a vizuomotorické koordinace

OVŘ – opoždění vývoje řeči

Výchova a vzdělání: běžná Mateřská škola, odklad školní docházky, 1. ročník ZŠ praktické, 2. ročník změna vzdělávacího programu na ZŠ speciální

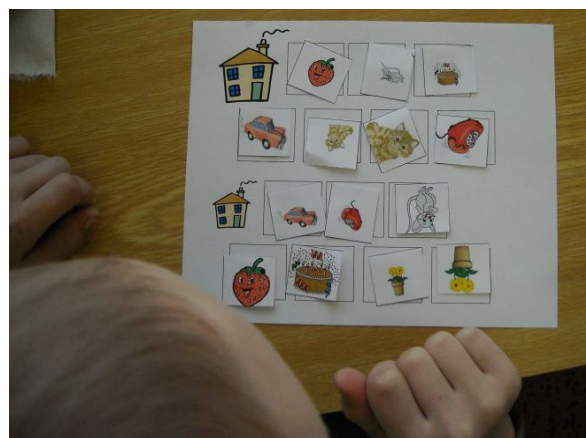
Rozlišování velikostí, orientace na ploše.

Milošek neměl vůbec problém s prostorovou orientací. Pracoval trošku pomaleji než jeho spolužák, ten měl pak tendenci Miloškovi napovídat a pomáhat. Milošek si potřeboval události déle promýšlet. Navíc u něj sehrává roli i horší zrak.



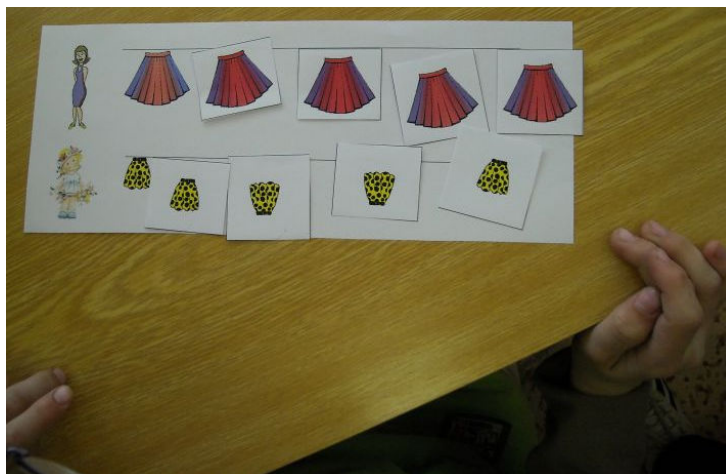
Třídění velkých a malých předmětů.

Milošek špatně vidí a horší se mu rozeznávají barvy. Proto byl pro něj jakýkoliv úkol těžší a obtížnější. Byl také dost netrpělivý. Obrázky se mu líbily, a proto je chtěl mít hned seřazené. Nedbal na úpravu, vyskytly se u něj také chyby. Zpočátku správně rozlišoval malé a velké obrázky, ale později to spíše tipoval.

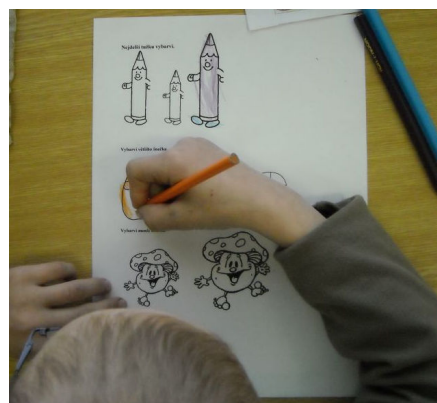


Třídění předmětů dle velikosti a řazení zleva doprava.

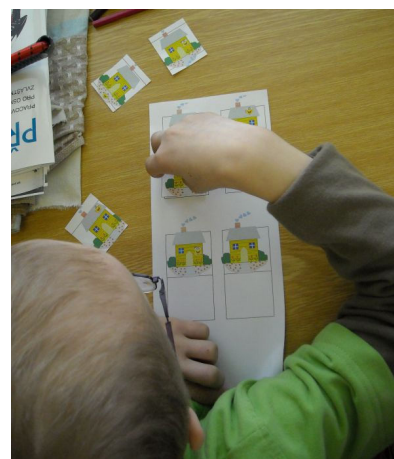
Začal nejprve skládáním sukní u maminky. Později však u něj upadá pozornost a na skládání sukní u holčičky se nesoustředil. Zpočátku myslel, že má holčička puntíkové rukavice. Hned na to ho spolužák opravil a šel mu s úkolem pomoci.

**Rozlišování nejdelší a nejmenší.**

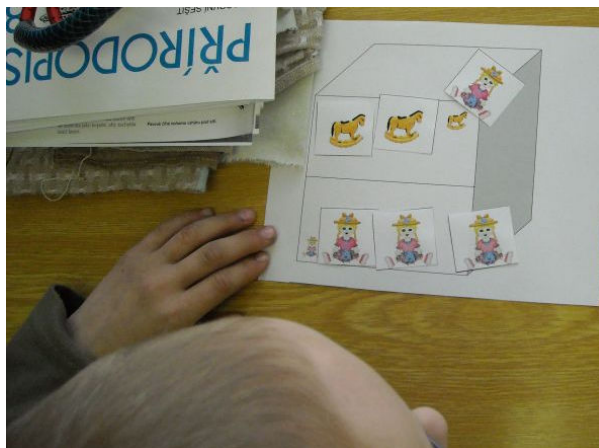
Rozlišení nejmenší a největší, vymalování dle pokynu, nebylo pro Miloška nic těžkého. Chtěl pastelky měnit a střídát, ale přesvědčila jsem se, že opravdu barvy nezná. Obrázek tužek se mu velice líbil a chtěl si proto vymalovat všechny. Zde ještě vymalovával pečlivě, ke konci cvičení malování urychlil. Při kreslení nevnímal okolní dění. Při vykreslování bych řekla, že byl v napětí a křečovitě držel pastelku – několik jich také zlámal.

**Rozlišování polohy, řazení stejné ke stejnému.**

Rozlišování polohy nebylo pro Miloška velkým problémem. Po prvním vysvětlení nezačal samostatně pracovat, čekal na mou pomoc. Společně jsme si museli obrázek popsat. Popovídali jsem si, co na obrázku vidíme. Následně na to Milošek začal přikládat správně obrázky. Popisoval co, kde, jak a kam přikládá. Vždy zdůvodnil to kritérium, dle kterého obrázek přikládá.

**Třídění nahoře – dole.**

Typický problém u Miloška byl ten, že se na počátku cvičení soustředí, ale nakonec vše otočí a udělá obráceně. Třídění nahoře a dole zvládal zpočátku bez pomoci a návodu. Sám si komentoval co dělá a jestli to patří nahoru či dolů. S koncem cvičení končila i Miloškova koncentrace. Nesoustředil se a nevnímal svou činnost. Nakonec vždy odpověděl, že tak je to dobře.



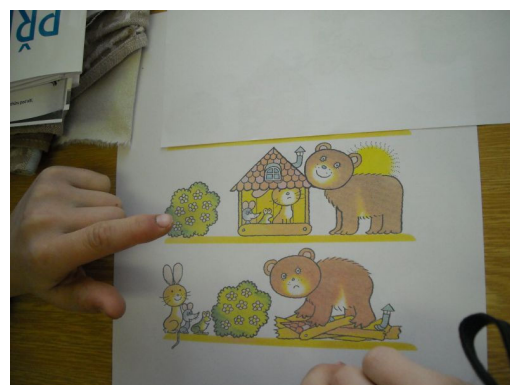
Orientace na stránce – třídění.

Ihned poznal na obrázku pejska a říkal, že patří do boudy. Papouška neuměl vůbec pojmenovat a nevěděl, že patří do klece. Spojování jsem mu vysvětlila a po kratším zaváhání se pustil do práce. Vše se mu podařilo. Následně jsme si chvíli povídali o pejskovi.



Vyprávění dle obrázku.

Vyprávění k obrázku bylo pro Miloška dobré zpestření a odpoutání se od pracovních listů. Povídali jsme si o příběhu, který se dle obrázků stal. Jediné co na obrázku nepoznal byla žabka – možná si jen nemohl vzpomenout, jak se zvíře jmenuje. Musela jsem ho však v rozhovoru a povídání neustále podporovat a pobízet. Lepší pro něj bylo postupně obrázky, o kterých jsme si již popovídali zakrýt. Lépe dokázal vnímat popisující obrázek. Odpovídal i rozvinutými větami. Následně navázal povídáním zážitků z víkendu.



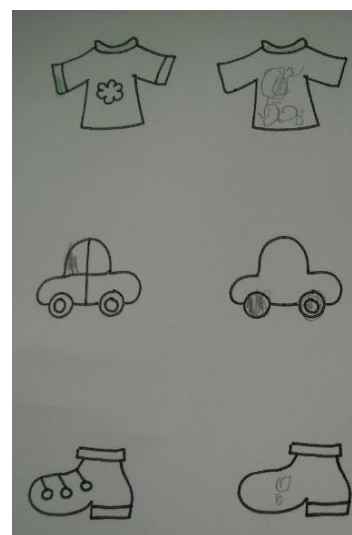
Skládání do dvojic – stejné ke stejnému.

Cvičení hned okomentoval slovy: “Jééé, to je pexeso, to znám.“ Nejdříve si rozložil všechny obrázky a pak popořadě – shora příkládal shodnou dvojici. V průběhu cvičení neudělal žádnou chybu, byl rád, že se mu to povedlo, tak mi nakonec ještě pojmenoval všechny předměty, které se na obrázku nacházejí.



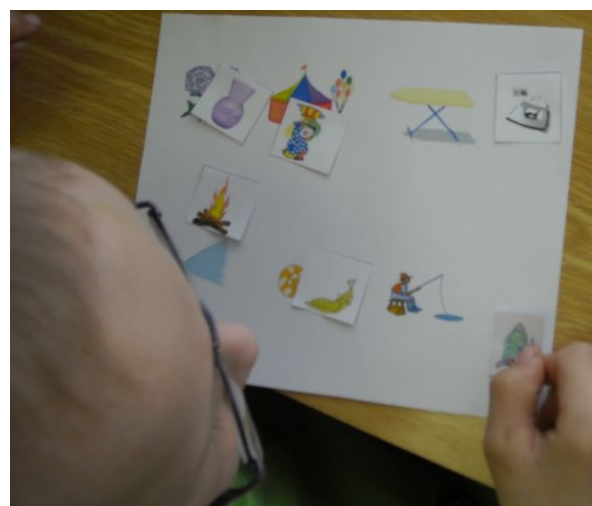
Porovnávání a doplňování.

Doplňování detailů bylo pro Miloška snad nejhorší cvičení. Řekla bych, že vůbec nechápal, co se po něm chce. S velkou pomocí zvládl pár čárek do obrázku doplnit. Chtěl obrázky jen vymalovat. Říkal, že jsou všechny obrázky stejné a on tam nemá co dokreslit. Na tričko měl namalovat kytičku – on poznal, že je to mrak a říkal, že když je na tom tričku místo, tak tam nakreslí i déšť. U obrázku auta říkal, že stačí vybarvit jen poklice a pak už to pojede.



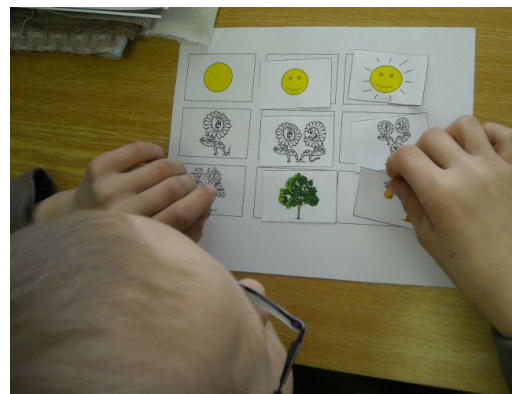
Třídění obrázků dle smyslu a významu.

Při tomto cvičení vůbec nezačal pracovat sám, čekal na podrobné vysvětlení a názornou ukázkou na jednom z předmětů. Potřeboval však neustále slovní pomoc, neuměl si logicky či významově obrázky k sobě přiřadit. S velkou pomocí pak obrázky přiřadil, ale myslím si, že u něj nebyla vhodná kombinace obrázků. Např. žehličku měl spojenou s maminkou a prádlem, ale ne s žehlicím prknem. Oheň – věděl, že se hasí vodou, ale přiřazoval ho rybářovi.



Posloupnost děje.

Posloupnost děje – jsem si myslela, že toto cvičení Milošek nezvládne vůbec. Okamžitě měl doplněné sluníčko a kytičky. Se stromem potřeboval pomoci. Museli jsme si společně popovídat, jak takový strom roste a pak teprve byl schopen poskládat vývoj obrázků.

**Rozlišování základních geometrických tvarů.**

Základní geometrické tvary zvládl Milošek bez větších problémů. Zpočátku potřeboval vysvětlit smysl cvičení a způsob jak postupovat. Pak zvládl základní tvary sám. Jeho spolužák mu chtěl napovídat, ale Milošek nechtěl, chtěl si to udělat celé sám. Vymalování koleček pro něj bylo hračkou. Ptal se, zda si může vymalovat i slona a ostatní geometrické tvary. Dohodli jsme se společně jen na vymalování slona a koleček. Kolečka Milošek pojal jako kola od auta, takže kreslil černou barvou – jako pneumatiky a hnědou barvou prostředek - jako disky. Spojování stejných tvarů k sobě zvládl bez problémů. Ihned věděl, které dva k sobě patří.

**Rozlišování tvarů písmen a následné třídění.**

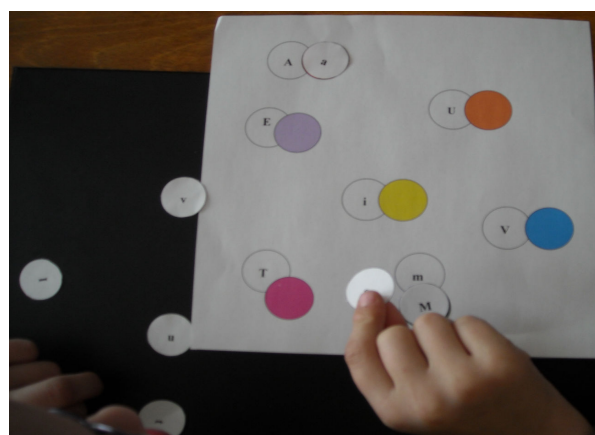
Milošek si nejdříve rozložil kartičky kolem sebe. Je u něj horší motorika, tudíž pro něj bylo obtížnější uchopování kartiček a plnění úkolu mu pak trvalo déle. Vždy si vzal do ruky jednu kartičku a postupně ji přirovnával ke všem písmenům v políčkách. Ve kterém políčku bylo shodné písmeno, tam kartičku přiřadil.



Velká a malá písmenka.

Milošek některá písmenka spíše tipoval. Bez problémů poznal M, E. Ostatní hádal. U cvičení potřeboval neustále pomoci – už bylo pro něj náročnější. Nejdříve jsme si seřadili všechna písmena a Milošek začal přiřazovat ta písmena, která znal, ostatní nevěděl.

Střídání malých a velkých písmen, bylo zařazeno na konci naší lekce. Milošek byl proto již málo soustředěný a opravdu skládání písmen hádal. Vždy ukazoval a čekal na mou odpověď, zda je to správně či nikoliv. Sám přiřadil alespoň písmenka, se kterými dosud neměl problémy.



Pokládání slabik dle obrázků.

Milošek začal přiřazovat slabiky shora. Ihned poznal kolo, ale nevěděl co má dělat. Musela jsem mu napovědět jaké slabiky má najít – co je ve slabice za písmenka. Která písmena neznal, šlo poznat tak, že vůbec nevěděl jak patří a přikládal je obráceně. S velkou pomocí nakonec vše zvládl. Pomoc se však musela odvíjet od písmen, která již zná.



Hledání písmen ve větách.

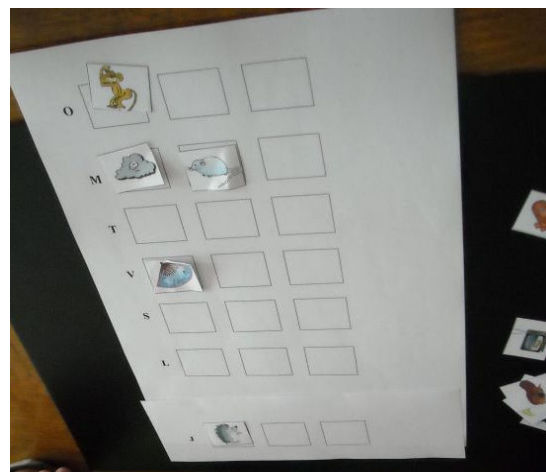
Milošek hledal pouze písmenka A a M. Nemusel ani vyhledávat úplně všechna písmenka v textu. Úkol již byl pro něj náročnější. Zvládl sám vyhledat a vymalovat stejná písmena. Od cvičení se již snadno odpoutával, koncentrace již byla nižší. Za-



jímalo ho vše kolem a pak začal vymalovávat myšky, které sloužily jako doplnění písmenka.

Třídění obrázků dle počátečních písmen.

Miloškovi jsem vybrala pouze obrázky s počátečními písmenky, které mu šly nejlépe. Společně jsme si ukázali, jak se tento úkol plní. Milošek už však pracovat nechtěl, ale za chvíli byl list zaplněn. Milošek totiž pouze naskládal kartičky s obrázky do kolonek. Kartičky byly naskládány beze smyslu a bez jakéhokoliv logického významu.



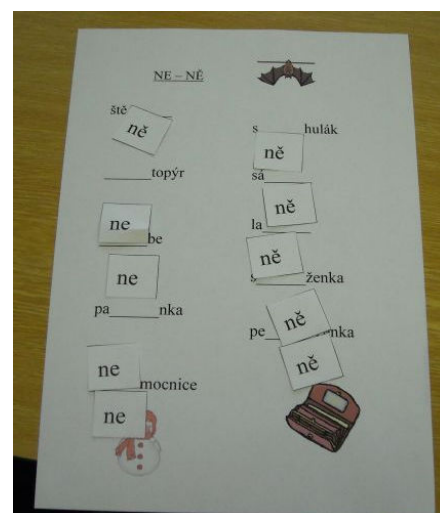
Písmena c, ě a p, b ve slovech

Skládání písmenek Miloškovi nešlo. Vůbec se nesoustředil a nechtěl si nechat postup vysvětlit. Pořád opakoval do kola písmenka o, a. Písmena jen hádal a tipoval. Nakonec si začal písmenka skládat dle sebe do kolonek, nechtěl se nechat přerušit a cvičení vysvětlit. Spoustu písmen ještě neznal, ale moc si pletl i dosud známá písmena. Známa písmena dával obráceně a na upozornění říkal, že to tak má být. Řekla bych, že byl líný přemýšlet a bezchybně pracovat. Hodně vnímal okolí a díval se, co je kolem něho.



Rozlišování ve, vě a ne, ně.

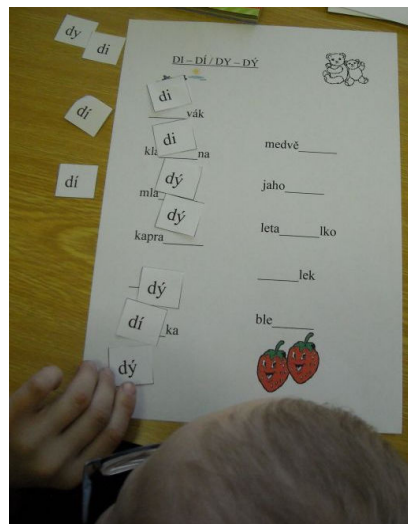
Úkol jsem Miloškovi vysvětlila a s mou pomocí zvládl správně vyplnit první úkol. Po chvíli jsem se podívala a Milošek měl vyplněný pracovní list a zdálo se, že bez jediné chybičky. Někde však měl doplněné kartičky dvě. Myslím si, že to byla velká náhoda a šťastné dosazení kartiček. Mi-



lošek neumí rozeznat samostatně zda je tam e nebo ě. Náhodně bral kartičky do ruky a skládal – vše mu vyšlo.

Řazení di/dí – dy/dý.

Rozlišení tvrdého a měkkého *i*, bylo velice obtížné. Společně jsem si řekli, jak má slovo vypadat – to určitě dobře. A pak jen s nápovědou dosadil kartičku do slova. Zpočátku spolupracoval dle mých pokynů, ale po čtvrtém slově se přestal soustředit. Vůbec nevnímal a neposlouchal pokyny. Kartičky si pak dosazoval tak, jak mu přišly pod ruku.



9.4 Kazuistika – Pavel

Pohlaví: muž

Věk: 7 let

Rodinná anamnéza: úplná rodina, 4 sourozenci – 1 dívka navštěvuje pomocnou školu

Osobní anamnéza: Nekomplikované těhotenství, porod v 31. týdnu – těžká asfyxie (nedostatek kyslíku orgánům a tkáním organismu), nutná resuscitace (křížení), následně sepse (otrava krve, zaplavení organismu bakteriemi). Centrální tonusová porucha (napětí), mikrocefalie (nápadně malá hlava), hypotrofie (omezení růstu orgánu nebo tkáně), febrilní křeče (křeče neboli záchvaty, které vznikají u malých dětí při vysokých horečkách kolem 39 stupňů Celsia a víc, jsou způsobeny menší stabilitou dětského nervového systému).

Diagnóza: F 71 středně těžká mentální retardace (dolní mez)

Mikrocefalie

Centrální tonusová porucha

Výchova a vzdělání: V rámci integrace navštěvoval mateřskou školu. Nyní navštěvuje 1. ročník základní školy speciální.

Rozlišování velikostí, orientace na ploše.

U Pavla je horší motorika, nejvíce mu dělalo problémy uchopení a přesné umístění kartičky. Správně určil místo pro psa, ptáka a na umístění ryby se mě zeptal. Nebyl si jistý, zda ji má dát do vody nebo vedle vody. Těžké bylo motivovat Pavlíka. Neustále povídal – o jídle, o škole. Jeho řeč je problémová, proto někdy dalo hodně úsilí nám oběma – pochopit se vzájemně.

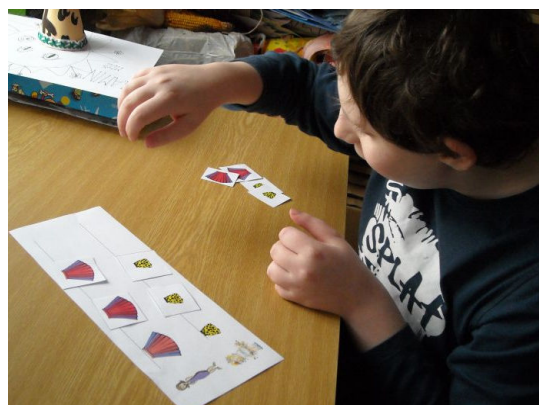


Třídění velkých a malých předmětů.

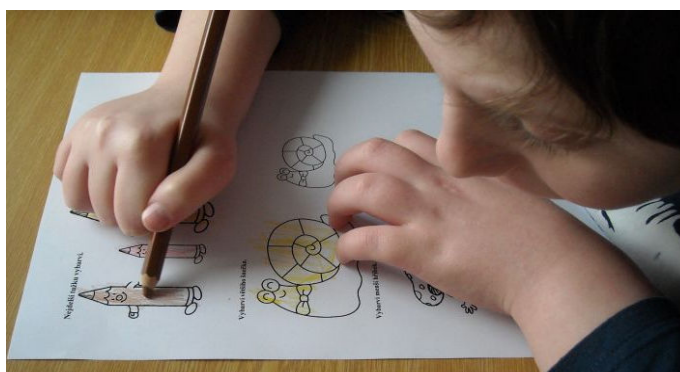
Malé a velké obrázky zvládl pouze s pomocí. Stačilo mu říct, zda je to malý či velký obrázek a on již správně věděl, kam patří. Velice často přerušoval toto cvičení. Mluvil také o tom, že byl dlouho nemocný a co ho vše bolelo. Po dlouhé době jsme se dopracovali k úspěšnému závěru.

**Třídění předmětů dle velikosti a řazení zleva doprava.**

U tohoto cvičení nepotřeboval žádné vysvětlení či komentář. Ihned věděl co má dělat. Opět problémová byla motorika rukou. Ruce byly hodně křečovité, proto jsem mu často musela pomáhat s uchopováním kartiček.

**Rozlišování nejdelší a nejmenší.**

Pavlík chtěl vymalovat všechny obrázky. Správně mi ukázal nejdelší tužku, ale vymalovat chtěl všechny. Tužku držel velice křečovitě a při vymalovávání skřípal zuby.

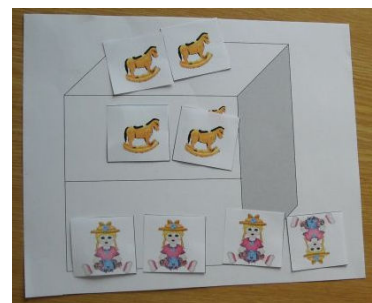


Rozlišování polohy, řazení stejné ke stejnému.

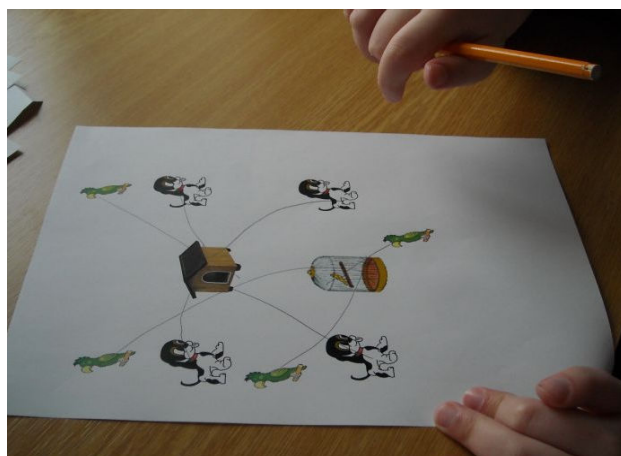
Rozlišování polohy a řazení stejné ke stejnému - tak tento úkol začal Pavlík řešit úplně od konce. Společně jsme si každý obrázek popsali a on hned dva správně přiřadil. Potom již jeho koncentrace slábla a Pavlík mi opět začal povídat. Jestli přijdu i zítra a jestli za nim budu chodit každý den.

Třídění nahoře – dole.

Třídění nahoře a dole zvládal bez problémů, říkal, že si tak skládá i věci doma. Jen se ptal a nebyl si jistý, kam přesně má kartičky umisťovat. S každým úchopem kartičky čekal na můj pokyn, kde kartu položit.

**Orientace na stránce – třídění.**

Na obrázky reagoval slovy: „Co to je? Toto nee.“ Vše jsme si společně pojmenovali, ale klec vůbec neznal. Vysvětlila jsem mu tak význam klece a on hned začal spojovat zvířátka s tím, kam patří. U posledního spojení papouška udělal chybu – spojil ho s boudou. Následoval několikaminutový záchvat smíchu. Byl k nezastavení a následně se pak rád k tomuto omylu vracel a připomínal si ho.



Vyprávění dle obrázku.

Vyprávění obrázku ho evidentně nebavilo. Sám nechtěl povídat. Všimla jsem si, že mě však vnímá a pečlivě poslouchá. Zkusila jsem mu příběh povyprávět sama. S napětím poslouchal, čekal, jak příběh dopadne.... „Nakonec medvěd chaloupku rozbil....“ Pavlík okamžitě ožil a začal na medvěda dělat TY, TY, TY!!! Příběhu se následně chytil a ptal se mě kam teda zvířátka půjdou a jestli nebudou sami. Povídání tedy nebylo jako komentář viděného obrázku, ale následné řešení situace.

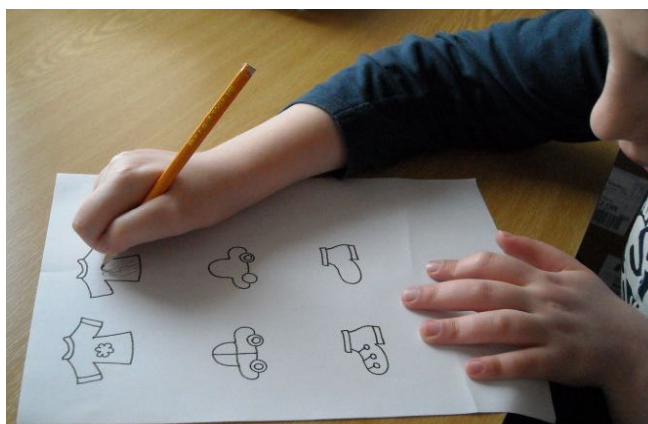
Skládání do dvojic – stejné ke stejnému.

Nejproblematičtější byla u skládání dvojic jemná motorika. Pavlík hned věděl, kam obrázek přiřadit, ale nedokázal tak rychle ovládat ruce. Bylo nutné mu alespoň předlohu držet, protože si pak vždy obrázky rozhodil.



Porovnávání a doplňování.

Při porovnávání obrázků nepoznal rozdíly. Musela jsem mu dané rozdíly konkrétně ukázat, ale ani tak nedokázal chyby najít. Cvičení tak pro něj nemělo smysl. Obrázky si jen vymaloval.



Třídění obrázků dle smyslu a významu.

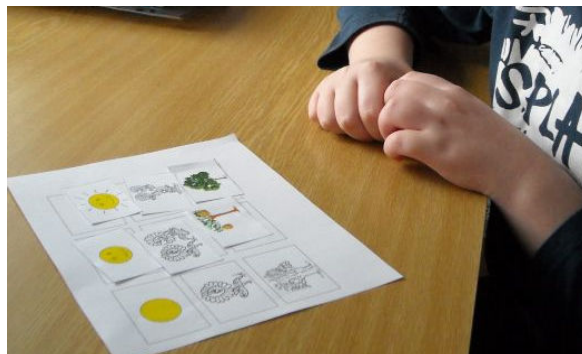
Pavlík zpočátku nevěděl, co má dělat. Museli jsme jít postupně, každý obrázek si pojmenovat a vysvětlit k čemu se používá. Následně pak pro něj nebyl pro-



blém obrázky spojit. Možným důvodem je dlouhodobá školní neschopnost z důvodu nemoci. Je tak pravděpodobné, že si na některé výrazy nemohl vzpomenout.

Posloupnost děje.

Sluníčko bylo pro Pavlíka hračkou, u ostatních dějů jsem mu musela značně pomoci. Kytičky jednu – dvě – tři – ještě pochopil, ale vývoj stromu nepochopil, zařadil větve stromu – následně strom s plody a strom s listy.



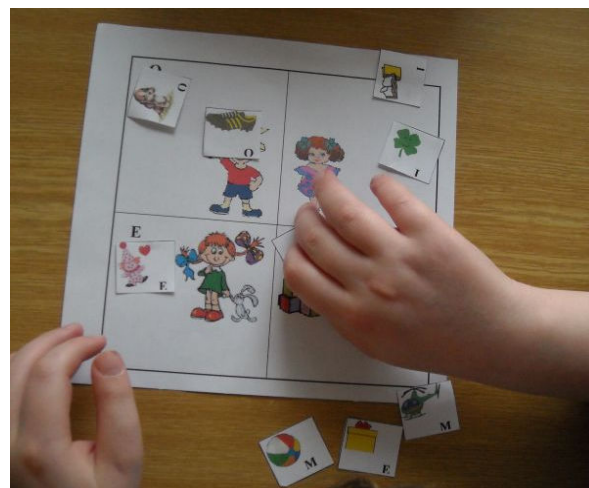
Rozlišování základních geometrických tvarů.

Rozlišování tvarů Pavel zvládal. Chtěl však, abych mu všechny obrázky popsala. Motorika a pohyb byl pro Pavlíka obtížný. Hodně si kartičky shazoval a úchop byl pro něj také náročnější. Nakonec si však pomáhal tím, že každou kartičku ze stolu sesunul. Vykreslování koleček v množství dalších tvarů zpočátku zvládal. Vybarvil nejdříve velká kola a říkal, že to už má. Při práci hodně mluvil a málo se soustředil. Pavel byl tento den hodně roztržitý a málo pracoval. Spojení stejných tvarů k sobě zvládl z poloviny. Kolečka spojil výborně, ale ostatní zaměnil.



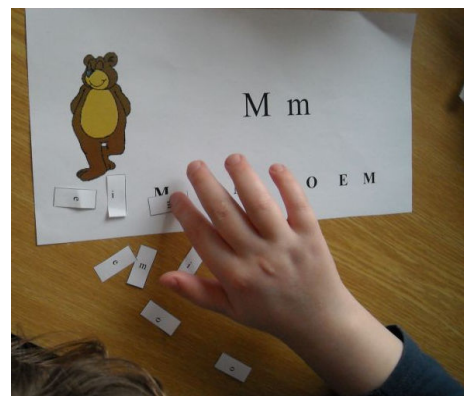
Rozlišování tvarů písmen a následné třídění.

Jen s motorickými problémy zvládal Pavel třídění obrázků dle písmen. Cvičení obsahovalo všechna písmenka, která znal nejlépe. Vyskytl se problém s umístěním kartiček. Doptával se na přesné umístění kartičky.

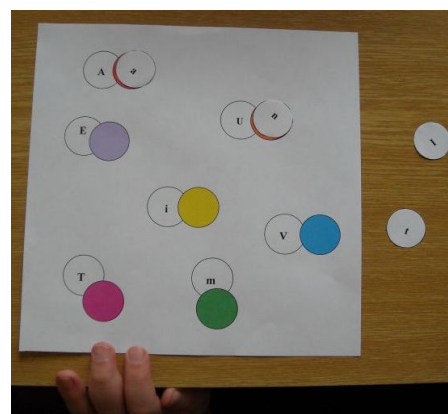


Velká a malá písmenka.

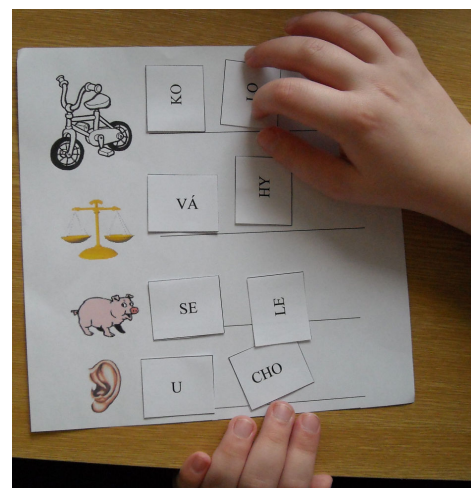
Pracovat Pavel vůbec nechtěl. Následovala dlouhá motivace a ukázkové přiřazování. První cvičení ještě zvládl bez větší pomoci. Správně pokládal malá písmena na velká. U druhého cvičení byla písmenka na střídání malých a velkých a Pavel



byl líný přemýšlet. Umisťování písmenek spíše hádal. Při práci byl hodně upovídaný a na vše se ptal - proč? Přiložil správně dvě písmenka a pracovat pak již nechtěl.

**Pokládání slabik dle obrázků.**

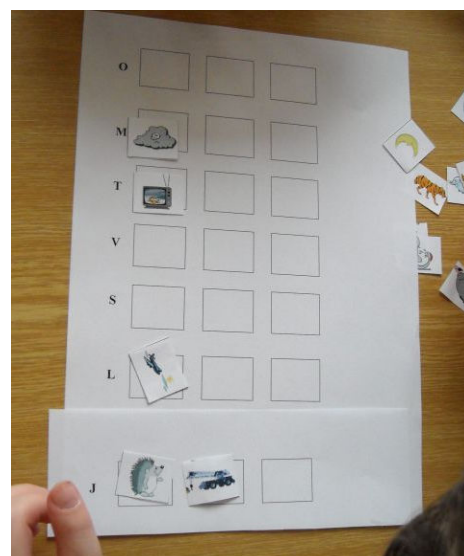
Skládání slabik uměl Pavel jen s velkou pomocí. Musela jsem mu postupně říkat písmenka, ze kterých se slabika skládá. Špatně se soustředil, obrázky ho bavily, sám každý obrázek pojmenoval a chtěl si povídat o něm. Slabiky již skládat nechtěl.

**Hledání písmen ve větách.**

Cvičení, kde měl hledat Pavlík stejná písmena, nechtěl vůbec dělat. Nepomohla ani motivace. Vzal si pastelku a celou stránku počmáral, a říkal: "Toto nee, nechcu."

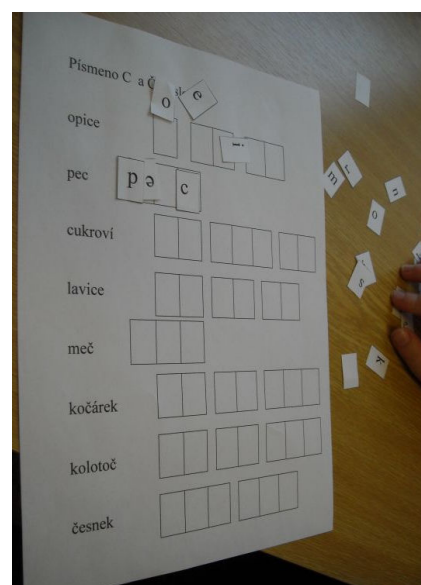
Třídění obrázků dle počátečních písmen.

Hned zpočátku jsme začali pracovat společně. Postupně jsme si brali obrázky a říkali jsme si počáteční písmenka. Pavel moc nereagoval. Obrázky pak všechny pomíchal a skládal je postupně do prázdných kolonek. Seskupení nemělo smysl ani logiku. Líbili se mu zvířata. U každého udělal zvuk jaký dané zvíře vydává. Po chvíli si Pavel stoupl a říká, že nechce už nic dělat – až zítra.



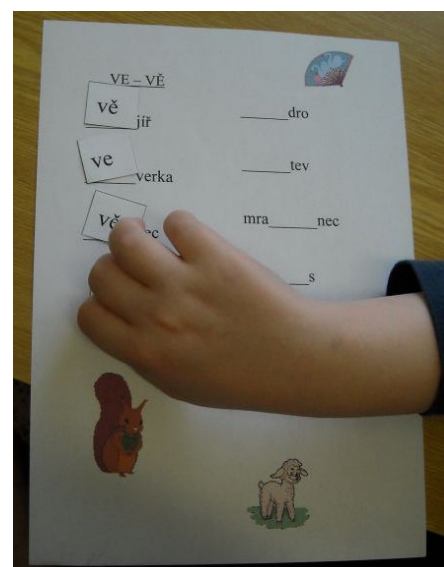
Písmena c, č a p, b ve slovech

Pavel byl dnes velice unavený a písmenka ho už nebavila. Vůbec nechtěl hledat vizuálně stejná písmenka. Pořád dokola opakoval, že je ospalý, že ho bolí hlava, že málo spinkal, že se nechce učit – až zítra. Nejprve jsem mu vysvětlila, co má dělat, společně jsme něco udělali, ale Pavlovi se nechtělo přemýšlet. Proto jsem mu pak svolila hledat alespoň všechny písmenka A, O. Písmenka našel a dávali jsme je na hromádku. Myslím si, že pokud by se Pavel chtěl soustředit, dopadl by tento úkol mnohem lépe.



Rozlišování ve, vě a ne, ně.

Sluchem Pavel vůbec nepoznal, který výraz je správný. Proto jsem cvičení přizpůsobila na doplňování e s korunkou a e bez korunky. Na mé pokyny reagoval a správně výrazy doplňoval. Hodně vnímal okolní dění, povídal mi co včera dělal a pořád opakoval jak je unavený a co papal.



Řazení di/dí – dy/dý.

Věděla jsem, že toto cvičení nezvládne Pavel vůbec. Zkusila jsem, alespoň jak bude reagovat. Začala jsem mu cvičení vysvětlovat a ukazovat. Pavel posbíral všechna písmenka do obálky a říká: “Já už musím jít, zase až zítra, jo?”

10 ZÁVĚR K PRAKTICKÉ ČÁSTI

Vedla jsem samostatně lekce prvopočátečního čtení u dětí, které navštěvují základní školu speciální. Výuka probíhala v přirozeném prostředí – ve třídě, kterou tyto děti navštěvují. Spolupráce s těmito dětmi byla výborná, byly to děti, které se snadno přizpůsobily a já jsem tak mohla získat spoustu zkušeností a dovedností v práci s mentálně retardovanými dětmi.

Při vedení počáteční výuky čtení mi velice pomáhali pracovníci MŠ a ZŠ, Za Humny v Kyjově. Díky výborné vzájemné spolupráci jsem získala spoustu informací a zkušeností z jejich dlouholeté praxe.

Zkusila jsem si také roli pedagoga, vedla jsem individuální lekce prvopočáteční výuky čtení dle analyticko-syntetické metody. Nejdříve jsem si vypracovala Minisbírku, která je zvláštní přílohou mé bakalářské práce. Dle těchto vytvořených metodických listů jsem vedla lekce prvopočátečního čtení. Následně jsem pak tuto Minisbírku věnovala Základní škole speciální v Kyjově. Jakékoliv nové metodické listy jsou přínosem k výuce čtení a slouží pro zdokonalení a upevnění čtenářských dovedností.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zabývala problematikou rozvoje čtenářských dovedností na základní škole speciální. U mentálně postižených dětí je to krok, který je velice důležitý a potřebný.

Cílem mé práce bylo vysvětlit základní pojmy a popsat možné způsoby výuky čtení na základní škole speciální. Rozebrala jsem také analyticko-syntetickou metodu čtení, která je dle mého výzkumu nejvíce využívanou metodou. Objasnila jsem pojem mentální retardace a popsala jsem také současné pojetí vzdělávání žáků s mentálním postižením. Stručně jsem přiblížila Rámcový vzdělávací program a Školní vzdělávací program.

V empirické části jsem pomocí krátkého dotazníku pro pedagogy mapovala stav a situaci při výuce čtení. Dotazníky jsem rozeslala do speciálních škol v Jihomoravském kraji. Zjistila jsem, že pedagogové nejsou spokojeni s pomůckami pro výuku čtení. Vítají jakékoliv metodické pomůcky do předmětu čtení.

Dále jsem vedla samostatně lekce pro rozvoj počátečních čtenářských dovedností. K tomuto účelu jsem si připravovala metodické listy ke čtení. Pozorovala jsem děti při práci, spolupracovala s pedagogy. Díky výborné spolupráci s pedagogy Speciální školy v Kyjově jsem získala spoustu cenných rad a informací o dětech a využila jsem také svých vlastních praktických zkušeností.

Cílem bylo zaměřit se na rozvoj čtenářských dovedností na základní škole speciální. Chtěla jsem si také sama vyzkoušet roli pedagoga, vedla jsem hodiny výuky čtení samostatně a individuálně s každým dítětem. Myslím si, že má výuka byla pro děti prospěšná a alespoň trošku jsem pomohla zlepšit jejich čtenářské schopnosti. Bakalářskou práci jsem psala i jako pomůcku a příručku pro pedagogy, kteří vyučují čtenářským dovednostem. Součástí mé bakalářské práce je i zvláštní příloha – Minisbírka. Minisbírka je soubor metodických listů pro výuku čtení na základní škole speciální. Tento soubor listů jsem si v praxi sama vyzkoušela a prověřila.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: UJEP, 1981.
- [2] BRYCHNÁČOVÁ, E., MÁLKOVÁ, M., ZAHRADNÍKOVÁ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální*. Praha: VÚP, 2006.
- [3] ČERNÁ, M. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: Univerzita Karlova, 1995
- [4] FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8
- [5] LINC, V. *Čtení v 1. ročníku zvláštní školy*. Praha: SPN, 1979.
- [6] LINC, V. *Čtení a psaní v 2. ročníku zvláštní školy*. Praha: SPN, 1980.
- [7] LINC, V. *Čtení a psaní ve 3. ročníku zvláštní školy*. Praha: SPN, 1981.
- [8] LINC, V. *Tabulky ke čtení I*. Brno: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-320-7
- [9] MONATOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210
- [10] PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6
- [11] POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9
- [12] POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5
- [13] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995
- [14] RUBINŠTEJNOVÁ, S. J. *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. 2. vyd. Praha: SPN, 1973. ISBN 14-463-76
- [15] SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: SPN, 1980
- [16] ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7

- [17] ŠVARCOVÁ, I. *Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy*. Praha: SEPTIMA, 1997. ISBN 80-7216-030-3
- [18] VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie*. 9. publikace. Olomouc: Netopejř, 1997. ISBN 80-902057-9-8
- [19] WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-103-6
- [20] ŽAROSKÁ, E. *Metodika rozvoje grafomotoriky v přípravném stupni pomocné školy*. Kroměříž: 2007

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI.: Dotazník

Zvláštní příloha: Minisbírka – Metodické listy k počáteční výuce čtení na Základní škole speciální

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážená respondentko, vážený respondente,

jsem studentka 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně – fakulty humanitních studií, obor sociální pedagogika. Součástí mé bakalářské práce na téma - *Metodika rozvoje čtenářských dovedností na Základní škole speciální* je i výzkum zaměřený na hodnocení čtenářských dovedností pedagogy. Tímto Vás prosím o vyplnění krátkého dotazníku.

Cílem praktické části bakalářské práce je vytvoření metodického materiálu pro výuku čtení v ZŠ speciální.

Tento dotazník je zcela anonymní a veškerá data budou využita pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem Vám moc děkuji za vyplnění dotazníku a za Váš čas.

Eliška Žaroská

Odpověď zakřížkujte.

1. Jste plně kvalifikovaný pracovník (učitelství speciální pedagogiky)?

ANO NE

2. Jak dlouho provozujete pedagogickou praxi?

méně než 5 let 5 – 10 let více jak 10 let

3. Jakou metodu výuky čtení využíváte?

analyticko-syntetickou globální jinou, uveďte:

4. Jste celkově spokojeni s metodikou výuky čtení?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE

5. Jsou pro Vás pomůcky (slabikáře, pracovní listy, sešity) pro výuku čtení dostačující?

ANO MÁM VLASTNÍ ZCELA MI NEVYHOVUJÍ

6. Setkal jste se ve speciální škole s žákem, u kterého nebyla Vaše metoda čtení účinná?

ANO NE

7. Je pro vás snadné rozpoznat poruchu čtení?

- ANO, poruchu ihned poznám poruchu poznám, ale nějaký čas to potrvá
 NE, přenechávám diagnostikování na odborníky

8. Věnujete se čtenářské gramotnosti více než ostatním dovednostem?

- ANO, čtení se věnuji nejvíce všem dovednostem se věnuji stejně
 Ne, více se věnuji ostatním dovednostem

9. Spolupracují s Vámi rodiče dětí v rámci nácviku a rozvoje čtení?

- ANO, spolupráce je dobrá spolupracují jen někteří
 nespolupracují vůbec

10. Mluvíte se žáky o čtenářských zážitcích?

- ANO OBČAS VŮBEC NE

11. Které pomůcky využíváte k nácviku čtení nejčastěji?

- a)
b)
c)

12. Považujete za nutné vytvoření konkrétních pomůcek (pracovní listy a sešity) pro výuku čtení?

- ANO NE