

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematika výukových opor pro žáky 1. stupně základní školy speciální

Issue of learning support tools for 1 st grade elementary special school

pupils

Karolína Soukupová

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, PhD.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

2017

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Problematika výukových opor pro žáky 1. stupně základní školy speciální vypracovala pod vedením PhDr. Zbyňka Němce, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. 4. 2017

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce PhDr. Zbyňkovi Němcovi, Ph.D. za vstřícný přístup, odborné vedení a cenné rady. Mé poděkování patří i všem respondentům, kteří byli ochotni podělit se o své zkušenosti a věnovali svůj čas vyplnění dotazníku.

ABSTRAKT:

Práce se zaměřuje na problematiku výukových opor určených pro žáky 1. stupně základní školy speciální. Teoretická část se zabývá problematiku mentálního postižení s důrazem na faktory, které nejvíce ovlivňují možnost edukace, dále pak aktuální legislativní úpravu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, základní školu speciální včetně stručné charakteristiky vzdělávacího programu a také didaktické prostředky. Výzkumná část práce, realizovaná formou dotazníku, si klade za cíl zjistit názory pedagogů na stávající výukové opory pro daný typ školy i jejich zkušenosti s využíváním materiálů nových, zejména ve vztahu k žákům, kteří jsou do jejich tříd obvykle zařazováni. Inovované učební opory, vytvořené právě na základě předchozích zkušeností, jsou následně ověřeny v praxi a výsledek tohoto ověřování je částečně doložen kazuistikami. Z výzkumného šetření vyplývá, že stávající výukové opory vyhovují žákům, kteří učivo v rozsahu stanoveném vzdělávacím programem v podstatě ovládají. Ostatní žáci, kterých je dle výsledků větší část, učivo ovládají se značnými mezerami, a tak potřebují učební materiály přizpůsobené jejich vzdělávacím možnostem. Ukázky některých těchto materiálů jsou součástí příloh.

KLÍČOVÁ SLOVA: mentální postižení, speciální vzdělávací potřeby, základní škola speciální, vzdělávací program, výukové opory

ABSTRACT:

This diploma theses is focused on problems of educational support tools for pupils of 1 st grade of The Elementary Special School. A theoretical part deals with problems of the mental handicap, mainly factors that significantly influence ability of education, and with a contemporary legislation of education of children with spetial educational needs. Furthermore it describes teaching programmes and didactic tools which are used at The Elementary Special Schools. Research target of the study is to find out a teacher's opinion about current teaching supports for given type of school and a survey of teacher's experience with use of new methods especially in relation to pupils who are usually integrated to their classes. Innovated teaching supports created on the basis of previous experience are subsequently verified in praxis and results of verification are partially documented by examples. According to research, current educational supports are convenient for pupils who cope with stipulated schoolwork easily. The other pupils have considerable difficulties to manage schoolwork therefore they need adapted teaching materials for their educational abilities. There are some examples of these materials in the attachment.

KEYWORDS: mental disability, special education needs, elementary special school, teaching program, learning support tools

Obsah

Úvod	8
1. Mentální postižení	10
1.1 Klasifikace mentálního postižení	12
1.1.1 Lehká mentální retardace	14
1.1.2 Středně těžká mentální retardace	15
1.1.3 Těžká mentální retardace	15
1.1.4 Hluboká mentální retardace.....	15
1.2 Osobnostní aspekty ovlivňující vzdělávání osob s mentálním postižením.....	16
1.2.1 Vnímání	16
1.2.2 Pozornost	18
1.2.3 Paměť	19
1.2.4 Myšlení.....	20
1.2.5 Volní vlastnosti	22
1.2.6 Emotivita	22
1.2.7 Řeč a komunikace	23
1.2.8 Motorika	25
1.3 Kombinované postižení a další specifické syndromy se vztahem k mentální retardaci	26
1.3.1 Mozková obrna	27
1.3.2 Poruchy autistického spektra	28
1.3.3 Downův syndrom.....	30
1.3.4 Epilepsie	31
1.3.5 Williamsův syndrom	32
2. Legislativní rámec vzdělávání.....	34

2.1	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	34
3.	Základní škola speciální	37
3.1	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání ZŠS	38
3.1.1	Vzdělávací obor Čtení.....	39
3.1.2	Vzdělávací obor Psaní.....	40
3.1.3	Vzdělávací obor Matematika.....	40
3.1.4	Vzdělávací obor Člověk a jeho svět.....	41
4.	Didaktické aspekty vzdělávání žáků v ZŠ speciální	42
4.1	Didaktické zásady.....	42
4.2	Didaktické prostředky.....	43
4.2.1	Učebnice.....	44
4.2.2	Pracovní sešit	46
4.2.3	Ilustrační materiál	46
5.	Problematika vzdělávacích opor pro žáky 1. stupně základní školy speciální	48
5.1	Formulace výzkumného problému	48
5.2	Charakteristika výzkumného vzorku a metodika	49
5.3	Interpretace výzkumného šetření.....	50
5.3.1	Výsledky analýzy vzdělávacích materiálů	50
5.3.2	Výsledky charakteristiky žáka 1. ročníku ZŠS.....	57
5.3.3	Kazuistiky.....	63
6.	Shrnutí výsledků výzkumného šetření a doporučení pro praxi.....	76
	Závěr.....	81
	Seznam použitých zdrojů.....	83
	Seznam příloh	87

Úvod

Učebnice a pracovní sešity či listy patří v prostředí školy mezi nejčastěji využívané materiální didaktické prostředky. Obsah učebnic je tvořen na základě rámcového vzdělávacího programu, a tak definují základní rozsah učiva. Každý vzdělávací materiál by měl splňovat určité požadavky, respektovat metodické zásady a didaktické funkce – u žáků s mentálním postižením vedle základní funkce informační především funkci fixační a motivační.

Výukové opory pro žáky 1. stupně základní školy speciální, kterými se tato práce zabývá, jsou v rámci problematiky učebních opor pro všechny typy škol, výrazně zanedbávanou oblastí, a to i přes to, že právě pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami je nastavení vhodných edukačních podmínek klíčové. Nutno poznamenat, že ani teorii učebnic, případně psychologii ilustrací, není v našich podmínkách věnován přílišný prostor. Pro opatření učebního materiálu schvalovací doložkou MŠMT je zapotřebí především soulad jeho obsahu s rámcovým vzdělávacím programem a pozitivní posudek od dvou ministerstvem určených recenzentů.

Žáci základní školy speciální tvoří velmi různorodou skupinu, velká část z nich nepracuje v plném rozsahu dle školních vzdělávacích programů, který stanovuje didaktické cíle v podstatě normativně, ale jsou vzděláváni podle individuálních vzdělávacích plánů, v nichž je obsah učiva obvykle více či méně redukován. Proto je využití standardních výukových opor problematické a učitelé jsou odkázáni na vlastní kreativitu a schopnosti při vytváření učebních materiálů odpovídající obsahové a formální úrovni.

První část práce se zaměřuje na teoretická východiska sledované problematiky, zejména na faktory, které u žáků se středně těžkým mentálním postižením nejvíce ovlivňují možnosti edukace a také na didaktické zásady a prostředky, využívané při práci v základní škole speciální. Charakteristika tohoto typu školy, společně s legislativní úpravou a rámcovým vzdělávacím programem jsou rovněž součástí teoretické části práce.

Samotné výzkumné šetření vychází z dotazníku, určeného učitelům základní školy speciální a z kazuistik vybraných žáků, kteří pracovali v předmětech Čtení, Psaní, Matematika a Člověk a jeho svět s materiály vytvořenými na základě zkušeností

pedagogů. Součástí příloh jsou potom fotografie s tipy na některé výukové opory a pomůcky použitelné pro rozvoj žáků s různým typem postižení.

1. Mentální postižení

Mentální postižení (MP) znevýhodňuje jedince především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.¹ Žáci s mentálním postižením tvoří heterogenní skupinu, která má svá specifika závislá nejen na stupni mentálního postižení a etiologii, ale i na osobnostních vlastnostech jedince a jeho sociokulturním prostředí.²

Termín mentální postižení nemá status coby terminus technicus, přesto je široce užíván, a to především ve (speciálně)pedagogické a poradenské praxi, kde má také jistou legislativní oporu – viz příslušné prováděcí vyhlášky (č. 27/2016 Sb. a 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů) školského zákona č. 561/2004 Sb., ve kterých se s termínem explicitně operuje.³ Termín mentální retardace má interdisciplinární charakter a zasahuje do všech oblastí života postiženého jedince – lékařské, psychologické, pedagogické i sociální a je užíván na základě shody, k níž dospěli odborníci na konferenci Světové zdravotnické organizace v Miláně v roce 1959. Stanovení všeobecně užívaného termínu není stále vyřešeno a při jeho užití se obvykle vychází z konkrétního faktoru, kritéria nebo souvislostí, v nichž je užíván.⁴

Mentální retardace (MR) je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projevují neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován. Příčinou vzniku mentální retardace je postižení centrální nervové soustavy (CNS), etiologie se pak projeví kvalitativně i kvantitativně v klinickém obrazu, tj. závažností postižení a převažujícími symptomy.⁵

¹ VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6. str. 29

² BARTOŇOVÁ, Miroslava, Jarmila PIPEKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, ed. *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-256-7. str.111

³ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 30

⁴ BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4. str. 12

⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profesí*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str. 289

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10) je mentální retardace stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, projevující se během vývojového období, charakterizovaný zejména porušením dovedností a postihující všechny složky inteligence, tedy poznávací, řečové, motorické i sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami. Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času, a i snížené hodnoty se mohou zlepšovat cvičením a rehabilitací. Diagnóza má vždy odpovídat současnému stavu duševních funkcí.⁶

Příčiny vzniku mentálního postižení se nejčastěji člení podle časového hlediska na prenatální, perinatální a postnatální, u třetiny takto postižených osob není možné etiologii mentálního postižení určit.⁷

Prenatální období lze z hlediska etiologie pojmout jako období významného působení dědičných, tzv. hereditálních faktorů. Do nich řadíme zejména geneticky podmíněné poruchy, především metabolické (fenylylketonurie, galaktosémie apod.).⁸ Největší skupinu příčin mentální retardace pak tvoří syndromy způsobené změnou počtu nebo struktury chromozomů.⁹ Genetickými příčinami jsou chromozomální anomálie v 10%, metabolické poruchy v 3% případů.¹⁰ Prenatální vývoj jedince mohou ve smyslu vzniku mentální retardace ovlivnit i teratogenní faktory (RTG záření, virové a mikrobiální infekce, alkohol, drogy, některé léky), které působí prostřednictvím organismu matky.¹¹

⁶ Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů [online, cit. 2017-02-04].

⁷ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6. str. 27

⁸ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 55

⁹ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6. str. 27

¹⁰ VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9. str. 298

¹¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str. 291

Perinatální období lze z hlediska etiologie vnímat jako situaci, kdy může být vývoj CNS dítěte poškozen nadměrnou zátěží (mechanické poškození mozkových struktur, nedostatek kyslíku, nízká porodní váha, těžká novorozenecká žloutenka).¹²

Postnatální poškození mozku v raném věku, vedoucí ke vzniku mentálního postižení, je nejčastěji zapříčiněno zánětlivým onemocněním, traumatem (úraz, nádorové onemocnění, krvácení do mozku) či otravou.¹³

1.1 Klasifikace mentálního postižení

Jedním z kritérií hodnocení poruchy rozumových schopností je kvantita jejich deficitu. Lze ji určit srovnáním úrovně schopností takto postiženého jedince s normou pomocí psychologické diagnostiky inteligence. Nejznámějším a nejpoužívanějším vyjádřením úrovně inteligence je inteligenční kvocient, zavedený Spearmanem a Sternem. Vyjadřuje vztah mezi dosaženým výkonem v úlohách odpovídajících určitému vývojovému stupni (mentálnímu věku) a mezi chronologickým věkem. Toto kvantitativní hodnocení inteligence poskytuje pouhý obecný odhad schopností, určující pozici mentálně postiženého člověka k populační normě.¹⁴

Dle MKN – 10 je mentální retardace rozčleněna do šesti diagnostických kategorií:

- F70 Lehká mentální retardace
- F71 Střední mentální retardace
- F72 Těžká mentální retardace
- F73 Hluboká mentální retardace
- F78 Jiná mentální retardace
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace¹⁵

¹² VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str.61

¹³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str.292

¹⁴ FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7. str. 130

¹⁵ *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online, cit. 2017-02-04].

V současné době je zřejmý posun v pojetí inteligence od přístupu orientovaného na výsledek k přístupu spíše orientovanému na proces. Vyšetřovací systémy zaměřené na proces se, na rozdíl od standardních psychometrických přístupů, které se snaží hodnotit všeobecnou inteligenci, jeví praktičtější v hodnocení žáků s různými zvláštními potřebami a v plánování přiměřené výukové intervence. Dlouhodobé zanedbávání kognitivních procesů jako dynamické a modifikovatelné veličiny však vytvořilo rozšířenou představu, že pokusy o změnu struktury inteligence jsou marné.¹⁶

Inteligenci je třeba vymezovat s pomocí množství víceméně specifických dovedností, které se - zvláště u osob s mentální retardací - mohou vyvíjet nesouměrně, a pak je těžké osoby s mentálním postižením kategorizovat do skupin. Stanovení úrovně inteligence musí vycházet ze všech dostupných informací včetně klinických nálezů a adaptačního chování, a to s ohledem na kulturní zázemí jedince a nálezů psychometrických testů. Pro stanovení diagnózy musí být přítomna snížená úroveň intelektových funkcí, která má za následek sníženou schopnost přizpůsobení denním požadavkům běžného sociálního prostředí. Uvedené úrovně IQ jsou jen vodítkem a neměly by se používat rigorózně z hlediska problémů transkulturní validity. IQ by mělo být stanoveno standardizovanými, individuálně aplikovanými inteligenčními testy determinovanými místními kulturními normami. Stupnice sociální zralosti a adaptace, opět lokálně standardizované, by měly být (pokud je to možné) doplněny rozhovorem s rodičem nebo pečovatelem. Bez standardizovaných prostředků musí být vyhodnocení považováno pouze za provizorní odhad.¹⁷

V souvislosti s výchovně-vzdělávacím procesem bývá často zmiňován i Gardnerův model inteligence, který kritizuje jednostranný přístup k inteligenci jako k pouhé schopnosti uspět v testech inteligence či ve škole, ale nepostihuje schopnost obstat v reálném životě. Gardnerův model inteligence pracuje se sedmi (devíti) složkami inteligence – jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně-pohybovou, intra a interpersonální, doplněných později o přírodovědnou a duchovní. Gardnerova teorie vede k vytvoření komplexního obrazu jedince a umožňuje tak nalezení

¹⁶ FEUERSTEIN, Reuven. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6. str. 33-34

¹⁷ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str.32

jeho individuálního potenciálu, což je zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležité.¹⁸

Posouzení rozumových schopností mentálně postižených musí zahrnovat i kvalitativní hodnocení jejich struktury – individuálních zvláštností, předností i nedostatků. Vyrovnaný vývoj všech dílčích kompetencí je spíše výjimkou, nerovnoměrnost se může odrážet především v rozdílném výkonu v různých úkolech (např. verbálních a neverbálních).¹⁹ Při hodnocení výsledků, získaných v testech inteligence, je třeba přihlížet k etiologii vzniku mentálního postižení, protože s ní obvykle souvisí nejen celkové snížení úrovně rozumových schopností, ale právě i míra nerovnoměrnosti rozvoje dílčích kompetencí, specifická znevýhodnění, úroveň učení a také míra využití zachované inteligence. Mentální postižení vzniklé perinatálně, v důsledku hypoxie či krvácení, mívá za následek poškození percepčních schopností, pozornosti a paměti. U geneticky podmíněného snížení příslušných dispozic (např. u dětí s Downovým syndromem) se uvedené potíže nevyskytují, nejnápadnější bývá zhoršená úroveň myšlení a obtíže při zpracování úloh, které vyžadují symbolické uvažování. Nerovnoměrnost vývoje dílčích schopností může souviset i s úrovní stimulace v rodině.²⁰

1.1.1 Lehká mentální retardace

V případě lehké mentální retardace se IQ pohybuje v rozmezí 50 - 69 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let)²¹ Většina těchto jedinců dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči, tj. v oblasti jídla, mytí, oblékání, hygienických návyků a v praktických dovednostech, i když zde dochází k lehkému opoždění.²²

¹⁸ POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Pojmotvorný proces u dětí se sluchovým postižením*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4921-0. str.33

¹⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str. 303

²⁰ VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 9788024615387. str. 201

²¹ *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online, cit 2017-02-04].

²² ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

1.1.2 Středně těžká mentální retardace

Středně těžká mentální retardace je v MKN – 10 označena kódem F71 a odpovídá situaci, kdy IQ dosahuje hodnot 35 až 49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let). Výsledkem je pak zřetelné vývojové opoždění v dětství. Mnozí jedinci se však dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti a dosáhnout přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnosti ve společnosti.²³ U většiny středně mentálně postižených lze diagnostikovat organickou etiologii.²⁴

1.1.3 Těžká mentální retardace

Lidé s těžkou mentální retardací jsou v dospělosti schopni chápat jen základní souvislosti a vztahy. Omezení je zřejmé i v oblasti řeči, naučí se nanejvýš několik špatně artikulovaných slovních výrazů, které používají nepřesně, resp. generalizovaně. Jejich učení je značně limitováno a vyžaduje dlouhodobé úsilí, i pak zvládnou pouze základní úkony sebeobsluhy a plnění několika pokynů.²⁵ IQ se pohybuje v pásmu 20 až 34 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let). Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.²⁶

1.1.4 Hluboká mentální retardace

IQ dosahuje nejvýše 20 (což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky). Stav způsobuje nesamostatnost s potřebou pomoci při lokomoci, komunikaci, a hygienické péči.²⁷ Jedinci s hlubokou mentální retardací jsou těžce omezeni ve své schopnosti rozumět požadavkům či instrukcím, v lepším případě jsou schopni pouze rudimentální neverbální komunikace.²⁸

²³ *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online, cit. 2017-02-04].

²⁴ VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9. str. 298

²⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str.302

²⁶ *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online, cit. 2017-02-04].

²⁷ *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online, cit. 2017-02-04].

²⁸ BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. str. 15

1.2 Osobnostní aspekty ovlivňující vzdělávání osob s mentálním postižením

V obecné definici určující obraz mentálního postižení se nejčastěji vyskytují, v různé variabilitě a hierarchii, následující determinanty: zvýšená závislost na rodičích, infantilnost osobnosti, pohotovost k úzkosti a neurastenickým reakcím, sugestibilita a rigidita chování, nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“, opoždění psychosexuálního vývoje, nerovnováha aspirace a výkonu, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, porucha interpersonálních vztahů a komunikace, malá přizpůsobitelnost k sociálním a školním požadavkům, hypoaktivita, méně často hyperaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, malá srovnávací schopnost, snížená mechanická a logická paměť, těkavá pozornost, porucha vizuomotoriky a celkové pohybové koordinace.²⁹

V případě mentální retardace se nejedná jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale jde též o strukturální vývojové změny, pro není možné automaticky přirovnávat dítě s mentálním postižením k mladšímu „zdravému“ dítěti.³⁰ Při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu u dětí s mentálním postižením je třeba zohledňovat určitá specifika charakteristická pro osoby s mentálním postižením. Obecně lze aplikovat pravidlo, že čím těžší stupeň postižení je diagnostikován, tím více jsou narušeny procesy vnímání, myšlení, paměti, řeči atd.³¹

1.2.1 Vnímání

Vnímání neboli smyslová percepce je základní poznávací proces, při které člověk smysly a s nimi souvisejícími nervovými centry získává informace o okolním světě.³² Systém vnímání vykonává pět hlavních funkcí – určuje, které části prostředí je nutné věnovat pozornost, lokalizuje nebo zjišťuje, kde jsou dané objekty, rozpoznává a určuje,

²⁹ VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6. str. 39

³⁰ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6. str. 30

³¹ BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. str. 18

³² VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str.138

co jsou tyto objekty, abstrahuje důležité informace a udržuje konstantní vzhled předmětů, i když se jejich obraz na sítnici mění.³³

Přísun podnětů je nezbytný, musí však korespondovat s možnostmi jedince s mentálním postižením z hlediska množství, kvality i délky působení. Mentálně postižení preferují stereotypnější, jednodušší a jednoznačnější stimulaci, jejich potřeba proměnlivosti je menší než u zdravé populace.³⁴

Vnímání jako vývojově primární, základní funkce je značně ovlivňováno úrovní rozumových schopností. Pro schopnost rozpoznávání jednotlivých podnětů je nezbytné vytvoření diferenčně podmíněných spojů v mozkové kůře.³⁵ U dětí s mentálním postižením dochází ke zpomalení procesu utváření těchto podmíněných spojů mezi korovými částmi analyzátorů. To vede ke zpomalení a snížení rozsahu zrakového vnímání.³⁶ Zrakové vnímání je zároveň nesystematické v důsledku špatné koordinace očních pohybů. To se projevuje v omezené schopnosti globálního vidění, kdy děti setrvávají ve fázi vnímání detailů s problémy v jejich následné percepční syntéze. Narušena je i schopnost diferenciac detailů a celků, diskriminace figury a pozadí. Aby došlo ke správnému vjemu je potřeba dobře organizovat vnímaný materiál (výrazně odlišit obrazce od pozadí). U dětí s mentálním postižením dochází k selhávání i v oblasti vnímání prostoru, času, snížena je i citlivost hmatových jevů.³⁷ Tyto skutečnosti ovlivňují především oblast výuky čtení a psaní, ale mají vliv i na možnosti využití jakéhokoli obrazového materiálu v průběhu edukace.³⁸ Potíže se projevují i při praktických

³³ NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3. str. 189

³⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str. 295

³⁵ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 139

³⁶ BENDOVIČ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. str. 18

³⁷ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 139

³⁸ VALENTA, Milan a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopej, 1997. ISBN 80-902057-9-8. str. 29

činnostech, které předpokládají koordinaci vidění s pohybovou aktivitou, kdy je např. při kreslení a psaní potřeba usměrnit pohyb, zastavit ho, orientovat jiným směrem.³⁹

Sluchové vnímání velmi těsně souvisí s rozvojem řeči, proto hraje významnou úlohu při psychickém vývoji dítěte. Obdobně jako u zrakové percepce dochází u dětí s mentálním postižením k obtížím oblasti sluchové analýzy a syntézy, tedy ve schopnosti vnímat mluvený projev jako celek složený z jednotlivých částí. Dalším faktorem, který ovlivňuje a limituje sluchové vnímání je čas. Sluchové signály není možné vnímat libovolně dlouho, mají omezené trvání, a proto tu svou roli hraje i kvalita pozornosti.⁴⁰ V oblasti sluchového vnímání se výrazně projevuje opožděné vyzrávání fonemického sluchu, respektive diferenciací fonémů, které u dítěte se středně těžkým mentálním postižením obvykle nedosáhne vývojové normy ani ve vyšším věku, u dětí s lehkým mentálním postižením je věková hranice posunuta o dva až tři roky.⁴¹

Výraznou zvláštností vnímání mentálně postižených dětí je inaktivita tohoto psychického procesu, kdy dítě nemá potřebu prohlédnout a prozkoumat viděný objekt do všech detailů, ani se vyznat v jeho vlastnostech a spokojí se s povšechným poznáním předmětů.⁴²

1.2.2 Pozornost

Pozornost souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním a lze je členit na bezděčnou (ta se mimovolně zaměřuje na silné podněty) a záměrnou, která je vázána na vůli.⁴³ Kvalita pozornosti je závislá na zralosti a integrovanosti funkcí mnoha různých

³⁹ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 141

⁴⁰ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 147

⁴¹ BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. str. 19

⁴² ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. str. 51

⁴³ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6. str. 32

oblastí CNS. Záměrná pozornost představuje jeden ze základních předpokladů duševní i fyzické práce člověka včetně učení se.⁴⁴

Podmíněná pozornost dětí s mentálním postižením je specifická omezeným rozsahem sledovaného pole a nestálostí (fluktuací). Typickým znakem dětí s mentálním postižením je i nárůst počtu chyb v závislosti na zvyšující se kvantitě výkonu, vyžadujícího určitou míru koncentrace pozornosti. Ta má rovněž vliv na míru unavitelnosti, která je u dětí s mentálním postižením vysoká. Tuto skutečnost je nutné reflektovat v průběhu vzdělávacího procesu a poskytnout dětem dostatečný prostor pro relaxaci.⁴⁵

U dětí s mentálním postižením se také vždy setkáváme se sníženou schopností rozdělení pozornosti mezi více činností. S narůstající hloubkou postižení je pravděpodobnost zvládnutí rozdělení pozornosti výrazně menší. Se značným deficitem se setkáváme také v oblasti přesouvání pozornosti. Schopnost uskutečňování aktivit, které přesouvání pozornosti vyžadují, se opět snižuje s nárůstem deficitu rozumových schopností. Obecně je úkol přenášení pozornosti téměř neřešitelný pro děti s mentálním postižením v důsledku organického postižení CNS, naproti tomu děti s chromozomálně podmíněným omezením intelektového vývoje (Downův syndrom, syndrom lomivého X) jsou v určitém rozsahu schopni pozornost přenášet.⁴⁶

1.2.3 Paměť

V širším smyslu znamená paměť veškerou uchovávanou a v psychické činnosti člověka intervenující zkušenost, užším smyslu pak způsobilost vědomé reprodukce určité zkušenosti, tj. vědomé vybavení vědomostí, vzpomínek atd. Paměť je nutné chápat jako systémový jev, fenomén, který je funkčně propojen s celým komplexem dalších jevů podílejících se na formování psychické činnosti.⁴⁷

⁴⁴ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 200

⁴⁵ BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. str. 21

⁴⁶ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 206

⁴⁷ NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2. str. 174

Díky paměti si dítě uchovává a zobecňuje minulou zkušenost, získává vědomosti a dovednosti. Dítě s mentálním postižením si osvojuje všechno nové velmi pomalu. Příčina pomalého a špatného osvojování nových vědomostí a dovedností je především ve vlastnostech nervových procesů. Slabost spojovací funkce mozkové kůry podmiňuje malý rozsah a pomalé tempo vytváření nových podmíněných spojů a také jejich pevnost.⁴⁸

Člověk s mentálním postižením potřebuje pro hlubší zapamatování zpravidla mnoho opakování. Spontánní zapamatování je ovlivněno zejména atraktivností nabídky vybraných podnětů a také dosaženým stupněm poznání.⁴⁹ Navíc mají osoby s mentálním postižením často problém se znovu vybavením si podstatného, což je dáno rychlejším vyhasínáním podmíněných spojů. Tyto fakta je třeba zohlednit při práci s dětmi s mentálním postižením a v rámci edukačního procesu věnovat značný prostor opakování učiva (jeho fixaci a automatizaci), přičemž je důležité klást důraz na rozmanitost procvičovaného, a to zejména modifikací práce se žáky.⁵⁰ Na funkce paměti negativně působí i nesoustředěnost vyvolaná např. změnou obvyklého rituálu, změnou oblečení. Proces vybavování si paměťových stop může být také negativně ovlivněn odlišnostmi v uspořádání předmětů na pracovní ploše, proto je výuku nutné, kromě již zmíněného mnohočetného opakování, doplňovat komplexním multisenzoriálním přístupem.⁵¹

1.2.4 Myšlení

Myšlení je definováno jako komplexní poznávací schopnost, která slouží ke zpracování, interpretaci a zařazení získaných informací, k volbě určitého řešení problému a z toho vyplývajícího plánování další činnosti.⁵²

⁴⁸ VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9. str. 302

⁴⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

⁵⁰ BENDOVIČ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. str. 20

⁵¹ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 215

⁵² VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str. 64

Nedostatek názorných a sluchových představ, malá znalost zacházení s předměty, velmi omezená zkušenost z komunikace, a hlavně nedostatečný rozvoj řeči, významně zužují dětem s mentálním postižením tu nezbytnou základnu, na níž se má rozvíjet myšlení.⁵³

Myšlení je specifický proces, na jehož počátku je činnost – dítě tím, jak s věcmi operuje, objevuje jejich vlastnosti a postupně přetváří svá kognitivní schémata. Takto dítě poznává a zvnitřňuje funkční vztahy mezi sebou, věcmi a později i mezi věcmi a jevy samotnými. Myšlení mentálně postiženého dítěte se omezuje na konkrétní situační souvislosti mezi předměty a jevy, je chudší a málo produktivní. U dětí s úrovní obecných rozumových schopností v horním (maximálně středním) pásmu lehkého postižení se vyskytuje omezená schopnost mentálních operací – dostupnější jsou pro ně „nižší“ kognitivní operace typu třídění, přiřazování, srovnání nežli „vyšší“, jako jsou analýza, syntéza a především generalizace.⁵⁴

Dalším nedostatkem v myšlení dětí s mentálním postižením je jeho slabá řídicí úloha, kdy dítě obvykle nepromýšlí své jednání a není schopno předvídat jeho důsledek. Problémem v oblasti vzdělávání je především neschopnost použít v případě potřeby již osvojených rozumových operací. Nový úkol nevyvolává u těchto dětí pokusy předem si představit postup jeho řešení. Tento nedostatek koresponduje i s tzv. nekritičností myšlení, kdy je pro děti s mentálním postižením charakteristické, že nepochybuji o správnosti okamžitých domněnek, zřídka upozorují své chyby nebo chyby ostatních. Dětem s mentálním postižením chybí i kvalita myšlení, označovaná jako sekvenční myšlení, tedy schopnost chápání sledu jevů a věcí, správné vnímání jejich logických souvislostí a časové následnosti a organizace času.⁵⁵

⁵³ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. str. 52

⁵⁴ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. s. 187

⁵⁵ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. str.53

1.2.5 Volní vlastnosti

Pro jedince s mentálním postižením je typická hypobulie až abulie (snížení až ztráta kvality volných vlastností). Dítě s mentálním postižením zpravidla není schopno podřídit své chování dosažení určitého úkolu a tímto směrem řídit své jednání, v tomto ohledu je i poměrně málo iniciativní. Volní vlastnosti je tedy třeba u dětí s mentálním postižením systematicky rozvíjet a zohledňovat při tom i další specifika psychických funkcí.⁵⁶ U jedinců s mentálním postižením se setkáváme i s problémy v oblasti aspirací ve smyslu vědomého stanovování a naplňování vlastních životních cílů. Rozdíly v této dimenzi odrážejí nejen závažnost postižení kognitivních funkcí, ale také množství sociálních zkušeností, vliv výchovy i pedagogické vedení.⁵⁷

1.2.6 Emotivita

Jedná se o komplexní psychické pochody, navenek se projevující fyziologickými reakcemi, motorickými a mimickými projevy a vnitřně se projevující subjektivními prožitky. Za základní emoce jsou považovány hněv, strach, smutek, překvapení, radost a odpor.⁵⁸

Celkový způsob emočního reagování může být, v závislosti na etiologii mentálního postižení, změněn ve smyslu zvýšené dráždivosti, větší pohotovosti k afektivním reakcím či mrzuté náladě.⁵⁹ Většinou jsou děti s mentálním postižením emočně nevyspělé a chovají se jako děti mladšího věku, proto reagují adekvátně na přístupy, které tuto skutečnost respektují. Cizí prostředí, neznámé osoby nebo situace či neúměrně náročné úkoly u nich vyvolávají strach a intenzivní (až panické) reakce.⁶⁰ Snížené porozumění některým životním změnám a příčinám negativních zážitků v určité

⁵⁶ BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. str. 22

⁵⁷ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 263

⁵⁸ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 241

⁵⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str. 295

⁶⁰ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. str. 56

situaci vede k neadekvátnímu propojení se situací celkovou, která pak může vyvolávat dlouhodobou silnou úzkost.⁶¹ I zdánlivě bezvýznamná narážka může přivodit silnou a dlouhodobou reakci, u citově labilnějších jedinců až negativismus. Intenzita emočních reakcí klesá úměrně s věkem.⁶²

Pro děti s mentálním postižením je charakteristická netlumená intenzita emocí, citová otevřenost, související s nižší schopností seberegulace, city jsou nejen neadekvátní svojí dynamikou a intenzitou, ale jsou také často méně diferencovány, obtížně se vytvářejí vyšší city v podobě svědomí, odpovědnosti či smyslu pro povinnost.⁶³

1.2.7 Řeč a komunikace

Komunikaci, jako schopnost sdílet a přijímat informace a porozumět jim, lze označit za centrální vývojový proces, který je rovnocenný vývojovým oblastem kognice, pohybu, tělesné zkušenosti, emočního vývoje, sociální zkušenosti a vnímání. Komunikace neznamena tedy pouze schopnost porozumět ostatním, ale také schopnost prosadit sebe sama.⁶⁴

Postižení řečových a jazykových funkcí negativně ovlivní schopnost přiměřené komunikace, ale může mít vliv i na rozvoj kognitivních schopností nebo jejich uplatnění. Lze diferencovat postižení primární a sekundární, symptomatické, kdy je narušená komunikační schopnost jedním z příznaků jiného postižení. Symptomatické poruchy řeči mohou v různé míře postihnout všechny složky řeči.⁶⁵

Vývoj řeči dětí s mentálním postižením probíhá ve shodě s mentálním vývojem ve zpomaleném tempu. U dětí se středně těžkým mentálním postižením se jedná orientačně o poloviční tempo oproti normálnímu vývoji a strop vývoje řeči leží na úrovni

⁶¹ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 246

⁶² VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6. str. 32

⁶³ BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. str. 21

⁶⁴ OŠLEJŠKOVÁ, Hana a Marie VÍTKOVÁ. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální: Bases, conditions and strategies for teaching pupils with severe disabilities in special schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6673-1. str. 114

⁶⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str. 233

6 - 7 let, ale častěji si tyto děti osvojí řeč zhruba na úrovni čtyřletého dítěte, kdy se slovy pracují na úrovni předpojmů, směřují k zobecnění, kategorizují na základě rysů a podobností.⁶⁶

Ve foneticko-fonologické rovině se u dětí s mentálním postižením často vyskytují problémy v oblasti fonematické diferenciaci hlásek a nesprávná výslovnost hlásek. Lexikálně-sémantická rovina se vyznačuje převahou v oblasti pasivní slovní zásoby. Pro aktivní slovní zásobu je typické užívání konkrétních pojmů, abstraktní pojmy, plnovýznamová slovesa, přídavná jména, příslovce a zájmena se vyskytují zřídka. Častý je i verbalismus, tedy užití pojmů bez porozumění jejich významu. Pro gramaticko-syntaktickou rovinu jazyka je obvyklý výskyt slovních i větných dysgramatismů, objevují se obtíže ve vyjadřování příčino-důsledkových vztahů, v komunikaci převažují jednoduché věty s chybným slovosledem – na prvním místě věty je to, co má pro dítě aktuálně největší význam nebo co ho zaujme. Pragmatická rovina, jež je zodpovědná za upotřebením řeči v sociální interakci, je narušena neschopností vyjádřit a správně formulovat myšlenky. Časté jsou i echolalické projevy, tedy tendence opakovat poslední slyšené slovo či zvuk.⁶⁷

V některých případech je obtížné posoudit, do jaké míry je narušení inteligence primárním defektem bránícímu osvojení řeči, nebo do jaké míry porucha řeči brání nabývání poznatků a dovedností s následným negativním vlivem na nižší úroveň intelektu.⁶⁸

Kromě typických znaků vlastního řečového projevu je u osob s mentálním postižením častá nižší schopnost porozumět i běžnému verbálnímu sdělení (souvisí s omezeností slovní zásoby), vážne celkové pochopení kontextu, rozumění složitějším slovním obrátům, ironii, žertu je minimální.⁶⁹

⁶⁶ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 230

⁶⁷ BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6. str. 68

⁶⁸ LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KRŽÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

⁶⁹ FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7. str. 96

Edukační proces může být u dětí s mentálním postižením narušen již ve fázi iniciální, tedy percepční, kdy dítě vnímá prezentované informace zkresleně, zejména pak v případě, že jsou přítomny i vady zrakového a sluchového analyzátoru. Častější je však narušena schopnost získanou informaci analyzovat a následně, v případě nových poznatků, uložit v paměti. U dětí s mentálním postižením je obvykle narušena i expresivní fáze komunikačního procesu. Pokud se jedná o narušení závažnější, je možné sdělení realizovat prostřednictvím náhradních komunikačních systémů (AAK).⁷⁰

Vedle řeči, která je záležitostí prvosignální, se k fatickým funkcím řadí i formy řeči psané a čtené, kdy se jedná o funkce druhsignální. Osvojení trivie, tedy čtení, psaní a počtů, je u dětí se středně těžkým mentálním postižením vysoce individuální. V případě zvládnutí psaní se jedná spíše o mechanickou činnost, u čtení se často jedná o čtení bez porozumění nebo bez schopnosti reprodukovat obsah přečteného.⁷¹

1.2.8 Motorika

Motorika je souhrn všech potenciálních pohybových předpokladů člověka, které společně s konstitučními a psychickými činiteli umožňují člověku vykonávat různé pohybové úkony a činnosti. Hrubá motorika je zajišťována velkými svalovými skupinami, jež jsou zodpovědné za postupné ovládnutí a držení těla, rytmizaci pohybů, koordinaci horních a dolních končetin. Jemnou motorikou většinou rozumíme pohyby ruky, uchopování předmětů a manipulaci s nimi.

Rozvoj pohybových aktivit souvisí s rozvojem poznávacích schopností, bezprostředního vnímání, pozornosti, paměti, představivosti, myšlení a řeči, proto je jejich podpora u dětí s mentálním postižením velmi důležitá. Pohybové aktivity by měly být i součástí výchovně-vzdělávacího procesu těchto dětí jako prostředek pro relaxaci mentálních sil, pozornosti nebo jako způsob konkretizace některých abstraktních výrazů.⁷²

⁷⁰ BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. str. 88

⁷¹ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 230

⁷² JEŠINA, Ondřej. *Úvod do didaktiky aplikovaných pohybových aktivit žáků s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3939-6. str.17

Vývoj jemné i hrubé motoriky je u dětí se středně těžkým mentálním postižením výrazně zpomalen, trvale zůstává celková neobratnost a obtíže s koordinací pohybů. Tyto děti později drží hlavičku, se zpožděním uchopují předměty, se zpožděním probíhá proces vertikalizace (sezení, stoj, chůze). Schopnost samostatné lokomoce se opoždřuje a zároveň se tak dítěti redukuje možnost přirozené podnětové stimulace. Malá zvědavost a potřeba poznávat okolí zpětně tlumí rozvoj motorických dovedností. Aktivita založená na pokusných nekoordinovaných pohybech, s tendencí opakování pohybů na základě pokusu a omylu, jsou málo frekventované, proces experimentace je utlumen.⁷³

Postižení v oblasti jemné motoriky se projevuje v menší obratnosti při kreslení a psaní, rozsah narušení je závislý na typu mentální retardace i na souběžném postižení dalších psychických a fyzických funkcí.⁷⁴

1.3 Kombinované postižení a další specifické syndromy se vztahem k mentální retardaci

Skupina osob s kombinovaným (vícečetným) postižením je velmi heterogenní a platí zde ještě ve větší míře pravidlo individuálního přístupu a nutnosti plánování a poskytování pomoci na míru než u jedinců s jednotlivě se vyskytujícími vadami.⁷⁵

Pro potřeby resortu ministerstva školství (MŠMT) se žáci s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami člení do tří skupin:

- skupina, v níž je společným znakem mentální retardace, která je determinujícím faktorem pro nejvýše dosažitelný stupeň vzdělání
- skupina, kterou tvoří kombinace postižení tělesného, smyslového a narušená komunikační schopnost bez přidruženého postižení mentálního (specifickou skupinu tvoří žáci hluchoslepí)

⁷³ ZEŽULKOVÁ, Eva. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-991-9. str.36

⁷⁴ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str.158

⁷⁵ ZIKL, Petr. *Pojem kombinované postižení*. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. 2005. roč. 15, č. 4, s. 241-245.

- samostatná skupina tvořená žáky s poruchou autistického spektra (PAS)⁷⁶

Dle údajů speciálně pedagogických center patří mezi nejčastěji vykazované kombinace postižení:

- mentální postižení + narušená komunikační schopnost
- mentální postižení + tělesné postižení
- narušená komunikační schopnost + tělesné postižení⁷⁷

1.3.1 Mozková obrna

Mozková obrna (MO), dříve dětská mozková obrna, je neprogresivní onemocnění motorického vývoje vzniklé na podkladě poškození nebo dysfunkce mozku v rané fázi jeho vývoje (prenatálně, perinatálně i na počátku postnatálního období).⁷⁸

V základním členění mozkové obrny figurují formy spastické (diparéza, hemiparéza a kvadruparéza), dyskinetické (atetóza, dystonie, ataxie) a jiné formy. Z neuroanatomického hlediska je možno rozlišovat pohybové postižení podle oblastí mozku, kde se léze nachází. Typ pohybové poruchy se manifestuje ve formě spastické (zvýšený svalový tonus s typickými příznaky), hypotonické, která bývá přechodným fyziologickým stadiem u dětí s MO v kojeneckém věku, a přetrvává-li, je téměř vždy spojena s mentálním postižením, méně častý je typ dyskinetický. Podle lokalizace se postižení u spastické formy dělí dále na diparézu (převaha postižení na dolních končetinách), hemiparézu (postižena je jedna polovina těla) – tyto dva typy MO se často vyskytují bez kombinace s mentálním postižením a kvadruparézu, kdy se postižení projevuje na všech končetinách a bývá také nejčastěji spojeno s mentálním postižením.⁷⁹

Mozková obrna je často kombinovaná, vedle již zmiňovaného mentálního postižení (až 66%), s narušenou komunikační schopností (přes 50%), poruchami chování

⁷⁶ OŠLEJŠKOVÁ, Hana a Marie VÍTKOVÁ. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální: Bases, conditions and strategies for teaching pupils with severe disabilities in special schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6673-1. str. 110

⁷⁷ VOŽENÍLEK, Vít a Jan MICHALÍK. *Atlas činnosti speciálně pedagogických center v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3464-3. str. 103

⁷⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str. 144

⁷⁹ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6. str. 111

(cca 50%), epileptickými záchvaty (15 – 70%) a poruchami smyslového vnímání (vady zraku a sluchu různého rozsahu).⁸⁰

Edukace dětí s mozkovým hybným postižením je komplikována sníženou pohotovostí k řešení abstraktních úkolů, nedostatkem zkušeností, lehkou unavitelností při požadavcích na kognitivní výkon. Mnoho dětí potřebuje na učení více času, pokroky v učení jsou pomalejší a nerovnoměrné, rozpětí pozornosti je omezené, kapacita učení se rychle vyčerpává.⁸¹

1.3.2 Poruchy autistického spektra

V případě poruch autistického spektra (PAS) se setkáváme s velmi heterogenní symptomatikou a rozdílnou mírou projevů jednotlivých příznaků. Při stanovení diagnózy je potřeba hodnotit nejen přítomnost či nepřítomnost typických projevů, ale je zapotřebí zohlednit i chronologický věk a přidružené smyslové či pohybové poruchy dítěte. Termín porucha autistického spektra postupně nahrazuje dříve užívanou kategorii pervazivních vývojových poruch, protože specifické deficity a abnormní chování jsou považovány spíše za různorodé než pervazivní.⁸²

U jedinců s poruchou autistického spektra se vyskytuje narušení ve třech základních oblastech vývoje (sociální interakce a sociální chování; komunikace; představitivost, zájmy, hry), jež je možné souhrnně nazvat triádou problémových oblastí.⁸³

V Mezinárodní klasifikaci nemocí jsou pod kód F84 zahrnuty následující pervazivní vývojové poruchy:

- dětský autismus
- atypický autismus
- Rettův syndrom
- jiná dětská desintegrační porucha

⁸⁰ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0. str. 133

⁸¹ VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9. str. 178

⁸² THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8. str. 32

⁸³ BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3. str. 23

- hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- Aspergerův syndrom
- jiné pervazivní vývojové poruchy
- pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná⁸⁴

Dětský autismus vzniká jako důsledek organického poškození mozku, ale jeho etiologie není jednoznačně vymezena. Autismus postihuje většinu psychických funkcí, nejnápadněji se projevuje v oblasti sociálně-komunikačních kompetencí. Narušeno je sociální porozumění, interpersonální vztahy a komunikace, typické je i stereotypní chování. Vývoj těchto dětí je nejen opožděný, ale v mnoha oblastech i kvalitativně narušený. Mentální postižení je diagnostikováno až u 75 % dětí s autismem.⁸⁵ Kromě poruch v klíčových oblastech (triáda problémových oblastí) mohou jedinci s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které se navenek projevují odlišným, abnormním až bizarním chováním. Specifický projev deficitů se mění s věkem dětí.⁸⁶

Vzdělávání dětí s autismem je značně limitované, zejména v oblasti spontánního učení, kdy těmto dětem chybí subjektivní důvod k osvojení si mnoha znalostí a dovedností, dávají přednost stereotypu, potřebují velmi rigidní řád, jakákoli změna je dezorientuje a vyvolává úzkost. Dalším problémem je neschopnost generalizovat získanou zkušenost a využít ji i v jiné situaci.⁸⁷

Způsob zadávání a plnění úkolů u žáků s PAS musí vycházet z individuálních deficitů žáka a vyžaduje uplatňování specifických postupů – používání vizuálních pomůcek, strukturované zadání, které umožní žákovi zorientovat se a v případě potřeby plnit úkol po částech, doplněné o vhodné motivační pobídky.⁸⁸

⁸⁴ Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů [online, cit. 2017-02-04].

⁸⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str. 319

⁸⁶ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8. str. 177

⁸⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str. 323

⁸⁸ ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů. Pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8. str. 12

1.3.3 Downův syndrom

Downův syndrom (DS) je nejobvyklejší vrozená chromozomální anomálie. V případě Downova syndromu se jedná o trizomii 21. chromozomu. Nadbytečný chromozom způsobuje disharmonii organismu, odlišný a pomalejší vývoj buněk i celého jedince. Má také na svědomí některé typické rysy či zdravotní komplikace, ale i mentální opoždění různého stupně. Ze zdravotních problémů jsou časté srdeční vady, zhoršená funkce štítné žlázy, respirační nemoci, snížená imunita, poruchy zraku a sluchu, nižší svalový tonus a hypermobilita (nadměrná kloubní volnost). Úroveň intelektu se nejčastěji pohybuje v pásmu lehké a středně těžké mentální retardace.⁸⁹

Vývoj motoriky dítěte s DS probíhá v typickém sledu, ale vykazuje v průměru asi poloviční zpoždění oproti zdravým vrstevníkům. Později se vytvářejí také komplikovanější dovednosti jako běh, chůze po schodech a skoky.⁹⁰

Jedinci s touto diagnózou bývají klidní až bradypsychičtí, těžkopádní až ulpívaví, avšak emocionálně dobře ladění a přizpůsobiví, nemají větší výkyvy v chování ani v prožívání. Učí se sice pomalu, ale dovedou své schopnosti využít. Pro děti s DS je verbální komunikace oblastí, která bývá nejopožděnější, mnohé děti mají i sluchové postižení, které pak rozvoj řeči ještě více brzdí. Pro mnohé děti je problém postoupit od jednoduchých dvou až třislovných vět a zůstávají na této úrovni.⁹¹

Žáci s Downovým syndromem mají oslabenou schopnost koncentrace a také doba, po kterou se dokáží soustředit je významně nižší. Myšlení závisí na úrovni intelektu, výrazněji se projevuje snížená schopnost aplikovat osvojené znalosti v praxi. Schopnost vizuálního vnímání převažuje nad auditivním, proto je v edukaci nezbytná vizuální podpora. Velký důraz je třeba klást na rozvoj komunikačních kompetencí, které podmiňují možnosti sociální integrace.⁹²

⁸⁹ *Downův syndrom – základní informace* [online, cit. 2017-02-03].

⁹⁰ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. str.145

⁹¹ BUCKLEY, Sue. *Vývoj čtení a řeči u dětí s Downovým syndromem (Návod pro rodiče a učitele)*. Vyd. 1., Praha a Jablonec n. Nisou: Sdružení pro pomoc mentálně postiženým, 1993. str. 5

⁹² BARTOŇOVÁ, Miroslava, Jarmila PIPEKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, ed. *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-256-7 str.211

1.3.4 Epilepsie

Epilepsie je chronické postižení mozkové tkáně, které se projevuje opakovanými záchvaty různého charakteru, spojenými se změnou v oblasti prožívání, uvažování a chování, motorickými projevy a často i s poruchami vědomí.⁹³

Etiopatogenetickým podkladem jednotlivých dětských epilepsií jsou buď genetické dispozice, nebo časně inzulty event. jejich kombinace, které poškozují nezralý dětský mozek. Zvýšenou záchvatovou pohotovost, a tím i snadnější vznik epileptických záchvatů, způsobuje fakt, že od narození až do nejméně 8 až 10 let probíhá rozsáhlý postnatální vývoj mozku. Klinický obraz a průběh záchvatu je dán rozsahem a tíží postižení mozkových struktur epileptickou aktivitou. Je-li postižen celý mozek, jedná se o záchvat generalizovaný (primárně) spojený s kvantitativní poruchou vědomí. Záchvat, kdy je epileptický výboj omezen pouze na část mozku, se označuje za parciální (ložiskový, fokální, lokalizovaný) a nebývá spojen s bezvědomím. Parciální záchvat může postupně přerůst v generalizovaný (sekundárně).⁹⁴

Epilepsie je vždy spojena s určitými změnami v oblasti psychiky. Dočasné změny jsou přítomny v období před záchvatem (vyšší dráždivost, náladovost, poruchy pozornosti), v průběhu samotného záchvatu i krátce po záchvatu (dezorientovanost, únava, nepřiměřené reakce). Trvalejší změny psychiky mohou mít charakter různých nápadností až poruch. Primární změny se týkají např. aktivační úrovně a inteligence, jsou závislé na četnosti záchvatů i lokalizaci případného ložiska. Sekundární změny jsou důsledkem vedlejších účinků medikamentózní léčby.

Z psychologického hlediska je epilepsie symptomový komplex, který může, v závislosti na etiologii, v různém rozsahu ovlivňovat jednotlivé psychické funkce. Pro výchovně-vzdělávací proces jsou podstatné zejména změny na úrovni poznávacích procesů (snížená flexibilita myšlení, potíže v oblasti pozornosti a krátkodobé paměti). V dětském věku lze očekávat snížení rozumových schopností až u 30 % postižených, často se jedná i o problémy s jejich využitím. Následkem lokalizovaného poškození

⁹³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str. 134

⁹⁴ OŠLEJŠKOVÁ, Hana a Marie VÍTKOVÁ. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální: Bases, conditions and strategies for teaching pupils with severe disabilities in special schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6673-1. str. 73

některých oblastí mozku mohou být poruchy řeči (receptivní nebo expresivní dysfázie) i specifické poruchy učení. V sociální interakci jsou problémové především nápadnosti v chování, větší dráždivost, emoční labilita a tendence k negativnímu ladění.⁹⁵

Dle stupně organického postižení ve vztahu ke vzdělávacím schopnostem je možno žáky s epilepsií formálně rozdělit do čtyř skupin - 1. žáci, kteří kromě epilepsie nemají žádné přidružené onemocnění, 2. žáci s minimálně průměrným intelektem, kteří vykazují dílčí deficity výkonu na základě poškození mozku, 3. žáci s obtížemi v učení na podkladě poruchy mozkových funkcí, 4. žáci, kteří mají vedle epilepsie značné poruchy v učení. Poslední skupina náleží právě k žákům s mentálním postižením, kteří mohou být zařazováni do základní školy speciální.⁹⁶

1.3.5 Williamsův syndrom

Williamsův syndrom je vrozená porucha, jejíž příčinou je genetická vada, takzvaná delecce, při níž u postižených jedinců chybí část genetické informace v oblasti 7. chromozomu. Jedinci s touto poruchou jsou si velmi podobní, mají zpravidla široké čelo, velká ústa s plnými rty, malou spodní čelist, nízký kořen nosu, při pohledu do jejich očí (často modrých) je možné si všimnout hvězdicovitého vzoru duhovky. Děti většinou bývají malé – rodí se s nízkou porodní hmotností a ani v dospělosti nebývají příliš velcí. Závažným zdravotním problémem jsou vrozené vady srdce a velkých cév dosahující různého stupně závažnosti, hypotonie, srůsty v oblasti předloktí, dysfunkce štítné žlázy, předčasná puberta, hypertenze, anomálie chrupu a raném věku i hyperkalcémie (zvýšená hodnota vápníku v krvi). Určitou zvláštností je tzv. hyperakuzie, tedy zvýšená citlivost sluchu.

Psychomotorický vývoj bývá od počátku opožděn, v pozdějším věku se projeví různý stupeň mentálního postižení, nejčastěji v rozmezí lehké až středně těžké mentální

⁹⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4. str. 139

⁹⁶ BARTOŇOVÁ, Miroslava, Jarmila PIPEKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, ed. *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-256-7 str. 102

retardace. Typické jsou velmi dobré verbální schopnosti s převahou expresivní složky a naproti tomu výrazně narušené zrakově-prostorové vnímání.⁹⁷

⁹⁷ MICHALÍK, Jan. *Metodika práce se žákem se vzácným onemocněním*. Čáslav: Studio Press pro Společnost pro MPS, 2012. ISBN 978-80-86532-28-8. str. 122

2. Legislativní rámec vzdělávání

Vzdělávání v České republice je upraveno zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a na něj navazujícími vyhláškami č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků, studentů mimořádně nadaných a vyhláškou č. 72/2005 Sb., ve znění vyhlášek 116/2011 Sb., 103/2014 Sb. a 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zřízeních. V souladu se zněním § 2 školského zákona je vzdělávání založeno na „rovném přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.“⁹⁸

2.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je vymezeno v § 16 školského zákona: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Způsob vzdělávání žáků se závažnějším typem postižením je blíže specifikován v odstavci 9: “Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit

⁹⁸ Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online, cit. 2016-12-27].

do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpurných opatření by samotná podpurná opatření nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.⁹⁹

Základní vzdělávání pro žáky uvedené v § 16 odst. 9, kteří se vzdělávají ve třídách nebo školách s upraveným vzdělávacím programem, může s předchozím souhlasem ministerstva trvat deset ročníků. Vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem je zakotveno v § 48 školského zákona: „Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Vzdělávání v základní škole speciální má deset ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem, druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem.“ Dle § 45 školského zákona získá žák ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole speciální základy vzdělání.¹⁰⁰ Dokladem o dosažení základů vzdělání je vysvědčení o ukončení devátého, popřípadě desátého ročníku nebo vysvědčení o ukončení kurzu pro získání základů vzdělání. Tato vysvědčení jsou opatřena doložkou o získání stupně vzdělání.¹⁰¹

Pro přípravu dětí na vzdělávání v základní škole speciální může být zřízen přípravný stupeň základní školy speciální. Toto opatření je řešeno v § 48a: „Zřizovatel základní školy speciální může zřídit třídy přípravného stupně základní školy speciální, které poskytují přípravu na vzdělávání v základní škole speciální dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem. O zařazení dítěte do třídy přípravného stupně základní školy speciální rozhoduje ředitel

⁹⁹ Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online, cit. 2016-12-27].

¹⁰⁰ Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online, cit. 2016-12-27].

¹⁰¹ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální [online, cit. 2016-12-03].

školy na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Do třídy přípravného stupně základní školy speciální lze zařadit dítě od školního roku, v němž dosáhne 5 let věku, do zahájení povinné školní docházky, a to i v průběhu školního roku. Třída přípravného stupně základní školy speciální má nejméně 4 a nejvýše 6 žáků. Vzdělávání v přípravném stupni základní školy speciální trvá nejvýše 3 školní roky.¹⁰²

Ukončení vzdělávání v základní škole speciální je řešeno v § 55, odstavci 2, školského zákona: „Žákovi uvedenému v § 16 odst. 9 může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku věku, v případě žáků vzdělávajících se ve vzdělávacím programu základní školy speciální pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku.“¹⁰³

¹⁰² *Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online, cit. 2016-12-27].

¹⁰³ *Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online, cit. 2016-12-27].

3. Základní škola speciální

Vzdělávání v základní škole speciální (ZŠS) se od základní školy značně odlišuje, a to především mírou speciálně pedagogických prostředků a organizačními formami (silně individuální přístup, vyučovací hodina dělená na více jednotek...), dále pak strukturou a skladbou učebního plánu.¹⁰⁴

Pedagogická práce v základní škole speciální se zaměřuje především na složku výchovnou, to znamená vést žáky ke kladnému a přátelskému vztahu k lidem a k potřebě zapojit se do společnosti. Cílem speciální školy je rozvíjet psychické i fyzické schopnosti a předpoklady žáků a vybavit je takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, které jim umožní zapojení do společenského života. Vzdelávání v základní škole speciální by mělo žáky, vzdělávané dle ŠVP pro ZŠS díl I., vybavit triviem (čtení, psaní, počítání), dovednostmi a návyky z oblasti pracovní výchovy, vést ke zlepšování motoriky a pohybové koordinace a také dbát na rozvoj tvořivých schopností, které mohou položit základy kvalitnímu využívání volného času v období dospělosti.¹⁰⁵

Cíl a těžiště práce spočívá ve výchovné a vzdělávací činnosti, která žákům umožňuje, aby si ve vhodně upravených podmínkách a při odborné speciálně pedagogické péči osvojili elementární vědomosti, dovednosti a návyky potřebné k uplatnění v praktickém životě a aby dosáhli maximální možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob. Základní škola speciální se tedy zaměřuje na celkový duševní i tělesný rozvoj žáků při důsledném respektování jejich individuálních zvláštností.¹⁰⁶

Vzdělávací proces se přizpůsobuje úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků s těžkým zdravotním postižením. Vzhledem k variabilitě schopností a úrovni vědomostí

¹⁰⁴ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 100

¹⁰⁵ VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9. str.315

¹⁰⁶ FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-622-2. str.58

a dovedností je nezbytné při vzdělávání uplatňovat přístupy odpovídající vývojovým a osobnostním specifickým žáků, za přispění nejvyšší míry podpůrných opatření.¹⁰⁷

V rámci základní školy speciální může být zřízen i přípravný stupeň, který může žák navštěvovat po dobu jednoho až tří let.¹⁰⁸ Vzhledem k rozsáhlým speciálním vzdělávacím potřebám těchto dětí nebyl zajištěn pro jejich přípravu na vzdělávání pouze přípravný ročník, ale „stupeň“ o třech postupných ročnících pro děti již od pěti let věku.¹⁰⁹ Cílem přípravného stupně základní školy speciální je umožnit vzdělání žákům, kteří by vzhledem k těžšímu stupni mentálního postižení či z jiných důvodů nebyli schopni vzdělávání ve škole, ale u nichž jsou určité předpoklady k rozvoji rozumových schopností, které jim umožní absolvovat základní školu speciální a dosáhnout tak alespoň základů vzdělávání.¹¹⁰

3.1 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání ZŠS

Do základní školy speciální jsou zařazováni žáci s takovými nedostatky rozumového vývoje, které jim nedovolují vzdělávat se podle vzdělávacího programu běžné základní školy, ale jsou schopni osvojit si základy vzdělání. Výchovně vzdělávací činnost se zaměřuje na osvojování a rozvoj pracovních dovedností a poznatků, rozvíjení motorických a komunikačních schopností, a zejména na nácvik samostatnosti a sebeobsluhy, směřující ke snižování závislosti na péči jiných osob.¹¹¹

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků v základní škole speciální (RVP ZŠS) je otevřený dokument, který může být upravován podle potřeb a zkušeností s realizací školních vzdělávacích programů i podle měnících se potřeb žáků. Učivo je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností). Takto vymezené učivo je doporučeno školám k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků, ve vazbě na distribuované nebo rozpracované očekávané

¹⁰⁷ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online, cit. 2016-12-03].

¹⁰⁸ VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha: Parta, 2004. ISBN 80-7320-063-5.

¹⁰⁹ DOLEŽALOVÁ, P. *Informace o přípravném stupni ZŠS* [online, cit. 2017-01-18].

¹¹⁰ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

¹¹¹ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

výstupy. Na úrovni takto vytvořených Školních vzdělávacích programů (ŠVP) se učivo stává závazné.

RVP ZŠS obsahuje dva díly, které jsou zpracovány podle stupně mentálního postižení žáků a jsou navzájem plně propustné. Díl I obsahuje doporučení týkající se vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, díl II je určen pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Vzdělávací obsah RVP ZŠS díl I. je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou koncipovány tak, aby respektovaly sníženou úroveň rozumových schopností a individuální zvláštnosti žáků a svými konkrétními cíli a vzdělávacím obsahem podporovaly rozvíjení jejich duševních i tělesných schopností, potřeb a zájmů. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory, jejichž obsah se vzájemně překrývá.

- Jazyková komunikace (Čtení, Psaní, Řečová výchova)
- Matematika a její aplikace (Matematika)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Člověk a společnost)
- Člověk a příroda (Člověk a příroda)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)¹¹²

Následující podkapitoly se věnují stručné charakteristice pouze čtyř základních vzdělávacích oborů 1. stupně ZŠS, ve kterých se předpokládá využívání učebnic a pracovních sešitů, a pro které je tento typ didaktických prostředků také oficiálně vydáván.

3.1.1 Vzdělávací obor Čtení

Čtení je postupné osvojování písmen, slabik, slov a vět, které vede k rozvíjení čtecích dovedností, vnímání obsahu čteného textu, jeho reprodukci a čtení

¹¹² *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online, cit. 2016-12-03].

s porozuměním. I žáci, kteří nebudou souvisle číst text s plným porozuměním, si potřebují v životě přečíst alespoň nadpisy, nápisy, návody, názvy, jména.¹¹³

Vzdělávací oblast Jazyková komunikace, jejíž součástí je právě Čtení, Psaní a také Řečová výchova má stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Rozvíjí u žáků osvojení a používání mluvené i písemné podoby jazyka. Žáci se učí vnímat různá sdělení, rozumět jim a reprodukovat je. Jazykový rozvoj žáků probíhá paralelně s rozumovým a emocionálním zráním.¹¹⁴

3.1.2 Vzdělávací obor Psaní

Vzdělávací obor Psaní rozvíjí grafické dovednosti žáků, pomáhá k rozvoji jejich jemné motoriky a grafomotoriky a tím zároveň stimuluje jejich myšlení. Získávání grafických dovedností, postupné zvyšování kvality a rychlosti písma a praktické využívání získaných dovedností dává žákům možnost jednoduché písemné komunikace.¹¹⁵

3.1.3 Vzdělávací obor Matematika

Počítání je věnován značný prostor, jelikož početní dovednosti jsou pro každodenní život nepostradatelné. Žákům s mentálním postižením je třeba poskytovat takové matematické vědomosti a dovednosti, které budou moci využívat při řešení problémů a úkolů, se kterými se budou setkávat v praktickém životě i v pracovním procesu.¹¹⁶

Vzdělávací obor Matematika je součástí vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace. Ta je založena na praktických činnostech a dovednostech, které žáci nejčastěji využijí v běžném životě, posiluje schopnost logického myšlení a prostorové představivosti. Žáci se seznamují se základními matematickými pojmy, symboly, postupy a způsoby jejich užití. Učí se používat matematické pomůcky včetně kalkulátoru.

¹¹³ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 295

¹¹⁴ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online, cit. 2016-12-03].

¹¹⁵ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online, cit. 2016-12-03].

¹¹⁶ VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. str. 295

Matematika prolíná celým základním vzděláváním, učí je dovednostem a praktickým činnostem využitelným v praktickém životě. Důležitou součástí matematického vzdělávání je osvojení dovedností z geometrie. Žáci poznávají základní geometrické tvary a tělesa, učí se pečlivosti a přesnosti při měření. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Matematika je rozdělen na čtyři tematické okruhy:

- Řazení a třídění předmětů
- Čísla a početní operace
- Závislosti, vztahy a práce s daty
- Základy geometrie¹¹⁷

3.1.4 Vzdělávací obor Člověk a jeho svět

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět rozvíjí vnímání žáků a základní poznatky o okolním světě, životě společnosti, o živé a neživé přírodě. Žáci se učí správně pojmenovávat předměty, jevy a situace na základě pozorování a vlastních praktických zkušeností. Nové znalosti a dovednosti se učí uplatňovat v běžném životě. Získané poznatky si postupně osvojují a rozšiřují. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět je členěn do tematických okruhů:

- Místo, kde žijeme
- Lidé kolem nás
- Lidé a čas
- Rozmanitost přírody
- Člověk a jeho zdraví¹¹⁸

¹¹⁷ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online, cit. 2016-12-03].

¹¹⁸ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online, cit. 2016-12-03].

4. Didaktické aspekty vzdělávání žáků v ZŠ speciální

Učením v širším smyslu je označována adaptace organismu na prostředí. V užším smyslu je učení chápáno jako složka učebního procesu, v níž si žák osvojuje vědomosti, dovednosti, postoje a rozvíjí své duševní a tělesné vlastnosti. Většinou jde o záměrný proces, existuje však i spontánní učení v rámci práce či hry.

Didaktika žáků s mentálním postižením vychází z obecné didaktiky, jejím jádrem je výběr a úprava obsahu vzdělávání s ohledem na didaktické a výchovné cíle. Didaktické cíle jsou stanoveny normativně, s ohledem na věk a stupeň postižení žáků.¹¹⁹ Cíle základního vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením reprezentují předpokládaný směr vzdělávání, ve kterém se usiluje o utváření a postupné rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Vzhledem k výraznému snížení rozumových schopností a velmi opožděnému psychomotorickému vývoji jsou cíle vzdělávání přizpůsobeny omezeným možnostem žáků. K dosažení cílů vzdělávání směřuje systém záměrů, konkrétních úkolů, činností, metod, prostředků a aktivit.¹²⁰

Klíčové kompetence představují soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj, další uplatnění jedince a jeho maximálně možné zapojení do společnosti. Veškerý vzdělávací obsah, metody a formy vzdělávání i činnosti, které ve škole probíhají, musí směřovat utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Respektováním specifických potřeb žáků se středně těžkým mentálním postižením je kladen důraz především na klíčové kompetence komunikativní, sociální a personální, pracovní.¹²¹

4.1 Didaktické zásady

Didaktické zásady jsou nejobecnější požadavky, normy a pravidla, které optimalizují edukační proces. Uplatňování didaktických zásad je podmínkou efektivního vyučování i učení se. Při vzdělávání žáků v ZŠ speciální je, k plnění vzdělávacích cílů, důležité dodržovat zejména tyto didaktické zásady:

¹¹⁹ IRA, Vladimír. *Speciální pedagogika psychopedie* [online, cit. 2016-01-18].

¹²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online, cit. 2016-12-03]. s.12

¹²¹ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online, cit. 2016-12-03]. s.13

- zásada názornosti – realizuje se zejména prostřednictvím učebních pomůcek, souvisí s vytvářením představ a pojmů na základě přímého, ideálně multisenzoriálního vnímání, které ale u žáků s MP vykazuje kvantitativní i kvalitativní deficit, proto je potřeba se cíleně zaměřit i na systematický trénink percepčních funkcí
- zásada soustavnosti – umožňuje předkládané vědomosti, dovednosti a návyky uspořádat do ucelené soustavy, pomáhá se zapamatováním i vybavováním
- zásada přiměřenosti – obsah a rozsah učiva, zvolené metody, prostředky i formy vyučování musí odpovídat individuálním možnostem jednotlivých žáků
- zásada trvalosti – souvisí s klíčovými kompetencemi nezbytnými pro budoucí život osoby s MP
- zásada uvědomělosti a aktivity žáků – vytváření takových podmínek a pozitivní stimulace, volba přiměřených nároků, střídání činnosti s relaxací, které ve výsledku vedou k aktivitě žáka a uvědomělému osvojování nových poznatků
- zásada individuálního přístupu – základní podmínka vzdělávání žáků s MP
- zásada propojení teorie s praxí - využívání podnětů okolí a získané zkušenosti ve výuce a získané znalosti procvičovat v praktických situacích¹²²

4.2 Didaktické prostředky

Ve vztahu k cíli se pojmem prostředek chápe všechno to, co slouží k dosažení tohoto cíle. Pojem didaktických prostředků jako kategorie didaktická, zahrnuje všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.¹²³

K didaktickým prostředkům nemateriální povahy řadíme vyučovací metody, organizační formy výuky a didaktické zásady. Mezi materiální didaktické prostředky (pomůcky) patří například učebny a jejich vybavení, didaktická technika, vyučovací

¹²² OŠLEJŠKOVÁ, Hana a Marie VÍTKOVÁ. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální: Bases, conditions and strategies for teaching pupils with severe disabilities in special schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6673-1. str. 220

¹²³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. str. 249

pomůcky, žákovské pomůcky (potřeby) a učební pomůcky, jako označení pro předměty, které zprostředkují nebo napodobují realitu, a tak usnadňují výuku a pomáhají pochopení a osvojení učiva. Učební pomůcky mohou mít podobu reálných předmětů (přírodniny, výrobky), zobrazení a znázornění předmětů (modely, mapy), textových pomůcek (učebnice, příručky, pracovní sešity), programů prezentovaných didaktickou technikou, speciálních pomůcek (hudební nástroje, slepecké písmo).¹²⁴

Materiální didaktické pomůcky se dříve považovaly za pomocné až podřadné prostředky vyučovacího procesu, nyní je na ně nahlíženo pozitivně, ve vztahu k didaktickým zásadám, které pomáhají naplňovat.¹²⁵

4.2.1 Učebnice

Učebnice je knižní publikace primárně určená ke vzdělávání. Jde o různými způsoby didaktizované texty s účelovou výtvarnou složkou, které jsou ideálně koncipovány jako sada aktivit, cvičení a úkolů vedoucích ke splnění očekávaných výstupů konkrétního vzdělávacího oboru.¹²⁶

Učebnice didakticky ztvárňuje současné vědecké poznatky a prezentuje je formou učiva. Kromě toho umožňuje učivo procvičovat, opakovat a systematizovat, stává se také spíše prostředkem řízení vyučování než pouhým zdrojem informací, stále ale zůstává základní pomůckou učitele i žáka.¹²⁷

„Za učebnice jsou považovány didakticky zpracované texty a grafické materiály, které:

a) umožňují dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů, vymezených rámcovými vzdělávacími programy a využití tematických okruhů průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka vymezených rámcovými vzdělávacími programy a směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků,

¹²⁴ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9. str. 188

¹²⁵ VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha: Parta, 2004. ISBN 80-7320-063-5. s.283

¹²⁶ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. str.135

¹²⁷ VALENTA, Milan. *Koncepce a tvorba učebnic*. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-8-x. str.10

b) svým obsahem a zpracováním nejsou určeny ke znehodnocení jedním žákem pro další použití (například psaním, kreslením nebo rozstříháním).¹²⁸

Učebnice neprezentují pouze vzdělávací obsahy, ale také definují, jaké činnosti by žáci měli být schopni s obsahem vykonávat. Způsob, jakým je prezentován obsah v učebnici, ovlivňuje jeho didaktické ztvárnění učitelem ve výuce. Některé učebnice mohou požadovat po žácích pouze čtení a zpětné vybavování informací, jiné mohou vyžadovat náročnější myšlenkové operace.¹²⁹

Zdrojem získávání a upevňování nových poznatků prostřednictvím učebnice je především slovo, proto je nezbytné rozvíjet u žáků kompetence v oblasti čtenářské gramotnosti. Při analýze učebnic je třeba zohlednit i význam vývojově psychologického hlediska, tedy zda je respektován hlubší rozdíl v pojetí učiva pro žáky jednotlivých stupňů a nakolik učebnice odpovídá specifickým věkovým zvláštnostem žáků, pro něž je určena.¹³⁰

Klasifikace didaktických funkcí učebnic uvádí tyto základní funkce:

- informační funkce
- transformační funkce
- systematizační funkce
- fixační a kontrolní funkce
- sebevzdělávací funkce
- integrační funkce
- koordinační funkce
- výchovná funkce

V případě učebnic určených pro žáky s mentálním postižením je potřeba postihnout mnohá specifika a upřednostnit některé funkce. Zejména funkce transformační, která spočívá v interpretaci poznatků daného oboru, je v učebnicích pro žáky s MP klíčová. Informace je třeba přizpůsobit specifikům kognitivního procesu a zohlednit neschopnost vyšší abstrakce, generalizace, analýzy a syntézy, rigiditu myšlení, deficit pojmotvorného procesu a jazykovou necitlivost, potíže s pochopením kontextu, preference mechanického

¹²⁸ *Směrnice náměstka pro vzdělávání MŠMT č.j. MSMT-34616/2013* [online, cit. 2017-01-18].

¹²⁹ KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4. str.11

¹³⁰ MAZAČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky* [online, cit. 2016-02-20].

učení, inaktivitu percepce a celkově nízkou motivaci k učení. Ta souvisí s funkcí motivační a stimulační, která je u žáků bez MP řazena k sebevzdělávací funkci, u žáků s MP je ovšem její význam dominantní. Také fixační a kontrolní funkce učebnice je u žáků s MP, s ohledem na úroveň jejich kognice a paměti, stěžejní.¹³¹

4.2.2 Pracovní sešit

V pracovním sešitu je, na rozdíl od učebnice, kladem větší důraz na interaktivitu se žákem, měl by být tedy určen k zapisování poznámek a řešení, jeho součástí by měly být i kresby a náčrty, které pomohou žákům pochopit učivo a rozvíjejí jejich představivost. Pracovní sešit je v podstatě chronologicky řazený soubor výukových materiálů sloužících k procvičování učiva, nabízí prostor pro diferenciaci obtížnosti i zohlednění individuálních zájmů žáka. V ideálním případě je pracovní sešit vytvářen učitelem dle výukových plánů a potřeb konkrétních žáků. Velmi zjednodušeně je možné označit pracovní sešit za soubor pracovních listů, spojených určitým konceptem nebo výukovým tématem. Pracovní list je pak chápán jako soubor úkolů, cvičení, didaktického obrazového materiálu apod., který slouží k samostatné práci žáka nebo mu poskytuje vodítko k jeho práci.¹³²

4.2.3 Ilustrační materiál

Obrazová složka vzdělávacích opor nejvýznamnější měrou přispívá k realizaci zásady názornosti. Typ ilustrací by měl vycházet z jeho funkce, z charakteru vyučovaného předmětu, z věku žáka a také z úrovně poznávacích schopností a specifík osobnostní struktury. Ilustrace zprostředkovává žákům určité informace, zároveň je i motivační složkou, pokud je obrázek dostatečně přitažlivý. Při pohledu na ilustraci upoutá zejména její barva, teprve později (v ontogenetickém smyslu) preferuje dítě tvar, který má těsnější vztah k obsahu. Proto je, i přes vyšší náklady, vhodnější využití

¹³¹ VALENTA, Milan. *K teorii tvorby učebnic pro žáky s mentálním postižením*. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. 2008. roč. 18, č. 2, s. 134-137.

¹³² ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. str. 125

barevných obrázků a brát zřetel i na to, že dítě chápe smysl obrázku mnohem dříve, než je ho schopné verbálně interpretovat.¹³³

¹³³ VALENTA, Milan. *Koncepce a tvorba učebnic*. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-8-x. str. 15

5. Problematika vzdělávacích opor pro žáky 1. stupně základní školy speciální

5.1 Formulace výzkumného problému

Proces edukace žáků zařazovaných do základní školy speciální, tedy žáků se středně těžkým mentálním postižením, v mnoha případech v kombinaci s dalším typem postižení, je důležité podpořit prostřednictvím speciálních metod, výukových materiálů i pomůcek. Výuka musí být často zcela individualizovaná, uzpůsobená pro každého konkrétního žáka na základě jeho aktuálních možností, schopností a dovedností.

Současná situace na poli oficiálních výukových opor pro tuto cílovou skupinu není ideální – obsah i formální zpracování těchto materiálů nekoresponduje s potřebami a schopnostmi žáků vzdělávaných dle ŠVP vytvořených na základě RVP pro základní školu speciální, díl I.

Cílem této práce je ověření efektivity inovovaných výukových opor u žáků s různým druhem postižení vzdělávaných na 1. stupni základní školy speciální. Dalším cílem je zmapování současného stavu výukových opor pro ZŠ speciální a názorů pedagogů na tyto materiály ve vztahu ke vzdělávacím schopnostem jejich žáků. Stanovení profilu „průměrného“ žáka ZŠ speciální je posledním cílem výzkumného šetření.

Pro účely této diplomové práce byly stanoveny následující výzkumné teze:

- VT 1 – Žáci zařazovaní do základní školy speciální zvládají učivo dle ŠVP pro ZŠS s obtížemi, jejich výuka je nejčastěji komplikovaná narušenou komunikační schopností.
- VT 2 – Pokud žáci učivo v jednotlivých předmětech nezvládají nebo zvládají pouze se značnými obtížemi, jsou v daném předmětu vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu.
- VT 3 – Oficiální učební opory pro 1. stupeň základní školy speciální nejsou pedagogy příliš využívány, nejvíce postrádají optimální materiály pro výuku matematiky.
- VT 4 – Žáci při práci s inovovanými vzdělávacími oporami pracují více samostatně a dosahují lepších výsledků.

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku a metodika

S ohledem na řešenou problematiku a cílovou skupinu (žáci 1. stupně ZŠ speciální) byla pro realizaci prvního cíle a ověření výzkumné teze zvolena metoda pozorování a obsahová analýza výsledků činnosti.

Základní metodou, použitou pro ověření výzkumných tezí 1 až 3 a dosažení dalších cílů, byla metoda dotazníkového šetření (vzor dotazníku je zahrnut v Příloze 1). V případě zbývajících ze stanovených cílů byla rovněž využita analýza dokumentů. Výzkumný vzorek v tomto případě tvořili pedagogové, kteří vzdělávají žáky na 1. stupni dle ŠVP vytvořeného podle RVP pro ZŠS.

Dotazník obsahoval celkem 12 otázek, kdy žádná nebyla označena jako povinná a byl vytvořen v elektronické podobě prostřednictvím Formulářů Google. Deset otázek bylo zaměřených na problematiku výukových materiálů pro ZŠS, z toho sedm otázek bylo otevřených, zbývajících tři uzavřené (dvě výběrové a jedna výčtová). Otázka číslo 11, obsahující 18 podotázek, směřovala k definování profilu typického, „průměrného“ žáka, kterého daný pedagog ve své třídě vzdělává. Šest otázek bylo otevřených, devět otázek výčtových či výběrových a pro otázku, týkající se zvládnutí učiva v jednotlivých předmětech, byla použita výběrová baterie. Poslední otázka dotazníku byla ponechána respondentům jako prostor pro vyjádření názorů na řešenou problematiku, případné poznámky nebo připomínky.

Dotazník byl formou internetového odkazu odeslán na emailové adresy škol, které, dle informací na jejich webových stránkách, vzdělávají žáky se středně těžkým mentálním postižením podle ŠVP pro ZŠS díl I. Ze 64 odeslaných emailů se pět vrátilo jako nedoručitelných, jedna paní ředitelka se omluvila s tím, že aktuálně mají pouze žáky vzdělávané podle ŠVP pro ZŠS díl II. Není jasné, kolik ze zbývajících 59 doručených odkazů na dotazník bylo předáno konkrétním pedagogům, celkem ale bylo vyplněno 35 dotazníků, což by představovalo návratnost 59 %.

5.3 Interpretace výzkumného šetření

5.3.1 Výsledky analýzy vzdělávacích materiálů

Vydávání učebnic pro základní školu speciální je dlouhodobě doménou nakladatelství Parta, s.r.o. a Septima spol. s r.o. (přehled jednotlivých dostupných učebnic a pracovních sešitů je uveden v Příloze 2). Učební materiály, pracovní sešity a metodiky pro žáky ZŠ speciálních sestavili, na základě svých zkušeností, i učitelé Základní školy a Praktické školy SVÍTÁNÍ, o.p.s. v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

I přesto, že celkový počet učebních materiálů určených pro vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy speciální je vyšší, schvalovací doložku MŠMT má jen část z nich. Konkrétně se pro vzdělávací obor Čtení se jedná o Náš slabikář 1. díl a pracovní sešit Budeme číst a Náš slabikář 2. díl se třemi pracovními sešity Umíme číst. Pro vzdělávací obor Matematika jsou pak určeny dvě učebnice (Matematika I. a II.), každá doplněná třemi pracovními sešity, tedy celkově čtyři oficiální učebnice a deset pracovních sešitů pro 1. stupeň ZŠS. Specifické postavení mezi materiály opatřenými schvalovací doložkou MŠMT mají Pracovní listy k písmenkům 1. a 2. díl, cvičebnice počtů s omalovánkami Je nás pět 1. a 2. díl, První čtení a Hůlková písanka. Tyto výukové materiály jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pro speciální školy obecně nebo pro alternativní výuku. Nejsou tedy vytvořeny v souladu s RVP pro ZŠS. V případě oficiálních materiálů se téměř bez výjimky jedná o učebnice a pracovní sešity, kterými byly vybavovány tehdejší pomocné školy od roku 1996/1997¹³⁴, a které byly, po drobných úpravách, opatřeny obligátním sdělením, že jejich obsah je v souladu s RVP pro ZŠS.

Při pohledu na digitální učební materiály je situace s množstvím učebních opor pro tuto cílovou skupinu obdobná. Při zadání kritéria k vyhledání materiálů pro žáky se středně těžkým mentálním postižením je počet materiálů 50, oproti 5990 materiálům pro základní školy.¹³⁵ Stejně tak portál DUMY.CZ ukazuje na podobný nepoměr s tím, že

¹³⁴ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. str. 71

¹³⁵ *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online, cit. 2017-02-28].

filtr speciální vzdělávání nabízí převážně materiály vytvořené pro žáky s lehkým mentálním postižením.¹³⁶

V případě učebnic a pracovních sešitů pro vzdělávací obor Matematika, k jejichž používání či nepoužívání při výuce směřovala první otázka dotazníku se respondenti rozdělili v podstatě na tři skupiny – jedni tuto řadu používají a jsou s jejím obsahem a zpracováním spokojeni (15 respondentů), druhá skupina (7 respondentů) ji používá pouze příležitostně (nebo např. jen pracovní sešity) a poslední skupina ji nevyužívá vůbec (13 respondentů). Tabulka 1 uvádí některé z odpovědí pro jednotlivé skupiny. Velmi zajímavé byly odpovědi tří respondentů, kteří uvádějí, že učebnici používají jen proto, že jiný materiál nemají k dispozici: „jinou ve škole nemáme, nemohu si vybrat“. Další z respondentů postihuje velmi výstižně problematiku učebnic pro ZŠS: „V Septimě mají zkušenosti s učebnicemi pro ZŠ speciální, správně zařazené děti s ní mohou přiměřeně svým možnostem pracovat.“ Tento názor velmi přesně koresponduje s odpověďmi na používání/ nepoužívání této řady učebnic a odpovědi na úroveň zvládnutí učiva matematiky dle očekávaných výstupů. Respondentů, kteří učebnici používají, později uvedli, že jejich „průměrný“ žák učivo v podstatě ovládá nebo ovládá s drobnými mezerami. Naopak ti, kteří učebnici nevyužívají, většinou hodnotí zvládnutí obsahu učiva matematiky svých žáků jako nedostatečné (ovládají se značnými mezerami nebo neovládají).

Tabulka 1: Využívání řady učebnic určených pro vzdělávací obor Matematika

<ul style="list-style-type: none">• <i>Používáme. Líbí se nám velikost písma i obrázků, učivo je rozdělené do větších dílů. Potřebujeme často procvičovat jednu část učiva v delším časovém období. Doplňujeme vlastními a dalšími materiály. Na trhu není moc konkurentů.</i>• <i>Používám. Je přehledná, srozumitelná s pěknými obrázky. Učivo na sebe logicky navazuje.</i>• <i>Používáme, je dobře udělaná, různé typy úkolů v pracovních sešitech</i>• <i>Používám - dobře zpracovaná řada učebnic s pracovními sešity, respektuje požadavky RVP pro ZŠS. Jiná na trhu není.</i>• <i>Přitažlivé ilustrace, používám nejen pro matematiku, současně rozvíjíme slovní zásobu.</i>
<ul style="list-style-type: none">• <i>Používám příležitostně. Žáci potřebují k nácviku více cvičení. Dotvářím vlastní.</i>• <i>Používám zejména pracovní sešity, vlastní pracovní listy, vlastní i zakoupené pomůcky a hry k aktivnímu učení, DUMy. Učebnice pro mé žáky není až tak vhodná a motivující.</i>

¹³⁶ Digitální materiály pro výuku [online].

- *Využíváme pracovní sešit, jen prvních pár stránek...většinou si úkoly připravují individuálně podle dovedností dětí*
- *Učebnici používám spíše jako doplněk k mým vlastním učebním materiálům, které jsou uzpůsobeny vždy konkrétnímu žákovi, resp. schopnostem "průměrného" žáka ZŠS. Uvedená učebnice je pro "naše" žáky méně přehledná, konkrétní číslici nebo početní operaci je věnován poměrně malý prostor (1 stránka), číslice jsou malé, přemíra obrázků matoucí...*
- *Nepoužíváme - obrázky jsou poměrně nahuštěné, žáci pak nejsou schopni správně určit počet. Políčka na písemné doplňování jsou příliš malé, ani žáci, kteří zvládají psát číslice se "nevejdou".*
- *Používáme jinou učebnici - Matematika pro nižší stupeň, pro střední stupeň - jedná se o pracovní listy z roku 1993*
- *Nepoužívám, žáci v mé třídě učivo nezvládají.*
- *Nepoužíváme, přijde nám složitá, ne úplně přehledná a nepříliš přitažlivé obrázky.*

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

V případě učební řady Náš slabikář pro výuku čtení se respondenti v odpovědích na otázku č. 2 opět rozdělili na tři skupiny. V tomto případě však jednoznačně převažuje skupina, která slabikáře využívá a kladně hodnotí (23 respondentů). Pouze 7 respondentů tyto slabikáře ve výuce čtení nevyužívá, skupina zbývajících pěti respondentů by se dala shrnout slovy „ano, ale“. Pro přehlednost jsou některé odpovědi z každé skupiny uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2: Využívání řady učebnic určených pro vzdělávací obor Čtení

- *Používám, je výborný. Přehledný, srozumitelná slova i obrázky.*
- *Slabikář používáme, děláme z něj ještě pracovní listy na čtení. Ofotíme stránku, zalaminujeme a pomocí suchých zipů přiřazujeme, doplňujeme (písmenka, slabiky, slova...)*
- *Má systém, vhodně se doplňuje s Lincovými tabulkami, dá se upravit (přelepít) na velké tisk. písmo (pro ty, kdo mají hůlk. písanku). Ideální pro menší děti.*
- *Používáme, i když jen jako doplněk, případně pro žáky, kteří čtení zvládají v rozsahu dle ŠVP. Pro ostatní je pro každé písmeno málo prostoru na procvičení a žáci čtou jen mechanicky.*
- *Kombinuji ji s dalšími vlastními materiály, aby nedocházelo ke čtení "naučenému z paměti", bez porozumění. Také je každému písmenu věnován poměrně malý prostor, naši žáci potřebují k zafixování každého nového písmena mnoho času a čtení stále stejných slov (slabik) je časem omrzí nebo dojde k tomu, že si zapamatují, co mají číst bez ohledu na porozumění. Se žáky při čtení ze Slabikáře musíme používat záložku, resp. čtecí okénko, aby je nemátly obrázky a text "nahuštěný" blízko u sebe. Přesto tuto učebnici hodnotím kladně a je jedna z mála, která se poměrně dobře osvědčila ve výuce žáků ZŠS.*
- *Používám pouze vybrané pasáže, neboť obsahuje pro děti náročné obrázky, které neumějí pojmenovat např. nářadí, mláďata zvířat apod.*

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Používáme, nenašli jsme zatím lepší, ale upravujeme si ji, postupuje na naše žáky moc rychle, např. bychom ocenili více stran, kde bude jen hůlkové písmo.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Používala jsem pouze s jedním žákem, ostatní využívají kartičky globálního čtení.</i> • <i>Nevyžívám, i žáci se SMR mi čtou jen pár písmen a neskládají slabiky, tvořím si vlastní listy.</i> • <i>Používám jen pro inspiraci.</i> • <i>Nepoužívám, dělám si vlastní, vyučuji globální metodou.</i>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Otázka číslo 3 se týkala řady učebnic Chodíme do školy pro předmět Člověk a jeho svět a opět rozdělila respondenty na tři skupiny – používající s oblibou (20 respondentů), používající pouze doplňkově (7 respondentů) a nepoužívající (8 respondentů). Nejčastější názory jsou opět shrnuty do tabulky.

Tabulka 3: Využívání řady učebnic určených pro vzdělávací obor Člověk a jeho svět

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Používám. Obsahuje všechna důležitá témata. Jednoduché, přehledné a obsahově dostatečné obrázky.</i> • <i>Používám, líbí se mi tematické obrázky, dají se používat pro rozvoj slovní zásoby a pro orientaci</i> • <i>Používám. Obsahuje všechna důležitá témata. Jednoduché, přehledné a obsahově dostatečné obrázky.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Používáme, ale spíše doplňkově k rozvíjení slovní zásoby.</i> • <i>Jen v nižších ročnících, pro malé děti.</i> • <i>Používáme některé obrázky, pro některá témata raději volíme fotografie a další vlastní materiály, přijdou nám názornější.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nepoužíváme - obrázky jsou málo atraktivní, zastaralé, příliš mnoho detailů na stránce.</i> • <i>Vůbec nepoužíváme. Obrázky pro naše žáky nejsou atraktivní, jsou pro ně nečitelné, nesrozumitelné. Lépe chápou fotografie. V předmětu Věcné učení využívám výhradně svoje vlastní materiály, příp. Pracovní listy Bednářová nebo Klokanův kufř.</i> • <i>Nepoužívám, nehodí se pro žáky s PAS, které mám ve třídě.</i> • <i>Nepoužívám - vlastní PL lépe vyhovují našemu ŠVP.</i> • <i>Vytvářím individuální vzdělávací materiály na interaktivní tabuli</i>

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Pro výuku Psaní využívají respondenti nejčastěji vlastní materiály (30 odpovědí) v kombinaci s Hůlkovou písmankou (23 odpovědí) a Pracovními listy k písmánkám (20 odpovědí). Materiály vytvořené v ZŠS Svítání využívá podle odpovědí pouze 6 respondentů. Kromě vyjmenovaných materiálů respondenti v otázce č. 4 udávají používání písanek pro ZŠ s psacím písmem, písanek ABC Music (pracují s metodou Sfumato), Uvolňovacích cviků pro 1. třídu, Šimonových pracovních listů, pracovních

sešitů Mezi námi pastelkami a Co si tužky povídaly, písanky Píšeme tiskacím písmem (nakladatelství Nová škola).

Z dalších materiálů a pomůcek, které se při výuce psaní osvědčily, se respondenti shodují zejména na pískovnici, případně psaní do krupice či jiných sypkých materiálů, využití svislé plochy, velkých formátů. Některým žákům nácvik usnadňují též různé nástavce, držáky a ergonomické psací náčiní, případně dotykový monitor počítače či tablet. Pro ilustraci opět několik odpovědí k otázce č. 5:

- „*Psaní je pro většinu dětí dost náročná činnost, tak to hlavní je dostatečná motivace, nějaká odměna po psaní (písničky na PC, hra, dobrůtka). Jinak trojhranné pastelky, trojhranné pryž. držáky na tužku, pro těžší mot. postižením. držátka vyrobená na míru.*“
- „*materiály z internetu - pracovní listy, grafomotorika atd., při psaní žáků s autismem využíváme vyrobené šablony na nácvik čáry, oblouku, "V" apod.*“
- „*pískovnice, psací náčiní se zesíleným úchopem, různé nástavce od kuličku, míčku, držák úchopu, samozřejmě dostupnější houby, štětce, křídly...*“
- „*logopedicko-grafomotorická cvičení např. Upovídáná pastelka*“.

V šesté otázce se respondenti vyjadřovali k tomu, ve kterém ze vzdělávacích předmětů nejvíce pocítují nedostatek vhodných učebních materiálů. Výsledky byly poměrně jednoznačné, 18 respondentů (51%) označilo za nedostatečné výukové materiály pro předmět Člověk a jeho svět, a to i přes to, že 27 respondentů používá zcela nebo doplňkově stávající učebnice Chodím do školy. Zbývající respondenti považují za problematický nedostatek materiálů pro výuku matematiky (9 respondentů – 26%), čtení (5 odpovědí – 14%) a psaní (3 odpovědi – 9%).

Sedmá otázka se zabývala jednotlivými parametry, ve kterých učitelé upravují výukové materiály pro své žáky oproti stávajícím učebním materiálům pro ZŠ speciální. Obecně se většina shodovala na zvětšení použitého fontu (Times New Roman nebo Arial ve velikosti 30 – 36), často se objevovala i potřeba využít pouze hůlkové (bezpatkové) písmo, zjednodušit obsah, zpřehlednit obsah stránky, použít realističtější obrázky, ideálně fotografie. Také laminování materiálů, opatřování samolepicím suchým zipem a strukturované úkoly patří mezi respondenty často zmiňované způsoby úpravy

pracovních listů. Pouze jediný respondent udával, že obvykle náročnost stávajících učebnic zvyšuje.

- *„Velikost řádek, písma, doplňovacích okének..., obrázky bez pozadí, ideálně fotky nebo hodně reálné barevné obrázky. Optimálně jeden samostatný list pro každý úkol a spíše přiřazování, doplňování vytištěných písmen, číslic... A vše laminovat.“*
- *„To je různé, s ohledem na diagnózu žáků - čítanka globálního čtení podle toho, co žáka motivuje k učení a co u žáka chci dosáhnout, úprava textu podle náročnosti.“*
- *„Pro žáky, které mám ve své třídě je obecně málo pomůcek, vytvářím pomůcky vždy pro určité dítě, s přihlédnutím na jeho specifické problémy a potřeby, využívám víčka od pet-lahví, kuličky na prádlo, korálky, dřevěné kostky, velké kostky lega, barevné čtvrtky.“*
- *„Vytvářím pracovní listy na procvičení obtížného učiva podle individuálních potřeb žáka "na míru", dále používám zvětšování písma, někdy také zjednodušení grafiky u autistických dětí.“*
- *„Upravujeme je konkrétně podle typu postižení žáka. Obecně - ve velikosti (ať už obrázků nebo písma), používáme spíše fotografie než obrázky, velikost řádků, číslice doplňujeme kolečky (pod každou číslici kolečka - počet), zjednodušujeme, snažíme se o zapojení všech smyslů, frontální výuka o našich žáků "nefunguje". Je nutné, aby materiál byl maximálně názorný a jsou to hodiny a hodiny práce při jejich výrobě.“*

To, co popisuje jeden z učitelů v poslední citaci, tedy že za výrobou jednotlivých materiálů jsou hodiny a hodiny práce, potvrzují respondenti i v následující, osmé, otázce. Pouhé nalezení vhodných obrázků nebo jen tipů pro atraktivní výukový materiál zabere mnoho času. Jako inspiraci pro vlastní tvorbu respondenti nejčastěji uvádějí internet (Pinterest, zahraniční stránky zaměřené na edukaci žáků se SVP, skupiny učitelů a rodičů na Facebooku, DUMy), starší materiály nebo materiály určené pro mateřské školy, pro mladší žáky základní školy. Tři respondenti udávají jako zdroj inspirace i odborné kurzy, případně kolegy.

Devátá otázka žádala pro respondentech konkrétní tipy na další, vlastní praxí ověřené, materiály – učebnice, pracovní sešity, aplikace, počítačové programy atd. Nejčastěji učitelé, dle 34 odpovědí na tuto otázku, využívají různé počítačové programy

a aplikace na iPad, odborné publikace a pracovní listy, montessoriovské materiály. Jejich výčet je pro přehlednost uveden v následující tabulce:

Tabulka 4: Tipy na materiály a programy využívané v praxi

počítačové programy	
<p><i>programy firmy PETIT, o.s. (Méďa, Altík, Brepta, Pasivní sledování)</i> <i>programy firmy TERASOFT, a.s. (Dětský koutek)</i> <i>programy Chytré dítě</i> <i>programy Barevné kamínky</i> <i>program Symwriter (text opatřený obrázky)</i> <i>program Boardmaker (komunikační tabulky)</i> <i>program SILCOM, s.r.o. (Chytré kostky)</i> <i>program Aktiv Studio (tvorba interaktivních materiálů)</i></p>	
on-line počítačové programy	soubory pracovních listů ke stažení
<p><i>Pohádková matematika</i> <i>www.matematika.hrou.cz</i> <i>www.pocitejme.cz</i> <i>www.skolakov.eu</i></p>	<p><i>www.dumy.cz</i> <i>www.skolaci.com</i> <i>www.globalni-cteni.cz</i> <i>www.dumy.cz</i> <i>www.veskole.cz</i> <i>www.aktivucitel.cz</i></p>
aplikace na iPad	
<p><i>Bitsboard</i> <i>Mluvídek</i> <i>Autism iHelp</i> <i>Little Writer</i> <i>aplikace PMQ software (Výukové kartičky, Prostorová orientace)</i> <i>aplikace Friml.net (Předškolní brašnička, Rozpustilé básničky, Poviš mi to? Zvuky.)</i> <i>aplikace TINYHANDS</i></p>	
tištěné materiály a další pomůcky	
<p><i>Tabulky ke čtení (nakl. Klett)</i> <i>Šimonovy pracovní listy (nakl. Portál)</i> <i>Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (nakl. Fortuna)</i> <i>Žvanda a Melivo (nakl. Knižní klub)</i> <i>Písanka – velký pracovní sešit pro první třídu (nakl. Svojtka)</i> <i>Písanka - učíme se psát písmena a číslice (nakl. Rubico)</i> <i>Upovídáná pastelka (nakl. Arista Books)</i> <i>Můj svět a pohádka (nakl. Dialog)</i> <i>Prvouka (nakl. Fraus)</i> <i>Počítání soba Boba, Co si tužky povídaly, Rozvoj grafomotoriky (nakl. Edika)</i></p>	

Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Poslední otázka zaměřená přímo na výukové opory se týkala doporučení na vhodné materiály ze strany školských poradenských zařízení (ŠPZ). Tuto otázku zodpovědělo 34 respondentů, z nichž pouze 4 (12%) doporučení získávají pravidelně, 16 respondentů (47%) je o vhodných materiálech informováno pouze příležitostně, 9 respondentů (26%) nikdy. Zbývající část (5 respondentů – 15%) zvolila možnost jiné a doplnila o poznámky:

- „v rámci konzultace“
- „jen jako doporučení v závěrech pedagogicko-psychologického vyšetření, a to většinou nekonkrétně“
- „příležitostně, podle potřeby“
- „ze zprávy z vyšetření“

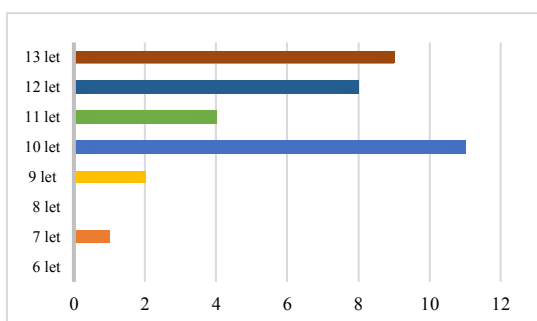
5.3.2 Výsledky charakteristiky žáka 1. ročníku ZŠS

Celá otázka číslo 11, včetně podotázek, byla zaměřena na popis „průměrného“ žáka 1. stupně ZŠS tak, jak ho vnímají jednotliví učitelé. Tyto výsledky sloužily zároveň jako podklad pro výběr žáků, jejichž práce s inovovanými výukovými oporami bude zpracována v rámci kazuistik.

S ohledem na zařazení v ZŠ speciální je jasné, že uvedení žáci by měli mít diagnostikované střední mentální postižení (tuto odpověď bez další specifikace udává 9 respondentů), 6 respondentů přidává k mentálnímu postižení ještě další přidružené postižení – ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), poruchy chování, zrakovou nebo sluchovou vadu, narušenou komunikační schopnost, epilepsii. Mozkovou obrnu a autismus (včetně jednoho případu atypického a jednoho vysokofunkčního) udává u vybraných žáků shodně 7 respondentů, diagnózu Downův syndrom pak 6 respondentů.

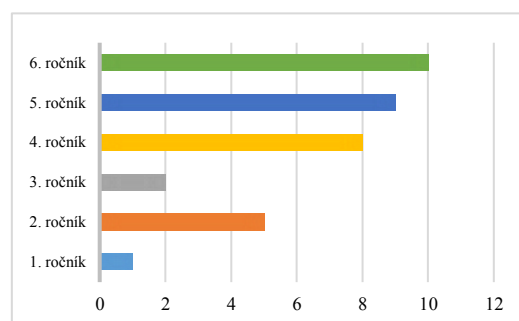
Následující dvě otázky byly zaměřeny na obecné údaje – věk a ročník, ve kterém je žák aktuálně vzděláván. S ohledem na další otázky, týkajících se vzdělávacích schopností, byla v instrukcích prosba o výběr žáka optimálně ve 3. – 6. ročníku, bude-li to možné. Průměrný věk vybraných žáků je tak 11 let a jsou zařazení ve 4. – 5. ročníku. Pro přehlednost jsou získané údaje uvedené v následujících grafech:

Graf 1: Věk žáků



Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Graf 2: Zařazení do ročníků



Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

V otázce 11. 4 se respondenti vyjadřovali k užívání individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Pro všechny výchovně vzdělávací předměty ho má vytvořen 16 žáků, dva žáci pracují dle IVP v předmětech Čtení, Psaní a Matematika, další dva žáci mají IVP vždy pouze v jediném předmětu – Čtení nebo Psaní. Zbývající počet, tedy 15 žáků, není vzděláván podle individuálního vzdělávacího programu v žádném z předmětů.

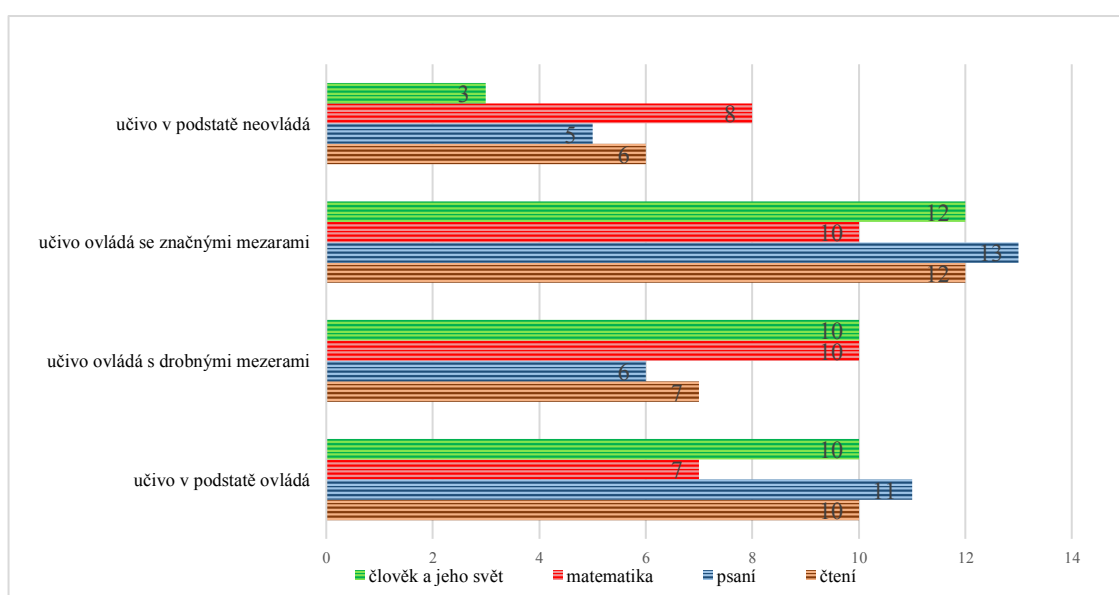
Otázka mapující faktory, jež podle názorů respondentů nejvíce ovlivňují možnosti vzdělávání „průměrného“ žáka, poměrně jednoznačně určila jako nejproblematictější oblast narušenou komunikační schopnost, která se vyskytuje ve 23 odpovědích. Dalším, často zmiňovaným faktorem, je snížená schopnost soustředění – tu udává 17 respondentů. Méně často se pak vyskytují problémy v oblasti jemné motoriky, zraková nebo sluchová vada či nepodnětné prostředí.

- „Narušená komunikační schopnost, afektivní záchvaty (agrese, autoagrese), obtíže v hrubé i jemné motorice (stereotypní pohyby), "odlišné" smyslové vnímání (zrakové, sluchové, hmatové, čichové - hypersenzitivita), velmi nízká frustrační tolerance a schopnost soustředění - neschopnost pracovat samostatně, někdy vydrží v řádu minut (1-2 minuty).“
- „všechno...plus celoroční pobyt v Domově pro osoby se zdravotním postižením - méně podnětné prostředí, medikace, menší schopnost nápodoby, nepozornost, zhoršené soustředění...“
- „Žák neplní školní výstupy v důsledku oslabení jazyka a jazykových funkcí, sociálních a emočních dovedností, představitivosti a smyslové integrace.“

- „úroveň jemné motoriky, nízká schopnost soustředění, narušená komunikační schopnost, nízká sebmotivace překonávat nezdary, domácí prostředí - nezáměr o pokroky“

Další otázka sledovala úroveň zvládnutí učiva v rozsahu ŠVP v jednotlivých předmětech. Z vyplněných odpovědí vyplynulo, že učitelé nejčastěji hodnotili zvládnutí učiva termínem ovládá se značnými mezerami (47 případů), nezvládnutí učiva v daném předmětu zvolili 22krát. Opačný pól, tedy v podstatě ovládá, případně ovládá s drobnými mezerami, byl v dotazníku označen ve 38, respektive 33 případech. Je jisté, že hodnocení žáků bude vždy do jisté míry subjektivní, a to i v případě, že je v ŠVP dána určitá úroveň znalostí, již by měl žák dosáhnout. Výsledek šetření může být zkreslen i faktem, že 20 žáků je vzděláváno podle IVP a hodnocení se pak učitelé mohli vztahovat k jeho obsahu a plánovaným výstupům, i když otázka se týkala vztahu znalostí a ŠVP. Zároveň se v dotazníku nevyskytli žáci, kteří by vykazovali výrazný rozptyl v hodnocení znalostí. Buď učivo ve všech čtyřech předmětech v podstatě ovládali, popřípadě ovládali s drobnými mezerami, nebo ovládali se značnými mezerami až neovládali. Případ, kdy žák učivo části předmětů, konkrétně Čtení a Matematiky, v podstatě neovládá a zbývající předměty ovládá pouze s drobnými mezerami, se objevil jen u jednoho respondenta (jednalo se o žáka s vysokofunkčním autismem). Výsledky jsou zpracovány v následujícím grafu.

Graf 3: Úroveň zvládnutí učiva v jednotlivých předmětech



Zdroj: Autorka práce (vlastní šetření)

Následujících 11 podotázek dotazníku se týkalo konkrétněji jednotlivých předmětů a schopností žáků důležitých pro výuku a školní práci. Jako první to byla schopnost samostatné práce, kdy respondenti vybírali ze čtyř možností – žák pracuje samostatně (2 odpovědi), žák pracuje samostatně po omezenou dobu (7 odpovědí), žák pracuje s částečnou dopomocí (15 odpovědí) a žák samostatně nepracuje (11 odpovědí). Z toho vyplývá, že 63% „průměrných“ žáků ZŠS potřebuje při práci stálou dopomoc nebo opakované slovní instrukce a 31% je samostatně schopno pracovat pouze krátce.

V otázce úrovně řečových schopností pouze 8 respondentů uvedlo, že řeč jejich žáka je srozumitelná. Naopak 10 žáků mluvenou řeč nepoužívá vůbec a pouze 4 z nich účelně využívají některou z forem alternativní komunikace. Nejčastěji (17 případů) se pak vyskytovala odpověď, že řeč žáka je srozumitelná pouze blízkému okolí. Udávaná úroveň verbálních schopností podporuje předchozí fakt, že narušená komunikační schopnost je skutečnost, který nejvíce znesnadňuje vzdělávání žáků v ZŠS.

Otázka na schopnost identifikace předmětů může sloužit jako podklad pro tvorbu či úpravu výukových materiálů pro jednotlivé žáky. Dva z žáků poznají pouze reálné předměty, dva pouze předměty na fotografiích. Osm žáků potřebuje ke správné identifikaci předmětu barevný obrázek, devět z nich pozná předmět i na černobílém obrázku. Předměty ve zjednodušené grafické formě (piktogramy) jsou rozeznatelné pro 14 žáků.

Otázky týkající se čtení se zaměřily na formu a rozsah, který je žák schopen číst. Ze sledovaných žáků šest vůbec nerozeznává psanou formu jazyka. Psací i tiskací písmo přečte 9 žáků, pouze tiskací (patkové) písmo zvládá 12 žáků, 9 žáků čte jen hůlkové písmo. Neefektivní čtenářské schopnosti udává u svých žáků 23 respondentů, z toho 4 žáci čtou pouze písmena, jeden zvládá slabiky, 10 žáků čte slova nebo věty bez porozumění obsahu, osm žáků využívá pouze sociální čtení. Slova nebo věty s porozuměním čte 11 žáků.

Psaní, které bylo obsahem následujících otázek, zvládá v psací formě 13 a v hůlkové 10 žáků. Sedm žáků je na úrovni grafomotorických cvičení, tři žáci nejsou schopni grafického znázornění. Dva respondenti vybrali odpověď jiné a doplnili tyto informace:

- „*používá písmenkovou šablonu KOH-I-NOR*“

- *„Některá hůlková písmena zvládne opsat podle vzoru, pro některá má vlastní, svébytný grafém, např. pro všechny číslice používá grafém pro číslici 2.“*

Diktát slov nebo vět zvládne pouze 6 žáků, číslice nebo jednotlivá písmena podle diktátu napíše 9 žáků, šest z nich dokáže i přepsat text z tištěné do hůlkové formy. Nejčastější odpověď respondentů ovšem svědčí pro nižší schopnosti psaní (14 žáků zvládá pouhý opis, 6 zvládá pouze obtahování předepsaných tvarů písmen).

Matematiku na úrovni početních operací bez názoru ovládá pouze jediný žák, s názorem je schopno sčítat nebo odčítat 16 žáků. Deset žáků je schopno přiřadit odpovídající počet k číslici nebo naopak, 8 žáků pouze mechanicky vyjmenuje početní řadu případně přečte číslici bez představy počtu. V oblasti předmatematických představ měli respondenti možnost více odpovědí – 24 žáků je schopno spočítat reálné či zobrazené prvky, 21 žáků dokáže roztřídit předměty podle zadaného kritéria (velikost, tvar, barva), deset žáků správně používá srovnávací pojmy (např. větší x menší), stejný počet žáků zvládá orientaci v ploše. Pouze šest odpovědí označuje žáky, kteří vůbec nemají představu o elementárních matematických pojmech a vztazích.

Další otázky se zaměřily na schopnost orientace žáků v denním režimu (pojmy včera, zítra, ráno, večer a spojení s typickými činnostmi) a pochopení vztahů a fungování jevů. Samostatně se v denním režimu vyzná 9 žáků, 16 žáků potřebuje zjednodušené instrukce a podporu, trvalou podporu při orientaci v režimu dne potřebuje 9 žáků. Největší počet, 22 žáků, pojmenovává věci, jevy, činnosti, ale má problémy v chápání vztahů a souvislostí. Čtyři žáci se vůbec ve vztazích neorientují ani nejsou schopni určit funkci běžných předmětů. Devět žáků zvládá určitou míru abstrakce a generalizace.

Na charakteristiku typického žáka navazovala v dotazníku otázka na optimální vzdělávací materiál pro tohoto konkrétního žáka. Tuto otázku zodpovědělo pouze 31 respondentů. V podstatě všichni se shodovali na tom, že by každý žák potřeboval svou vlastní učebnici nebo pracovní sešit vytvořené na míru – aby byla dostatečně atraktivní (barevné obrázky), s velkým písmem, odolná a opakovaně použitelná (laminace, suchý zip) s jediným úkolem na stránce. Pro ilustraci a inspiraci opět některé z odpovědí:

- *„Samostatné listy s velkým písmem, barevnými obrázky na bílém pozadí...založené na možnosti doplňování připravených obrázků, písmen, slov, číslic“*

- *„Písanka (velké tiskací písmo, výrazné, řádky odlišené, každému písmenu věnovat min. 5 stran, ideální formát písanky na A4, zařadit před každé písmeno grafomotorická cvičení). Myslet na to, že stránky učebnice/prac. listů je potřeba kopírovat (často nestačí 1x vypracovat danou stránku, ale je nutné kopírovat a procvičovat znovu a znovu), takže uzpůsobit třeba písanku tomu, že se bude kopírovat - prostý text (písmeno, slabika), bez obrázků, kontrastní...“*
- *„Učebnice či pracovní sešit s větším množstvím fotografií nebo možnost doplňovat je vlastními. Možnost např. kontroly porozumění např. přiřazováním obrázků a pracovní sešity pro doplňování, přiřazování obrázků (místo psaní, které některým žákům činí velké problémy).“*
- *„Velké patkové písmo, spousta doplňujících obrázků, různorodé činnosti na opakování stejného učiva i během roku, tedy na více místech v učebnici či pracovním sešitě, aby to odpovídalo spirálovému učení. Písmena či číslice na obtahování, samostatné psaní, pomocné linky...“*
- *„Za stěžejní považují to, že žáci, kteří aktuálně navštěvují ZŠS, ve většině případů, nejsou schopni zvládnout výstupy v ŠVP (dané RVP) nebo je plní jen v některých vzdělávacích oborech. Optimální by samozřejmě bylo pro každého žáka udělat jakousi "osobní" učebnici, což nelze z časových i finančních důvodů.“*

Poslední otázka dotazníku nabízela prostor pro vyjádření připomínek, poznámek či názorů. Tuto možnost využilo 11 respondentů, jejichž odpovědi se shodovaly zejména v tom, že vytváření vhodných učebních materiálů je časově i finančně velmi náročné, že by bylo přínosné vytvořit kvalitní online databázi učebních materiálů, které by bylo možné dle potřeb stáhnout a vytisknout. Bylo by potřeba, aby tyto materiály korespondovaly především se skutečnými znalostmi, schopnostmi a možnostmi žáků vzdělávaných v ZŠS spíše než s výstupy danými RVP. Pro úplnost opět několik příznačných odpovědí:

- *„Naši žáci s dg. SMR nedosahují svými schopnostmi a dovednostmi ani na základní elementární učivo v rozsahu trivia. Navíc děti bez zájmu rodiny, bez podnětného sociálního prostředí, většinou s poruchami chování, hyperaktivitou, nepozorností a všichni s nutností individuálního přístupu. IVP mají na všechny předměty a většinou jsou schopni s pomocí zvládat učivo 1. - 2. ročníku.“*

- *„Jednotná učebnice pro děti se středně těžkou MR je neuskutečnitelná a i vzhledem k nákladům na výrobu neufinancovatelná. Spíše bych brala nějaké uložení materiálů, ze kterého by si učitelé mohli věci volně stahovat a používat, jak pro výuku potřebují.“*
- *„těžko se udělá jednotná cvičebnice pro všechny naše žáky, ideální by byly PC podklady - s možností využití on-line a tisku, kde by si učitel hledal potřebnou látku a úroveň (i ta je odlišná u stejně starých dětí), použil v hodině, při opakování a procvičování...“*
- *„vytváření materiálů usnadní (vlastní) databáze srozumitelných obrázků a fotografií“*
- *„V podstatě by každé jednotlivé dítě potřebovalo svou vlastní učebnici (portfolio), které by bylo pro něj tvořeno a doplňováno dle pokroků a aktuálních zájmů. A učitel by potřeboval, aby den měl tak 50 hodin.“*

5.3.3 Kazuistiky

Na příkladech žáků s různým typem postižení, vzdělávaných v základní škole speciální, lze velmi dobře dokumentovat, že vzdělávací program určený pro žáky se středně těžkou mentální retardací často nekoresponduje s faktickými možnostmi těchto žáků a obsah učiva je tak nutno do značné míry redukovat. Pro tyto žáky je proto potřeba vytvářet takové podmínky, aby mohli v maximální možné míře využívat svůj potenciál a osvojit si nejdůležitější klíčové kompetence s ohledem na jejich pozdější úspěšné začlenění do společnosti. K naplnění těchto cílů by měly posloužit i vhodně zvolené výukové materiály a pomůcky a v případě potřeby i individuální vzdělávací plán, podle kterého pak mohou pracovat v jednotlivých vzdělávacích předmětech.

Žákyně 1.

věk: 11 let

ročník: 4.

diagnóza: dětský autismus, středně těžká mentální retardace

Jedná se o žákyni s těžkou symptomatikou PAS, s poruchou chování (afektivní stavy) a významně narušenou komunikační schopností. Žákyně používá několik hůře srozumitelných izolovaných slov (maminka, táta, mimi, auto, holka, kluk) v kombinaci s vlastním jazykem verbálním (apu = plavat) i znakovým (tření dvou prstů o sebe

a opisování kruhu = vrtulník). Na doporučení logopeda se matka přiklání k zavedení znaků, jako formy AAK, ty se ale neosvědčily a žákyně dále používá pouze své vlastní znaky. K výměnnému obrázkovému komunikačnímu systému (VOKS) se matka stavěla skepticky, protože na logopedickém pracovišti jí upozornili, že „VOKS zpožďuje řeč ještě víc“. Nakonec si VOKS vybrala žákyně sama, když využila komunikační slovník spolužačky a samostatně složila větu „já chci + žádaná věc“. Na základě této zkušenosti jí byl vytvořen vlastní slovník a během 14 dní se její slovní zásoba rozrostla o 30 slov (obrázků), jejichž významu rozumí a účelně je užívá.

V sociální oblasti je aktivní, má ráda společnost, navazuje sociální kontakt i s cizími osobami, často nevhodným způsobem (objímá je a zdraví, sahá do rozkroku, očichává), je velmi ráda chválena a odměňována, má potřebu být středem pozornosti. Sklon k agresi vůči okolí se projevuje právě v situaci, kdy žárlí na pozornost projevovanou jinému dítěti či osobě. Ráda také ochutnává a kouše různé předměty a materiály (lepidla, učebnice, knoflíky, nápisy na oblečení). V oblasti hrubé motoriky se projevuje horší koordinace pohybů, úroveň jemné motoriky je více narušena, úchop psacího náčiní je nesprávný, s velkým přitlakem. Velmi dobrá je úroveň zrakového vnímání.

U žákyně se velmi pozitivně projevilo zavedení strukturované výuky a kódovaných úkolů. Je schopná pracovat více samostatně, s oblibou si úkoly i přidává. S ohledem na úroveň verbální komunikace je využití tradičních způsobů výuky čtení nereálné. Žákyně je schopna přečíst pouze slova, která běžně používá (máma, táta, mimi). Pokud má slovo předepsané, dokáže přiřadit stejné, i když je psáno jiným způsobem (obr. 1). Žákyně ovládá všechna písmena v požadovaném rozsahu (dle ŠVP), jejich nácvik a upevňování probíhá i prostřednictvím vyhledávání v textu (obr. 2). Slova, která nemá naučená tedy čte po jednotlivých písmenech, většinou bez porozumění významu. Po zopakování slova učitelem je schopna ho ukázat na obrázku. Z uvedených důvodů je využití učebnice *Náš slabikář* problematické, žákyně se, vzhledem k omezenému množství textu, který zvládá číst, již naučila vše z paměti a další stránky zatím není možno efektivně využívat.

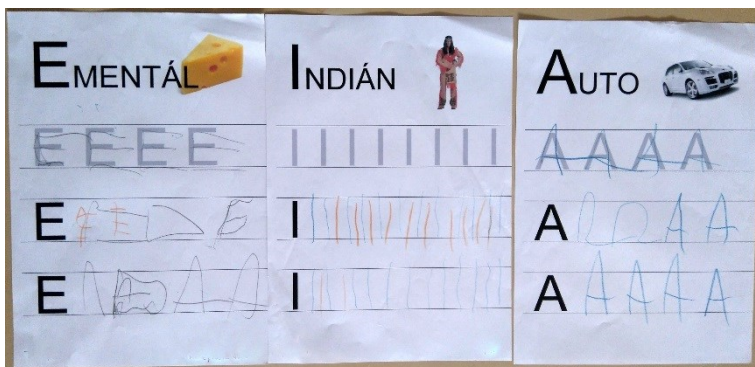


Obr. 1 Zdroj: autorka práce

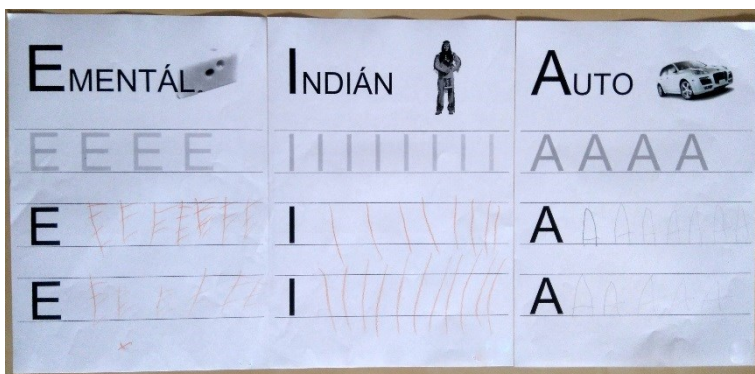


Obr. 2 Zdroj: autorka práce

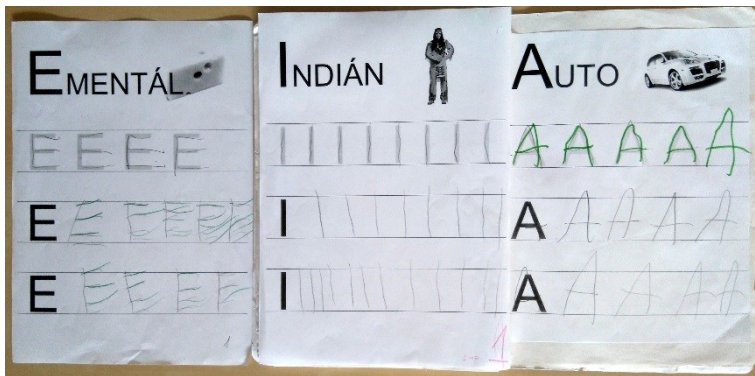
Při psaní je, s ohledem na horší úroveň jemné motoriky, využíváno pouze hůlkové písmo, kdy žákyně zvládá opis známých písmen, při opisu slabik či slov je potřeba jí stále ukazovat pořadí jednotlivých písmen. Následující obrázky ukazují vývoj písma této žákyně, kdy i přes určité pokroky v grafické podobě jednotlivých písmen nedošlo ke změně velikosti a užívá stále řádky s minimální šířkou 3 cm (obr. 3 – září 2014, obr. 4 – březen 2015, obr. 5 – září 2015, obr. 6 – březen 2017).



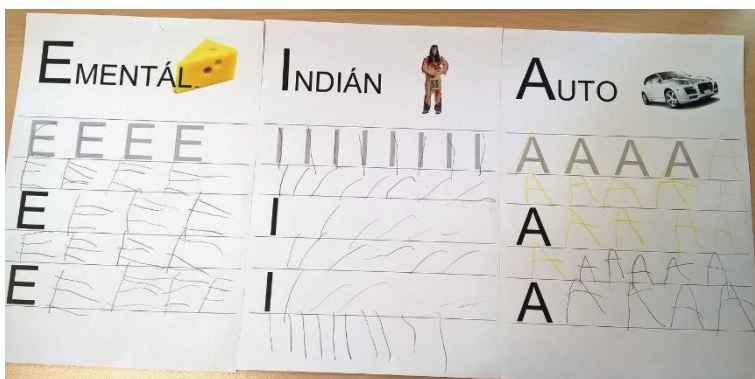
Obr. 3 Zdroj: autorka práce



Obr. 4 Zdroj: autorka práce



Obr. 5 Zdroj: autorka práce

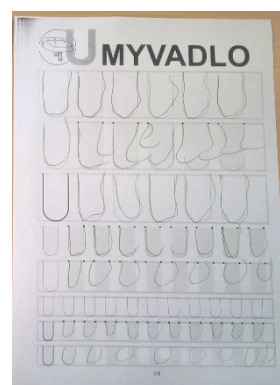


Obr. 6 Zdroj: autorka práce

Užití hůlkové písanky je problematické s ohledem na šířku části řádek na stránce a zejména proto, že žákyně nechápe funkci pomocných teček a spojuje je nesprávně (obr.7 – březen 2015, obr. 8 – březen 2017).



Obr. 7 Zdroj: autorka práce



Obr. 8 Zdroj: autorka práce

V matematice se opět projevuje deficit v oblasti grafomotoriky, kdy stávající pracovní sešity předpokládají schopnost zapisovat číselné výsledky do rámečků o velikosti cca 1x1 cm a tak, i když je žákyně schopna spočítat počet prvků v oboru do

pěti, je zapotřebí asistence učitele, který výsledky zapisuje. Tady se velmi dobře mohou uplatnit materiály, kdy žákyně může vytištěné číslice (nebo naopak prvky) přiřazovat (obr. 9, 10) nebo počet prvků s číslicí spojovat čarou (obr. 11). Pokud je ovšem v učebnici (Matematika – pracovní sešit) více úkolů na jedné stránce, žákyně se v obdobném zadání neorientuje (obr. 12).



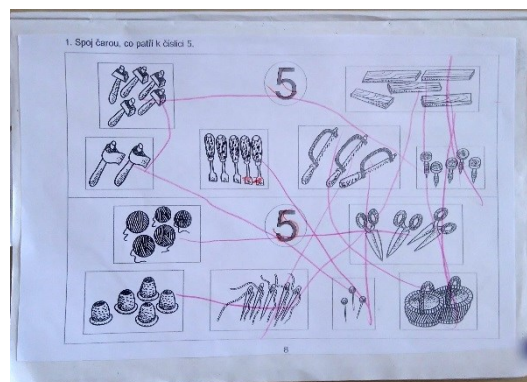
Obr. 9 Zdroj: autorka práce



Obr. 10 Zdroj: autorka práce



Obr. 11 Zdroj: autorka práce



Obr. 12 Zdroj: autorka práce

V případě předmětu Člověk a jeho svět je výuka nejvíce komplikována výrazně narušenou komunikační schopností žákyně, která je v případě stávajících učebnic Chodíme do školy odkázána na pouhé ukazování toho, co učitel nebo asistent na obrázku komentují. Pro samostatnou práci a prokázání úrovně znalostí je opět potřeba využít nově vytvořené materiály. Díky dobré schopnosti zrakové diferenciacce dosahuje žákyně nejlepších výsledků u úkolů na třídění či přiřazování na základě barev a odstínů (obr. 13), podoby předmětů a jejich stínů (obr. 14), vyhledávání vizuálně odlišných obrázků. Při třídě

ní je schopna i určité generalizace, zde konkrétně třídění zboží podle obchodů, kde je možno je zakoupit (obr. 15) a porovnání s tématem nakupování ve zmiňované učebnici (obr. 16)



Obr. 13 Zdroj: autorka práce



Obr. 14 Zdroj: autorka práce



Obr. 15 Zdroj: autorka práce



Obr. 16 Zdroj: autorka práce

Žákyně 2.

věk: 9 let

ročník: 3.

diagnóza: Downův syndrom, středně těžká mentální retardace

Kromě diagnózy Downův syndrom se u žákyně projevuje narušená komunikační schopnost v expresivní oblasti. Verbální projev je na úrovni jednotlivých slabik, případně vlastních slov, která jsou pro osoby mimo blízké okolí zcela nesrozumitelná. Situace je navíc komplikována dvoujazyčným prostředím – rodiče žákyně doma mluví výhradně rusky (sourozenci i česky) a zavedení systému AAK si nepřejí. Receptivní složka řeči je výrazně lepší, chápe jednoduché instrukce, ukáže zvířata, některé části těla, předměty (dle názvu i způsobu užití). Nejlépe se orientuje na přehledně strukturovaném obrázkovém materiálu.

V oblasti jemné a hrubé motoriky vykazuje žákyně pouze drobné odchylky, je vyvozen správný úchop, figurální kresba je ve stadiu hlavonožce. Při manipulaci s předměty zapojuje obě ruce. Ze školních úkolů je ochotna plnit jen takové, které ji baví, jinak spolupráci zcela ignoruje a plnění úkolů odmítá (otčí se zády). V sociální oblasti je aktivní spíše neaktivní, nevyhledává kontakt s dospělými ani s dětmi, nejraději si v ústraní kreslí a „píše“ na svoji tabulku, případně se uchýlí do úkrytu v domečku, který má ve své školní třídě.

Nácvik čtení je komplikován úrovní řeči, přesto je schopna číst jednotlivá dosud probraná písmenka. Slovo tedy přečte po písmenech, nezvládne ale hláskovou syntézu. Pokud je přečteno učitelem, jeho významu rozumí a dokáže vyhledat odpovídající obrázek. Zvládne přiřadit shodná slova (obr. 17) nebo složit slova dle vzoru (obr. 18) na základě zrakové shody. Všechna slova jsou vždy opatřena obrázkem pro usnadnění porozumění. Častý negativismus a neochota žákyně ke spolupráci znesnadňuje využití např. globální metody pro nácvik čtení.



Obr. 17 Zdroj: autorka práce



Obr. 18 Zdroj: autorka práce

Žákyně píše pouze tiskacím písmem do širších řádků (sešity pro slabozraké firmy Stretas Liberec, s.r.o.), zvládá diktát písmen a opis slabik (obr. 19). V případě samostatného opisu slov zaměňuje pořadí písmen. S oblibou si písmena sama předepisuje a následně obtahuje (obr. 20).

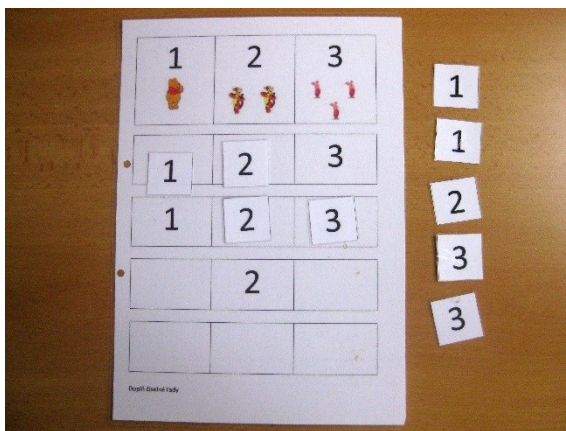


Obr. 19 Zdroj: autorka práce

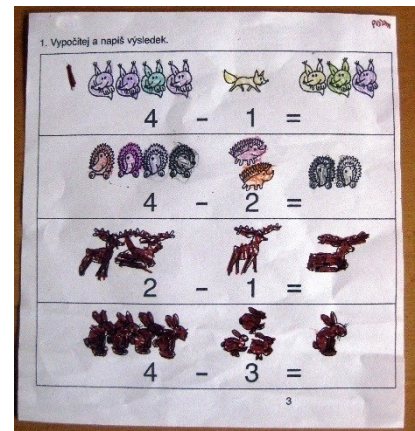


Obr. 20 Zdroj: autorka práce

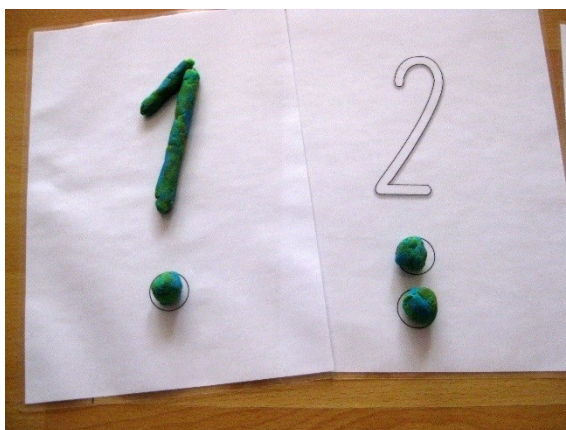
V matematice nemá žákyně dosud vytvořenu představu počtu, píše pouze číslici jedna, všechny číslice označuje termínem „va“. Prvky je schopna třídit podle základních barev nebo tvarů. Podle vzoru doplní číselnou řadu (obr. 21), řešení slovních úloh nezvládá ani s názorem, obrázky v Pracovním sešitě k Matematice I. pouze vybarví (obr. 22). Díky dobré úrovni jemné motoriky a motivaci k práci s výtvarným materiálem dokáže z modelíny vytvořit a doplnit počet prvků a s dopomocí i číslici na připravený pracovní list (obr. 23).



Obr. 21 Zdroj: autorka práce



Obr. 22 Zdroj: autorka práce



Obr. 23 Zdroj: autorka práce

Žák 3

věk: 10 let

ročník: 3. (4 rok povinné školní docházky – opakuje 3. ročník)

diagnóza: mozková obrna, středně těžká mentální retardace

Jedná se o žáka s těžkou diparetickou formou mozkové obrny, pro pohyb používá mechanický vozík, který je schopen samostatně ovládat. Nacvičuje vertikalizaci ve speciálním stojanu a chůzi s pomocí chodítka. Mentální dispozice jsou, dle aktuálního psychologického vyšetření, při dolní hranici středně těžké mentální retardace, verbální schopnosti jsou na poměrně dobré úrovni včetně dobře rozvinuté slovní zásoby, objevují se pouze lehké projevy dysartrie. Grafomotorický projev je na úrovni bezobsažné čáranice, úchop je poměrně dobře vyvozen.

V kontaktu je vstřícný, rád vstupuje do sociálních interakcí zejména s dospělými osobami, obvykle bývá dobře emočně naladěný. V otázkách sociálního porozumění se ale orientuje pouze částečně, nízká je oblast pojmového myšlení, při plnění úkolů potřebuje názor a dílčí vedení.

K plnění školních úkolů je motivován minimálně, zatím je schopen bezpečně poznat pouze velké písmeno A, s chybovostí písmeno I, proto není možné použít standardní učebnici Náš slabikář běžným způsobem. Náviku je tam věnován pouze malý prostor, malou formu písmen je navíc potřeba nahradit velkou (obr. 24). Návik čtení tak probíhá pomocí pracovních listů, kde je písmeno A (případně I) použito ve formě spojky mezi obrázky (obr. 25).

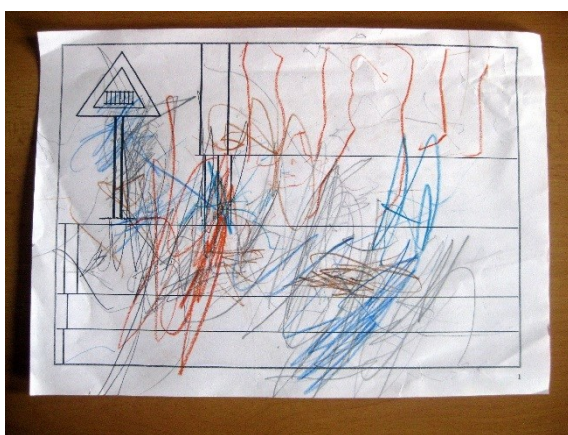


Obr. 24 Zdroj: autorka práce

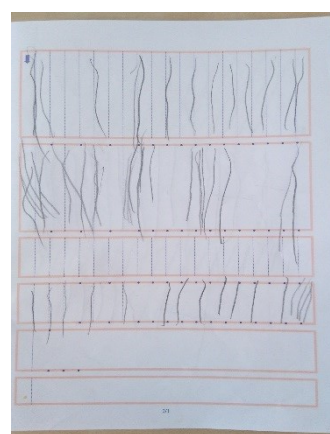


Obr. 25 Zdroj: autorka práce

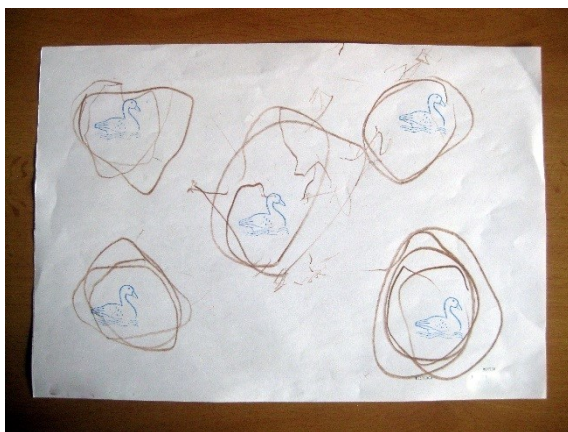
Žák má výrazný deficit v oblasti grafomotoriky, v předmětu Psaní je výuka zaměřena na jednoduchá grafomotorická cvičení – samostatná práce (s výjimkou prvního řádku) v Pracovním sešitu k písankám (obr. 26), práce s fyzickou pomocí v Hůlové písance (obr. 27). S ohledem na skutečnost, že vývoj grafomotoriky postupuje velmi pomalu, jsou pro nácvik nejčastěji využívány jednoduché pracovní listy – opět práce s dopomocí (obr. 28). Nyní si tento žák velmi oblíbil spojování dle instrukcí („nakresli cestu od berana ke koníkovi...“), proto je této motivace využíváno a žák pracuje téměř samostatně (obr.29).



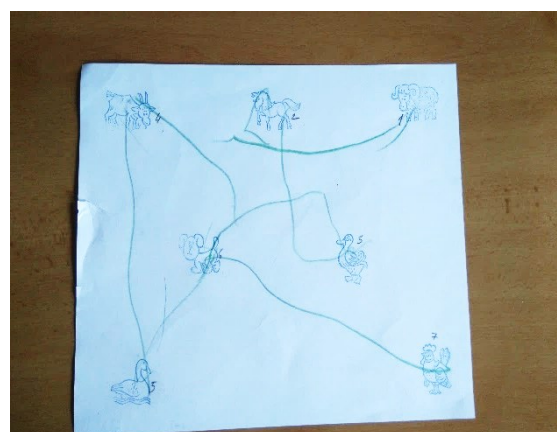
Obr. 26 Zdroj: autorka práce



Obr. 27 Zdroj: autorka práce

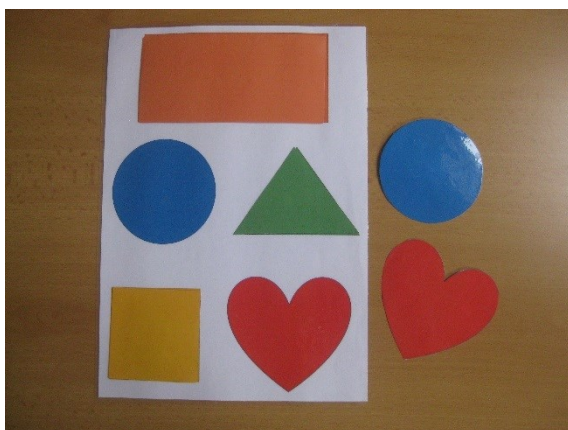


Obr. 28 Zdroj: autorka práce

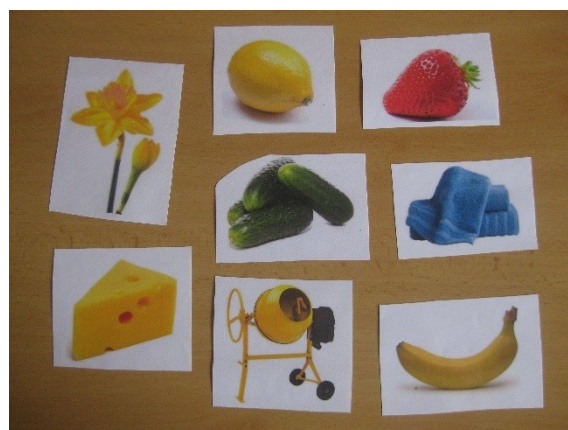


Obr. 29 Zdroj: autorka práce

Učivo v předmětu Matematika je zredukováno na nácvik barev a tvarů formou přiřazování (obr. 30) nebo vyhledávání dle pokynů – např. „najdi vše, co je žluté“ (obr. 31). Žák nemá dosud vytvořenu představu počtu, neurčuje ho ani dle názoru, číslice nepojmenuje, z početní řady vyjmenuje pouze 1,2.



Obr. 30 Zdroj: autorka práce



Obr. 31 Zdroj: autorka práce

V předmětu Člověk a jeho svět těžší žák z relativně dobré úrovně verbálních schopností, proto zvládne popsat jednodušší obrázky v učebnici Chodíme do školy, ale má problém s pochopením logických souvislostí mezi pojmy a porozuměním vztahu příčina a následek.

Žákyně 4

věk: 9 let

ročník: 2.

diagnóza: Williamsův syndrom, středně těžká mentální retardace

U žákyně s diagnózou Williamsův syndrom se projevuje deficit v oblasti zrakového vnímání a prostorové orientace, společně s narušenou komunikační schopností (rozštěp obou pater řešený operativně v kojeneckém věku). Verbální projev je obvykle omezen na několik stereotypních vět („máma koufa“ = maminka to koupila v Kauflandu, „máma práce“ = maminka je v práci, „píše“ – slyší zvuk příchozí textové zprávy).

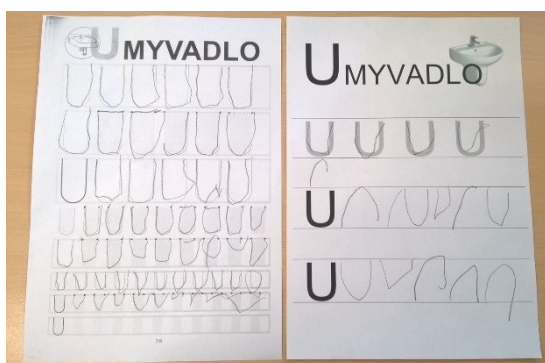
Zároveň se projevují specifické problémy s příjmem potravy (je ochotna jíst pouze čtyři konkrétní potraviny) a přecitlivělost k určitým podnětům – např. jediná kapka tekutiny na oblečení způsobí záchvat vzteku vedoucí až ke zvracení, které může být následně příčinou závažného metabolického rozvratu organismu. Žákyně by měla být na přání matky od následujícího školního roku integrována do běžné základní školy, která se jí ale snaží odmítnout pro naplněnou kapacitu.

Při pohybu zejména v náročnějším terénu a schodech potřebuje žákyně fyzickou pomoc, základní sebeobsluhu zvládá. V oblasti jemné motoriky, včetně správného úchopu tužky je situace poměrně dobrá, grafomotoriku i manipulaci s drobnějším materiálem komplikuje spíše špatná úroveň vizoomotorické koordinace.

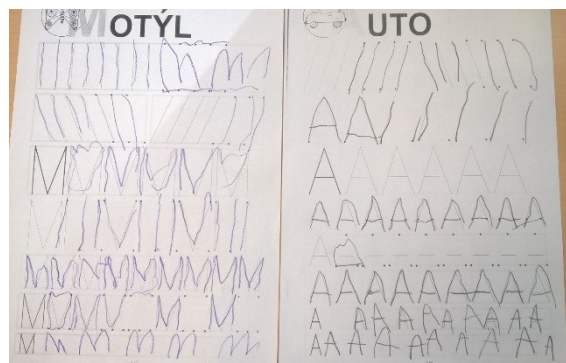
Žákyně zvládá čtení dvouslabičných slov s otevřenou slabikou, přečtenému pojmu i rozumí. Další rozvoj čtení bude zřejmě náročnější, složitější slova zatím není žákyně schopna vyslovit, i když je předpoklad, že bude schopna číst jednotlivá písmena.

Při veškeré školní činnosti vyžaduje žákyně dohled a časté verbální instrukce, samostatně nesplní žádný ze zadaných úkolů, největší obtíže má v úkolech vyžadujících logické a abstraktní myšlení.

Při psaní jí lépe vyhovuje obtahování předepsaných tvarů, případně spojování předepsaných bodů v Hůlkové písance u méně náročnějších grafémů, bez předepsaných vzorů chybje (obr. 32). V případě složitější grafické podoby písmen ji pomocné body spíše matou. (obr. 33).

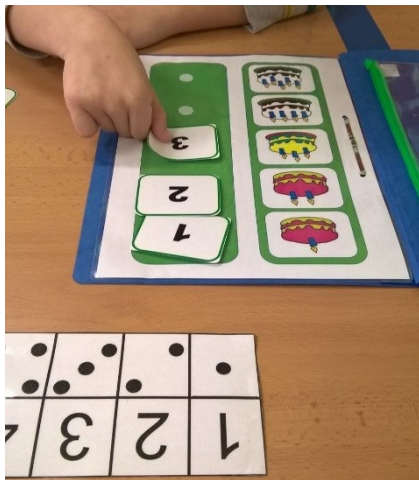


Obr. 32 Zdroj: autorka práce



Obr. 33 Zdroj: autorka práce

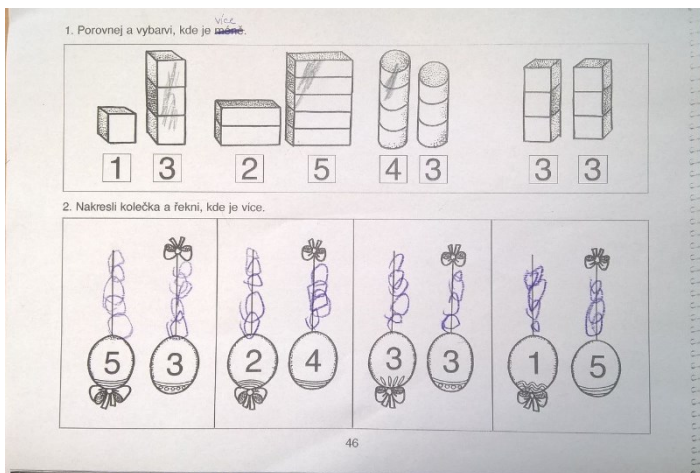
Při počítání používá pomocnou tabulku, protože nemá dosud bezpečně osvojenou grafickou podobu číslic. S její pomocí je schopna přiřadit odpovídající číslici k počtu (obr. 34). S dopomocí zvládá i řazení prvků podle zadaných instrukcí (obr. 35). V oficiálních pracovních sešitech má problém s pochopením úkolů, zrakovou diferenciací jednotlivých prvků i grafomotorickým zvládnutím zadání (obr. 36). Žákyně si oblíbila činnosti založené na třídění, zejména pokud se jedná o konkrétní předměty. Tento typ úkolů zvládá takřka samostatně (obr. 37).



Obr. 34 Zdroj: autorka práce



Obr. 35 Zdroj: autorka práce



Obr. 36 Zdroj: autorka práce



Obr. 37 Zdroj: autorka práce

6. Shrnutí výsledků výzkumného šetření a doporučení pro praxi

Z odpovědí 35 respondentů, kteří se dotazníkového šetření účastnili, vyplynul profil „průměrného“ žáka 1. stupně základní školy speciální. Žák je ve věku 11 let a navštěvuje 4. – 5. ročník. Při plnění úkolů potřebuje opakované slovní instrukce případně trvalou dopomoc, jeho mluvní projev je srozumitelný pouze blízkému okolí, je schopen poznat zobrazení předmětů na černobílém obrázku. Žák čte slova či věty psané tiskacím písmem, obvykle bez porozumění obsahu, zvládá opis slov a diktát jednotlivých písmen. Je schopen přiřadit číslici k počtu nebo naopak a ovládá základní početní operace s využitím názoru. Při chápání denního režimu potřebuje podporu a zjednodušené instrukce, má problémy i v chápání vztahů a souvislostí mezi jevy a předměty. Učivo v rozsahu ŠVP ve vzdělávacích předmětech Čtení, Psaní, Matematika a Člověk a jeho svět ovládá žák nejčastěji se značnými mezerami. Za skutečnost, které nejvíce negativně ovlivňuje vzdělávání žáků v ZŠS označila většina pedagogů narušenou komunikační schopnost, kdy je expresivní verbální projev žáků obvykle málo srozumitelný. Z následných kazuistik vyplývá, že vedle foneticko-fonologické roviny je u žáků výrazně narušen vývoj i v ostatních jazykových rovinách, u žáků s PAS i rovina pragmatická. Tuto situaci by mohlo do určité míry ovlivnit zavedení systému alternativní, případně augmentativní, komunikace. Ten ale není, podle výpovědí respondentů, příliš využíván. Druhým faktorem, který komplikuje efektivnost výuky, je zhoršená schopnost koncentrace. Tento problém je, z hlediska řešení, pravděpodobně ještě komplikovanější. Určitou možnost skýtá používání materiálů, pomůcek a metod, které budou pro žáky dostatečně atraktivní, motivující a budou odpovídat jejich mentální úrovni.

Výzkumná teze 1 se dotazníkovým šetřením potvrdila, mezi vybranými žáky převažuje skupina žáků, kteří učivo dle ŠVP ovládají se značnými mezerami a jejich výuka je nejvíce komplikována narušenou komunikační schopností.

Žákům, kteří mají výraznější obtíže se zvládnutím učiva, vytvářejí učitelé IVP pro všechny předměty ve 14 případech. Pouze tři žáci z této skupiny individuální vzdělávací plán vytvořen nemají. Stejně tak tři žáci, jejichž výkony hodnotili jako velmi dobré (v podstatě ovládá), mají přesto vytvořen IVP pro všechny předměty, jeden žák pak pro předmět Matematika.

I výzkumná teze 2 se tedy potvrdila – učitelé vyučují žáky, jejichž schopnosti a dovednosti neumožňují zvládnutí učiva v rozsahu stanoveném ŠVP, podle individuálních vzdělávacích plánů, které lépe korespondují s aktuálními výukovými možnostmi těchto žáků.

Výše naznačená charakteristika „průměrného“ žáka by mohla být prvotním vodítkem pro vytvoření základní sady výukových materiálů a pomůcek. Co se týče konkrétních tipů na tvorbu nových nebo modifikací stávajících výukových opor, shodli se učitelé na těchto úpravách a doporučeních:

- jednodušší obsah – žáci učivo v rozsahu ŠVP zvládají se značnými obtížemi, a tak jsou učebnice vytvořené v souladu s RVP pro ZŠS nad jejich možnosti
- pouze jeden typ úkolu na stránce, přehlednější uspořádání bez nadbytečných informací, které nejsou pro řešení úkolu potřebné, zároveň nejsou žáci rozptylováni úkoly, které ještě nemají plnit
- laminace materiálů pro zvýšení trvanlivosti a jednodušší manipulaci nebo využití prostorových pomůcek
- co možná nejvíce interaktivní materiál s možností manipulace (kartičky se suchými zipy)
- zapojení více smyslů a pohybu do výuky
- dostatek materiálů pro upevňování a osvojení učiva, aby žáci nečetli nebo nepočítali pouze mechanicky
- využití pouze tiskacího písma s velikostí fontu 30 – 36 (u typu Times New Roman nebo Arial)
- dostatečný prostor v případě psaní nebo písemného doplňování, výraznější linky
- realistické obrázky nebo ještě lépe fotografie s dostatečným kontrastem mezi figurou a pozadím, případně bez pozadí – v závislosti na účelu využití
- využití preferencí žáků při volbě obrázků (auta, zvířata, pohádkové postavy) pro zvýšení motivace
- při zadávání úkolů využívat kódované úkoly a metody strukturovaného učení, a to nejen u žáků s PAS (umožňují lepší orientaci v zadání, v případě dobře zvolené odměny za splnění mohou sloužit i jako motivace)

Jako velmi podnětné se jeví vytvoření digitálního úložiště, kde by učitelé sdíleli již vytvořené a praxí ověřené materiály tak, aby bylo možno vytisknout materiál, který bude optimálně odpovídat vzdělávacím schopnostem, ale například i zájmům, konkrétního žáka. Pokud by takovýto virtuální prostor v budoucnu vznikl, je v případě tvorby učebních opor ke sdílení nezapomenout respektovat autorský zákon. Zcela pochopitelně je potřeba učební materiály pro žáky se středně těžkým mentálním postižením opatřovat dostatečným množstvím graficky kvalitních obrázků z důvodu názornosti i motivace. V situaci sdílení je pak nutné využít vlastní obrázky, případně fotografie nebo vyhledávat volné obrázky určené ke komerčnímu sdílení (licence Creative Commons). Velmi zdařilé ilustrace (Clip Art) i nápady lze nalézt i na webových stránkách TeachersPayTeachers, kde jsou k dispozici jak „free“, tak placené materiály, které je možno většinou používat i ke komerčním účelům.

Také zmiňovaná laminace materiálů v kombinaci se samolepícím suchým zipem může manipulaci s pracovními listy výrazně usnadnit, a to nejen žákům s přidruženým motorickým postižením. Suchý zip na spodní straně kartiček umožňuje snadnější úchop, po umístění „odpovědi“ nehrozí neúmyslné posunutí.

V případě tvorby vzdělávacích opor určených pro výuku čtení je zapotřebí kromě aktuálních znalostí zohlednit i úroveň zrakového vnímání, verbální schopnosti žáků a také schopnosti sluchové analýzy a syntézy. Proto by bylo vhodné v některých parametrech upravit a doplnit i dva díly učebnice *Náš slabikář* a k nim náležející čtyři pracovní sešity, které byly i přes to, že všech oficiálních vzdělávacích materiálů, respondenty hodnoceny nejlépe. Z navrhovaných úprav to bylo nejčastěji použití větších písmen nebo pouze písma hůlkového a také užití zřetelnější podoby obrázků, z nichž některé jsou pro žáky obtížně identifikovatelné. Tentýž názor se objevuje i v článku analyzujícím tyto slabikáře „přes dobré metodické propracování by byla vhodná aktualizace slovní zásoby, podobně by porozumění napomohla revize obrázků, z nichž některé z dnešního pohledu působí až archaicky“.¹³⁷ Kromě zmiňovaných formálních i obsahových úprav by bylo žádoucí věnovat více prostoru osvojování jednotlivých písmen. Jedna až dvě stránky, které jsou

¹³⁷ VOJTKO, Milan. *Vladimír Linc a jeho slabikáře*. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. 2013. roč. 23, č. 2, str. 130

každému písmenu věnovány jsou obvykle nedostatečné a vedou k mechanickému čtení bez skutečné znalosti.

Při nácviku psaní je opět důležité přihlédnout k úrovni zrakového vnímání a také jemné motoriky, v případě psaní podle diktátu i ke schopnosti sluchové percepce. Pracovní listy k písmenkám pro speciální školy jsou určeny pro grafomotorická cvičení a vyvozování tvarů psacího písma. Tuto grafickou podobu písma užívá ale pouze třetina vybraných žáků, navíc neexistují žádné písaní k přímému nácviku psacích písmen, určené pro žáky ZŠ. Tady je tedy potřeba využívat a upravovat materiály určené pro jiný typ škol. Ostatní žáci jsou na úrovni grafomotorických cvičení nebo píšou hůlkově. Hůlková písmenka je jediným pracovním sešitem tohoto druhu na trhu, přesto dávají učitelé přednost vlastním materiálům. Na důvody částečně upozorňují představené kazuistiky – pro některé žáky jsou připravené linky příliš úzké, někteří nechápou funkci pomocných teček. Právě v případě psaní je důležité využít více smyslů pro nácvik grafické podoby písmen – psaní do sypkých materiálů, smirková písmena inspirovaná Montessori pedagogikou, modelování.

U žáků se středně těžkým mentálním postižením je ve výuce matematiky největší překážkou deficit v oblasti logického myšlení a paměti. Omezení způsobené motorickým či zrakovým postižením je možné poměrně dobře eliminovat použitím vhodných učebních materiálů. Oficiální učebnice a pracovní sešity jsou využívány pouze pedagogy, jejichž žáci matematiku v podstatě ovládají, ostatní jsou opět nuceni hledat a vytvářet materiály, které více odpovídají schopnostem jejich žáků. Úpravy se týkají zejména náročnosti, názornosti a velikosti zadaných úkolů.

Třídílný materiál Chodíme do školy je primárně učen pro výuku předmětu Člověk a jeho svět, velká část respondentů jej s oblibou využívá, a to i pro výuku v dalších oblastech, především pro rozvoj slovní zásoby. Druhá část respondentů není spokojena s grafickým zpracováním obrázků (jsou pro žáky „nečitelné“) a tak dávají přednost vlastním materiálům s využitím fotografií a současnějších témat.

Tímto je možné konstatovat, že výzkumná teze 3 se nepotvrdila. Oficiální materiály jsou pedagogy stále, minimálně doplňkově, využívány, i když někteří přiznávají, že jen proto, že nemají k dispozici jiné a nejsou ochotni věnovat čas jejich úpravě nebo tvorbě nových. Přesto, že je oficiální učebnice Chodíme do školy

respondenty dobře hodnocena, je to právě předmět Člověk a jeho svět, ve kterém pocítují největší nedostatek vhodných výukových opor, nikoli Matematika, i když právě učebnice Matematiky dopadla v hodnocení nejméně pozitivně.

Výzkumnou tezi 4 potvrzují především kazuistiky vybraných žáků, kteří s vytvořenými materiály pracovali. Také skutečnost, že si velká část pedagogů stávající učební opory upravuje nebo vytváří nové, svědčí o tom, že práce s nimi není vždy účelná a efektivní. Možnost využívat či nevyužívat oficiální učební materiály nesouvisí jen s jejich obsahovou a formální skladbou, ale je závislá především na individuálních schopnostech a možnostech jednotlivých žáků. Fotografie realizovaných návrhů (na úpravu vzdělávacích opor pro jednotlivé předměty i pro rozvoj dalších funkcí) s komentáři jsou součástí příloh (Příloha 3).

Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou výukových opor pro žáky 1. ročníku základní školy speciální. Teoretická část se zaměřuje především na fenomén mentálního postižení jako skutečnosti, která nejvíce ovlivňuje možnosti výchovy a vzdělávání a určuje potřebu využití různých podpurných opatření v průběhu plnění povinné školní docházky. Jedním z těchto opatření může být právě používání vhodných výukových opor. Dalším tématem teoretické části této práce je současná právní úprava týkající se vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a definice základní školy speciální jako typu školy, určenému pro žáky se středně těžkým mentálním postižením. Poslední část, předcházející praktické části, je orientovaná na popis jednotlivých didaktických zásad, nezbytných pro úspěšné vzdělávání žáků s mentálním postižením, a také obsahuje stručnou teorii učebních materiálů, opět se zřetelem ke vzdělávání specifické skupiny žáků.

Praktická část je vystavěna na zhodnocení anonymního dotazníku, určeného pro pedagogy, kteří působí na 1. stupni ZŠS a na kazuistikách žáků s různým typem postižení, kteří ve výuce pracovali se stávajícími i inovovanými učebními oporami. Dotazníkové šetření se zaměřilo na názory pedagogů na oficiální vzdělávací materiály, zpracované v souladu s RVP pro ZŠS, ale také na případný způsob, jakým učitelé tyto materiály upravují nebo vytvářejí zcela nové. Z výsledků výzkumu je zřejmé, že stávající učebnice i pracovní sešity, zpracované v souladu s RVP pro ZŠS, nekorespondují s mentálními možnostmi a schopnostmi velké části žáků, kteří jsou v současné době do základní školy speciální zařazováni. Druhá část dotazníku se pak zabývala právě schopnostmi a dovednostmi vybraného žáka, které jsou relevantní pro stanovení obsahu výuky, použitých metod i volbu vzdělávacích materiálů. Významnou část praktické části tvoří kazuistiky žáků s vybraným typem postižení, jejichž případy velmi dobře ilustrují situace, se kterými se učitelé v základní škole speciální setkávají. Výuka těchto žáků je komplikována narušenou komunikační schopností, poruchami pozornosti a chování, často i rodinným prostředím. Tito žáci nezvládají výuku v rozsahu, který předpokládá RVP pro ZŠS, pracují podle individuálních vzdělávacích plánů, a s tím souvisí potřeba vytvářet pro ně takové podmínky, kdy budou moci na plnění úkolů pracovat co možná

nejvíc samostatně. Zároveň je nezbytné, aby měli žáci možnost stále rozvíjet důležité kompetence a zažívat pocit úspěchu.

Diplomová práce má ambice přispět ke zkvalitnění výuky žáků v základní škole speciální prostřednictvím teoretických tipů i realizovaných návrhů na výukové opory pro jednotlivé vzdělávací předměty. Vedle učitelů, kteří působí v základní škole speciální by práce mohla posloužit pedagogickým pracovníkům, kteří se s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami setkávají v rámci inkluze. V ideálním případě by práce mohla iniciovat další výzkumy na téma teorie a praxe učebních opor a následný vznik digitálního úložiště s materiály pro žáky se středně těžkým mentálním postižením, který by mohl soužit nejen pedagogům, ale i například rodičům dětí s postižením, buď k přímému použití (vytištění) nebo jako inspirace.

Seznam použitých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Jarmila PIPEKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, ed. *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-256-7.
- BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.
- BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- BUCKLEY, Sue. *Vývoj čtení a řeči u dětí s Downovým syndromem (Návod pro rodiče a učitele)*. Vyd. 1., Praha a Jablonec n. Nisou: Sdružení pro pomoc mentálně postiženým, 1993.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů. Pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
- FEUERSTEIN, Reuven. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
- FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-622-2.
- JEŠINA, Ondřej. *Úvod do didaktiky aplikovaných pohybových aktivit žáků s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3939-6.

- KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.
- MICHALÍK, Jan. *Metodika práce se žákem se vzácným onemocněním*. Čáslav: Studio Press pro Společnost pro MPS, 2012. ISBN 978-80-86532-28-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- OŠLEJŠKOVÁ, Hana a Marie VÍTKOVÁ. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální: Bases, conditions and strategies for teaching pupils with severe disabilities in special schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6673-1.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Pojmotvorný proces u dětí se sluchovým postižením*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4921-0.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 9788024615387.

- VALENTA, Milan. *Koncepce a tvorba učebnic*. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-8-x.
- VALENTA, Milan. *K teorii tvorby učebnic pro žáky s mentálním postižením*. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. 2008. roč. 18, č. 2, s. 134-137.
- VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VALENTA, Milan a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-9-8.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha: Parta, 2004. ISBN 80-7320-063-5.
- VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
- VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.
- VOJTKO, Tibor. *Vladimír Linc a jeho slabikáře*. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. 2013. roč. 23, č. 2, s. 123-133.
- VOŽENÍLEK, Vít a Jan MICHALÍK. *Atlas činnosti speciálně pedagogických center v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3464-3.
- ZEZULKOVÁ, Eva. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-991-9.
- ZIKL, Petr. *Pojem kombinované postižení*. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. 2005. roč. 15, č. 4, s. 241-245.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Digitální materiály pro výuku – DUMY sdílejme společně [online]. [cit. 2017-02-28]. Dostupné z WWW: <http://dumy.cz/vyhledavani?vzdelavani=E&nazev=specialni-vzdelavani>

DOLEŽALOVÁ, P. *Informace o přípravném stupni ZŠS* [online]. Praha: RVP, [cit. 2016-01-18]. Dostupné z WWW: <http://old.rvp.cz/clanek/3176>

Downův syndrom – základní informace [online]. Praha: Společnost rodičů a přátel dětí s Downovým syndromem, z.s., [cit. 2017-02-03]. Dostupné z WWW: <http://www.downsyndrom.cz/zakladni-informace.html>

IRA, Vladimír. *Speciální pedagogika psychopedie* [online]. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity, 2006. [cit. 2017-01-18] Dostupné z WWW: files.infdig.webnode.cz/200000490-9f668a05f9/SP_psychopedie.pdf

MAZAČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky* [online]. Praha: Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, [cit. 2017-02-20]. Dostupné z WWW: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434886741.pdf>

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, revize 2014 [online]. Praha: ÚZIS ČR, [cit. 2017-02-04]. Dostupné z WWW: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů - DUM [online]. [cit. 2017-02-28]. Dostupné z WWW: <http://dum.rvp.cz/index.html>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální [online]. Praha: NÚV, [cit. 2016-12-03]. Dostupné z WWW: www.nuv.cz/file/134_1_1/

Směrnice náměstka pro vzdělávání MŠMT č.j. MSMT-34616/2013 [online]. Praha: MŠMT [cit. 2017-01-18]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, [cit. 2016-12-27]. Dostupné z WWW: <skolskyzakon-1.1.2017.pdf>

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

Příloha 2: Učebnice a pracovní sešity pro žáky 1. stupně základní školy speciální

Příloha 3: Ukázky vytvořených výukových opor a dalších pomůcek pro žáky 1. stupně základní školy speciální

Seznam použitých zkratk

AAK – alternativní a augmentativní komunikace

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

CNS – centrální nervový systém

DS – Downův syndrom

DŮM – digitální učební materiály

IVP – individuální vzdělávací program

IQ – inteligenční kvocient

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů

MO – mozková obrna

MP – mentální postižení

MR – mentální retardace

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS – poruchy autistického spektra

RVP – Rámcový vzdělávací program

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

ZŠS – základní škola speciální

VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém

Seznam tabulek, grafů a obrázků

Tabulka 1: Využívání řady učebnic určených pro vzdělávací obor Matematika

Tabulka 2: Využívání řady učebnic určených pro vzdělávací obor Čtení

Tabulka 3: Využívání řady učebnic určených pro vzdělávací obor Člověk a jeho svět

Tabulka 4: Tipy na materiály a programy využívané v praxi

Graf 1: věk žáků

Graf 2: zařazení do ročníků

Graf 3: úroveň zvládnutí učiva v jednotlivých předmětech

Obr 1: vytvořený pracovní materiál – přiřazování slabik ke vzoru (velká a malá forma písma)

Obr 2: vytvořený pracovní materiál – vyhledání písmene v textu

Obr. 3: vytvořený pracovní materiál – úroveň psaní žákyně 1 (září 2014)

Obr. 4: vytvořený pracovní materiál – úroveň psaní žákyně 1 (březen 2015)

Obr 5: vytvořený pracovní materiál – úroveň psaní žákyně 1 (září 2015)

Obr 6: vytvořený pracovní materiál – úroveň psaní žákyně 1 (březen 2017)

Obr 7: Hůlková písanka – úroveň psaní žákyně 1 (březen 2015)

Obr 8: Hůlková písanka – úroveň psaní žákyně 1 (březen 2017)

Obr 9: vytvořený pracovní materiál – přiřazování číslice k počtu

Obr 10: vytvořený pracovní materiál – přiřazování počtu k číslici

Obr 11: vytvořený pracovní materiál – spojování číslice s odpovídajícím počtem

Obr 12: Pracovní sešit k Matematice – spojování číslice s odpovídajícím počtem

Obr 13: vytvořený pracovní materiál – přiřazování barevných odstínů k obrázkům

Obr 14: vytvořený pracovní materiál – přiřazování obrázků k jejich stínům

Obr 15: vytvořený pracovní materiál – třídění zboží podle obchodů

Obr 16: učebnice Chodíme do školy – stránka s tématem nakupování

Obr 17: vytvořený pracovní materiál – globální čtení

Obr. 18: vytvořený pracovní materiál – skládání slova z písmen

Obr 19: sešit Stretas – úroveň psaní žákyně 2

Obr 20: psaní žákyně 2 – vlastní tvorba žákyně

- Obr 21: vytvořený pracovní materiál – doplnění číselné řady
- Obr 22: Pracovní sešit k matematice – početní operace
- Obr 23: vytvořený pracovní materiál – číslice a počet (využití s modelínou)
- Obr 24: Náš slabikář – přelepení malé formy písmen
- Obr 25: vytvořený pracovní materiál – čtení písmene A, I ve formě spojky
- Obr 26: Pracovní listy k písankám – úroveň psaní žáka 3
- Obr 27: Hůlková písanka – psaní žáka 3 s dopomocí
- Obr 28: vytvořený pracovní materiál – jednoduché grafomotorické cvičení (žák 3)
- Obr 29: vytvořený pracovní materiál – jednoduché grafomotorické cvičení (žák 3)
- Obr 30: vytvořený pracovní materiál – přiřazování shodných tvarů
- Obr 31: vytvořený pracovní materiál – obrázky k nácviku barev
- Obr 32: Hůlková písanka, vytvořený prac. materiál – srovnání úrovně psaní (žákyně 4)
- Obr 33: Hůlková písanka – úroveň psaní žákyně 4
- Obr 34: vytvořený pracovní materiál – přiřazování číslice k počtu (užití pomocné tabulky)
- Obr 35: vytvořený pracovní materiál – přiřazování dle instrukcí (počet barva)
- Obr 36: Pracovní sešit k Matematice – práce žákyně 4
- Obr 37: Krabicový úkol – třídění předmětů podle barev

Příloha 1 – dotazník pro pedagogy (převedeno z elektronické podoby)

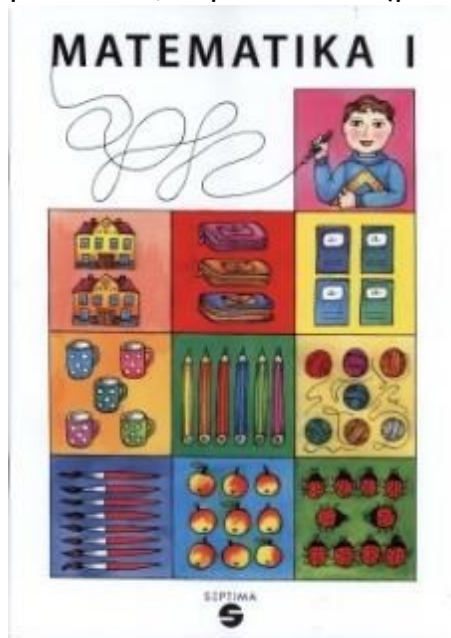
Vzdělávací materiály pro žáky 1. stupně ZŠS

Dobrý den,

ráda bych Vás tímto požádala o vyplnění následujícího anonymního dotazníku k mé diplomové práci, kterou zpracovávám v rámci studia Speciální pedagogiky na Univerzitě Karlově. Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávacích materiálů pro žáky I. stupně základní školy speciální (vzdělávaných dle ŠVP díl I.) a dotazník je tedy určen právě pedagogům, kteří na daném typu školy působí. Konstrukce dotazníku vychází z mé vlastní zkušenosti, pokud byste měl/a nějaké připomínky či podněty, které se daného tématu týkají, budu velmi ráda, pokud mi je v závěru dotazníku sdělíte.

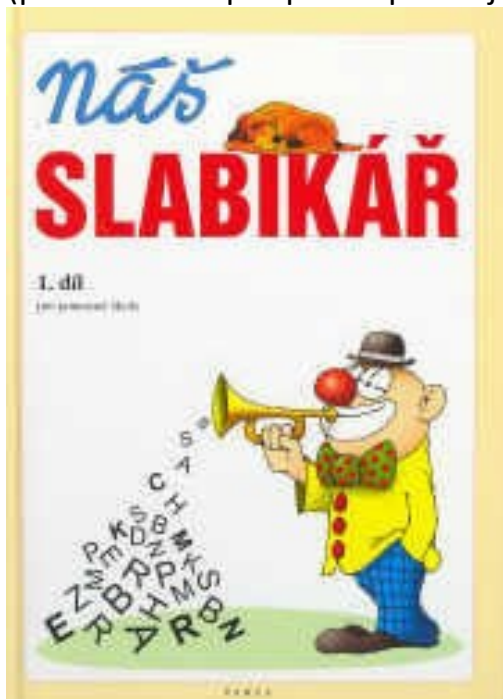
Velice děkuji za Vaši ochotu i čas, Mgr. Soukupová Karolína

1. Z jakého důvodu tuto učebnici při výuce Matematiky používáte/nepoužíváte? (pro ilustraci použít pouze jeden díl série)



.....

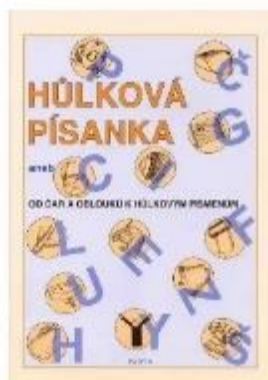
2. Z jakého důvodu tuto učebnici používáte/ nepoužíváte při výuce Čtení (pro ilustraci opět použít pouze jeden díl série)



3. Z jakého důvodu tuto učebnici používáte/ nepoužíváte při výuce Člověk a jeho svět (pro ilustraci opět použít pouze jeden díl série)



4. Jaké pracovní sešity používáte pro výuku (návčik) psaní?



- Pracovní listy k písankám
- Hůlková písanka
- Psaní (materiál Svítání, o.p.s.)
- vytvářím si vlastní
- jiné:

5. Jaké další materiály či pomůcky se Vám při návčiku psaní s žáky osvědčily?

.....

6. Ve kterém předmětu nejvíce pociťujete nedostatek vhodných učebních materiálů?

- Čtení
- Psaní
- Matematika (Počty)
- Člověk a jeho svět (Věcné učení)

7. Pokud si pro žáky vyrábíte vlastní učební materiály, v jakých parametrech (velikost a typ písma, obsah, náročnost, barevnost...) je oproti stávajícím učebnicím pro ZŠ nejčastěji upravujete?

.....

8. Kde nejčastěji čerpáte inspiraci při tvorbě či modifikaci učebních materiálů pro Vaše žáky?

.....

9. Jaké další materiály (PC programy, aplikace, učebnice, pracovní listy, knihy...) ve výuce využíváte? Uveďte, prosím, konkrétně.

.....

10. Dostáváte doporučení na vhodné výukové materiály i ze školského poradenského zařízení (SPC)?

- Ano, pravidelně
- Spíše výjimečně
- Nikdy
- jiné:

11. Žák

Představte si jednoho konkrétního žáka Vaší třídy (ideálně žáka 3. – 6. ročníku), který nejvíce odpovídá profilu žáků vzdělávaných ve Vaší škole na I. stupni základní školy speciální a pokuste se, prosím, vyplnit základní údaje o tomto žákovi a zodpovědět otázky týkající se jeho vzdělávacích schopností.

11.1 Diagnóza

.....

11.2 Věk

.....

11.3 Ročník

.....

11.4 Pokud je vzděláván podle IVP, v jakých předmětech

.....

11.5 Jaké faktory podle Vašeho názoru nejvíce ovlivňují vzdělávání tohoto žáka (úroveň jemné motoriky, zrakové vnímání, schopnost soustředění, narušená komunikační schopnost...)?

.....

11.6 Jak byste zhodnotil/a zvládnutí učiva v jednotlivých předmětech dle očekávaných výstupů daného ročníku ve Vašem ŠVP?

	Učivo v podstatě ovládá	Učivo ovládá s drobnými mezerami	Učivo ovládá se značnými mezerami	Učivo v podstatě neovládá
Čtení				
Psaní				
Matematika				
Člověk a jeho svět				

11.7 Schopnost samostatné práce

- žák pracuje samostatně (rozumí zadanému úkolu a bez pomoci jej plní)
- žák pracuje samostatně po omezenou dobu (krátký rozsah pozornosti)
- žák pracuje s částečnou pomocí (při plnění zadaných úkolů potřebuje dohled, opakované slovní instrukce)
- žák samostatně nepracuje (při plnění zadaných úkolů potřebuje stálou dopomoc)

11.8 Úroveň řeči

- řeč je srozumitelná
- řeč je srozumitelná pouze blízkému okolí žáka (rodina, učitelé)
- žák nepoužívá mluvenou řeč, ale účelně používá některou z forem alternativní augmentativní komunikace
- žák nepoužívá mluvenou řeč (nebo je řeč téměř nesrozumitelná), ani žádný prostředek náhradní komunikace

11.9 Schopnost identifikace předmětů (zvířata, osoby, předměty denní potřeby...)

- pozná pouze reálné předměty
- pozná předměty na fotografiích

- pozná předměty na barevných obrázcích
- pozná předměty i na černobílých obrázcích
- pozná obrázky předmětů i ve zjednodušené formě (piktogramy)

11.10 Čtení - forma

- čte psací i tiskací (patkové) písmo
- čte tiskací (patkové) písmo
- čte pouze hůlkové písmo
- nečte vůbec (nerozeznává psanou formu jazyka)
- jiné:

11.11 Čtení - obsah

- čte slova (věty) s porozuměním
- čte slova (věty) bez porozumění obsahu
- čte izolované slabiky
- čte pouze izolovaná písmena
- nečte v běžném smyslu, ale využívá sociální čtení

11.12 Psaní - forma

- píše psacím písmem
- píše tiskacím písmem
- je na úrovni grafomotorických cvičení
- nepíše (graficky neznázorňuje) vůbec (následující otázku vynechte)
- jiné:

11.13 Psaní - obsah

- zvládá diktát slov (vět)
- zvládá diktát jednotlivých písmen, číslic
- zvládá přepis (přepsání textu z tiskacích písmen do hůlkového, případně psacího písma)
- zvládá pouze opis (opisování předepsaných písmen)
- zvládá pouze obtahování tvarů písmen

11.14 Matematika - předmatematické představy

- spočítá reálné nebo vyobrazené předměty (prvky)
- používá správně srovnávací pojmy (větší x menší, největší x nejmenší)

- třídí předměty podle zadaného kritéria (velikost, tvar, barva)
- orientuje se v prostoru a na ploše
- vůbec nemá představu o elementárních matematických pojmech a vztazích

11.15 Matematika

- pouze mechanicky vyjmenuje početní řadu, případně přečte číslici (bez představy počtu)
- přiřadí odpovídající počet k číslici (a naopak)
- zvládá početní operace (sčítání, odčítání) s názorem
- zvládá početní operace bez názoru

11.16 Orientace v denním režimu (pojmy včera, zítra, ráno, poledne, večer, činnosti typické pro danou část dne...)

- žák se samostatně orientuje v denním režimu
- žák potřebuje zjednodušené instrukce a podporu
- žák se neorientuje v denním režimu, potřebuje trvalou podporu v této oblasti

11.17 Vztahy mezi lidmi, předměty, činnostmi, fungování jevů

- žák je schopen určité abstrakce a generalizace (vyhledá nadřazený pojem, přiřadí do kategorie, chápe vztahy mezi věcmi atd.)
- žák pojmenovává věci, jevy, činnosti atd., ale má problémy v chápání vztahů a souvislostí
- žák se vůbec neorientuje se ve vztazích, nezná funkce běžných předmětů

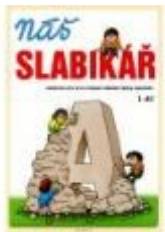
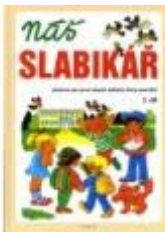
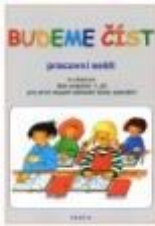


11.18 Jak by, podle Vás, vypadal optimální výukový materiál (učebnice, pracovní sešit) pro tohoto konkrétního žáka ve smyslu formy (písmo, velikost, typ obrázků, materiál...), způsobu práce (doplňování, spojování, přiřazování...), obsahu, motivace k práci?

.....

12. Prostor pro Vaše náměty, poznámky a připomínky

.....

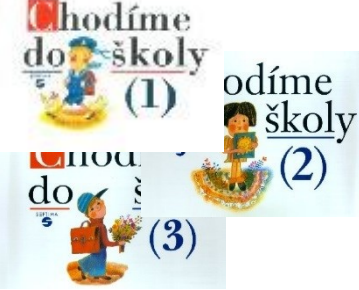
Příloha 2: Učebnice a pracovní sešity pro 1. stupeň základní školy speciální

	<p>Náš slabikář, 1. díl Učebnice je součástí ucelené řady učebnic pro vyučovací předmět čtení.</p>	<p>Parta, s.r.o.</p>
	<p>Náš slabikář, 2. díl Učebnice navazuje na 1. díl Našeho slabikáře a je součástí ucelené řady učebnic pro vyučovací předmět čtení.</p>	<p>Parta, s.r.o.</p>
	<p>Budeme číst Pracovní sešit k učebnici Náš slabikář, 1. díl pro první stupeň základní školy speciální.</p>	<p>Parta, s.r.o.</p>
	<p>Umíme číst 1. – 3. díl Pracovní sešity k učebnici Náš slabikář, 2. díl pro první stupeň základní školy speciální</p>	<p>Parta, s.r.o.</p>
	<p>První čtení Učební pomůcka s metodickým návodem pro alternativní výuku čtení s využitím globální metody.</p>	<p>Parta, s.r.o.</p>





Učebnice a pracovní sešity pro 1. stupeň ZŠ speciální - Psaní

	<p>Pracovní sešit k písankám, 1. sešit Slouží k uvolnění ruky a procvičení průpravných grafických prvků.</p>	<p>Parta, s.r.o.</p>
	<p>Pracovní sešit k písankám, 2. sešit Žáci na pracovních listech obtahují a napodobují tvary jednotlivých písmen.</p>	<p>Parta, s.r.o.</p>
	<p>Hůlková písanka Učební pomůcka pro alternativní výuku psaní volně navazující na učební pomůcku První čtení.</p>	<p>Parta, s.r.o.</p>

Učebnice a pracovní sešity pro 1. stupeň ZŠ speciální – Člověk a jeho svět

	<p>Chodíme do školy, 1. – 3. díl Obsah učebnice vychází z RVP pro základní školu speciální. Žáci se učí správně pojmenovávat předměty, jevy, situace.</p>	<p>Septima, spol.s r.o.</p>
---	---	-----------------------------

Učebnice a pracovní sešity pro 1. stupeň ZŠ speciální - Matematika

	<p>Matematika I Učebnice je zpracovaná podle RVP základní školy speciální</p>	<p>Septima, spol.s r.o.</p>
	<p>Matematika II Učebnice a tři pracovní sešity jsou souborem učebních materiálů pro 2.období 1.stupně a jsou zpracovány v souladu s RVP pro základní školy speciální.</p>	<p>Septima, spol.s r.o.</p>
	<p>Matematika I – PS 1 - 3 Pracovní sešit je nedílnou součástí učebnice Matematika I a slouží k procvičování probíraného učiva. Ilustrace jsou černobílé.</p>	<p>Septima, spol.s r.o.</p>
	<p>Matematika II – PS 1 - 3 Pracovní sešit je nedílnou součástí učebnice Matematika II a slouží k procvičování probíraného učiva. Ilustrace jsou dvoubarevné.</p>	<p>Septima, spol.s r.o.</p>

Příloha 3:



Materiál určený pro rozvoj slovní zásoby (pojmenování obrázků), zrakové vnímání (přirazování shodných obrázků nebo písmen), identifikaci první hlásky ve slově (přikládání obrázků dle počátečního písmene). Použití větších víček od lahví umožňuje snazší manipulaci i dětem s motorickým postižením.



Využití téhož materiálu pro třídění podle barev. Záměrný výběr obrázků k nalepení umožňuje i další zadání – najdi všechna zvířata, ukaž, co můžeme jíst atd.

Nácvik tiskací podoby písmen pomocí hmatu (jednotlivá písmena jsou vytvořena ze smirkového papíru), doplněná o psací tvar a obrázky.





Listy pro vyvozování jednotlivých písmen abecedy a kartičky, vytvořené podle těchto listů, kdy mají žáci za úkol přiřadit k velkému písmenu malé a slova, které na dané písmeno začínají.



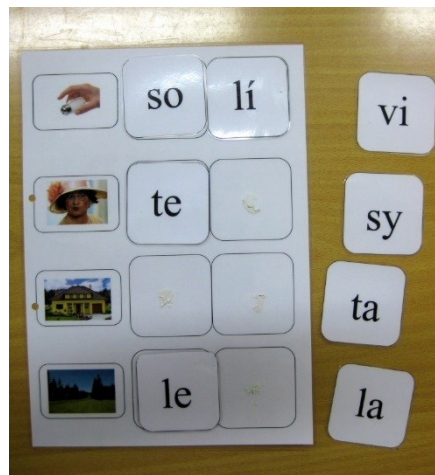
Nácvik identifikace grafické podoby písmen prostřednictvím vyhledávání v textu nebo v jednodušší podobě mezi známými písmeny.



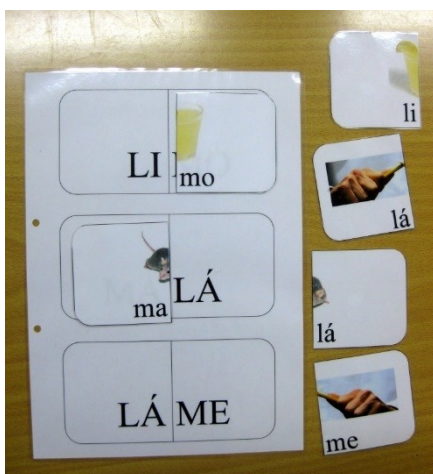
Materiály pro žáky, kteří pro zvládnutí čtení potřebují delší nácvik a ze Slabikáře, kde jsou každému novému písmenu obvykle věnovány pouze dvě stránky, čtou již pouze mechanicky, v podstatě z paměti.



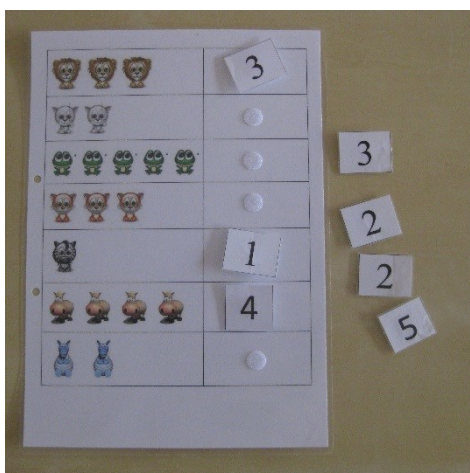
Další způsob ncviků čtení – skládání předepsaného slova ze slabik a písmen (při využití analyticko-syntetické metody), skládání slova z velkých a malých písmen (umožňuje vytvořit vzor z jednoho typu písmen, případně samostatné skládání slova z obrázku)



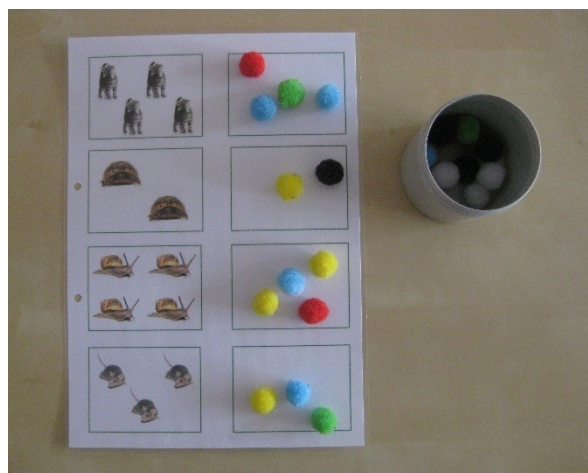
Čtení s porozuměním (žák přiřazuje odpovídající obrázek k přečtenému slovu, skládání správných slov ze slabik k obrázkům – zde je opět možnost jednodušší varianty, kdy žáci přidávají pouze druhou slabiku).



Jednodušší způsob ncviku skládání slov ze slabik spojený s diferenciací velké a malé formy tiskacího písma.



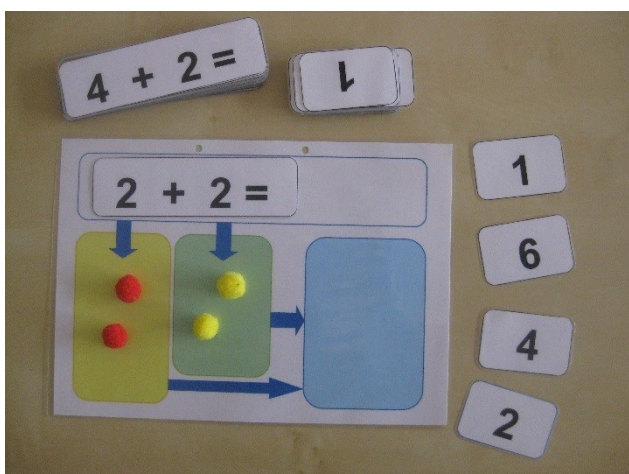
Přirazování číslic k počtu prvků. Vhodné zejména pro žáky s grafomotorickými obtížemi.



Materiál pro přiřazování shodného počtu prvků buď ve formě kartiček nebo konkrétních předmětů.



Operace s mincemi – správná odpověď je po výběru ze tří možností označena kolíkem (rozvoj jemné motoriky).



Počtení operace s názorem.



Upevňování představy počtu prostřednictvím hmatu – jednotlivé prvky jsou vytvořeny z vlnitého kartonu.



Další způsob osvojování číslic a počtu – součást výukové textilní knihy.



Přiřazování podle tištěných instrukcí. (Materiál zpracován na základě ClipArt z webu TeachersPayTeachers.



Vyhledávání a přiřazování obrázků podle logických souvislostí, rozvoj slovní zásoby.



Zvířata a jejich obydlí. Pro výrobu využity krabičky od sirek (rozvoj jemné motoriky při zasunování).



Rozvoj jemné motoriky – šroubování uzávěrů odlišné velikosti, počítání květin, pojmenování barev.



Spy Bag – vyhledávání vyobrazených předmětů ukrytých v rýži (na čas podle přesýpacích hodin, pojmenování nalezených věcí, porovnávání, kolik



Hmatová (nebo vizuální) „pexesa“