

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj čtenářství u žáků s mentálním postižením
Development of reading in students with intellectual disability

Ing. Bc. Lenka Prudká

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Rozvoj čtenářství u žáků s mentálním postižením* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Benešově dne 13. 4. 2023

Chtěla bych poděkovat vedoucímu mé diplomové práce panu docentu Zbyňku Němcovi za věcné rady, připomínky a za slova povzbuzení v průběhu psaní diplomové práce, moc si toho vážím. Dále bych chtěla poděkovat manželovi a dcerkám za jejich trpělivost a podporu, nejen při psaní diplomové práce, ale také v průběhu celého studia. A v neposlední řadě chci poděkovat svým rodičům a tchyni za podporu a hlídání dcer.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Rozvoj čtenářství u žáků s mentálním postižením* je speciálněpedagogickým tématem s přesahem do všech oblastí života člověka s mentálním postižením. Teoretická část nabízí náhled na problematiku čtenářství a čtenářských zájmů u žáků s mentálním postižením, přiblížena je oblast předčtenářství, čtenářství a čtenářských zájmů, jsou zde uvedeny metody výuky čtení, podpora čtenářství a čtenářských zájmů, základní informace o člověku se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a vzdělávání osob s mentálním postižením.

Výzkumná část je zpracována na základě kvalitativního výzkumu. Hlavní metodou kvalitativního výzkumu byly polostrukturované rozhovory, které doplnilo zúčastněné nestrukturované pozorování. Cílem diplomové práce je popsat a vyhodnotit podporu čtenářství a rozvoj čtenářství u žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením na konkrétní základní škole speciální. Ve výzkumné části jsou stanoveny výzkumné otázky, metodologie, výzkumné poznatky a shrnutí výzkumu.

Diplomová práce nabízí metody a postupy pro rozvoj čtenářství a čtenářských zájmů v konkrétní základní škole speciální. Metody a postupy doplňují příklady speciálních pomůcek, zařízení a aplikací. V diplomové práci je také zhodnocena součinnost konkrétní základní školy speciální s rodinami žáků v souvislosti s rozvojem čtenářství a zájmu o knihy. Práce umožňuje náhled, jak konkrétní základní škola speciální navazuje na předškolní přípravu dětí a jakým způsobem probíhá komunikace s předškolním pedagogem.

Diplomová práce je určena odborníkům z oblasti speciální pedagogiky, začínajícím učitelům, studentům oborů speciální pedagogiky, sociálním pracovníkům a široké odborné i laické veřejnosti, která se zajímá o problematiku rozvoje čtenářství a čtenářských zájmů u osob s mentálním postižením.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářství, vzdělávání, znevýhodnění, mentální postižení, podpora

ABSTRACT

The diploma thesis *Development of reading in students with intellectual disability* is a special pedagogical topic that extends to all areas of the life of a person with an intellectual disability. The theoretical part offers an insight into the issue of reading and reading interests among students with intellectual disabilities, the area of reading and reading interests, pre-reading is brought up, teaching reading methods, supporting reading and reading interests, basic information about a person with moderate and severe intellectual disabilities and education of persons with intellectual disabilities.

The research part is prepared on the basis of qualitative research. The main method of qualitative research was semi-structured interviews, supplemented by unstructured participant observation. The aim of the diploma thesis is to describe and evaluate the support of reading and the development of reading among students with moderate and severe intellectual disability at a particular special elementary school. In the research part, research questions, methodologies, research findings and a summary of the research are determined.

The diploma thesis offers methods and procedures for the development of reading and reading interests in a particular special elementary school. Methods and procedures are complemented by examples of special aids, devices and applications. The diploma thesis also evaluates the cooperation of a specific special elementary school with students' families in connection with the development of reading and interest in books. The work provides an overview of how a particular special elementary school follows up on the pre-school preparation of children and how communication with the pre-school teacher takes place.

The diploma thesis is intended for special pedagogy experts, beginning teachers, students of special pedagogy, social workers and a wide professional and lay public interested in the development of reading and reading interests of people with intellectual disabilities.

KEYWORDS

reading, education, disadvantage, intellectual disability, support

Obsah

Úvod	7
1 Čtenářství a čtenářské zájmy	8
1.1 Předčtenářství.....	8
1.2 Čtení a čtenářství	12
1.3 Výukové metody čtení	13
2 Podpora čtenářství a čtenářských zájmů.....	17
2.1 Rozvoj vnímání a poznávání.....	18
2.2 Předčítání	20
2.3 Vyprávění.....	22
2.4 Ilustrace a obrázkové čtení	23
2.5 Poezie.....	24
2.6 Audioknihy	25
2.7 Školní a třídní knihovny	26
2.8 Městské a obecní knihovny.....	27
2.9 Čtenářské kluby	28
2.10 Biblioterapie	29
2.11 Hry s knihou.....	30
3 Mentální postižení	32
3.1 Člověk se středně těžkým mentálním postižením.....	33
3.2 Člověk s těžkým mentálním postižením.....	34
3.3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením.....	35
4 Rozvoj čtenářství a čtenářských zájmů u žáků s mentálním postižením.....	40
4.1 Cíl výzkumu.....	40
4.2 Metodologie výzkumu	41

4.3	Výzkumný vzorek.....	44
4.4	Poznatky z výzkumného šetření	45
4.5	Hlavní závěry šetření	84
	Závěr.....	91
	Seznam použitých informačních zdrojů	92
	Seznam příloh.....	99

Úvod

Diplomová práce *Rozvoj čtenářství u žáků s mentálním postižením* je speciálněpedagogickým tématem s přesahem do všech oblastí života člověka s mentálním postižením. Autorka diplomové práce si téma vybrala především s ohledem na skutečnost, že toto téma není dostatečně prozkoumané a jeho výzkum může nabídnout zajímavé poznatky pro speciálněpedagogickou praxi.

Čtení a čtenářství patří mezi základní předpoklady pro život člověka v současné společnosti. Díky rozvoji čtenářství v rodině se děti přirozeně učí, že knihy jsou součástí běžného dne a k životu neodmyslitelně patří. Dovednost čtení si lidé osvojují většinou během prvního ročníku na základní škole, někteří i dříve, touha po vědění je silná, motivuje k osvojení celé abecedy, posléze ke spojování písmen do slov. Následně je podstatné rozvíjet schopnost čtení a také prohlubovat schopnost čtení s porozuměním. Člověk, který disponuje základními znalostmi čtení, má mnohem lepší možnosti dalšího vzdělávání, pracovního uplatnění a celkově získává lepší podmínky pro život v soudobé společnosti.

Lidé s mentálním postižením mají, v důsledku snížených kognitivních schopností, zhoršenou startovní pozici pro rozvíjení čtenářství a pro následnou schopnost učení se číst. Proto je podstatné, aby lidem s mentálním postižením byla zajištěna co největší možná míra podpory, kterou využijí k celkovému rozvoji čtení a čtenářství v rámci svých možností.

1 Čtenářství a čtenářské zájmy

„Knihy nejsou skvělé pouze vyprávěním o skutečném životě, ale také díky zázrakům lidské mysli. Všim, co je neobyčejné a prodchnuté kouzlem. Můžeme mít zlatá jablka, chovat ptáka Ohniváka a navštěvovat zámky na skleněných horách, jejichž vrcholky se ztrácejí v oblacích. Můžeme dokonce vidět věci, které se udály před milióny let nebo události, které se teprve za milióny let přihodí.“ (Thiele, In: Chaloupka, 1982, s. 9)

Získání dovednosti čtení je určitou tranzicí mezi závislostí na druhých, stavem počáteční komunikace a osamostatněním, nabytím základů gramotnosti. Dítě, které si osvojí základy čtení, je schopno prostřednictvím nepřeborného množství publikací získávat nové informace, stává se součástí společné minulosti lidstva, je vtaženo do společné paměti národa (Manguel, 2012).

Dle Chaloupky (1995) se čtenářství v zásadě nerovná pouze dovednosti číst, čtenářství je mnohem komplexnější, za jeho vznikem se skrývá velké množství faktorů, které se vzájemně prolínají a doplňují. Hlavním faktorem je bezesporu celková atmosféra domácího prostředí, kde dítě vyrůstá, kde získává zkušenosti, kde se učí nápodobou, kde se cítí dobře, nebo naopak žije v nepohodě a napětí.

Se čtenářstvím a čtením souvisí všeobecně známá práva čtenáře podle Pennaca (1992), z nichž především právo nečíst je velmi podstatné. U dětí pozorujeme, jak postupně získávají dovednost čtení, nalézají vztah ke knihám, k čtenářství. Některé děti i dospělí posléze nečtou, nebo čtou pouze z nutnosti. Je vhodné respektovat jejich rozhodnutí, rozhodnutí nečíst, ať už kvůli času, kvůli nezájmu nebo z jiných osobních důvodů. Pennaca (1992) dále uvádí, že ačkoliv se může člověku, který dočetl určitou knihu, zdát, že je nyní například více empatický, tak to neznamená, že člověk, který vůbec nečte je empatický méně, či dokonce vůbec. Na to je nutné myslet a nepovyšovat se nad lidi bez čtenářského zájmu.

1.1 Předčtenářství

Podle Lepilové (2014) je možné předčtenářské období chápat jako období, kdy dítě ještě samo nečte, ale má zájem o knihy, prohlíží si obrázky, listuje knihami, rádo poslouchá předčítání i vyprávění příběhů.

Chaloupka (1995) jde ve svých úvahách ještě dál, kdy spojuje základy čtenářství s obdobím, kdy dítě vnímá první slova od rodičů, kdy se celkově vyvíjí a jeho prvotní zážitky silně ovlivňují budoucí psychický vývoj.

Stejného názoru se zastává i Havlínová (2019), která částečně nadneseně zmiňuje, že základy předčtenářské gramotnosti se pojí již s narozením dítěte. Základem pro celkový vývoj a výchovu dítěte je samozřejmě rodinné prostředí, ale v souladu s ním je podstatná také podpora předčtenářství v předškolním vzdělávání. Mezi základní podmínky pro zvládnutí čtení patří určitý stupeň vnímání, slovní zásoba úměrná věku, dobrá paměť, pozornost, představivost a propojení základních funkcí mozku. V ideálním případě dítě zvládá základní orientaci v čase a prostoru, rytmizaci, sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, zrakovou diferenciaci, zrakovou analýzu a syntézu.

Vnímání

Již Komenský (1964) uvádí, že při učení je důležité přistupovat k dětem s ohledem na jejich věk a možnosti. Od malička děti učit, aby rozuměly známým věcem, mluvit s nimi o světě kolem nich, ptát se jich, chtít po nich, aby ukazovaly, odpovídaly a dál se doptávaly. Mnohé dovednosti se děti učí od svých vrstevníků, kteří si s nimi povídají, nebo si hrají. Děti, které k sobě mají blízko věkově, jsou si také blízke povahově a svým myšlením, je mezi nimi většinou rovnost, svoboda a otevřenost.

Dítě vnímá svět okolo sebe velmi citlivě, proto je důležité, jak jsou na dítě napojeni jeho rodiče, případně jiné jemu blízké osoby. Pokud je vztah vřelý, založený na vzájemné důvěře a lásce, tak si dítě osvojuje pozitivní modely chování, toto harmonické dětství je pevným základem pro celý život. V opačném případě mohou v chování dítěte vystávat nejrůznější problémy od nervozity, přes neustálé negace, až po projevy agresivity. Za veškerým, ať už negativním či pozitivním chováním, je nutné hledat příčinu (Lepilová, 2014).

Řeč a slovní zásoba

Řeč je vedle vnímání důležitým předpokladem k poznávání svého nejbližšího prostředí, okolního světa a zvláště pak k sebepoznání. Řeč předčtenáře úzce souvisí s osobami, které jsou s dítětem v denním kontaktu, jejich způsob mluvení, předčítání

a vyprávění se odráží na dítěti a vývoji řeči dítěte. Rozvoj řeči se pojí s rozvojem kognitivních procesů a dovedností. Dítě se také díky poslechu vyprávění rozvíjí po stránce emocionální, je rozvíjena jeho představivost a podněcována fantazie (Lepilová, 2014).

Dosažená úroveň řeči má značný vliv na kvalitu myšlení, na úroveň komunikace, na schopnost vyjádřit vlastní nápady, přání a pocity. U dětí lze pozorovat napodobu rodičů, kdy opakují slova a později celé věty, zmíněné napodobování je ztvárněno i včetně nezvyklostí ve výslovnosti. Dětský slovník se postupně rozvíjí, k exponenciálnímu růstu přispívá důležitá skutečnost, a to kladení otázek: „*Jak? Kdo? Kdy? Proč? Co?*“ (Havlíková, 2019, s. 26).

Zdravý vývoj dítěte provází zdravý rozvoj řeči. Vývoj řeči je silně propojen a navázán na osobu, která dítěti pomáhá řeč rozvíjet, často se jedná o matku, proto se užívá termín mateřská řeč a mateřský jazyk. Rozvoj řeči není samozřejmý a ovlivňuje jej mnoho faktorů, vnějších i vnitřních. Zásadním faktorem je péče rodičů, jejich vztah k dítěti a jejich vědomý rozvoj řečových dovedností dítěte. Existuje závislost mezi rozvojem řeči u dítěte do tří let a času, kdy se mu systematicky věnoval rodič nebo jiná dospělá osoba. U zdravého dítěte se řeč vyvíjí neuvěřitelným tempem. Chaloupka (1982, s. 87) tento vývoj popisuje následujícím způsobem: „*Je to cesta grandiózní a téměř nepochopitelná, před níž stojíme s úžasem – dítě v sedmi letech má již v mateřském jazyce slovní zásobu, která činí zhruba dvě třetiny slovní zásoby pětadvacetiletého a s osvojenou slovní zásobou i syntaktickými pravidly dovede dobře operovat.*“

U některých dětí by se mohlo zdát, že vývoj jejich řeči zaostává nebo dokonce stagnuje, ale jejich porozumění je dobré. Tyto děti deficit většinou později doženou, je ale nutné jejich vývoj sledovat a všimnout si všech změn (Brierley, 2000). Podle Klenkové (2006) se na opožděném vývoji řeči podílí mnoho faktorů, například nevhodné rodinné prostředí, které dítěti nedodává dostatek podnětů pro jeho celkový rozvoj, dále citová deprivace, genetické faktory a perinatální faktory.

Správná výslovnost souvisí bezesporu se správnou oromotorikou, tu je vhodné rozvíjet již od útlého věku, například pomocí hry, kdy na dítě rodič vyplazuje jazyk, šklebí se, kření se a dítě jej s radostí napodobuje. Při přetrvávajících obtížích ve výslovnosti je nutný dohled logopeda, který navrhne realizaci nápravy a pomůže zamezit větším obtížím

ve výslovnosti, současně napomáhá radami rodičům v celkovém rozvoji dítěte předškolního věku (Havlinová, 2019).

Podle Konvalinové (2021) je vhodné cviky na motoriku mluvidel doplnit říkankami s obrazovou předlohou, které jsou uzpůsobené dle konkrétního věku dítěte, což mu umožní se soustředit na správné provedení. Mezi základní cviky oromotoriky patří špulení rtů, vyplazování jazyka, snaha o umístění jazyka na špičku nosu a na bradu, cenění zubů, otevření úst doširoka, široký úsměv se zavřenými ústy, kmitání jazykem mezi koutky, umístění jazyka za horní zuby, nafukování tváří, jazykem vytvořit bouličku ve tváři a další.

Hra

Pro děti je hra celým světem, zábavou i bezděčným učením. Hra je součástí celého života, nebo by měla být. Děti před nástupem do základní školy jsou ve svých hrách velmi horlivé, energické, někdy se bujaře smějí, jindy soptí vzteky, jedna hra je uklidní, jiná hra vzruší (Lepilová, 2014). Konvalinová (2021) charakterizuje hru jako základní výchovný nástroj, který dítě celkově rozvíjí, dítě získává zkušenosti, nové dovednosti a vědomosti o světě kolem, navíc si rozšiřuje slovní zásobu. Hra patří k dětství a propojuje dětský svět s realitou.

Podle Chaloupky (1982) je hra v předškolním věku podobná práci, tedy činnosti, která má atributy práce v oblasti socializace, v tvůrčí oblasti a funkční oblasti, dítěti poskytuje uspokojení a radost z činnosti. Dítě se tak přirozeně učí, že vlastní činností přispívá společnosti a zažívá uspokojení při tomto procesu. Vlastní vývoj dítěte v oblasti hry tedy přímo souvisí s jeho činorodostí ve všech oblastech života v budoucnu, zejména v oblasti pracovní.

Hra by měla být hlavním prostředkem pro budování vztahu ke knihám, děti si listují v knihách, sledují ilustrace, naslouchají rodičům a učitelům při předčítání, přirozeným způsobem takto děti získají zkušenosti. Předškolní věk je ve své podstatě protkaný hrou, hra je přirozenou činností a je hlavní činností dne předškolního dítěte, tak tomu je především do nástupu do základní školy, ale i poté je hra velmi podstatnou činností. Proces socializace je zjednodušen za přítomnosti hry, kdy se dítě přirozeně zařadí mezi ostatní a pomocí hry dál rozvíjí schopnost spolupráce a komunikativní schopnosti (Havlinová, 2019).

V souvislosti se čtenářstvím je hra prostředkem pro ztvárnění určitého příběhu, literárních postav, vlastností těchto postav. Při interpretaci příběhu se děti projeví ve své kreativitě a dají nový rozměr původnímu příběhu, zapojí svou fantazii, stanou se tvůrci vlastního příběhu, který je stvořen pouze pro ně (Chaloupka, 1982).

1.2 Čtení a čtenářství

Podle Trelease (2019) je nutné soustředit se na první zkušenosti s knihou, ty by měly být pozitivní, motivovat dítě k dalšímu zájmu o knihy a pomalu budovat status celoživotního čtenáře. K podobným tvrzením dospěla také Lepilová (2014), která zmiňuje, že pokud bude první pozitivní zkušenost s knihou v období raných zážitků, bude tak součástí vtisku a následně ovlivní budoucí život jedince.

Naučit se číst je ve své podstatě zázrak, který lidé získávají různými metodami a přece se stejným cílem. Člověk vlastní, díky čtení, rozsáhlé plantáže slov, na kterých pracují jeho vlastní myšlenky, a poletuje fantazie. Čtení vzbuzuje ve čtenáři roztodivné pocity, čtenář čte se zatajeným dechem, někdy s předsudky, jindy čte se zápalem, nebo s podivným chvěním. Čtenář se může dopracovat ke vzpomínkám, které jsou dávno zapomenuty, díky nim doplnit současný obraz své osobnosti, dospět (Manguel, 2012).

U čtení je v zásadě důležité rozlišovat pojmy hlasité čtení a tiché čtení. Často bývá kladen důraz pouze na hlasité čtení, kde dbáme na správnou výslovnost, tedy srozumitelnost, přiměřenou rychlost a plynulost a faktickou správnost, což je opodstatněné, ale i tiché čtení má svůj přínos. Proto po obsáhnutí techniky hlasitého čtení je důležité zaměřit pozornost na zvládnutí techniky tichého čtení, kdy se dítě může více zaměřit na porozumění textu, na svůj osobní prožitek z příběhu a na rozvoj představivosti. Nadále i pro zkušené čtenáře platí nutnost občasného hlasitého čtení, kdy si udržují kvalitu čtenářských dovedností a více se soustředí na svou čtenářskou techniku. Každý člověk je jedinečný a je třeba k němu individuálně přistupovat, tedy i přístup ke každému dítěti by měl být individuální, nabízet prostor pro různé možnosti, tak je tomu i u osvojení techniky čtení. Není možné se řídit podle tabulek, kde by bylo uvedeno, kdy dítě dosáhne postu čtenáře. Nejlepším způsobem je citlivý přístup, kdy je dítě provázeno až k této pomyslné hranici osvojení čtení (Havlíková, 2019).

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání patří dovednost čtení do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Do této oblasti patří obor Český jazyk a literatura, který je zásadní pro následné vzdělávání v dalších oborech. Český jazyk a literatura je rozdělen do tří částí, jsou to: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova (Faltýn, 2021).

Se čtením souvisí i pojem čtenářství, který je daleko obsáhlejší termínem, než se na první pohled zdá, čtenářství je totiž celkový vztah ke čtení, ke knihám a všemu, co s nimi souvisí. Čtenářství je v přímé souvislosti se čtenářským zájmem, čtenářskými návyky a dovednostmi (Havlíková, 2019).

Pro úplnost je nutné vymezit pojmy čtení a čtenářská gramotnost. Průcha (2008, s. 35) vymezuje čtení jako: „*Druh řečové činnosti, spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků).*“ Dále uvádí, že čtení je v pedagogickém měřítku součástí čtenářské gramotnosti a nedílná součást edukace. Čtenářskou gramotnost Průcha (2008, s. 35) označuje jako: „*Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“

1.3 Výukové metody čtení

Výuka čtení je spojována s hranicí šestého roku věku, kdy dítě nastupuje do základní školy a startuje tím nová etapa jeho života. Změny jsou patrné ve všech oblastech života dítěte, jsou to změny sociální, biologické a psychologické. Na dítě jsou najednou kladeny velké nároky oproti dřívější normě, požadována je samostatnost, zodpovědnost, svědomitost, uvědomělost a pořádnost. Záleží samozřejmě na individualitě a předchozích nárocích v předškolním zařízení a v domácím prostředí, avšak většina dětí vnímá změnu silně a nutí je přizpůsobit se změnám a naučit se novým zvyklostem (Chaloupka, 1995).

V současnosti není výuka čtení zaměřena pouze na získání čtenářské gramotnosti, ale je prakticky komplexní, včetně osvojení funkční gramotnosti, schopnosti vypořádat se

s denními záležitostmi a mezioborovými vztahy. Mezi základní metody výuky čtení se řadí metoda analyticko-syntetická, metoda genetická a metoda globální. S rozvojem alternativního školství se objevují nové metody výuky čtení, jsou to například metoda Dobrého startu, metoda Sfumato a metoda Párového čtení (Fasnerová, 2018).

Podle Pokorné (1998) je u všech metod výuky čtení potřeba setrvat u používané metody delší dobu. Účinky a přínos metody se často objeví až později, nejprve se dítě musí naučit, jak s konkrétní metodou pracovat. Rychlost čtení je velmi individuální, je vhodné respektovat tempo dítěte a citlivě opravovat chyby a korigovat zlozvyky, například vyrážení slabik.

Podle Havlínové (2019) není až tak důležité, kterou metodu vyučující (ředitel) zvolí, ale hlavní je již od prvopočátku rozvíjet čtení s porozuměním, kdy čtenář porozumí obsahu jednotlivých vět a významu slov. Podstatné je také podporovat schopnost orientace v textu, žáci se tak učí, jak vyhledat a získat informace. Dále je třeba rozvíjet rozpoznávání časové posloupnosti příběhu a napomáhat v rozvoji logického myšlení.

Analyticko-syntetická metoda

Analyticko-syntetická metoda vychází z celku a ten dělíme na části, věty tedy dělíme na slova, ty členíme na slabiky a slabiky na hlásky. S výukou čtení se u této metody pojí i výuka psaní, která probíhá současně. Metoda je členěna na tři etapy: předslabikářová etapa, slabikářová etapa a poslabikářová etapa. Naplánování jednotlivých etap je v kompetenci učitele, vždy je třeba zohlednit délku etap podle možností žáků (Fasnerová, 2018).

V období mezi roky 1952 – 1990 byla metoda Analyticko-syntetická jedinou používanou metodou pro čtení žáků základních škol. Tato metoda má své zastánce i odpůrce, ale stále je nejpoužívanější metodou pro výuku prvopočátečního čtení a psaní. U této metody se žáci učí u každého nového písmene všechny jeho čtyři tvary naráz, tedy velké tiskací písmeno, malé tiskací písmeno, velké psací písmeno, malé psací písmeno (Fabiánková, 1999).

Genetická metoda

S první formou genetické metody přišel český učitel a básník Josef Kožíšek. Metoda byla upravena a znovupoužita po roce 1989. Genetická metoda obsahuje tři etapy: etapu

průpravnou, etapu vlastního čtení a etapu přechodu ke čtení malých tiskacích písmen (Fasnerová, 2018).

Kožišková metoda vychází z dějin vývoje písma, kdy byly nápady zaznamenávány pomocí symbolů. Díky této metodě se žáci v průpravné etapě naučí nejprve číst a psát všechna písmena velké abecedy, tento proces trvá okolo pěti až osmi týdnů (Fabiánková, 1999).

Globální metoda

O vznik globální metody se zasloužil belgický lékař Ovide Decroly. Jeho metoda byla určena dětem v předškolním věku a dětem s mentálním postižením. Globální metoda vychází z tvarové psychologie, podstatou je vnímání celku. Hlavním cílem metody je motivovat žáky ke čtení a čtenářství s respektem k jejich individuálnímu tempu (Fabiánková, 1999).

Globální metodu u nás rozšířil významný český pedagog a psycholog Václav Příhoda. Metoda byla znovuobjevena po roce 1989. V současnosti je metoda rozšířena ve speciálním školství, metoda respektuje individualitu žáků, jejich odlišné potřeby a následnou podporu. Základem metody je celek, tedy slovo nebo věta, slovo se nerozděluje na jednotlivé hlásky, to se děje až později díky žákovu vlastnímu poznání. Globální metoda se skládá z pěti etap: průpravná etapa, etapa paměti, etapa analýzy, etapa syntézy, etapa zdokonalování se ve čtení (Fasnerová, 2018).

Metoda Dobrého startu

Metoda Dobrého startu má svůj původ ve Francii, kde tuto metodu představila Thea Brunet. Původním účelem této metody byla pomoc žákům s tělesným postižením. Autorka však později metodu uzpůsobila i pro ostatní žáky. Díky metodě Dobrého startu dochází k rozvoji zrakového vnímání, sluchového vnímání a motoriky, čímž je vytvořen dobrý základ pro úspěšný nácvik čtení. Zmíněná metoda usnadňuje určení laterality žáka (Fasnerová, 2018).

Metoda Dobrého startu je metodou opticko-akusticko-motorickou a má široké uplatnění, využívá se v předškolní výchově dětí v mateřských školách, kdy se děti připravují

na čtení a psaní, využívá se také v přípravných třídách, ve třídách a školách dle § 16 odst. 9 školského zákona, u žáků se specifickými poruchami učení (Fabiánková, 1999).

Metoda Sfumato

Metoda Sfumato neboli metoda splývavého čtení je uplatňována jak u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak u ostatních žáků. Metodu Sfumato rozšířila česká pedagožka Marie Navrátilová, která se zaměřila na propojení zraku, sluchu a hmatu v každé fázi učení. Žáci při této metodě jednotlivé hlásky jakoby prozpěvují a hlásku vždy drží, než rozpoznají následující hlásku (Fasnerová, 2018).

Metoda Párového čtení

Metoda Párového čtení má velký význam ve zdokonalení se v dovednosti číst. Metoda zároveň nastartuje pozitivní vztah žáků ke čtení a pomůže s rytmizací. Metoda klade velké nároky na pedagoga, který musí k žákovi přistupovat zcela individuálně, a také musí být nastavena ideální spolupráce s rodinou žáka. Metoda párového čtení je vhodná pouze pro reedukaci, není tedy možné hromadné využití (Fasnerová, 2018).

Metoda párového čtení je účinná pro žáky, kteří si osvojili základy čtení, ale často chybují a domýšlí si slova. Při párovém čtení je vhodné, aby učitel občas zařadil chybu, tedy slovo podobné tomu v textu, ale trochu odlišné, například zdobnělinu. Společné čtení by mělo probíhat po krátkých úsecích vícekrát za den, tedy například tři minuty třikrát denně (Pokorná, 1998).

Proces Párového čtení má podle Fabiánkové (1999) dvě části: fázi simultánního čtení a fázi nezávislého čtení. V první fázi čte spolu s žákem pedagog, rodič nebo jiný vynikající čtenář. Vždy je důležitá snaha o udržení tempa s žákem a při chybě zastavit a nechat prostor na opravu. Druhá fáze následuje, pokud byla úspěšně zvládnuta fáze první a žák již nepotřebuje párové čtení po celou dobu, ale pouze na část čtení a později už vůbec. Proto je vhodné postupně žáka osamostatnit, ale neustále kontrolovat správnost čtení a porozumění.

2 Podpora čtenářství a čtenářských zájmů

Podpora čtenáře je důležitá již v počátku osvojování dovednosti čtení, ale také později. Začínající čtenář se po základním zvládnutí techniky čtení potřebuje zaměřit na porozumění, současně na upevňování a zlepšování techniky čtení. Ať už žák dosáhne jakékoliv úrovně čtení, nebo nechte vůbec, zaměřují se následné činnosti na jeho celkový rozvoj, podporu čtenářství a jeho čtenářských zájmů. Podporu je vhodné individualizovat, vybírat dle konkrétních potřeb žáka, střídat jednotlivé činnosti a nabízet prostor pro odpočinek. Podpora čtenářství a čtenářských zájmů je v nejlepším případě zajištěna pedagogem ve spolupráci s rodinou, a to formou různých her, činností a aktivit. Jako konkrétní podporu je možné zmínit rozvoj řeči a slovní zásoby, rozvoj pozornosti, paměti, představivosti a zrakového vnímání, rozvoj aktivního naslouchání díky předčítání a vyprávění, dále společné zpívání a recitování, poslech audioknih, návštěvu knihoven a další (Havlíková, 2019).

Podpora a rozvoj čtenářství u předškolních dětí je především úlohou jejich rodičů, ti v některých případech tuto úlohu zcela nenaplňují. V souvislosti s tím následně dětem chybí motivace k rozvoji čtenářství a k učení celkově. Bez rodičovské podpory je pro pedagogy práce s dětmi v oblasti rozvoje čtenářství a čtenářských zájmů mnohem náročnější (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014). Krüger (2017) dodává, že u dítěte dochází snadněji k vybudování kladného vztahu ke knihám a ke čtení, pokud disponuje opakovanou zkušeností, kdy dospělý se zájmem čte, tato činnost ho naplňuje a přináší mu užitek.

Aby byla podpora čtenářství a čtenářských zájmů efektivní, musí být žáci vedeni k intenzivnímu zajišťování nových čtenářských zkušeností a návyků. Je nutná spolupráce rodiny, pedagogů a školy, aby byl pro žáky připraven bezpečný prostor, kde se může čtenářství rozvíjet za pomoci dobře zvolených a promyšlených čtenářských programů. Ti žáci, kteří nemají tolik čtenářských zkušeností, potřebují ještě větší míru podpory, aby mohli získat sebedůvěru a měli ze čtení radost (Clark, Rumbold, 2006).

Podle Šafránkové (2012) je jedním z mýtů ohledně čtenářství domněnka, že oblast rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti je u žáků záležitostí pouze učitelů prvního stupně a učitelů českého jazyka na druhém stupni. Někteří učitelé na druhém stupni tak předpokládají, že žáci jsou vybaveni schopností číst s porozuměním, orientovat se a pracovat

s textem, a podivují se, když tomu tak není. Proto je důležité, aby každý pedagog pracoval na rozvoji čtenářství u žáků a žáci díky tomu měli co nejvíce příležitostí pro čtení s porozuměním.

2.1 Rozvoj vnímání a poznávání

Podle Pokorné (1998) je u dětí důležité rozvíjet především slovní zásobu, vyjadřování, koncentraci pozornosti, sluchové vnímání, zrakové vnímání, prostorovou orientaci a paměť. Ke každému dítěti je vhodné přistupovat na základě jeho konkrétních potřeb, jednotlivé úkoly pro rozvoj vnímání a poznávání vybírat tak, aby nebyly příliš složité, ani příliš snadné.

Rozvoj slovní zásoby a vyjadřování

Rozvoj slovní zásoby úzce souvisí se čtením. Pokud tedy dítě samo nečte, je nutné mu předčítat, vysvětlovat význam nových slov, diskutovat nad čteným textem a pomáhat mu tak s rozvojem slovní zásoby. Dále by dítě mělo být motivováno k samostatnému vyprávění, kdy je vhodné mu napomoci s výběrem tématu, protože spontánní vyprávění je pro dítě se špatnou slovní zásobou velice náročné (Pokorná, 1998).

Při rozvoji slovní zásoby a vyjadřování je podle Matějčka (1994) důležitá častá vědomá komunikace s dítětem a důsledné opakování jeho vyřčených slov. Když budou vyřčená slova nedokonalá, tak je opakovat ve správném tvaru, případně slovo rozšířit o vhodné slovní spojení nebo zopakovat slovo ve vhodné větě. Do tohoto procesu je důležité zapojit všechny členy rodiny, potom bývá metoda značně účinná.

Rozvoj koncentrace pozornosti

Nutnost rozvoje koncentrace pozornosti se projevuje ve všech oblastech vnímání, poukazuje na komplexnost rozvoje a na skutečnost, že schopnost koncentrace pozornosti je základním stavebním kamenem pro čtení s porozuměním (Pokorná, 1998).

Podle Bednářové a Šmardové (2011) je nutné sledovat koncentraci pozornosti při všech činnostech, které dítě vykonává, vést si poznámky o intenzitě, stálosti, vytrvalosti a zaujetí. Podle poznatků následně volit činnosti pro rozvoj koncentrace pozornosti

konkrétního dítěte. Je důležité sledovat koncentraci pozornosti nejen u spontánní činnosti, ale i u strukturované činnosti.

Rozvoj sluchového vnímání

Rozvoj sluchového vnímání je podstatný především kvůli jeho vlivu na rozvoj řeči. V důsledku oslabení sluchového vnímání se následně objevují obtíže ve čtení, psaní a u zapamatování. Rozvíjet sluchové vnímání je možné díky předčítání, vyprávění, reprodukování lidové poezie, hraní her na rozvoj sluchové percepce, učení se vnímat rytmus. V návaznosti na základní rozvoj je poté vhodné zařadit úkoly na přiřazování věcí, které se rýmují, vytleskávání slov, na sluchovou analýzu a syntézu, také na sluchovou diferenciaci (Bednářová, Šmardová 2010).

Mezi konkrétními úkoly pro rozvoj sluchového vnímání je možné jmenovat úlohy, kdy děti musí udělat krok vždy, když uslyší své jméno, nebo se musí postavit vždy, když v příběhu zazní slovo kočka v jakémkoliv tvaru (např. „Moje teta má kočku.“), nebo klepnout na stůl, když se v příběhu objeví předem určené slovo (Sindelar, 2013).

Rozvoj zrakového vnímání

Pomocí zraku je přijímáno velké množství informací z okolního světa, proto je zrak důležitý v celkovém vnímání a poznávání světa. Rozvoj zrakového vnímání bývá zaměřen především na rozlišení jednotlivých tvarů, barev, na rozpoznání figury a pozadí, na trénink zrakové analýzy a syntézy, na trénink zrakové paměti. Zrak je možné rozvíjet pomocí her, stavění puzzle, stavění stavebnic, stavění mozaiky podle předlohy (Bednářová, Šmardová 2010).

U rozvoje zrakového vnímání Sindelar (2013) nabízí seznam aktivit, mezi kterými je vhodné zmínit hru, kdy se pojmenovává, co je vidět z okna, dále hru na třídění kostek, knoflíků nebo hřebíků, cvičení na vyhledávání osob na fotografiích, cvičení na vyhledávání konkrétních předmětů na obrázcích.

Rozvoj prostorové orientace

Schopnost prostorové orientace úzce souvisí s motorikou, grafomotorikou a sebeobsluhou. U dětí se nejprve rozvíjí schopnost chápat, kde je dole a nahoře, potom vpředu a vzadu, nakonec vpravo a vlevo. Pro správný rozvoj prostorové orientace je nutné

zjistit aktuální schopnosti dítěte a od toho odvíjet cvičení a úlohy pro dítě. Nejprve je vhodné zařadit cvičení s určením těchto vztahů na vlastním těle, posléze na druhém a v prostoru (Bednářová, Šmardová 2011).

Pokorná (1998) pro rozvoj prostorové orientace doporučuje využívat obrázky, zde určovat polohu jednotlivých vyobrazených předmětů a postav, zaměřit se i na vztahy mezi nimi. Dále jako vhodnou metodu nabízí práci se zasedacím pořádkem, kdy si ho děti nakreslí a určují, kdo vedle koho sedí, před kým sedí, za kým sedí.

Sindelar (2013) doporučuje pro rozvoj prostorové orientace a vnímání vlastního těla nejrozličnější hry a cvičení, například hru na sochy, hru na vnímání doteku, hru na poznávání předmětů pouze pomocí hmatu, aktivitu na obkreslování celé postavy člověka.

Rozvoj paměti

Při rozvoji paměti se pozornost směřuje především k paměti zrakové, paměti sluchové a paměti kinestetické. Paměť zraková je trénována pomocí nejrozličnějších předmětů a obrázků, které jsou na nějakou chvíli vystaveny, následně je úkolem popsat předmět (obrázek), odpovědět na otázku, určit chybějící předmět. Rozvoj sluchové paměti probíhá většinou v souvislosti s lidovou poezií, říkanky a písničky jsou vhodné pro trénink paměti, navíc bývají doplněny o rytmus, který usnadňuje zapamatování textu. Důležité je pravidelné opakování říkanek a po zvládnutí přidávání dalších. U kinestetické paměti se využívají různorodé cviky, dále taneční kroky a figury, které jsou vhodně doplněny o hudební podklad (Pokorná, 1998).

2.2 Předčítání

Trelease (2019) považuje předčítání za základ rozvoje představivosti a řečových dovedností u dětí. Předčítání by mělo podle něj být hlavní výsadou i povinností rodičů, bez ohledu na jejich pracovní nebo osobní vytíženost. Společný čas, který rodiče tráví se svými dětmi, se podepíše na jejich vzájemném vztahu a také na připravenosti dětí pro budoucnost.

Havrdová a Vyhnánková (2018) také vnímají důležitost předčítání pro budoucí život dítěte, zároveň doplňují, že záleží i na způsobu, jakým rodiče dítěti předčítají, zda si všímají

reakcí dítěte, proto doporučují realizovat interaktivní čtení. Při zmíněném způsobu čtení rodič předčítá dítěti a zároveň vede dítě k zájmu o příběh a sleduje jeho pozornost v průběhu předčítání. Při interaktivním čtení může rodič využívat nejrůznější strategie, například popisovat obrázky a spojovat vyobrazené postavy s emocemi, pokládat doplňující otázky k příběhu, trpělivě naslouchat dítěti, když chce sdělit své myšlenky a chválit ho, navazovat na myšlenky dítěte, prohloubit je a společně o nich diskutovat.

Předčítání přináší mnoho výhod nejen pro posluchače, ale také pro samotného předčítajícího, který se může zdokonalovat ve čtení, čte bez přeskokování, bez návratu k předchozím částem textu. Proto je vhodné si role předčítajícího a posluchače někdy vyměnit, případně se po pasážích střídat (Manguel, 2012).

Podle Lepilové (2014) je současná generace vystavena moderním druhům umění, které jsou pro děti často atraktivnější než knihy, díky obrazovému podkladu také zajímavější. Rodiče mnohdy dětem pustí raději pohádku v televizi, jejich konání však oslabuje tradici předčítání pohádek rodiči. Chaloupka (1995) vnímá situaci podobně, kdy rodiče přenechají dítě s pohádkou v televizi, v lepším případě s pohádkovou knihou, a zdá se, že je vše v pořádku. Tímto usnadněním své rodičovské role však narušují celý systém vlivů, které na dítě přímo působí. Nejde samozřejmě o občasné využití alternativ, které mohou přinést užitek, ale o přenesení zodpovědnosti.

Své poznatky k tomuto tématu dodává i Brasseur (2021), u dětí, které si samy osvojily čtenářské dovednosti, by se mohlo zdát, že již nadále nepotřebují předčítat pohádky a příběhy, tuto dovednost již nabyly a vše, co potřebují, si přečtou samy. Opak je pravdou, ačkoliv si děti příběhy mohou samy přečíst, nejde u předčítání pouze o akt čtení, ale mnohem větší váhu nese společnost rodiče, blízkého přítele, případně učitele, kdy jsou společné chvíle pevným základem pro budování vztahu mezi dítětem a dospělým. Dítě má radost z poslechu příběhu, knihu si tedy i nadále spojuje s potěšením a radostí.

Některé děti si oblíbí určitou knihu nebo příběh, který chtějí číst stále dokola, je prospěšné, když jim rodič nebo jiný dospělý v tomto záměru vyhoví, dítě se tímto způsobem nevědomky mnohému učí, například logické posloupnosti a řečovým dovednostem, a co je snad nejdůležitější, ví, že na něm někomu záleží, a že kvůli němu přečte stejný příběh i po sté. V rámci možností je možné zavést pravidlo, kdy se jednotliví členové

domácnosti nebo jednotliví žáci ve třídě střídají ve výběru příběhu k předčítání. Díky tomu docílíme střídání různých příběhů, žánrů a můžeme dětem nabídnout i příběhy nové, které by si samy nevybraly (Brasseur, 2021).

Podle Koželuhové (2022) je důležité se u předčítání vyvarovat následujících skutečností: nepřiměřená náročnost textu, nezajímavý text, špatná technika předčítajícího, velké nároky na děti, málo času, neefektivní uspořádání aktivit, mnoho podnětů, absence spontánní hry, nenaplněné potřeby dětí.

2.3 Vyprávění

Vyprávění příběhů má bohatou historii a je staré téměř jako lidstvo samo, proto je z hlediska literárního považováno za zcela první vědomou formu literární komunikace. Pro děti je důležité sdílet čas s vypravěči příběhů, rozvíjet svou fantazii, kdy ještě nejsou přehlceny množstvím informací z vnějšku (Shedlock, 1917).

Vyprávění příběhů je vskutku odlišné oproti předčítání příběhů, kde jde především o memorování určitého napsaného příběhu. U vyprávění se vypravěč nechává unášet svou vlastní fantazií a vytváří příběh zcela nový a jedinečný, který je vytvořený pro konkrétní posluchače (Sarosy, West, 2021).

Vyprávění příběhů se nemusí omezovat pouze na vyprávění příběhů podle skutečných událostí, velkým přínosem pro posluchače jsou příběhy smyšlené. Při poslechu jsou posluchači součástí děje, jsou aktivní složkou příběhu. Posluchači mohou vnímat stejný příběh rozdílně, protože mají rozdílné zkušenosti, znalosti a schopnosti. Vše záleží na konkrétní kultuře, lidé z jedné kulturní skupiny budou vnímat příběh podobněji než lidé z naprosto odlišných kultur. V příběhu musí být jednotlivé události propojeny časovými a příčinnými souvislostmi. U příčinných souvislostí jedna událost bezodkladně navazuje na druhou, jsou pro příběh důležité a pro správnou interpretaci není možné je vynechat. Časové vztahy nejsou pro příběh klíčové, ale doplňují ho (Hrabal, 2021).

Sarosy a West (2021) doplňují, že vyprávění příběhů je dar každého člověka a možná si jen někteří neuvědomují, že touto schopností disponují. Dále dodávají, že při vyprávění příběhu jde o mnohem víc než o pouhé vyprávění našeho příběhu, ale jde o čas, který dítěti

věnujeme, o pozornost, která je pouze pro něj, o čas, který s ním strávíme. Při vyprávění příběhů často dochází k prohlubování vazby mezi dítětem a dospělým. Citová vazba s rodiči v období dětství následně formuje vazby v dospělosti. V závislosti na tom dochází k budování zdravých vztahů, nebo naopak. Vedle budování citové vazby je vyprávění přínosné pro děti v mnoha aspektech, například při získávání nových dovedností, při zmírnění jejich negativních emocí a také u schopnosti vcítit se do druhých lidí.

Ve vyprávění se objevují postavy, které disponují podobnými vlastnostmi jako skuteční lidé, řeší podobné starosti a prožitky. Děti se posléze mohou lépe orientovat ve světě, který je obklopuje, příběhy jim mohou ukázat cestu, jak řešit některé problémy, jak se vyvarovat nepříjemnostem, jak si užívat života a žít přítomným okamžikem. Znalost dějin lidí připravuje na budoucnost, znalost literárního vyprávění je připravuje na nadcházející situace. Dovednost orientovat se v různých způsobech vyprávění s sebou přináší schopnost rozumět těmto interpretacím, díky tomu nepodléhat snadno manipulacím a dojít k uvědomění, že i nestranné vyprávění má své cíle, které někdo vymyslel a promítají jeho přání a představy (Hrabal, 2021).

2.4 Ilustrace a obrázkové čtení

Obrázkové knihy jsou pro děti z hlediska jejich vývoje a rozvoje čtenářství velmi důležité. Některé děti s oblibou listují stále stejnou knihou a prohlíží stejné ilustrace, berou si knížku na procházku a s knížkou někdy i usínají. Některé děti jsou natolik okouzleny ilustracemi v knihách, že jim pomáhají vytvářet a vyjádřit vlastní sny a ideály. Pokud jsou obrázky doplněny o říkadla, děti jim s oblibou naslouchají, často je doprovází pohybem, vcítí se do rytmu. Ilustrace ovlivňují dítě celostně, zlepšují jeho citové vnímání a pomáhají mu se lépe soustředit (Lada, Vrána, 1986).

Ilustrace fungují samostatně nebo doplňují text, kdy dochází k prolínání slova a obrazu. Ilustrace podněcuje a rozvíjí schopnost dětí vyprávět podle obrázků. V ilustracích se často objevují hlubší souvislosti, které vedou k silnějšímu prožitku z přečteného textu. Ilustrace u některých dětí bývají nahrazeny televizním obrazem, což může vést k eliminaci tvořivosti dítěte a k snížení fantazijních představ. Takové dítě má často těžkosti

v rozpoznávání detailů v pohádkách a příbězích, nezná některá méně užívaná slova, (například truhlice, kolovrat), nezná hospodářská zvířata a přírodní jevy (Lepilová, 2014).

Základní práce s obrázky zahrnuje práci s jednotlivými obrázky nebo s řadou obrázků. U více souvisejících obrázků bývá zařazeno seznámení s jednotlivými obrázky, jejich částmi, seřazení obrázků podle dějové posloupnosti, vyprávění podle těchto obrázků. U jednotlivých obrázků je možné se věnovat samotnému představení obrázku a seznámení s ním, kdy pedagog například pomalu vytahuje kartu, a žáci hádají, co je zde namalovaného. Při seznámení s obrázkem se nabízí doplnění o vhodný rytmický pohyb, tlesknutí, dupnutí pro snazší zapamatování. Žáci mohou také cvičit paměť, popisovat obrázek podle paměti nebo hádat, který obrázek ze skupiny zmizel (Konvalinová, 2021).

Obrázkové čtení není rozhodně současným objevem, Manguel (2012) například zmiňuje, že si již po staletí lidé mohou prohlédnout obrazy, které zdobí zdi kostelů, díky nim se dozvídají o mnohých událostech, a to bez ohledu na obsáhnutí dovednosti číst. Dále Manguel (2012) popisuje staré zjednodušené Bible, kde jsou místo textu umístěné obrázky, které znázorňují dané skutečnosti a umožňují pochopení biblických příběhů a přikázání.

Díky práci s obrázky má pedagog možnost provázet žáka při pozorování konkrétních obrázků, napomáhat mu při soustředění se na detaily, rozvíjet jeho myšlení. Při vyprávění podle jednotlivých obrázků zpočátku pedagog žáka vede pomocí nápomocných otázek, pokud to zkušenost žáka umožní, tak později zvládne žák odvyprávět příběh sám bez pomoci. Při vyprávění podle obrázků pedagog současně sleduje správnou výslovnost a tvar vyslovených slov, při chybě pouze zopakuje stejnou větu, ale se správným tvarem slova (Konvalinová, 2021).

2.5 Poezie

Podpora čtenářských zájmů, ale i celková podpora rozvoje řeči u dětí, se neobejde bez říkadel, písniček a dalších forem poezie. Podstatný je rytmus říkadel, který slouží jako mimojazykový způsob právě pro rozvoj řeči. U říkadel a písniček se často využívá propojení mluvení, zpívání a pohybu těla, v podobě tleskání, dupání, úklonů, výskoků, dochází tak k prožitku z funkčního využití řeči (Havlinová, 2019).

Podle Honzové (2016) se dítě zpravidla poprvé setkává s poezií při zpěvu matky, která zpívá svému potomkovi ukolébavku, dále při předříkání říkadel, hádanek, rozpočítadel, pořekadel a rčení. Pro dítě je důležité celkové propojení zvukové stránky, jednotlivých slov, pohybů a obrazu, dítě si díky říkadlům procvičuje pozornost, soustředění a fonematický sluch. Zpočátku jde u říkadel spíše o rytmizaci, kdy rytmus přináší pro dítě určitý řád, pomoc s překonáním ruchů a schopnost vnímání vlastního těla. Důležitá je bezchybná výslovnost u osoby, která říkadla předříkává, aby si děti osvojovaly správnou výslovnost.

Pokud má být hra s říkadly opravdu přínosná, je zapotřebí dodržet určité zásady, například sledovat celkové naladění dětí, umožnit dostatek prostoru kolem každého dítěte, aby se mohlo dostatečně motoricky projevit, zařazovat cviky úměrně úrovni motorických schopností dětí (Honzová, 2016). Bláhová (2016) doplňuje, že u říkadel jde především o vedení k rytmickému a hudebnímu cítění, kdy říkadla jsou odříkávána tendenčně s důrazem na pravidelnost a rytmizaci. Současně dochází také k rozvoji slovní zásoby dítěte a získávání jazykového citu. Cílem říkadel není nic jiného než rozvíjet mluvní projev dítěte hravou formou.

2.6 Audioknihy

Audioknihy jsou někdy chápány jako neplnohodnotná alternativa tištěných knih, jako něco, co se od četby odklonilo. Pokud ale půjdeme do historie, pak poslech příběhu je rozhodně starší než samotná tichá četba, jde tedy o věc přirozenou a hluboce zakořeněnou v lidských životech. Knihovny často disponují pestrou sbírkou audioknih, které si mohou čtenáři poslechnout v knihovně nebo si je zapůjčit domů. Audioknihy nabízí službu těm, kteří prozatím ve čtení zaostávají a díky audioknihám mohou proniknout ke krásné literatuře. Audioknihy jsou vhodné i pro zdatné čtenáře, někteří je ale zavrhnou, protože se přeci naučili číst a knihy si přečtou raději sami. Volba je samozřejmě na každém konkrétním jedinci, ale audioknihy a knihy tištěné si v zásadě nekonkurují. Navíc, oproti filmovému zpracování knihy, u audioknih stále kralují slova. Audioknihy jsou přínosem také pro osoby se zrakovým postižením a osoby s presbyopií, kdy šetří zrak a umožňují vnímání příběhu skrz poslech (Smolíková, 2019).

Využití audioknih u žáků se specifickými potřebami má své opodstatnění, napomáhá žákům v rozvoji čtenářství. Audioknihy mohou být využity jako alternativní zdroj k četbě nebo jako doplňující. U žáků se specifickými potřebami jsou audioknihy přínosné zejména v oblasti rozvíjení zájmu o četbu a napomáhají v širším kontextu k rozvíjení techniky čtení (Němec, 2019).

Na otázku proč vůbec audioknihy poslouchat, trefně odpovídá Smolíková s Vavrečkou (2022) v knize: „*Nečtu, poslouchám*“. Samozřejmostí je již zmíněná návaznost na lidové vypravěčství, možnost číst knihy i v době, kdy nelze v tichosti číst, dále skutečnost, že poslechem je procvičována paměť a pozornost, posluchač se tak učí soustředit na dané informace a porozumět obsahu. Z toho vyplývá, že audioknihy jsou skvělým pomocníkem také pro pomalejší čtenáře, umožňují jim obsáhnout větší množství knih, a tím získat celkově větší přehled.

2.7 Školní a třídní knihovny

Při vytváření nové knihovny nebo čtecího koutku ve škole je vhodné zařídit takový prostor útulně a zároveň nápaditě. Pokud to finanční možnosti dovolují, tak vybírat co nejpestřejší nabídku knih různých žánrů. Knihy musí být dobře vidět a být dostupné všem, pro mladší žáky jsou knihy umístěny na nižších policích, některé vystaveny více na očích, aby vybízely k okamžitému přečtení nebo prolistování. Výzdoba v knihovně je nedílnou součástí místnosti nebo koutku, obsahuje nejlépe knižní ilustrace a výtvary žáků školy. Důležité je promyslet řazení knih v knihovně, aby bylo přehledné, řadit je možné vícero způsoby například podle autora, žánru, věku žáků. Knihy ve škole nemusí být pouze v knihovně, ale mohou se objevit i na školní chodbě, v zahradním altánu na školní zahradě, ve školních klubech (Brasseur, 2021).

Krüger (2017) doplňuje, že u nově vznikajících knihoven nebo čtecích koutků je vhodné zapojit samotné žáky do realizace. Žáci se mohou postarat o výzdobu, vyřadit společně s rodiči nějaké knihy, vymyslet pravidla čtecího koutku, název koutku. Knihy do knihovny nemusí být vždy nové, knihy je možné sehnat díky daru od městské nebo obecní

knihovny, které knihy vyřazují, nebo pořídit levně z antikvariátů, nebo je dostat darem od žáků či přátel školy.

Na veřejných místech a také ve školách se objevují knihobudky, což jsou malé knihovny různých tvarů a velikostí, čtenáře vybízí k zapůjčení knih, které po přečtení buď vrátí, nebo donese jiné. Knihobudky ve školách se obvykle těší velké oblibě, žáci si knihy vypůjčují, také přinášejí nové. Příkladem dobré praxe je například umístění čtyř knihobudek do areálu školy v Pelhřimově. Knihobudky byly vyrobeny ve spolupráci se střední školou a o knihobudky se starají žáci druhého stupně. Všichni žáci si knihy mohou půjčovat, přinášet další, ale mohou do knihobudek také vkládat přání na oblíbený žánr, jenž by jim udělal radost (Podešvová, 2020).

Vznik knihobudek se datuje k roku 2009, kdy Todd Bol založil první knihobudku (v originále: *Little Free Library*), čímž uctil památku své matky. V současnosti jsou knihobudky téměř po celém světě, například v Argentině, v Egyptě, v Iráku, v Mexiku, v Ománu, v Súdánu. (Aldrich, 2019). V České republice vznikaly první knihobudky v roce 2013 díky projektu, který plánoval najít uplatnění pro již nevyužívané staré telefonní budky. Projekt se rozšířil do mnoha míst České republiky a přidalo se k němu i vytváření nových knihobudek na veřejnosti (Ainu, 2021).

2.8 Městské a obecní knihovny

Vztah ke knihovnám jako k institucím je budován především v rodinném prostředí, také školní prostředí může napomoci ke kladnému vnímání knihoven. Knihovny nabízí pro mnoho rodin příležitost, jak zajistit dětem přístup ke knihám bez velké finanční zátěže pro rodinný rozpočet (Friedlaenderová, 2018). Podle Homolové (2014) rodiče, škola a knihovna tvoří pevný základ při rozvoji a podpoře dětského čtenářství a čtenářských zájmů. Knihovna v tomto propojeném vztahu nabízí dětem příležitost ke čtení pro zábavu, na rozdíl od školní povinné četby.

V České republice se v každém městě a v některých obcích nachází knihovna. Knihovny jsou otevřené veřejnosti, může sem zavítat každý zdarma. V menších městech a obcích se často jedná o jediný volně přístupný kulturní prostor. Trávníček (2019) zmiňuje,

že za posledních čtyřicet let klesl počet veřejných knihoven o čtvrtinu a ubývá také počet zaregistrovaných čtenářů, ale počet návštěvníků tendenčně stoupá. Je tedy patrné, že knihovny se stávají centrem setkávání a neslouží již pouze jako výpůjční služba.

Vypůjčování knih a další služby jsou zpoplatněny podle vnitřních řádů jednotlivých knihoven, zpravidla je nutné zaplatit roční členský poplatek, děti mají poplatek snížený, někde neplatí vůbec. Knihovny disponují nejen knihami a časopisy, ale je zde možné využít i počítače, zapůjčit CD s hudbou, audioknihy, stolní hry. V dětském oddělení nebo dětské části je většinou herní část s hračkami a hrami, odpočinková část s matracemi, polštářky, kreslíky k relaxaci při čtení. Čtenáři si knihy mohou vybírat spontánně nebo jim knihy, na základě jejich zájmu, doporučí knihovnice, či knihovník. Knihovny velmi často pořádají nejrůznější doprovodné akce, mimo jiné setkání s autory knih, s ilustrátory, tvořivé dílny, program pro školy (Brasseur, 2021).

Asi nejznámější doprovodnou akcí knihoven je *Noc s Andersenem*, kterou v současné době pořádají také některé školy. *Noc s Andersenem* se koná pravidelně každý rok poblíž výročí narození Hanse Christiana Andersena. Program na těchto akcích nebývá pro všechny knihovny stejný, má ale určité společné rysy. Většinou má *Noc s Andersenem* předem stanovené téma, které se prolíná do všech aktivit a provází čtenáře celý večer a noc. Mezi časté aktivity se řadí například předčítání knih k tématu, společné tvoření, hraní her, noční stezka odvahy nebo cesta za pokladem. Děti se v knihovně společně navečeří, přespí zde a ráno si je vyzvednou rodiče (Černá, 2014).

2.9 Čtenářské kluby

Čtenářské kluby spojují člověka s knihami a díky tomu dávají do vzájemné spojitosti také lidi navzájem (Nakládálová, 2019). Čtenářské kluby jsou zřizované při základních školách a v rámci městských a obecních knihoven. Čtenářské kluby fungují na základě mezioborové spolupráce, ve vzájemném kontaktu zde fungují pedagogové, knihovníci, speciální pedagogové a další odborníci (Brasseur, 2021).

Do čtenářských klubů se obvykle hlásí žáci, kteří se zajímají o četbu, je ale důležité sem dostat také žáky, kteří ve čtení dosud selhávají, nemají podporu rodiny a o knihy

se nezajímají. I tito žáci si mohou díky citlivému přístupu pedagogů, speciálních pedagogů, knihovníků postupně zlepšit techniku čtení, získat sebedůvěru, získat vztah ke knihám a poznat potěšení ze čtení, což navazuje na další učení a vzdělávání v průběhu života (Poláková, Bělinová a Ingrová, 2014).

Podle Bělinové (in Nakládalová, 2019) se žáci musí naučit nalézt čas na čtení. Nabídka knih pro děti a mládež je na českém trhu velmi pestrá, všichni si tak mohou vybrat z velkého množství knih, a to podle svých preferencí. Zábava v knihách může být na první pohled skryta, ale když se podaří proniknout k jejímu jádru, tak se před člověkem najednou objeví nepřeberné množství zážitků, prožitků, příběhů, lásek, dobrodružství a osudů.

Pro čtenářské kluby jsou typické tři základní charakteristiky: čtení v klubech, povídání o přečtených knihách a dobrý přístup ke knihám, které si čtenáři mohou půjčovat domů. Samozřejmostí jsou pravidelné schůzky čtenářů ve čtenářských klubech. Diverzitu zajišťují vedoucí klubů, kteří nabízejí knihy různých žánrů a sami čtenáři, kteří mají různorodé zážitky ze čtení nabízených knih (Lazecká a kol., 2020).

Umístění klubu není jednoduchou záležitostí, rozhodně není vhodné takové místo, kde by byli žáci rušeni, ale samozřejmě je nutné vycházet z možností školy, ne vždy je možné vyčlenit nové prostory, proto například školní knihovna může být perfektním místem pro setkávání. Ve čtenářském klubu je zásadní vytvoření prostoru na kruh pro přibližně patnáct žáků, dále je vhodné pořídit pohodlné židle nebo polštářky, také matraci pro odpočinek a koberec pro zútulnění prostoru. Ve všech čtenářských klubech je podstatný především dostatečný výběr zajímavých a lákavých knih, je možné využít fond knihovny nebo dary, ale určitě se rozjezd klubu neobejde bez zakoupení nových knih. Pokud není vyčleněn dostatek financí na zakoupení knih, tak je vhodné koupit raději více titulů než více kusů od jedné knihy (Poláková, Bělinová a Ingrová, 2014).

2.10 Biblioterapie

Biblioterapie je terapie vedená odborníkem, který jako podpůrný prostředek využívá knihy. Biblioterapie je známá více jak sto let, a přestože se v důsledku času vyvíjí, tak základní myšlenka zůstává stále stejná, a to nalézt potřebné informace, útěchu

a nasměrování pomocí knih. Léčivé vlastnosti knih jsou známé již z dob starověku (McNicol, Brewster, 2018). Mezi nejdůležitější přínos biblioterapie pro děti podle Karges-Bone (2015) patří skutečnost, že biblioterapie dětem pomáhá snižovat stres, zvládat úzkost, umožňuje získat potřebnou slovní zásobu, dále biblioterapie nabízí dlouhotrvající oporu pro děti bez rodičovské opory, pomáhá s rovnoprávností ve třídních kolektivech a je ceněným prostředkem k edukaci.

Cílem biblioterapie je především zlepšení psychického zdraví jedince, ale je možné působit také na člověka komplexně, v kontextu celé jeho osobnosti. U člověka se zdravotním znevýhodněním mohou dopomoci autobiografické příběhy lidí s podobným osudem, kdy si člověk konečně nepřipadá sám a jediný na celém světě a vidí, že i ostatní mají stejné nebo podobné obtíže. Tyto příběhy jsou na druhou stranu prospěšné i lidem z řad odborníků, aby alespoň pomocí knihy zakusili životní cestu lidí se zdravotním znevýhodněním (McNicol, Brewster, 2018).

Biblioterapie přináší celkově pozitivní výsledky při práci se žáky, proto je vhodné ji zařadit do výchovy a vzdělávání. Bohužel všichni pedagogové nejsou zkušenými terapeuti, tak se často hovoří o využití prvků biblioterapie při práci se žáky. V souvislosti se čtenářskými kluby se ukazuje jako velmi přínosné zařadit do jejich programu biblioterapii či biblioterapeutické prvky. Při práci s žáky je vhodné soustředit se na osobnost žáka a jeho emoce, dále učit žáky, aby uměli pojmenovávat své starosti a řešit je, a také nabízet žákům knihy, které jsou odpočinkové (Němec, 2020).

2.11 Hry s knihou

Jak již bylo řečeno, hra je přirozenou součástí dětského světa a je dokonalým nástrojem k učení. Proto jsou hry s knihou nebo s příběhem výbornou podporou pro rozvoj čtenářství a čtenářských zájmů. Brasseur (2021) nabízí ve své knize *1001 her s knížkou* nepřeberné množství činností, které si mohou děti samy nebo s rodiči vyzkoušet. Hraní s knížkou je často inspirující k dalším činnostem, které dítě spontánně započne. Hry jsou v publikaci rozděleny na hry se slovy, hry s obrázky, hry s příběhem, na tvoření a vyrábění podle knih a na dramatizaci příběhu nebo knih. U her se slovy je jako příklad vhodné uvést

hry s písmeny, dále vytvoření vlastního abecedáře a hru se sbírkou slov. Při hře s obrázky se čtenáři snaží hledat všechny ilustrace, které v nich vyvolají pocit tepla, nebo hledají obrázky stejného předmětu v různých ztvárněních v různých knihách, také mohou čtenáři malovat dům a zahradu pro svoji oblíbenou postavu.

Havlíková (2019) pojala hraní s knihou a příběhem jiným způsobem, dělí jednotlivé hry podle oblasti, která je při hře rozvíjena, a to na kapitoly o řeči a slovní zásobě, o aktivním naslouchání a představivosti, o pozornosti, paměti a zrakové percepci. Příkladem aktivit v kapitole o řeči a slovní zásobě jsou například obličejová pantomima, slovní kopaná, jazykolamy, vytváření rýmů, kreslení obrázkové osnovy k příběhu. Z aktivit v kapitole pozornost, paměť a zrakové vnímání je vhodné zmínit hru sochy, hru co se změnilo, kimovku a hru výlet do ZOO. U aktivního naslouchání a představivosti jsou také různé hry a činnosti, například zvukové pexeso, hra zvuky kolem nás, hra najdi a přines, hra hádej, kdo jsem.

3 Mentální postižení

Mentální postižení výstižně popisuje definice WHO (*World Health Organization*), kdy je definováno jako „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti“ (MKN-10, 2019, s. 246). Definice AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2023) vystihuje mimo jiné podstatu narušení adaptivního chování u člověka s mentálním postižením, konkrétně se jedná o dovednosti koncepční, sociální a praktické. V rámci koncepčních dovedností je narušena oblast jazyka a gramotnosti, oblast finanční gramotnosti, oblast orientace v čase a oblast sebeřízení. Sociální dovednosti zahrnují schopnost řešení společenských problémů a schopnost dodržovat zákony. U praktických dovedností se jedná především o schopnost sebeobsluhy, schopnost pracovních a cestovních dovedností, schopnost užívat mobilní telefon.

Mentální postižení zasahuje do všech složek lidské osobnosti, projevy jsou patrné nejen v intelektových schopnostech, ale také ve schopnostech emocionálních, komunikačních a společenských. Z hlediska etiologie je u tohoto typu postižení značná různorodost jeho vzniku, ve všech případech se ale potýkáme s vážným poškozením mozku, a to buď funkčním, nebo organickým. Stanovení jasných příčin vzniku postižení je patrné u genetické poruchy, genetické mutace a chromozomální odchylky, dále u intoxikace a u metabolické poruchy (Slowík, 2016).

Lidé s mentálním postižením vykazují různé odlišnosti v oblasti myšlení, mají sníženou potřebu zvědavosti, upřednostňují určitou stejnorodost, mají obtíže v prostorové orientaci a často postrádají schopnost kriticky myslet. Řečový projev osob s mentálním postižením je charakteristický špatnou výslovností, zhoršeným porozuměním, výskytem agramatismů. U těžších stupňů mentálního postižení dochází většinou k absenci verbálního projevu. Schopnosti v oblasti učení jsou odlišné podle stupně postižení, ale učení bývá často mechanické s dílčími nedostatky kvůli narušení pozornosti a paměťových funkcí. Při edukaci je kladen důraz na motivaci, kdy je žák pozitivně motivován k dalším činnostem pomocí individualizovaných odměn podle preferencí žáka, může jít o razítka či nálepky s oblíbeným motivem, drobné hračky, sladkosti (Fischer, Škoda, 2008).

Mentální postižení není duševní onemocnění, avšak u lidí s mentálním postižením je třikrát až čtyřikrát zvýšené riziko vzniku duševních poruch nebo duševního onemocnění než u osob bez mentálního postižení. Pravděpodobnost vzniku duševního onemocnění u lidí s mentálním postižením zvyšují genetické předpoklady, smyslová postižení, tělesná postižení, ale především vlivy prostředí, kde lidé žijí. Negativní dopad mají stresuplné situace, např. odloučení od matky nebo jiné blízké osoby, přestěhování, zásah do základních lidských práv, málo nebo žádné soukromí, málo přátel, život v ústavěch (Čadilová, 2007).

U některých osob s mentálním postižením je přítomno problémové chování, což je nestandardní chování, které vede k fyzickému ohrožení druhých osob nebo sebe samých. Mezi nejčastější projevy problémového chování patří autoagrese, agrese, destruktivita, neustálý křik, přílišná nespavost a hyperaktivita. U této problematiky je velký důraz kladen na včasnou prevenci u osob s těžkým mentálním postižením, snaha o zajištění základních potřeb, nabídnutí pomoci, podpory a povzbuzení. Cílem je člověk, který žije v přívětivém prostředí, kde může naplno rozvíjet své adaptivní chování a vhodné chování směrem ke společnosti (Emerson, 2008).

Základní klasifikace mentálního postižení podle MKN-10 (2019) člení mentální postižení na lehké, středně těžké, těžké, hluboké, jiné a neurčené. Tato diplomová práce je cílena na žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, proto je následující text zaměřen na tyto dvě kategorie.

3.1 Člověk se středně těžkým mentálním postižením

Dle MKN-10 (2019) je člověk se středně těžkým mentálním postižením zařazen do této skupiny vzhledem k hodnotě inteligenčního kvocientu (zkráceně IQ), která se u člověka se středně těžkým mentálním postižením pohybuje v rozmezí od 35 do 49. V ICD-11 (2019) se již neobjevuje rozdělení stupňů mentálního postižení podle IQ, ale určující jsou zde směrodatné odchylky od normy v oblasti intelektu a adaptivního chování, tedy skutečnost, jak je člověk schopen samostatně konat vzhledem ke svému věku. Lidé se středně těžkou poruchou intelektového vývoje dosahují úrovně adaptivního chování okolo třech až čtyřech směrodatných odchylek pod průměrem. Lidé se středně těžkým mentálním

postižením jsou většinou schopni základních dovedností, včetně sebeobsluhy a péče o domácnost, přesto často potřebují značnou podporu, aby mohli vést samostatný život v dospělosti a najít si vhodné zaměstnání.

Mezi lidmi se středně těžkým mentálním postižením jsou velké odchylky, jedná se především o diverzitu v pásmu komunikace. Jsou zde lidé, kteří komunikují a jsou schopni prostého rozhovoru, jsou zde také lidé, kteří komunikují nonverbálně včetně porozumění, jsou zde i ti, kteří nedokážou formulovat svá přání a požadavky (Bendová, Zikl, 2011).

Člověk se středně těžkým mentálním postižením potřebuje dostatečnou podporu ve škole, jedná se především o pomoc v oblasti adaptace, tedy například o podporu při sebeobsluze, při pracích v domácnosti, v komunikačních dovednostech, při osvojování společenských pravidel a při osvojování trivie (čtení, psaní, počítání). Pokud je osobám se středně těžkým mentálním postižením poskytnuta podpora ve vzdělání dle jejich potřeb, pak většinou dosahují obsáhnutí trivie na úrovni intaktních žáků čtvrté třídy (Černá, 2015).

3.2 Člověk s těžkým mentálním postižením

U osob s těžkým mentálním postižením jsou hodnoty inteligenčního kvocientu v rozmezí od 20 do 34, lidé s tímto stupněm postižení se neobejdou bez stále pomoci a podpory (MKN-10, 2019). V ICD-11 (2019) jsou lidé s těžkým mentálním postižením popisováni jako osoby s těžkou poruchou intelektového vývoje, které disponují podprůměrným intelektem a podprůměrnou schopností adaptivního chování, které je na základě standardizovaných testů stanoveno na čtyři nebo více standardních odchylek pod průměrem. Tito lidé mají omezené komunikační schopnosti a motorické schopnosti, ale díky neustálému procvičování si mohou osvojit základy sebeobsluhy.

Skupina osob s těžkým mentálním postižením se podobá skupině osob se středně těžkým mentálním postižením, ale oblast komunikace a motoriky je ještě více narušena. Lidé s těžkým mentálním postižením často mívají další přidružené obtíže, které souvisí s poruchou nebo špatným vývinem centrálního nervového systému (Bendová, Zikl, 2011).

Dle MKN-10 (2019) člověk s těžkým mentálním postižením disponuje v dospělosti znalostmi, které odpovídají mentálnímu věku tří až šesti let. V návaznosti na tuto skutečnost

člověk s těžkým mentálním postižením neobsáhne znalosti trivia, ale může dosáhnout určitého stupně sebeobsluhy a využívat funkčním způsobem komunikaci. U lidí s těžkým mentálním postižením je při edukaci kladen velký důraz na využití nejrůznějších terapií, například na fyzioterapii, na léčebný tělocvik, na různé masáže a na vodoléčbu (Černá, 2015).

3.3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Podle Slowíka (2016) je část společnosti přesvědčena, že vzdělávání žáků s mentálním postižením nemá velký smysl, patrně z důvodu, že jejich intelektové schopnosti jsou nízké, a tak někteří nepovažují vzdělávání těchto žáků za efektivní. Realita je naštěstí jiná, tedy žáci s mentálním postižením se vzdělávají a mohou se posouvat v rámci svých možností, získávat zkušenosti, osvojovat a upevňovat znalosti a dovednosti. Význam vzdělávání je pro tuto skupinu žáků enormní, oproti intaktní společnosti se žáci s mentálním postižením často učí i dovednosti, které se ostatní žáci naučí snadno, spontánně. Žáci s mentálním postižením navíc mají nižší schopnost edukace a také sníženou paměťovou kapacitu. Při edukaci žáků s mentálním postižením je důležitá spolupráce rodiny a školy, dále mezioborová spolupráce odborníků, tedy pedagogů, speciálních pedagogů, psychologů, ergoterapeutů a dalších, kteří se na vzdělávání, výchově a terapiích žáků podílejí.

Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením jsou vzděláváni na základních školách speciálních nebo ve speciálních třídách, zřízených podle §16 školského zákona. Žáci s lehkým mentálním postižením jsou vzděláváni v rámci inkluze na základních školách nebo v třídách a školách, zřízených podle §16 školského zákona. Po ukončení základního vzdělání žáci mohou pokračovat ve vzdělání na praktických školách nebo na odborných učilištích. V rámci škol žáci využívají také školní družiny, školní kluby, domovy pro mládež a internáty. Poradenství pro žáky s mentálním postižením a jejich rodinu je zajišťováno pracovníky speciálněpedagogických center (Valenta, 2018).

Specifika vzdělávání žáků s mentálním postižením nastiňují Bartoňová a Vágnerová (2022), jedná se především o celkovou podporu při edukaci, potřebu individualizace, snížení překážek, zvýšení podpory, zohlednění možností a podporu při spolupráci a komunikaci.

Vhodné prostředí pro edukaci je jednou z podmínek úspěchu, prostředí by nemělo rušit od soustředění, ale motivovat k práci, vybízet ke spolupráci a spoluúčasti na edukaci, nabízet pomůcky pro individuální potřeby. Žáci s mentálním postižením také potřebují dostatek času, a to nejen na pracovní činnosti, ale také na formulaci svých myšlenek a komunikaci s ostatními žáky.

Podle Valenty (2018) je edukace osob s mentálním postižením celoživotním procesem. Učením získávají lidé nové poznatky, zkušenosti a dovednosti, tím se připravují na budoucnost, na vztahy, na svět práce. Při vzdělávání osob s mentálním postižením je kladen důraz na osvojení základů trivia, na společenskovední výchovu, na přírodovědnou výchovu, zájmy, záliby a návyky.

Pro efektivní vzdělávání a výchovu žáků s mentálním postižením je důležité využití edukačních pomůcek, tyto pomůcky dělíme na akustické, audiovizuální, plastické, textové, optické a kombinované (Edelsberger, Sovák, 2000). Dále je také vhodné zařazení terapií a terapeutických principů do výchovy a vzdělávání těchto žáků. Například je vhodné využívat koncept bazální stimulace a vytvoření speciální místnosti snoezelen (Slowík, 2016). U kombinovaných typů postižení se nabízí další možné formy terapie, jako například Vojtova metoda, Bobathova terapie a Petöho terapie (Bartoňová, Vítková, 2022).

Předškolní vzdělávání

Podle Vágnerové (2009) je pro rodiče dětí s mentálním postižením často náročné nalézt vhodné předškolní zařízení, kde jejich dítě přijmou, ne vždy je totiž v blízkosti bydliště specializovaná instituce. Pomoci s výběrem vhodné školy mohou rodině také zaměstnanci rané péče, kteří pomáhají rodině od narození dítěte do nástupu do základní školy. Raná péče má pro rodinu zásadní význam v získávání informací a odborné pomoci ohledně znevýhodnění jejich dítěte. Pomoc rané péče se kladně odráží na vývoji dítěte, duševní pohodě rodičů a celkové atmosféře v rodině.

V předškolním zařízení je hlavní náplní dne hra, to je pro dítě s mentálním postižením obzvlášť příhodné, protože hra je bezprostřední činností pro každé dítě a díky hře se dítě mnohé naučí, včetně samotné schopnosti učit se novým dovednostem. V rámci edukace dítěte s mentálním postižením je den rozdělen do tří etap, a to na herní etapu, relaxační etapu a individuální etapu. Při individuální práci je cílem rozvíjet hlavně rozumové schopnosti,

komunikační schopnosti, hrubou a jemnou motoriku, smyslovou percepci a tvůrčí dovednosti. V některých mateřských školách jsou v nabídce také nejružnější terapie, které žáci mohou absolvovat v rámci vzdělávání, jsou jimi například ergoterapie, zooterapie, muzikoterapie, arteterapie (Černá, 2015).

Pro žáky s mentálním postižením je podle školského zákona č. 561/2004 Sb. možné předškolní vzdělávání absolvovat v mateřských školách, v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 tohoto zákona, v přípravné třídě, v přípravném stupni základní školy speciální nebo formou individuálního vzdělávání.

Základní škola speciální

Podle Černé (2015) jsou pro rodiče žáků s mentálním postižením velmi náročná tzv. tranzitní období, tedy přechodové fáze, například přechod z předškolního zařízení do první třídy základní školy. V tomto období se rodiče přímo střetávají s dopady mentálního postižení svého dítěte, mají strach o jeho vzdělávání, o případné zaměstnání a celkově o jeho budoucnost.

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., §16) stanovuje, že žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením mohou být přijati k edukaci na základní školu speciální, kde absolvují deset ročníků vzdělávání. Zařazení do základní školy speciální je podmíněno žádostí zákonného zástupce a doporučením speciálněpedagogického centra, následně žádost schvaluje ředitelka/ředitel školy. V rámci základní školy speciální bývá otevřena třída přípravného stupně, kde se vzdělávají žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, kteří jsou zde zařazeni po dobu předškolního vzdělávání, a to od pěti let do nástupu do první třídy základní školy speciální.

Franiok (2007) vymezuje jako hlavní cíl edukace na základní škole speciální takovou výchovu a vzdělávání, které žákům umožňují získání základních dovedností, vědomostí a osamostatnění. Obsáhnutí trivie je podstatné, ale úkolem základní školy speciální je také žáky učit vzájemné spolupráci, učit je komunikovat mezi sebou a navazovat vztahy s ostatními lidmi. Dále by měla škola žáky vést k přípravě na další vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (2008) vymezuje vzdělávání žáků s mentálním postižením a žáků s kombinovaným postižením,

a to na dva díly, první díl se týká vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, druhý díl se specializuje na vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a na vzdělávání žáků s kombinovaným postižením.

Při vzdělávání žáků dle prvního dílu rámcového vzdělávacího programu jsou vymezeny tyto cíle: vést žáky k funkční komunikaci, učit žáky respektu, spolupráci, ohleduplnosti a ochraňovat své zdraví, znát svá práva a povinnosti, učit se strategiím učení, pomáhat žákům odhalit své schopnosti, učit žáky přemýšlet nad problémy a snažit se je řešit, pracovat na emocích a vnímavosti. V průběhu edukace jsou naplňovány klíčové kompetence, a to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Mezi vzdělávací oblasti v rámci vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením řadíme jazykovou komunikaci, matematiku a její aplikace, informační a komunikační technologie, oblast Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Člověk a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce (RVP ZŠS, 2008).

Při vzdělávání žáků dle druhého dílu rámcového vzdělávacího programu jsou cíle soustředěny především na zvládnutí sebeobsluhy, na samostatnost, na schopnost orientace v prostoru, na motoriku, na spolupráci, na včlenění do kolektivu, na rozvoj vnímání a poznávání. U žáků s těžkým mentálním postižením nebo kombinovaným postižením je dosažení klíčových kompetencí závislé na pomáhající osobě, jsou zde stejné klíčové kompetence jako u prvního dílu, pouze občanské chybí. Vzdělávací oblasti pro druhý díl jsou odlišné, jsou jimi: Člověk a komunikace, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce (RVP ZŠS, 2008).

Inkluzivní vzdělávání

V rámci společného vzdělávání jsou na základní škole v běžných třídách vzdělávání pouze žáci s lehkým mentálním postižením. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením nenavštěvují běžné třídy základních škol, ale mohou plnit školní docházku ve speciálních třídách při základních školách, kde jsou vzdělávání podle rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální. Díky tomu jsou v přímém kontaktu s intaktními žáky, mohou společně navštěvovat školní družinu, účastnit se školních i mimoškolních aktivit, akcí a výletů. Začlenění žáka s mentálním postižením

do běžné základní školy vyžaduje intenzivní spolupráci všech zúčastněných, tedy žáka, rodiny, školy, speciálněpedagogického centra a případně dalších odborníků či zařízení. Žákovi s mentálním postižením musí být zajištěna velká míra podpory, důležité je soustředit se na vymezení cílů a plánů do budoucna. Při procesu plánování je vhodné zaměřit se na konkrétní speciální vzdělávací potřeby žáka, na jeho silné a slabé stránky, na směr a cíle pedagogické intervence, na podpůrná opatření, na pedagogické zajištění vzdělávání (Hájková, Strnadová, 2010).

Při inkluzivním vzdělávání je podstatné vytvořit vhodné podmínky, aby byl edukační záměr přizpůsoben možnostem žáka, ať už z hlediska jeho učebních návyků, nebo s ohledem na jeho věk. Žáci se mohou vzdělávat například s podporou týdenních plánů, projektové výuky nebo volné činnosti (Bartoňová, Vítková, 2022).

Pro naplnění cílů společného vzdělávání žáků s mentálním postižením je podstatné využití podpůrných opatření, která srozumitelně popisují Valenta a kol. (2015) v *Katalogu podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Podpůrná opatření jsou členěna do deseti oblastí podpory, kdy každá oblast podpory obsahuje dílčí části. Hlavními oblastmi podpory jsou organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úprava obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí. V každé dílčí oblasti jsou zmíněny konkrétní metody, formy a postupy usnadňující edukaci žáků s mentálním postižením.

Individuální vzdělávací plán

Pedagogové pro žáky s mentálním postižením často sestavují individuální vzdělávací plány. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. v současnosti není nutné individuální vzdělávací plán sestavovat pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale je doporučen, pokud to vyžadují speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán je oficiální dokument, který obsahuje především data týkající se úprav obsahu edukace, časového a obsahového rozvržení edukace, úpravy metod a forem edukace, úpravy hodnocení žáka a úpravy očekávaných výstupů.

4 Rozvoj čtenářství a čtenářských zájmů u žáků s mentálním postižením

Výzkumná část diplomové práce byla zpracována na základě kvalitativního výzkumu na konkrétní základní škole speciální. Podle Strausse a Corbinové (1999) je podstatou kvalitativního výzkumu zkoumání života lidí, sledování, jak se chovají v konkrétních situacích, pozorování společnosti celkově a studium vzájemných vztahů. Výsledky kvalitativního výzkumu nejsou založeny na statistických údajích, ale je možné statistická data použít pro celkovou analýzu. Kvalitativní výzkum byl zvolen za účelem získat o problematice podrobnější informace, porozumět danému jevu. Čtenářství bývá spojováno s výukou čtení. Výuka je většinou realizována ve školním prostředí. V návaznosti na tuto skutečnost je výzkum veden z pohledu pedagogů, nikoli z pohledu rodičů. Rodina a další blízké osoby člověka s mentálním postižením často velkou měrou zasahují do rozvoje čtenářství, proto je podpora rodiny v oblasti rozvoje čtenářství také zařazena do jedné z výzkumných otázek.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat a vyhodnotit podporu čtenářství a rozvoj čtenářství u žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením na konkrétní základní škole speciální. Výzkumem autorka diplomové práce chtěla vystihnout také příklady dobré praxe při rozvoji čtenářství u žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením na konkrétní základní škole speciální.

V diplomové práci byly stanoveny výzkumné otázky, a to:

1. Jaké metody a postupy jsou aplikovány v přístupu k rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů u žáků se středně těžkým mentálním postižením v konkrétní základní škole speciální?
2. Jaké metody a postupy jsou aplikovány v přístupu k rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů u žáků s těžkým mentálním postižením v konkrétní základní škole speciální?

3. Jak probíhá součinnost konkrétní základní školy speciální s rodinami žáků s ohledem na jejich rozvoj čtenářství?

4. Jak konkrétní základní škola speciální navazuje v oblasti rozvoje čtenářství na předškolní přípravu žáků?

4.2 Metodologie výzkumu

Hlavní metodou kvalitativního výzkumu byly ustanoveny polostrukturované rozhovory, které doplnilo zúčastněné nestrukturované pozorování. Rozhovor je jednou z nejčastěji používaných forem získávání dat pro kvalitativní výzkum. Kvalitativní rozhovor bývá časově náročný, obvykle trvá delší dobu, než se dotazovaná osoba seznámí s výzkumníkem, poté rozhovor probíhá přirozeně a výzkumník zjistí potřebné informace. Ve výzkumu bylo využito kvalitativní nestrukturované pozorování, které bylo uskutečněno v přirozeném školním prostředí. V průběhu pozorování bylo podstatné sledovat dění komplexně, všimnout si detailů, zapisovat poznámky a následně kompletovat tyto poznámky. Podle Hendla a Remra (2017) je při pozorování zkoumáno to, co se opravdu uskutečnilo, skutečné chování, realita. Naopak při rozhovoru některé osoby často popisují skutečnost jinak. Strauss, Corbinová (1999) doplňují, že při pozorování je nutné občas trochu poodstoupit od dění a situaci kriticky analyzovat. Hlavně je třeba získat skutečné a spolehlivé informace, vyhnout se tak zkreslení situace.

Polostrukturovaný rozhovor obsahoval osmnáct otázek včetně tří demografických otázek. Rozhovor měl tedy patnáct tazatelských otázek, které rozvádějí a navazují na výzkumné otázky. Polostrukturovaný rozhovor je součástí příloh na konci diplomové práce (Příloha 1). Otázky k rozhovoru měl respondent vždy vytištěné před sebou, aby do nich mohl nahlížet, případně si otázky v klidu znovu pročíst a zamyslet se nad odpověďmi. Otázky byly respondentům pokládány většinou v nezměněném pořadí, ale v některých případech byly přeskokovány kvůli zodpovězení již v dřívější otázce, někdy bylo nutné se doptávat a pokládat doplňující otázky, které rozhovor rozvedly a celkově tyto doplňující otázky rozhovor rozšířily nad rámec původních předpokladů.

Respondenty rozhovorů byli třídní učitelé zvolených tříd, případně také další pedagogové, kteří působili v třídách konkrétní základní školy speciální. Všechny rozhovory byly realizovány ve školním prostředí. Všechny rozhovory byly nahrávány na základě informovaných souhlasů pedagogů základní školy speciální, pedagogové byli spraveni o problematice výzkumu, o dobrovolné účasti na výzkumu, o možnosti kdykoliv rozhovor přerušit, včetně možnosti anulovat svůj souhlas s rozhovorem. Informované souhlasy byly kvůli dodržení anonymity uloženy mimo tuto diplomovou práci. Celkově bylo do výzkumu zapojeno sedm respondentů, s každým z nich byl nahrán jeden rozhovor v časovém rozmezí od května 2022 do března 2023. Rozhovory měly různou délku, nejkratší rozhovor trval 16 minut, nejdelší 58 minut. Následně byly rozhovory přepsány, přepis rozhovorů byl anonymizován, místo jmen respondentů v přepisu bylo zvoleno označení R1 (respondent 1) až R7 (respondent 7). Také název školy byl změněn, a to na název: Základní škola speciální. Z důvodu neucelených informací o rozvoji předčtenářské gramotnosti v rámci přípravného stupně konkrétní základní školy speciální byl uskutečněn také jeden polostrukturovaný rozhovor s pedagožkou přípravného stupně, respondentka byla označena jako R8 (respondentka 8). Tento rozhovor posloužil k zpřesnění informací o spolupráci pedagogů přípravného stupně a tříd konkrétní základní školy speciální v oblasti rozvoje čtenářství a čtenářských zájmů. Respondentka R6 dříve vedla třídu přípravného stupně, proto i ona doplnila některé informace týkající se rozvoje čtenářství a čtenářských zájmů v této třídě.

Pro přepis rozhovorů bylo využito selektivního protokolu, v přepisu byly ponechány pouze informace týkající se tématu, odklonění od tématu bylo z přepisu vypuštěno. Selektivní protokol byl zvolen s ohledem na skutečnost, že při sběru dat byly použity různorodé metody získávání informací a díky tomu dochází k usnadněné selekci příhodných dat (Hendl, 2005). Při přepisu rozhovoru došlo pouze k dílčím úpravám znění textu, kdy byly pouze opraveny gramatické chyby a nespisovné tvary, které v souvislosti s tématem rozvoje čtenářství nejsou příhodné a rušily by celkový výstup odborné práce na toto téma. Pro názornost je jeden přepsaný rozhovor uveden v přílohách na konci diplomové práce (Příloha 2). Dalším krokem bylo vytištění přepsaných rozhovorů, opatření poznámkami a provedení obsahového rozboru rozhovorů. V tomto výzkumu nebylo využito kódování dat, protože obsah získaných dat z rozhovorů korespondoval s tematikou jednotlivých výzkumných otázek. Ve vlastním šetření výzkumu jsou jednotlivé části

vytvořeny v návaznosti na výzkumné otázky. Ve výzkumu je rozlišen rozvoj čtenářství u žáků se středně těžkým mentálním postižením a rozvoj čtenářství u žáků s těžkým mentálním postižením.

Pozorování probíhalo ve třídách konkrétní základní školy speciální, tedy ve třídách pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a ve třídě přípravného stupně zmíněné základní školy speciální. Autorce diplomové práce bylo umožněno nahlédnout do dokumentace, do materiálů pro edukaci žáků, dále na veškeré vybavení a zařízení tříd. Pozorování bylo uskutečněno formou nestrukturovaného zúčastněného pozorování po dobu jednoho vyučovacího dne v každé třídě, které bylo realizováno v období od března 2022 do března 2023. Celkově proběhla čtyři pozorování, a to ve třech třídách Základní školy speciální a v jedné třídě přípravného stupně při Základní škole speciální. V průběhu pozorování byly zhotoveny terénní poznámky, které posloužily k lepšímu následnému zápisu. Dle Hendla (2005) jsou terénní poznámky nedílnou součástí pozorování a míra pečlivosti při zhotovování poznámek přímo souvisí s kvalitou výstupu. Při pozorování byly pořízeny fotografie z průběhu vyučování a fotografie používaných materiálů. Všechny fotografie v diplomové práci byly pořízeny autorkou této práce. Podrobný záznam z jednoho zúčastněného pozorování je uveden v přílohách (Příloha 3).

4.3 Výzkumný vzorek

Respondenty výzkumu byli pedagogové základní školy speciální, disponovali rozdílnou praxí ve školství a v práci s žáky s mentálním postižením, nejdelší praxe ve školství činila 30 let a nejkratší 4 roky, nejdelší praxe s žáky s mentálním postižením byla 27 let a nejkratší 4 roky. Všechny osm respondentů představovaly ženy (Tabulka č. 1).

Tabulka č. 1 Seznam respondentů a délka jejich praxe

Označení respondenta	Praxe ve školství	Praxe s žáky s mentálním postižením
R1	25 let	16 let
R2	26 let	18 let
R3	30 let	23 let
R4	7 let	7 let
R5	10 let	4 roky
R6	30 let	27 let
R7	4 roky	4 roky
R8	9 let	9 let

Důvody, které přivedly pedagogy k práci s žáky s mentálním postižením, byly různé, šlo především o zájem o tyto žáky a o touhu pracovat s menším kolektivem žáků (R1): „*Tím, že jsem měla vystudovanou speciální pedagogiku, tak jsem chtěla s tím pracovat a spíš, že člověk zažil ty velikánské kolektivy těch 28 dětí, tak vždycky jsem tíhla, tíhla k tomu, že spíš pomoci někomu, kdo je na tom hůř.*“

U dalších pedagogů nešlo pouze o zájem, ale o celkový kladný vztah k žákům s mentálním postižením (R3): „*Nicméně myslím si, že když má někdo vztah, protože to není práce pro každého, tak když má někdo vztah k dětem, řeknu s jakýmkoliv zdravotním postižením, nejenom mentálním, myslím celkově zdravotním postižením, tak si myslím, že by se měl prostě přidat.*“ Tento kladný vztah byl patrný i u další respondentky, která považovala

za přirozenou součást života pracovat se žáky s mentálním postižením (R6): „*Přivedla mě k tomu moje rodina, protože moje matka pracuje s žáky s mentálním postižením, a v ten moment, když jsem šla do školství, mi bylo vlastně jasné, kam půjdu.*“

Následující pedagožku práce s žáky s mentálním postižením přímo pozitivně ovlivňuje a lituje, že nezměnila pracovní prostředí již dříve (R4): „*Opravdu mi to sedlo tady ta práce s těmi dětmi, protože mě třeba osobně strašně nabíjejí. Druhá otázka jsou třeba rodiče a komunikace s nimi, ale samotné děti ty mě teda dokážou opravdu nabít a pobavit, no prostě jsou úžasné.*“

Jedna pedagožka jako motivaci k práci s žáky s mentálním postižením vyzdvihla možnost individuálního přístupu k těmto žákům, což souvisí také s menším kolektivem (R3): „*No, práce mě naplňuje, je to smysluplná individuální práce, právě to dítě je každé jiné. Když mám ve třídě jeden, dva, tři, čtyři žáky, tak ale můžu říct s čistým svědomím, že každý je úplně jiný a nelze k nim přistupovat plošně, a to je vlastně i jedna z věcí, která mě zajímají na té práci, že neustále hledám.*“

Výchova dítěte s postižením je náročná, někteří tuto osobní zkušenost zúročí a chtějí pomáhat ostatním (R7): „*Mě k tomu přivedlo to, že můj druhý syn má poruchu autistického spektra, tak v podstatě jsem nejdříve měla vystudovaný druhý stupeň pro základní školy a potom jsem si ještě dostudovala speciální pedagogiku, zároveň jsem se věnovala terapeutické práci pro děti s PAS.*“

4.4 Poznatky z výzkumného šetření

V návaznosti na výzkumné otázky byly vytvořeny následující kategorie, které celkově obsáhly téma rozvoje čtenářství a čtenářských zájmů u žáků s mentálním postižením na konkrétní základní škole speciální. V první kategorii byl důraz kladen na problematiku rozvoje zájmu o knihy, na přístup žáků ke knihám a jejich možnost volby knih. Ve druhé kategorii se šetření zabývalo metodami a postupy při rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů u žáků se středně těžkým mentálním postižením. Třetí kategorie vyzdvihuje metody a postupy při rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů u žáků s těžkým mentálním postižením. Ve druhé a třetí kategorii se také šetření zabývalo otázkou návštěvy knihoven s konkretizací

absolvovaného programu. Čtvrtá kategorie cílila na spolupráci rodiny a školy v rozvoji čtenářství a celkového zájmu o knihy. V poslední páté kategorii byla sledována součinnost předškolního zařízení v rozvoji čtenářství a zájmu o knihy.

Rozvoj čtenářství a zájmu o knihy

K zájmu o knihy vedou pedagogové žáky rozličným způsobem, jde často o komplexní proces, kde v rámci názornosti dochází k rozvoji čtenářství (R1): *„Musím rozhodně vyjít z jejich schopností, a tím, že člověk se jim snaží všechno dělat s názorem, tak vlastně to dojde do těch knih, do těch pracovních listů, do těch časopisů dětských, do těch knížek obrázkových. Potřebujeme, aby nám pojmenovali něco, tak se vlastně chytáme, kde jakého názorného materiálu.“* Pro rozvoj zájmu o knihy je podstatné vnímání všemi smysly, proto je důležité, když si žáci knihy mohou také osahat, manipulovat s nimi (R3): *„Předkládáme jim třeba, aby si sami manipulovali s knížkami, to dáváme takové ty odolnější, samozřejmě, protože jinak jako trhají klidně listy, jediné když se někdo prostě dostane do afektu, tak knížky ne, to pak nedáváme.“*

Díky předčítání a společnému prohlížení knih je prohlubován nejen zájem o knihy, ale i celkový vztah ke čtení a čtenářství (R2): *„Čteme jim, ukazujeme si jednotlivé knížky, ukazujeme si ilustrace, říkáme si kratší příběhy, třeba jako, které ty děti zaujmou, oni si to pak můžou půjčit, tady máme knihovnu, půjčujeme jim ty knížky.“*

Výuka žáků pomocí různých projektů, kde propojují všechny předměty jedním společným tématem, se ukazuje jako přínosná, prolínají se zde aktivity a právě i knihy jsou vždy voleny přímo ke konkrétnímu tématu (R6): *„Když děláme ve třídě kroužek, tak je často na knížky motivujeme, přineseme tam třeba knížky, které se vztahují vždycky k nějakému tématu, které zrovna chceme dělat.“*

Žákům je umožněno vybírat si a prohlížet knihy. Ve všech třídách této základní školy speciální je pro knihy vyhrazený prostor, o kterém žáci vědí a mohou si knihy půjčovat (R6): *„Ve třídě je jedna skříň, kde jsou volně ložené knížky a když se děti dovolí, tak si můžou vzít jakoukoliv knížku.“* Knihy jsou většinou dobře dostupné, umístěné v policích, kam dosáhnou

všichni žáci, včetně žáků na vozíku (R4): „*Určitě máme knížky zpřístupněné, jsou nízko, tak aby na ně děti dosáhly.*“

Třídní knihovničky nejsou vždy ideálně umístěné, ale v jejich využívání to příliš nehraje roli a pedagog zvládne situaci vyřešit (R3): „*Máme knihovničku, bohužel teda v šuplíku, protože už nemáme místo, naše třída není příliš velká. Byla bych ráda, kdybychom mohli získat třeba nějakou policičku, kde by to bylo přístupné dětem, ale ony děti vědí, kde to je a samy si vyberou nebo, když chceme cíleně prostě s nějakým tím záměrem vzdělávacím, tak je k tomu přivedeme, že to celé vytáhneme, posedají kolem a řešíme, řešíme knihy a řešíme ilustrace v nich, potom se to samozřejmě objeví i v dalších předmětech jako je výtvarná výchova nebo i v tělesné výchově.*“ V některých třídách mají zkušenost, že je lepší knihy uložit mimo dosah žáků (R7): „*Máme je ve skříni, nejsou volně k dispozici dětem, protože ne všechny děti by s nimi zacházely, tak aby nám ty knížky vydržely.*“

V třídních knihovničkách nejsou uloženy pouze knihy, ale třeba také časopisy, obrázky a fotografie, žáci si tedy mohou vybrat, co je zaujme (R1): „*Mají možnost ve volných chvílích, že buď mají knížku, nebo mají fotografie, se kterými pracujeme potom i v průběhu, jsou to fotografie z akcí, takže oni to znají.*“

Nabídka knih v třídních knihovničkách je většinou pestrá (R4): „*Co se týče výběru, tak máme hodně třeba se Zmatlíkovou, protože to se jim hodně líbí, ty kresbičky je zaujmou, a pak pro ty s těžším postižením máme takový ty tvrdý knížky, odolnější, omyvatelný.*“ Často se jedná nejen o knihy, které jsou majetkem školy, ale také o vlastní knihy pedagogů (R2): „*Máme knihovničku tady ve škole a já jim půjčuju i třeba z domova.*“ Pro konkrétní představu jsou v přílohách vloženy fotografie konkrétních třídních knihovniček (Obrázek 1, Obrázek 2).

V některých třídách funguje výpůjční systém na knihy, které si díky tomu mohou žáci půjčovat nejen během vyučování, ale také domů (R5): „*Máme policičku s knihami, děti vědí, kde je, máme tam i výpůjční list, tak si děti můžou knížky půjčit i domů, mám tam i nějaké z vlastní zásoby, něco je školní majetek, můžou si tu knížku odnést domů a mít jí doma. Docela s tím máme úspěch.*“

Ve škole se nachází také žákovská školní knihovna (Obrázek 3), která je k dispozici všem žákům, kteří mají zájem si knihy vypůjčit (R8): „*K dispozici mají děti i žákovskou knihovnu, a pokud mají zájem, tak si mohou jakoukoliv knížku tam vybrat, vzít si ji do třídy, tam si ji prohlédnout a pak zase vrátíme knížky.*“

Obrázek 3 – Školní žákovská knihovna



Zdroj: autorka práce

Dle pedagogů si žáci knihy prohlížejí spontánně, ale je to výsledek postupné a dlouhodobé práce (R1): „*No, nejdřív to bylo na základě vyzvání a ono to vlastně přešlo k tomu, že si sami o to řeknou, už vědí, že se s tím pracuje, a když cítí, že mají volnou chvíli, buď je jim to nabídnuto, jako třeba nějaký dvě, tři knihy nebo si knihu vezmou.*“ Podle mínění jedné pedagožky již častěji dojde k spontánnímu prohlížení knih během relaxace (R5): „*Ke konci hodin, když už mají relaxační činnost, tak jsou nabádání k zapůjčení knížek, k prohlížení knížek, čtení, ale myslím si, že to není jenom řízená věc, ale že si to už berou i sami, že jdou a sáhnou si po té knížce. Myslím si, že docela jsou tady i čtenáři, ale někdy nemají čas.*“

Důležitá je vnímavost pedagoga, který pozná, že žák si knihy sám nevezme, ale zájem by měl (R4): „*U někoho víme, že si to sám nepodá, ale rád by, tak jim to člověk podá, to už ty děti prostě musíte znát, ono je každé opravdu jiné, takže třeba vím, ta si pro to dojde a umí si to podat, ale u tohohle vím, že by chtěl, ale nepodá si to, takže musíte to vzít individuálně.*“

Prohlížení knih bylo nabízeno jako jedna z možností, kterou mohou žáci uskutečnit při volné hře (R7): „*Pokud jsou třeba v herně, tak my jim tam dáváme časopisy, knížky, dáváme jim tam stavebnice, takže když mají volnou hru a odpočívají, někdo si třeba chodí po herně, někdo si lehne na gauč, někdo si chodí po sensorickém chodníčku, někdo si vezme časopis a listuje si, někdo si skládá puzzle v knížce, takže podle preferencí dětí.*“

Metody a postupy při rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů u žáků se středně těžkým mentálním postižením v základní škole speciální

Práce s knihou jako takovou a především s ilustracemi v knihách je nedílnou součástí při rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů nejen u žáků se středně těžkým mentálním postižením (R2): „*Nejdřív se zaměříme na tu knížku, jak vypadá, má obrázky, nejdříve si povídáme o tom, prohlížíme knížku, obrázky si prohlížíme, mluvíme o nich.*“ Schopnosti pojmenovat jednoduché obrázky je využito také v metodě globálního čtení (R1): „*My začínáme od těch jednoduchých obrázků, samostatných obrázků, od manipulace*

s jednotlivým obrázkem a postupně se dostáváme k více, přidáváme jim se třemi, s pěti obrázky. Oni jsou schopni se orientovat, pak už můžou mít třeba samostatný proužek.“

Dovednost čtení je u žáků se středně těžkým mentálním postižením na různé úrovni (R4): „Oni čtení zvládají jak kdy, ale znají písmenka, většinou, nedají si to do souvislosti, takže třeba je zaujme to, že si tam hledají všechna písmenka A, nebo B, třeba najdou několik písmenek. Oni se snaží, aby jeli po těch řádkách, ukazujeme si ta stejná písmenka. Už to hledání písmenek je vlastně zaujme. Někdo může dát i třeba dohromady M a A, MA, ale potom, že je to MÁMA to už dá málokdo, dvě písmena k sobě ještě dají, ale uniká jim význam. A opakujeme, pořád opakujeme.“

Žáci často v hodinách pracují s čítankou, s knihou ze žákovské knihovny nebo si nosí do školy vlastní knihy podle zájmu (R3): „Jinak mají tedy ještě samozřejmě čítanku, čili čtou anebo taky mají, kdo je zdatnější, tak už může třeba i z domova přinést svoji oblíbenou knížku.“ (Obrázek 4).

Obrázek 4 – Čtení ze slabikáře



Zdroj: autorka práce

Na četbu z čítanky je vhodné navázat další činností, například v podobě pracovních listů, které umožní zpětnou vazbu, zda žáci přečtenému příběhu porozuměli (R5): „*V rámci hodin čtení tady máme každý den čtení z čítanky, připravujeme s paní asistentkou pracovní listy a kopírujeme i z jiných materiálů, než co máme tu čítanku.*“ Čtení s porozuměním je možné rozvíjet nejen u čtenářů. Také žáci, kteří sami nečtou, si mohou úryvek z knihy poslechnout (R3): „*Někdy si sedneme do takového, nechci říct kruhu, ale prostě si posedáme. No a oni poslouchají, co čtu a potom kladu otázky všem žákům.*“

U neverbálních žáků se středně těžkým mentálním postižením pedagogové hledají způsoby, jak si u žáka ověřit porozumění textu (R3): „*My řešíme čtení tím způsobem a koneckonců i řečovou výchovu, že společně vybereme knížku, teď třeba aktuálně máme od Koláře Z deníku kocoura Modroočka, když přečteme nějaké kratší kapitoly, tak potom kladu vlastně otázky a on mi odpovídá stylem ano, ne. Abych věděla, že vnímá, o čem se čte, prostě on mi to neřekne, ale je schopen ukázat mi, že buď ano, nebo ne.*“

Podle některých pedagogů je v současnosti těžké žáky zaujmout pouze pomocí samotné knihy (R6): „*Hledám vždycky něco, co ty děti zaujme, třeba jim pustím ukázkou z nějakého animovaného filmu k tomu tématu, nebo jim řeknu nějakou pikantnost k spisovateli, prostě nějak podpořit tu jejich zvědavost, protože když se jim to jenom tak řekne, tak to nic. Ty děti jsou dneska tak zvyklí tím internetem, kde jsou prostě samé wow věci a ti youtuberi dělají samé šílené věci, že už je tou knížkou člověk nezaujme.*“ Ale zároveň tato pedagožka dodává, že pokud někdo umí příběhy zajímavě vyprávět, tak je snazší žáky zaujmout (R6): „*Nebo jim to musí někdo poutavě převyprávět, musí si to prostě prožít, něco jim k tomu mluvení ukázat, prostě zaujmout víc smyslu, oči, uši.*“ Novou knihu je možné žákům ukázat a zaujmout je, musí se ale počítat se sníženou schopností koncentrace u některých žáků (R3): „*Když třeba začínáme nějakou novou knížku, tak je potřeba ji trošičku zpopularizovat, nejdřív si o té knížce chvíli povídáme, abych je prostě naladila k tomu, že ji chtějí poslouchat, čili každý podle svých možností má nějakou dobu toho zájmu, kterou je schopen věnovat tomu, co se děje, čili té knížce. No, někdo vám za chvíli odpadne, ale mám tam zase paní asistentky, čili je využiju, ony s nimi už prostě jdou.*“

Návštěva knihovny patří většinou mezi každoročně plánované akce pro žáky se středně těžkým mentálním postižením (R2): „*V městské knihovně jsme byli, připraví si*

nějakou tu speciální knížku pro ně, kterou paní knihovnice vždycky vypráví, pouští jim třeba nějaké ukázky. “ Spolupráci s městskou knihovnou a spokojenost s připraveným programem pro žáky si nemůže vynachválit také další pedagožka (R5): „Určitě je fajn, když je to propojené s nějakou dílničkou, když si nakreslí, vyrobí nějaký výrobek. Když jsme byli naposledy, tak to bylo téma Kniha o knize, že se dozvěděli o knížkách, jak se vlastně vyrábí a pak si sami vytvořili obálku na knihu, to bylo hezký, to se jim líbilo.“ Program bývá přizpůsoben možnostem žáků (R1): „Knihovna dělá programy, které jsou přizpůsobené tomu postižení. V knihovně dole v dětském to bylo o pohádkách, i v hudebním oddělení jsme byli. Přizpůsobili to, byli tam schopní to teda úžasně udělat. V hudebním jsme byli, co se týká Vánoc a také co se týká ročních období, protože oni jinak by to asi nedaly naše děti. “

Podle některých pedagogů nelze s jejich třídou návštěvu knihovny uskutečnit, a to především z důvodu kombinovaného postižení u žáků (R4): „*Ne, nenavštívujeme, ti z naší třídy by tam nedošli a máme tu hodně kombinované postižení s autismem. Pro ně už je to něco, kde by si neodpočinuli, oni by tam byli nesví, nervózní, ani by nevěděli, proč tam jsou. A pochybuji, že by se jim to dalo nějak rozumně vysvětlit, že je tam pro ně program a co tam mají dělat, takže prostě jsou v tom svém, v té komfortní zóně, v té třídě, tam myslím, že je to úplně nejlepší. “*

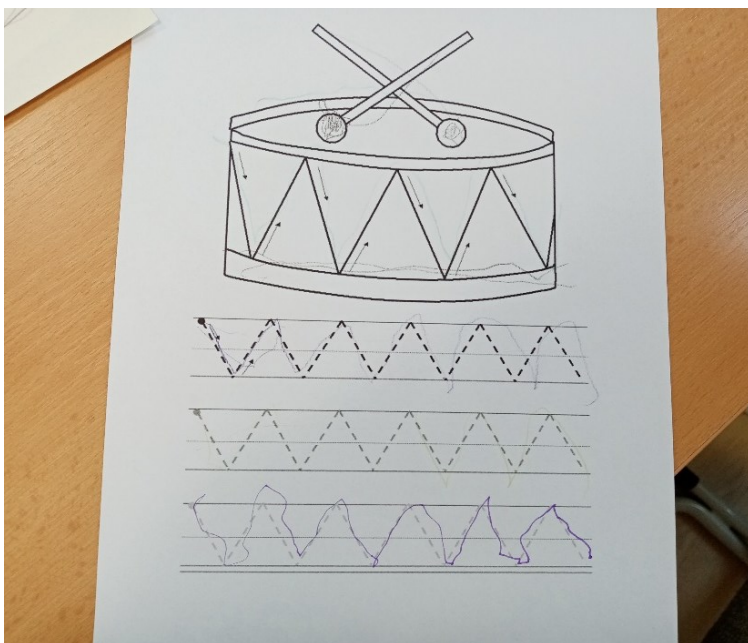
Někdy se podaří do návštěvy knihovny zapojit také rodiče, mohou tak sdílet zážitky společně a vidět, jak jejich děti reagují v jiném než školním prostředí (R3): „*Většinou jsem využívala toho týdne knihy a tím jsme jakoby rozjeli zájem, a to když jsem s dětmi šla, tak jsem se hlavně snažila do toho vtáhnout rodiče. Jo, prostě, aby i ta rodina vedla ty děti k tomu, že knihovna je místo, kam se můžou kdykoliv, libovolně, bez školy prostě vrátit a půjčit si tam něco, a jak zacházet s knihou, a tak. “*

Speciální pomůcky a tištěné materiály při rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů u žáků se středně těžkým mentálním postižením

V souvislosti s rozvojem čtenářství u žáků se středně těžkým mentálním postižením využívají pedagogové nejrůznější pracovní listy (R3): „*Využíváme také pracovní listy, když je seženeme, nebo si je sami vytvoříme někdy. Tam si prostě vybarví nebo doplní, nebo tam zase máte grafomotoriku, když třeba kočička skáče, šnek leze, zajíček přes pole*

skáče, čili horní oblouky, dolní oblouky, zkrátka využijeme i grafomotoriku, ale pořád jakoby s tou jednou nohou v té knížce, v té četbě, kdo vydrží déle, tak si o té knížce ještě povídáme. Někdy se daří více, někdy méně, tady popisují ideální stav. “ I další pedagožka pracovní listy často sama vytváří (R4): „Dobré jsou pracovní listy, které si vyrábíme sami, na míru tomu dítěti, třeba jaro, léto, podzim, zima máme na pracovním listu a tam pak přiřazujeme obrázky, co k tomu patří. Jako hodně věcí se u těch dětí dělá, že si to vyrábíme na kolena prostě, protože i když máme dvě děti a mají v podstatě stejnou diagnózu, tak stejně vám každý reaguje úplně jinak, takže si to děláme sami.“ (Obrázek 5)

Obrázek 5 – Grafomotorické cvičení - pracovní list



Zdroj: autorka práce

Při výuce využívají pedagogové také nejrůznější karty, obrázkové karty, karty s písmeny (R4): „Máme karty s písmeny a potom máme napsané názvy s obrázkem, třeba A, k tomu máme auto, a oni přiřazují, ale vidí to písmeno, je to zafoliované, takže to i víc vydrží. Máme také řazení obrázků jako karty k písmenům.“ U zdatnějších čtenářů mohou být využity také čtenářské sáčky (R5): „Máme ještě třeba čtenářské sáčky, tam jsou otázky a žáci odpovídají, je to ke knížkám, které žáci sami čtou a vylosují si vždy otázku před čtením, během čtení a po čtení, tak to jsme zrovna minulý týden používali.“ Obrázky a obrázkové karty najdou uplatnění u čtenářů i nečtenářů, nabízejí možnost provázání do dalších

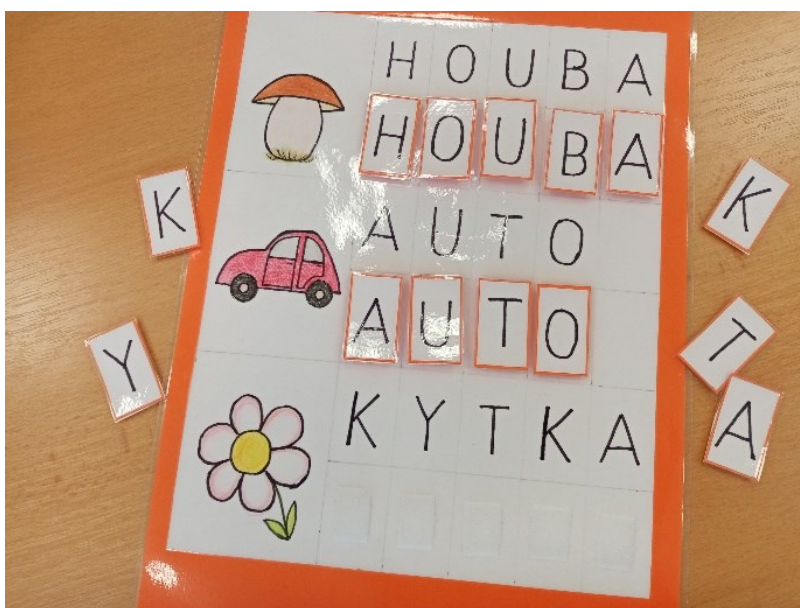
předmětů (R1): „Manipulují s jednotlivými obrázky, začínají nejen pojmenováním toho obrázku, ale přiřazováním stejný ke stejnému. To se využívá v matematice, i co je malé, co je větší.“ (Obrázek 6, Obrázek 7, Obrázek 8)

Obrázek 6 – Řazení stejný ke stejnému - zelenina



Zdroj: autorka práce

Obrázek 7 – Řazení stejný ke stejnému - velká tiskací písmena a obrazová podpora



Zdroj: autorka práce

Obrázek 8 – Řazení stejný ke stejnému - velká tiskací písmena



Zdroj: autorka práce

Pedagogové mají ve třídě často žáky s kombinovaným postižením, například žáky s mentálním postižením a zrakovou vadou (R1): „*No, musíme to přizpůsobit zrakovým vadám, musíme přizpůsobit velikost toho obrázku, ono záleží zase na schopnosti, schopnosti těch žáků, jak dlouho už to dělají, různé materiály upravené využíváme, ať jsou to pracovní listy, ať je to program pro tablet, nebo pro počítač.*“

Využití pomůcek, které jsou léty ověřené, může být tou správnou cestou k rozvoji čtenářství (R4): „*Používáme takové ty klasické desky s písmenky, oni se snaží tu větu nebo slovo opsat, ale musí to být tiskací, psací nedávají. Takže dostanou, jak se kdo cítí, někdo dostane kratší větu, někdo delší větu, dá se záložka a oni jedou, taky aby to opsali i s čárkou, tečkou, snažíme se, aby to byla celá věta, malá i velká písmena, zdůrazňujeme, že na začátku věty, pozor, je velké písmeno, pak ho někdy i pomáháme najít, často je to prostě s dopomocí, ale i to je posun, je to úžasné.*“ (Obrázek 9)

Práce na tabletu je pro žáky se středně těžkým mentálním postižením vcelku bezproblémovou záležitostí (R5): „*Docela intuitivně to zvládají. Mají rádi práci s tabletem. Využíváme nejrůznější aplikace, pak tady máme jednu holčičku, co nemluví, tak máme programy na rozvoj řeči, rozvoj orientace, rozvoj orientace v prostoru.*“ O intuitivní práci žáků s tabletem hovoří také následující pedagožka, která s trochou nadsázky zmiňuje, že žáci ovládají techniku lépe než ona (R6): „*Tablety, ty používáme pořád, ty děti si je vezmou a oni už si sami všechno najdou, ten program a zapnou, umí to už líp než já.*“ Žáci využívají tablety v rámci výuky, ale není nutné, aby seděli při této činnosti v lavici (R4): „*Tablet máme ve třídě pravidelně, můžeme si i půjčit další, ty svoje programy mají nainstalované, někdy je to spojené i s hudbou, relaxační hudba je úžasná, můžou si na to pak i sáhnout a ono se to v rytmu té hudby i tak různě rozplývá, takže musí použít obě ručičky, je to i na tu jemnou motoriku, zároveň je to zklidní, najdou si svoji polohu, to je nenutíme, aby u toho seděli u stolu, třeba si sednou na koberec, podložíme je polštářem. Takže to je program na tu grafomotoriku a relaxaci. Dále program s obrázky, kde musí přiřazovat stejný ke stejnému. Potom tam mají třeba pexeso, tak hledají zase stejný ke stejnému, to musí přetahovat a to jim jde.*“ (Obrázek 10, Obrázek 11)

Obrázek 10 – Práce s tabletem - hledání rozdílů



Zdroj: autorka práce

Obrázek 11 – Práce s tabletem – pexeso



Zdroj: autorka práce

Zkušenost některých pedagogů umožňuje při práci s tabletem zavádět počátky skupinové práce (R3): „Jeden zdatnější má tablet před sebou, ten tam teda řeší, co je potřeba, další dva jsou okolo, taky dávají nápady, a tak podobně. My už jen nasloucháme, jestli je potřeba do toho zasáhnout, nebo ne. Většinou tam jsou třeba takové malé příběhy s tou dětskou tematikou, kratší, bývají to kreslené postavičky, vlastně třeba to, co se pak objeví v té knížce. Takže podle toho, co zrovna frčí, je tu prasátko Pepa, někdy Anna a Elsa, někdy auta, třeba si našli i dinosaury, tak přinesou knížku o dinosaurech, teď k tomu něco najdeme na tom tabletu. Snažíme se potom sehnat i nějaký ten pracovní list, nebo si sami nakreslí dinosaura, můžou si ho vystříhnout, nalepíme na špejli, máme loutky. Snažím se to tak provázat, protože oni to mají z více stran a tím pádem bych řekla, že si to líp do hlavy zasadí.“ Další příklady práce s tabletem doplňuje pedagožka (R1): „Mají různé aplikace, přiřazování tvarů, přiřazování barev, staví věže, třeba neznají písmeno, ale přiřazují tvar písmene, stejný ke stejnému.“

Metody a postupy při rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů u žáků s těžkým mentálním postižením v základní škole speciální

Žáci s těžkým mentálním postižením většinou sami nečtou, ale naslouchají předčítání a vyprávění (R1): „Čteme jim, pracujeme třeba s pohádkou nebo s nějakým příběhem. Nestíháme si číst úplně pravidelně, ale zařazujeme to.“ Důležité je prožití příběhu více smysly, opakování a následná odměna (R6): „Já čtu teď Včelí medvídky od Kahouna, přečtu jim Včelí medvídky, pustím jim to samé i z kazeťáku a pak jdeme k interaktivce a pustím jim ten samý díl i z té interaktivky, a pak si to zas zkusíme převyprávět, jako snažíme se vymýšlet a prolínat spoustu věcí, aby je to bavilo. A je nejvíc baví, když jim za to něco dám, takže mají bonbón a všichni chtějí číst, nebo jdeme do míčků. Někdy k nám jde i nějaké dítě ze základky (pozn. Základní škola je v jedné budově se Základní školou speciální), přečte ostatním ten příběh, může hrát i učitelku někdy, takže to uděláme takhle, a pak jdeme do míčků. A když to čtu já, tak mě baví měnit ty hlasy, ono je to baví ty děti, pak jim pustím stejný díl na CD a pak stejný na interaktivce a potom to převypráví a dostanou za to tu odměnu.“

Někteří žáci s těžkým mentálním postižením zvládají základy globálního čtení (R7): „V rámci strukturovaného učení využíváme i částečně formu globálního čtení, kde žáci ke komunikačním kartám, kde je obrázek a nápis, přiřazují to slovo. Mě jeden žák ve třídě je schopen skládat z písmenek slovo podle předlohy, snažíme se třeba, aby skládali puzzle, kde bude písmeno, slovo, obrázek. Takže to je asi takové maximum, co zvládají.“ O svoji zkušenost s využitím globálního čtení u žáků s těžkým mentálním postižením se podělila i následující pedagožka (R6): „Mám pro ně nafocené obrázky a oni zatím čtou jen A, E, I, O, U, takže třeba jenom U stolu, je tam stůl a to U, aby se naučili skloňovat, nebo pejsek A kočička. Potom většinou si jdeme sednout do relaxační místnosti, tam jim čtu a já se z nich snažím vydolovat, jestli si vůbec něco zapamatovali, já je třeba různě navádím, jako kdo pomohl dědečkovi vytáhnout řepu, aspoň nějaké zvířátko, aby řekli, aspoň porozumění textu, aspoň nějaká dějová linka, ale ty děti jsou tam velký rozptyl.“ Žáci se učí poznávat písmena, ale důležitá je také orientace v čase (R4): „S žáky s těžkým postižením už je to prostě si to jen osahat, třeba po jednom písmenku. Potom si ukazujeme, který je den, měsíc.“ (Obrázek 12, Obrázek 13)

Obrázek 12 – Skládání puzzle s písmeny s podporou obrázku a slova



Zdroj: autorka práce

Obrázek 13 – Skládání slov z velkých tiskacích písmen podle předlohy s obrázkem



Zdroj: autorka práce

Často je při výuce žáků s těžkým mentálním postižením využit systém alternativní komunikace (R7): „Žáci s těžkým mentálním postižením, které mám ve třídě, jsou povětšinou neverbální, vyjadřují se pouze pomocí zvuků, dokáží zopakovat nějaké citoslovce, to znamená, že my s nimi komunikujeme pomocí alternativní komunikace, u nás tedy využíváme fotogramy, později potom s některými i piktogramy. Vlastně pomocí fotogramů my je zároveň i rozvíjíme a jejich komunikační schopnosti a zároveň v podstatě i tak začínáme určité čtenářské dovednosti k tomu, aby třeba byli schopní poznat příběh, složit obrázky podle děje, to znamená my potom s těmi obrázky i časovou posloupnost trénujeme a celkovou orientaci, porozumění v běžných denních potřebách od kterých se začíná, potom přes různá témata, takže máme téma jídlo, oblečení, máme téma bydlení a k tomu vlastně my využíváme jak komunikační karty, tak potom i obrázky a děti tedy ukazují, předávají karty, pokud mluvíme o nějakém tématu, chceme se jich zeptat na něco, tak děti vlastně nám v podstatě odpovídají způsobem, že nám ukazují na nějaký ten daný obrázek, vybírají si třeba ze dvou možností, tím vlastně mám tu zpětnou vazbu, jestli rozumí, třeba příběhu, jestli rozumím, co jim říkáme.“ Při pozorování ve třídě u žáků s těžkým mentálním postižením bylo zjištěno, že žáci fotogramy aktivně využívají především v rámci posloupnosti činností, které budou dělat (Obrázek 14), při výběru odměny za splněné úkoly (Obrázek 15) a při sebeobsluze a hygieně (Obrázek 16).

Obrázek 14 – Fotogramy při výuce – posloupnost úkolů, které žák bude plnit



Zdroj: autorka práce

Obrázek 15 – Fotogramy při výuce – výběr odměny za splněné úkoly



Zdroj: autorka práce

Obrázek 16 – Fotogramy při výuce – Hygiena



Zdroj: autorka práce

Metody a postupy uplatňované u žáků s těžkým mentálním postižením musí vždy respektovat sníženou schopnost koncentrace těchto žáků (R6): „*Pracují dvacet minut maximálně, my je fakt učíme první hodinu, do devíti, pak jdeme do relaxačky, pustíme jim hudbu, nebo uděláme hudebku, bazének tam mají, pak mají svačinu od půl desáté do desíti a pak děláme nějakou výchovu, většinou uděláme nějakou šablonu, oni tam čarají a potom jim vedeme štětec, aby nějak udělali jako oko. Nebo jen tak čarají a my to pak vystříháme a nějak dotvoříme, aby to vypadalo hezky na nástěnce. Pak já se snažím dostat ty děti ven, aspoň na půl hodiny, když je hezky, aspoň za tu školu, nebo jdeme do tělocvičny, nebo je zase dáme do té relaxačky. A když mají třeba pátou hodinu, tak to už je vymalováno.*“

U žáků s těžkým mentálním postižením je zásadní předkládat vždy méně podnětů a postupně podle individuálních možností žáků (R3): „*No, u toho těžkého tam je to jiné v tom, že máte jakoby omezenější repertoár těch možností, jo? Protože zatím co s tím středně těžkým, těm dětem ledacos dojde, si spojí, stačí třeba jenom poukázat, navést je na tu cestu, aby si to spojili, prostě tak tady u toho je to mnohem těžší. Musíte méně podnětů, no jako nemusíte, ale mně se to tak vyplatilo.*“ Také je důležité myslet na snadnou unavitelnost žáků, náročnější úkoly zařazovat na začátek výuky a myslet na relaxaci žáků (R6): „*Děti jsou často brzy unavené, když bychom je přetěžovali, tak pak se třeba spustí ten záchvat, nebo na mě nějaké dítě plivne. Já třeba, když se jim podívám do těch očí, tak vidím, že to dítě už je prostě unavené, že už nemůže pracovat. Tak jdeme do relaxačky.*“

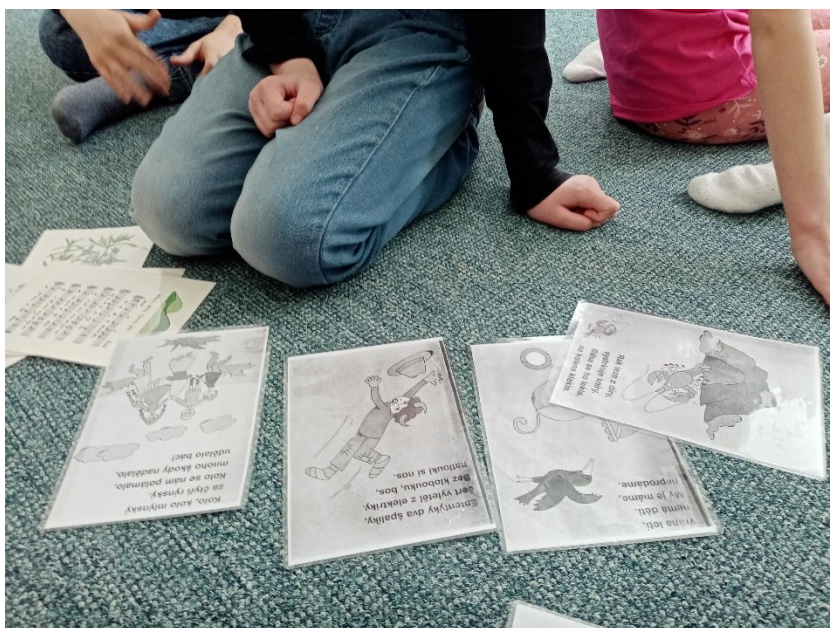
Využití knih je při výuce samozřejmostí. Pro žáky s těžkým mentálním postižením pedagogové upřednostňují bytelnější knihy (R3): „*Knížky třeba pro to první čtení nebo s pevnějšími listy, že se to jen tak neroztrhne, třeba zmuchlají trošku, ale jinak ne.*“ U některých žáků je při výběru knih důraz kladen také na jejich následnou údržbu (R1): „*On třeba měl ty omyvatelnější knížky, že jo, on všechno zkoumal hlavně ústy. Takže on si to potřeboval osahat, očichat, ožužlat.*“ Nezastupitelné místo představují také zvukové knížky (R3): „*Leporela, takové ty tvrdší knížky pro malé děti, nebo jak my říkáme takové ty „búbé“ knížky, ono se to zmačkne a vydá to nějaký zvuk, většinou zvířata, nebo nějaké zvuky, třeba traktor a podobně.*“ Konkrétní práci s knihou u žáků s těžkým mentálním postižením popisuje následující pedagožka (R6): „*Třeba ráno, když děti přijdou, tak dětem rozdáváme leporela. A boj je prostě, aby i ty leporela nervali, ale už se to docela naučili, ale museli*

jsme tam u nich stát a hlídat, aby je nervali. Děláme to tak, že dáme na stůl knížky, třeba šest a každý si vybere, pak prohlíží a musíme být s nimi, motivovat je, hele hruška, co to je? Jablíčko. Jakou má barvu? Jako srdíčko, červenou. A oni nemluví, takže to říkáme všechno za ně. Musíme sedět u toho dítěte a pořád na něho mluvit, co v té knížce je, když prostě rve ty stránky, tak ho zarazím, že ne dokud nedořeknu, co je na této stránce, tak nepůjdeme na druhou. Často je to podle toho kolik mají energie, jak se na ten den vyspí, jaké je počasí.“ Společné prohlížení knih a ukazování jednotlivých obrázků umožňuje rozvoj i neverbálním žákům (R2): „Oni ukážou jednotlivé postavy nebo jednotlivé věci, zvířata, nebo přiřazovali barvy, třídili různé věci. Takže vlastně posun je. Prostě vždycky nějaký ten posun je a z toho máme radost.“ Při předčítání knih by měla být délka poslechu přizpůsobena posluchačům (R4): „Poslouchá, ale ten text musí být hrozně jako krátký a srozumitelný. Potom vypráví, co vidí na tom obrázku, barvičky tam vidí, zvířata tam vidí, lidi.“ Někteří žáci mají potřebu brát do rukou knihu ne kvůli obsahu, ale důvodem je samotná manipulace (R6): „Někdy to je jenom o tom, že tu knížku nechtějí proto, že je to knížka, ale jak kdyby si vzali věc, která je na listování stránek, prostě nevnímají tu knížku, jen otáčí, ale neprohlíží si obrázky. Cílem je manipulace, ne si ji prohlížet.“

Spojení říkanek a grafomotorického cvičení je ideálním nástrojem pro procvičení jemné motoriky (R3): „*Takové ty říkanky jednoduché, třeba ty Ladovy říkanky, no a často s dopomocí, takže třeba houpy, houpy, kočka snědla kroupy, tak jim pomůžeme s tou rukou, a zase hou-py (pozn. ukazuje spodní oblouk přes celý list A4), takže trošičku jakoby je zarazím, aby pochopili, že to není to houpy, houpy, ale hou-py, hou-py, čili zpomalím zase u těch, co jsou na tom hůř.*“

Říkanek je vhodné zařadit kdykoliv během celé výuky (R6): „*Říkanek jsou nejlepší ta stará česká říkadla, protože tam mají ty otevřené slabiky, všechny jsou se samohláskou, jsou rytmické, různé druhy vytleskávání s nimi dělám, třeba prostě na hlavu, na stehna, nohama dupeme. Ty říkanky jsou takové jako melodické, třeba paci, paci, pacičky, nebo kolo, kolo mlýnský, a tam jakoby tím pohybem pořád trénujeme hrubou, jemnou motoriku.*“ (Obrázek 17).

Obrázek 17 – Říkanek s rytmicizací



Zdroj: autorka práce

Hudební nástroje doprovázejí říkanek a písničky, pomáhají tak žákům lépe vnímat rytmus (R4): „*Oni mají rádi, když mají něco v ruce, třeba dřívka nebo bubínek, ale můžou i vytleskávat. Stačí jim třeba nasypat čočku do nějaké krabičky a oni už jedou, můžou se umlátit. No a u nás je dobrý, že přímo v naší třídě je klavír, takže tam občas hrajeme. Můžou si i vzít hudební nástroje, ale nejraději mají, když můžou do toho mlátit prostě, činelky jsou úplně ideální.*“ Zpěv nebo hra na hudební nástroje můžou některým žákům pomoci se zklidnit (R6): „*Myslím si, že děti poslouchají, když má někdo melodický hlas, když je jim příjemné to poslouchání, třeba spíš to zpívání, tím je můžeme uklidnit. Rozdáváme jim i Orffovy nástrojky a já jsem třeba vzala teď do práce čakový bubínek. Čím to dítě je postiženější, tak tím hraje víc intuitivně. Jedno dítě hraje, ostatní poslouchají. Taký nosím do práce xylofon, já na něm umím pár písniček, jako když jsem husy pásala, ovčáci, kočka leze dírou, a ten xylofon, když jim půjčím ty paličky, tak ať dělají cokoliv, tak to zní hezky.*“ (R3): „*Dobrá je taky hra na tělo, tleskání, pleskání, dupání, točení, jo, pokud to dají, autisti většinou dají, ti rádi, no, ale když třeba někdo má něco jiného, tak kdo co dá.*“ (Obrázek 18)

Obrázek 18 – Hudební nástroje při výuce - xylofon



Zdroj: autorka práce

Otázka návštěvy knihovny s žáky s těžkým mentálním postižením byla celkem jednohlasně označena za nerealizovatelnou, ať už z důvodu kombinovaného postižení žáků (R6): „*Ne, ale já bych klidně šla, ale nemáme tolik vozíků, takže bychom tam ani nedošli. To by muselo být na každé dítě jeden člověk.*“ Nebo také z důvodu negativních reakcí žáků na změnu prostředí (R7): „*My bohužel nemůžeme, protože téměř všichni žáci u nás ve třídě mají kočár nebo vozík a není dostatek personálu, aby mohli navštívit knihovnu. A zároveň v podstatě pro ty žáky jenom ten výlet do té knihovny a to nové prostředí je hodně vyčerpávající.*“

Delší pobyt v přírodě by následující respondentka uvítala, především kvůli omezení echolalií u žáků, protože žáci mají většinou kombinované postižení a pedagogové nemají k dispozici tolik kočárů a personálu, aby žáky mohli ven doprovodit (R6): „*Já bych byla úplně šťastná, kdybychom mohli chodit na vycházky, protože jsme pořád v místnosti, v nějakém hluku, tam i ty echolálie, tam se to rozléhá, takže furt a-a-a, u-u-u, a tohle dělají pořád třeba všechny ty čtyři hodiny, kdyby ty zvuky aspoň měnili, tak je to dobrý.*“ Tato skutečnost vede pedagogy k hledání jiných možností, jak echolaliím zabránit (R6):

„Takže jsme i zavedli, u jednoho toho dítěte, co trpí hodně těmi echoláliemi, a kvůli němu se třeba ostatní nemůžou soustředit a vyvádí, tak tomu dítěti se za odměnu dala sluchátka a pustila se mu tam muzika, on pak dělal jen hm, a zjistili jsme, že to funguje.“ Pedagožka vymyslela tuto strategii díky pozorování žáka v relaxační místnosti, kde hrála hudba (R6): *„Třeba v relaxačce, když tam byla puštěná hudba, tak ty echolálie nedělá, buď si brouká, nebo jen ztichne a tancuje, tak když je šikovný a udělá ten úkol rychle, tak dostane sluchátka, aby ostatní mohli pracovat.“* Využití sluchátek i v průběhu dne, tedy ne pouze za odměnu, se pedagožce neosvědčilo (R6): *„On s nimi házel, hodně flusal taky, že třeba gaučik za chvíli byl celý kropenatý a to bylo za chvíli, nebo flusal na kolegyně, nebo nám jednu fláknul, když se mu to nedalo, takže se musel naučit, že to má za odměnu. Já bych mu to dala klidně na celý den (pozn. smích, myšleno s nadsázkou), ať je klid a neposloucháme to, ale zkoušeli jsme to a nefungovalo to.“*

Na základní škole speciální se často vzdělávají žáci s kombinovaným postižením. Pozornost žáků s mentálním postižením je často oslabena, v případě žáků s kombinovaným postižením bývá situace ještě náročnější. Žáci jsou snadno unavitelní a mají také omezenou schopnost koncentrace. Samozřejmě je zcela individuální, o jak dlouhý časový interval se u konkrétního žáka jedná (R4): *„To dítě s tím těžkým postižením už nevydrží ani sedět a většinou je to kombinované i s jinými vadami, třeba se zrakovým postižením, potom nezacílí třeba na to pohled, nebo jen periferně, máme tu i lupy, ale hodně dětí s tím těžkým postižením, ale někdy se s tím těžko učí. Hodně žáci s tím těžkým kombinovaným jsou i doma a chodí jen na přezkoušení.“*

Speciální pomůcky a tištěné materiály při rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů u žáků s těžkým mentálním postižením

U žáků s těžkým mentálním postižením využívají pedagogové pracovní listy, zalaminované karty a speciální pomůcky (R5): *„Tam využíváme fotografie, obrázky, pracovní listy, samozřejmě, aby měly děti tu vizualizaci a aby chápali spíš to propojení.“* Pomůcky si pedagogové často vytváří sami podle aktuálních možností žáků (R7): *„My si vyrábíme svoje pomůcky, takže vytiskneme pomůcky, zalaminujeme.“* U pracovních listů je důležité myslet na pravidlo méně a větší, tedy ze začátku dávat pouze jeden obrázek na celou

stranu a postupně obrázky přidávat a zmenšovat. (R3): „*Třeba ten pracovní list, tam nemůžete mít tolik věcí, méně a spíš větší, tam bývají problémy i s motorikou, čili je potřeba s tím počítat, když třeba vybarvuje, nebo doplní někde něco, prostě méně a větší, třeba i jen jeden velký na stránku. Dám třeba jenom obličej, nedám celou postavičku, buď když je to knížka třeba s dětským hrdinou nebo s těmi zvířátky, což je vhodnější pro ty děti, které jsou na tom hůř, tak ty zvířátka, než ty lidi. No, tak a taky podle toho, jak na tom jsou, někdo i na lidi nereaguje dobře, ale na ty zvířata, nebo na věci jednoduché, já nevím, míč, kostka, cokoliv, na ty jednoduché věci reagují většinou lépe než třeba na lidi.*“ Pochvalou je žák motivován k další činnosti (R3): „*No, tak se dá třeba velká kostka, můžete dát i větší formát než klasická A4, když je potřeba, když mají opravdu problémy s tou jemnou motorikou, s motorikou prstů, tak oni třeba udělají jenom takhle (pozn. ukázán dlaňový úchop tužky s palcem nahoře) nebo jenom takhle (pozn. ukázán dlaňový úchop tužky s palcem dole). Prostě je potřeba něco většího, aby se do toho vešli.*“ *prostě, ale abychom mohli chválit, že jo. Protože to je strašně důležité.*“

V návaznosti na neverbálnost žáků je důležité zavedení alternativní komunikace (R5): „*Tam je to spíš o nastavení obrázkového systému, vycítit jak to bude fungovat, spíš i to strukturované učení, všechno v obrázcích, piktogramy.*“ Při zavádění alternativní komunikace je nutná trpělivost a časté opakování (R6): „*Nejdřív se začíná, že nafotíme ty nejjednodušší věci jako live, třeba vyfotíme svačinu, láhev s pitím, většinou to dítě jí třeba dva roky piškoty, nic jiného nejí, to jedno oblíbené jídlo. Třeba v přípravce jsem to měla tak, že přišlo dítě do třídy, mělo vajlink barvu, židličku barvu, dřevěná deska na stěně, měli jsme čtyři barvy, a to bylo jeho v té jedné barvě. Na desce na piktogramy byla fotka se záchodem, že půjdeme do relaxačky, že tam půjdou za odměnu, práce, jako hromádka s učením a svačina, taky fotka jdeme ven a do tělocvičny. Já jsem to lepila většinou podle struktury toho dne, ale lepší pak bylo dát jim to na tu lavici, ale zase to rvali, takže nakonec nejlepší varianta bylo, že jsem řekla: ted' půjdeme ven a dala jsem jim na lavici obrázek, ukázala jsem jim to nebo dala do ruky, a šla to třeba přilepit zpátky. Fakt, co chápou je záchod, to vždycky jdeme a vezmou kartičku, mně přijde, že to už se naučili automaticky, prostě jde se na záchod, tak vezmu kartičku se záchodem a jdu. A potom jsme přešli na ty malované, když už tak nějak chápali ty fotky. Většina rodičů to s nimi začíná, už když jsou ty děti malé, ale oni to jako nezvládnou, takže většina rodičů nám dají hromadu svých piktogramů.*“

V práci ale máme program, kde by to mělo být jednotné, ale každé dítě má třeba trochu jiný systém a ještě se to nepovedlo.“ (Obrázek 19)

Obrázek 19 – Fotogramy učebních pomůcek, které jsou k dispozici ve třídě



Zdroj: autorka práce

Z hlediska rozvoje komunikačních schopností představuje velký význam procvičování oromotoriky u žáků s těžkým mentálním postižením (R6) „U některých žáků třeba rozvíjíme gymnastiku mluvidel, to jsou takové různé hry, foukání do větrníku prostě, dělám to s těmi dětmi 3x týdně, někdy i 5x týdně.“ (Obrázek 20).

Obrázek 20 – Procvičování motoriky mluvidel



Zdroj: autorka práce

Dále mohou být pro rozvoj čtenářských zájmů využity loutky nebo maňásci, s nimiž mohou zahrát představení jak pedagogové, tak samotní žáci (R3): „*No pak je dobré, když jsou k dispozici třeba ti maňásci, ale musí to být takoví, co trochu vydrží, aby hned neutrhli hlavu, nebo tak. Nebo i ty prstové maňásky, tam si to trochu hlídat tu pusku, ale ty prstové a to je taky fajn a vlastně tím můžete pomáhat i té motorice těch prstů s těmi prstovými, když si hrajete a zase nějaké to říkadlo, spojovat s tím obrázkem, využít tu loutku.*“

Tablety využívají pedagogové i u žáků s těžkým mentálním postižením, často bývají tablety větší a odolnější (R3): „*No někdy se zadaří, jsou tablety přímo pro děti speciální,*

takové trochu větší, mají jakoby hustší ten měkký obal, když s tím praští, tak aby se to nerozbilo, že jo. A jsou takové trochu větší, je to určitě dobré na ten začátek, ale pak klidně pracují s takovým tím menším, jo, ať se pěkně posunou. Otázka té motoriky, ten posun.“ Na tabletech mají žáci na výběr z mnoha aplikací, kde vykonávají různorodé činnosti (R2): *„Třeba tam řadili podle velikosti různě barevné předměty, třeba barevná kolečka nebo to takhle dávali to na sebe, tak různé takové manipulační. A tam vlastně i to přiřazování stejný ke stejnému.“* (Obrázek 21).

Obrázek 21 – Práce s tabletem – Hledání zvířat podle zvuku



Zdroj: autorka práce

Konkrétní práci s tabletem popisuje následující respondentka, která ze zkušenosti ví, že nejlépe žáci s tabletem pracují, pokud pracuje jen jeden žák s tabletem a ostatní se koukají na promítnutý obraz, protože je tablet připojen k projektoru (R7): *„S tabletem jsme pracovali a tím způsobem, ne aby každé dítě mělo svůj tablet, protože tyhle děti jakmile volně dostanou do ruky tablet, tak si ho začnou přepínat a skutečně vám nebudou chtít pracovat, tam prostě oni na to začnou, když jim dáte do ruky tablet, začnou na něj samovolně klikat, většinou si začnou pouštět youtube a chtějí se koukat na písničky. Takže abychom zajistili, že nám na tom tabletu budou skutečně pracovat, tak jsme jeden tablet napojili na počítač,*

abychom v podstatě druhý obraz promítali na tu interaktivní tabuli, takže zase děti seděly v kroužku na židličkách, dívaly se, sledovaly a vždycky jeden pracoval na tabletu. Ten tablet jsme si ještě dali na takovou nastavnou šikmou plochu, kterou tam máme na stoleček, takže jedno dítě pracovalo a my jsme je opravdu hlídali a to věděli, že v tu chvíli nesmí na tom tabletu nic přepínat, takže jeden přepínal a zbytek třídy se díval na tu tabuli.“ Pedagožka také zmiňuje různé aplikace, které pomáhají při rozvoji žáků s těžkým mentálním postižením (R7): *„Hodně jsem využívala aplikace běžné z Google Play pro předškolní děti, jsou pro dvou až tříleté děti, tak to je tak asi zhruba úroveň mentální, která koresponduje s dětmi u nás ve třídě, to znamená, u nás jsou děti, které mají porozumění tak dva a půl až někdo třeba tři, někdo k pěti rokům. Tam jsme si potom nacházeli aktivity na rozvoj porozumění, měli jsme tam třeba aplikaci s medvídkem, medvídek uklízel kuchyň, uklízel dům. Zároveň jsme tam měli takové hrošíky na nakupování, dělali jsme puzzlíky. Takže spíš jsme to jako směřovali na rozvoj porozumění a zrakové diferenciaci. Já se Vám klidně pak podívám a dám Vám seznam aplikací, které používáme.“* (Příloha 4). Při práci s tabletem je důležité myslet také na riziko závislosti u žáků (R6): *„Já jsem docela proti tomu, aby je měli často, já to беру spíš jako za odměnu.“*

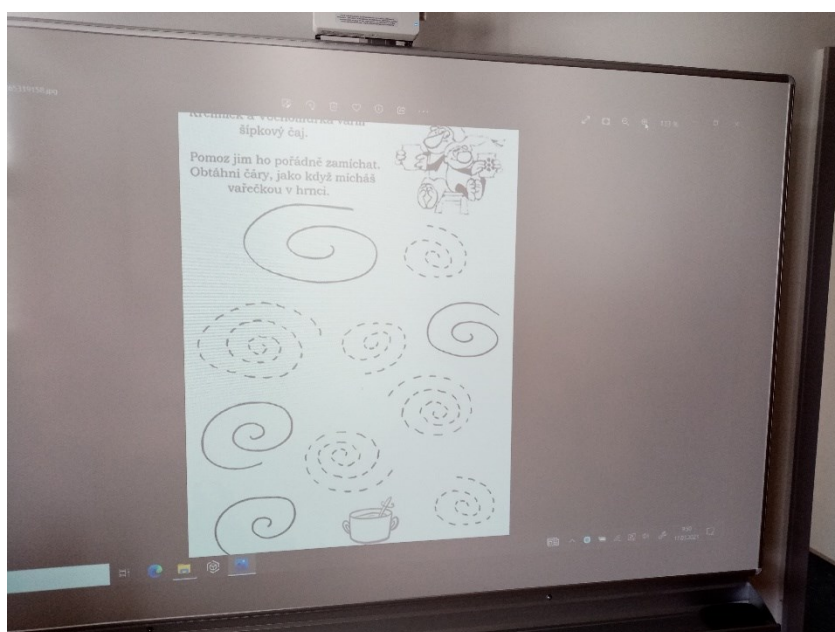
Interaktivní tabule má při rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů u žáků s těžkým mentálním postižením velké uplatnění. Pedagogové si často připravují speciální aktivity, které musí sami vytvořit (R7): *„Využíváme Word Wall, kde si tvoříme v podstatě jak hry, tak výukové programy pro děti, protože tyhle děti mají velmi specifickou výuku a v podstatě ke každému tématu musí mít přímo ty aktivity, takže nejde vlastně plošně někde využít aktivitu, kterou by u nás ve třídě zvládli všichni a v podstatě i těch interaktivních aktivit na interaktivní tabuli, které jsou volně dostupné, tak v podstatě tam to končí u žáků se středně těžkým mentálním postižením, pro ty děti s těžkým mentálním postižením téměř už nic není, takže my si to všechno tvoříme sami a v podstatě i mezi těmi žáky s tím těžkým mentálním postižením jsou velké rozdíly, takže ještě jim to stupňujeme a ty aktivity rozdělujeme a tvoříme různě, protože každý prostě zvládne individuálně něco jiného.“* Také promítání videoklipů ve třídě je u žáků oblíbené, stejně tak pouštění hudby z přehrávače (R1): *„Při relaxaci, při pohybu, při polohování, v tělocvičně musí být vždycky relaxační hudba, ta se tu pouští. Poslouchají buď vsedě, písničky, tanečky, nebo vysloveně relaxační, že teda si má spíš uvědomit to tělo a ten jemný relaxační zvuk.“* (Obrázek 22, Obrázek 23)

Obrázek 22 – Práce s interaktivní tabulí s programem Word Wall – Ovoce a zelenina



Zdroj: autorka práce

Obrázek 23 – Práce s interaktivní tabulí s programem – grafomotorické cvičení



Zdroj: autorka práce

Součinnost základní školy speciální s rodinami žáků s ohledem na rozvoj čtenářství

Pedagogové konkrétní základní školy speciální mají rozdílné zkušenosti s rozvojem čtenářství v rodinách žáků, tedy například zda rodiče žáků čtou svým dětem, je zřejmě mnoho proměnných, které tento stav ovlivňují, jde především o věk žáků, o čtenářské dovednosti žáků a o vztahy v rodině. Ve třídě přípravného stupně je situace ohledně předčítání dětem jednoznačná (R8): *„Určitě ano, my tady máme rodiče, kteří mají zájem o ty svoje děti a tohle určitě dělají. I zpětnou vazbu máme, povídáme si o tom s rodiči.“* Ve třídách s žáky prvního stupně je stav na rozhraní (R2): *„Jak kteří, někteří ano, někteří ne.“* Ve třídách druhého stupně s žáky se středně těžkým mentálním postižením, kteří sami čtou, je předčítání už dle pedagogů překonáno a rodiče jim nečtou, ale někteří si role s žáky často vyměňují a naslouchají jim, když oni čtou (R5): *„Děti, u kterých jsem, tak vzhledem k tomu, že už jsou větší, na druhém stupni, tak tam k tomu už nedochází. Maximálně, když mají za úkol čtení, tak to rodičům předčítají a mají tu společnou chvíli.“*

V některých rodinách status předčítání knih ovlivňují sourozenci žáků s postižením (R6): *„Většinou mají ještě jedno zdravé dítě, takže čtou těm mladším dětem, nebo když je to naopak, tak má to dítě třeba staršího sourozence, který mu čte nahlas.“* Spolupráce s rodiči je klíčovou záležitostí, především dodržování stejných postupů při práci s žáky se pedagogům jeví jako podstatné (R4): *„Všechno co s nimi děláme my, tak konzultujeme s rodiči, jestli to dělají a jsou to ochotní dělat, protože pokud jsou to ochotní dělat, tak ideální je, abychom to dělali stejně. Musíme mít systém, aby to dítě nebylo zmatené, že to dělá jinak doma a jinak ve škole.“*

Někteří oslovení pedagogové si jsou vědomi, že k předčítání v rodinách nedochází a snaží se motivovat rodiče k součinnosti například pomocí pořízených záznamů z vyučování (R7): *„Já se obávám, že rodiče našich dětí, nemůžu mluvit za všechny, ale nemám informace o tom, že by dětem četli. My tím, že máme zřízenou facebookovou skupinu, tak se snažíme rodiče motivovat k jakýmkoliv aktivitám, které můžou s dětmi dělat, protože rodiče mají pocit, že vlastně tyhle děti nezvládnou téměř nic, ale není to pravda, takže my jim ukazujeme, co tyhle děti jsou schopné zvládnout, ale samozřejmě je to velmi pracné, velmi náročné s nimi jakoukoliv aktivitu tvořit a jsou rodiče dětí, kteří se jim věnují doma a kteří ne, a o tom, že by některý z nich dětem četl o tom nevím.“*

Zpětnou vazbu, nejen v tomto ohledu, získávají všichni pedagogové, protože každodenní komunikace s rodiči je nedílnou součástí pedagogické práce na konkrétní základní škole speciální (R1): „*Denně mluvím s každým rodičem při předávání dětí, protože ony nechodí jako samy a řešíme jak organizační věci, tak ty výchovné, takže máme zpětnou vazbu, co dělají doma.*“ Díky komunikaci s žáky a s rodiči pedagog často pozná, kde k předčítání dochází, a kde nikoliv (R3): „*Tam, kde se čte, buď často, nebo třeba každý večer před usnutím, tak tam jen ťuknu a oni už se chlubí. Kde ne, tak tam se to prostě nějak zamluví. Mám ve třídě rodiče, kteří se tím chlubí a děti to potvrzují, že rádi rodiče čtou, tak to je hezké.*“

Rodiče nebo další členové rodiny kupují dětem knihy, aby rozvíjeli jejich zájem o knihy (R2): „*No, jedné holčičce knížky kupují, babička kupuje knížky, protože ona má zájem o knihy a hlavně o ty encyklopedie.*“ Motivace k zájmu o knihy není pouze o pořízení velkého množství knih, ale také o času stráveném s dítětem nad knihou (R3): „*Dítě, které má mentální postižení a i další postižení, tak má tendenci s věcmi manipulovat, to znamená i s knihami, ale takže tím hybatelem takovým prvotním bývá rodič, který vlastně mu ukáže, že to, co drží v ruce a co si tak všelijak obrací, je kniha, že ono tam něco je, má to obsah, obrázky.*“ Někdy je hybatelem sourozenec, který využívá knihy k učení, nebo si je se zájmem prohlíží (R4): „*Mají třeba sourozence, který se učí, tak to chtějí dělat také, vidí, že má před sebou knížku, tak si také vezmou a napodobují ho, je to potom tak, že se ho snaží dohnat, takové vzájemné ovlivňování.*“

Společná práce pedagogů a rodičů na rozvoji dětí nejen v oblasti čtenářství je jednou z priorit pro oslovené pedagogy (R6): „*Když rodiče mají o to zájem, tak určitě rozvíjíme dítě společně, vlastně využíváme čehokoliv k jakémukoliv rozvoji u dětí, protože každý krok je pro nás pokrok, ať už je to naučení na záchod, nebo že si bude se zájmem prohlížet knížky.*“ Další pedagožka se snaží rodiče inspirovat, aby se více zapojili do společných činností se svým dítětem, které ho mohou rozvíjet (R7): „*My jak fotíme, tak rodiče vlastně vidí, co jejich děti aktuálně ve škole dělají, co vyrábějí, co se učí v rámci věcného učení, v rámci řečové výchovy, dáváme tam i fotky třeba z pohybové výchovy, zdravotně tělesné výchovy, jak třeba rozvíjíme pohyb. Všechno jsou to inspirace pro rodiče. Natáčeli jsme třeba i videa, když jsme děti učili používat komunikační karty, aby skutečně měli rodiče návod, jak s těmi*

děťmi pracovat i v domácím prostředí. Vyrobili jsme i komunikační karty pro rodiče, takže snažíme se z naší strany.“ Spolupráce rodiny a školy v oblasti rozvoje čtenářství bývá podpořena vedením čtenářských notýsků (R3): „Žáci mají notýsky, které rodiče podepisují, že četli. To my zadáváme stránky, nebo opakování, nebo dáváme na přeskáčku, protože ony ty lištičky se to taky naučí někdy nazpaměť a pak by nám jely, koukaly někam jinam a četly by. Prostě dáváme na přeskáčku klidně z toho slabikáře.“ Ne vždy je snaha pedagogů ze strany rodičů oceněna (R7): „Tak, někdy to ti rodiče vnímají jako, že je úkolujete, nevnímají to jako pomoc, ale vnímají to jako úkol.“

Návaznost základní školy speciální na předškolní přípravu žáků v oblasti čtenářství

Komunikace pedagogů konkrétní Základní školy speciální a pedagogů mateřských škol podle respondentů neprobíhá, informace tedy většinou předávají rodiče (R1): *„Když přichází nový žák, tak se snažíme dostat jako přes rodiče, jak to vypadalo ve školce, co tam dělali, s čím tam pracovali. Jo, většinou organizačně se to nestíhá jinak než přes ty rodiče, určitě, nebo taky byl případ, že mi sem přišla asistentka, která už s tím žákem dělala v rámci předškolního vzdělávání a tady pak byla jeho asistentkou.“* Rodiče s pedagogy sdílí také různá vyšetření i osobní zkušenosti (R4): *„Přijde s určitými papíry, má IVP a další vyšetření, tak hlavně se ptáme rodičů, to je takové nejlepší, tak nám vypráví, jak se choval, jak se chová, porovnáváme to společně, oni vědí, jak na ně, poradíme se.“* Komunikace s pedagožkou třídy přípravného stupně Základní školy speciální funguje podle slov respondentů skvěle (R3): *„S přípravkou komunikujeme, informace o dětech si předáváme, pokud vím, že mi přijde dítě od nich, tak my si spolu popovídáme o tom konkrétním dítěti, vlastně jak na něj, aby se chytlo, aby si zvyklo, bude mít zas jinou osobu, jinou třídu, je toho na něj dost, tak prostě, aby se co nejdříve prostě chytlo a jelo dál.“* Děti, které navštěvují třídu přípravného stupně, znají prostředí školy a přechod je pro ně snazší (R4): *„Komunikujeme s třídou přípravného stupně, děti chodí i do družiny, takže se včleňují už od začátku do toho prostředí tady, a jsou tady vlastně od pěti let.“* Pedagožka přípravného stupně má informace o dětech také od rodičů (R8): *„Informace máme spíš přes rodiče, děti většinou nikam před přípravným stupněm nechodí.“*

O tom jak probíhala předčtenářská příprava ve třídě přípravného stupně většinou pedagogové příliš nevědí nebo to nedokážou posoudit, někteří mají zhruba představu, že výkon paní učitelky je dobrý (R5): „*Jak je příprava, tak paní učitelka se jim tam hodně věnuje.*“ Další pedagožka doplňuje, že podle ní ale na předčtenářskou gramotnost ve třídě přípravného stupně není prostor (R1): „*Tam je hlavně ta sebeobsluha, najetí na ten režim, zvyknutí na kolektiv, jo, takže tam se asi k předčtenářské gramotnosti už nedostanou.*“ Stejný názor zastává také další pedagožka, která dále poukazuje na základní obecnou charakteristiku dětí, které nastupují do třídy přípravného stupně (R7): „*Tyhle děti, když nastoupí do přípravy, tak tam se řeší hlavně sebeobslužné dovednosti a v podstatě takové ty čtenářské dovednosti se můžou řešit až, když už dítě vůbec má i rozvinutou zrakovou diferenciaci a to ty děti, když už jdou do toho přípravného ročníku, tak zpravidla nemají, protože to vyžaduje cílenou a pravidelnou speciálněpedagogickou péči, kterou ty děti do té doby nemají. Takže ty děti nekomunikují, ty děti se vlastně neumí nijak vyjadřovat, nemají nastavenou alternativní komunikaci, když přijdou do přípravy, nezvládají sebeobsluhu, nevydrží vám ani sedět u stolu.*“

U dětí z přípravného stupně je opravdu velmi podstatnou oblastí vzdělávání hlavně sebeobsluha (R6): „*Do přípravy přicházejí děti, které nechodily ani do školky. No bylo důležité naučit je třeba jako sedět, najít si vlastní místo, pak jim třeba sebrat flašku, aby tam neseděli celý den s flaškou, pak aby při svačině pili z té flašky na židli a ne vleže, když je svačina. Spíš jsme se zaměřili na řád dne, motoriku, úklid, to co učíme 2 až 3 leté dítě, aby si uklidilo, když to vykrámuje, aby si řeklo, že chce čůrat, to jsme je učili hodně čůrat, pouštění vody, tady se čůrá, taková ta základní sebeobsluha, aby se dokázali vyčůrat, obléknout, aby třeba ve společnosti se dokázali chovat, aby vydrželi v klidu, aby s nimi mohli jít třeba na nákup, na hrad na výlet.*“ V předškolním věku je dobré využívat různé rituály, například ranní kruh (R6): „*Ráno, když přišli, tak to jsme měli vždycky takovou tu básničku: Dobrý den, dobrý den, dneska máme hezký den a ukazovali jsme si to u toho, tleskali jsme si, ukázali jsme si do okna, že je hezký den, pak jsme se nakonec zatočili, že si to jako užijeme.*“

Další důležitou oblastí je komunikace, kdy se paní učitelka snaží neverbálním dětem nastavit alternativní komunikaci (R6): „*Na ty piktogramy jsme najížděli celkem brzo, bylo*

tam hraní, svačina, záchod, zahrada nebo tělocvična.“ Zároveň také dochází díky hře k motivaci k verbálnímu projevu (R6): „V relaxačce jsme si dělali komunikační kroužek, oni ale moc nekomunikují, takže jsem to já říkala za ně: Ahoj, já jsem Marie (pozn. jména jsou změněna). A kdo jsi ty? Ty jsi Péťa, ahoj Péťo. A tleskneme si. Nebo, kde je Hanička? Ne, to je Olinka. Kde je Hanička? Ano, tady je a tleskneme si. Nebo zamává mi Honzik.“

Společné činnosti v kruhu jsou na denním pořádku, ale často jsou náročné na realizaci (R6): *„Teď jsme dělali jógu prstů, tak všichni opakovali. Nebo jsme udělali kroužek, já jsem si sedla doprostřed a všichni taky zvedli nohy a já jsem každému těma svýma nohama do těch jeho zatlačila, prostě ten kruh je takový, že všichni se zúčastní. Akorát teda tyhle děti musím udržet v tom kruhu, takže jedna s nimi cvičí a další dvě obíhají.“* (Obrázek 24)

Obrázek 24 – Práce v kruhu - jóga prstů



Zdroj: autorka práce

Socializace dětí je podporována a postupně rozvíjena společnými činnostmi a interakcemi mezi dětmi (R8): *„Oni jsou hodně individualisti. Vlastně, když přišli, tak hrozně moc jako byli na nás navázani každý zvlášť, moc jako nespolupracovali společně,*

ale teď už mnohem víc na sebe reagují, neignorují se tak jako na začátku, prostě jako by byli sami, zkraje to tak vypadalo, ale teď už jako zvládají, někdo víc někdo míň, někdo je víc akční, že by chtěl, někdo jen někdy, ale už je to taky lepší a ti akčnější přiberou i ty další. Třeba když se chystáme na procházku, tak jeden chlapeček je jak taková kvočna a další si bere k sobě, prostě už se berou tak jako parta.“

Ve třídě přípravného stupně jde v rámci předčtenářské gramotnosti o seznámení s knihou, seznámení s příběhem (R8): *„Společně s dětmi většinou ty knížky prohlížíme, tam vlastně si sedneme ke stolečku a společně prohlížíme. Často mají tendenci vzít to rychle, ale já se snažím s nimi zastavit u některých stránek, popovídat si s nimi o tom, co vidí v té knížce, aby trošičku se u toho zastavili. Záleží hlavně na náladě dětí, jestli si chtějí prohlížet knížku nebo nechtějí, a když chtějí, tak většinou je to takové spontánní, že si sami vyberou, co je zajímavé, co je baví. Moc jim do toho nemůže člověk zasahovat, protože pak je to zase odradí, někdy. Zkoušíme jim i číst příběhy, ale zatím nevydrží tak dlouho tu pozornost, abychom třeba dočetli delší příběh, takže kratičké. Rádi poslouchají i třeba říkanky, písničky, říkadla.“* Předčítání pohádek vyzdvihla další pedagožka, která dříve působila ve třídě přípravného stupně (R6): *„Četla jsem jim pohádky, protože to měli rádi, třeba Křemílka, nebo jsem jim říkala veršované pohádky, Karkulku, tu umím ve verších nazpaměť. Tam se fakt moc dělat v tom čtenářství jinak nedalo, tam ani jedno dítě nemluvalo, pak začali třeba vydávat skřeky, ale to později.“* Knihy mají děti z přípravného stupně volně k dispozici (R8): *„Přístup k nim mají, dosáhnou na ně, můžou si je kdykoliv půjčit, můžou si je vyndat z poličky.“* (Obrázek 25)

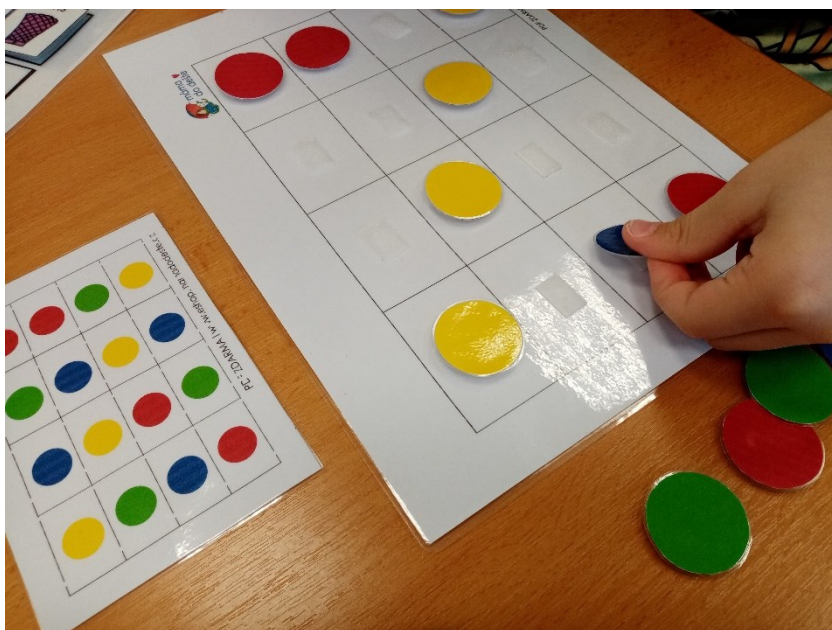
Obrázek 25 – Spontánní prohlížení knihy ve třídě přípravného stupně



Zdroj: autorka práce

U dětí s těžkým mentálním postižením v třídě přípravného stupně bylo podle zkušenosti pedagožky vhodnější zvolit pouze jeden podnět (R8): „*Mají rádi poslech, poslechnout si, ale nejsou moc schopní prohlédnout si tu knížku, prostě tím, že neudrží tu pozornost na něčem, tak spíš tím co vnímá, co mu čteme, co slyší. Bylo by pro ně těžké spojit ty dvě věci dohromady, vyhovuje jim to slyšet, ale už je pro ně těžší spojit to s tím obrázkem v té knížce.*“ V návaznosti na předčítání knih potom pedagog pracuje s dětmi s podporou různých pracovních listů a pomůcek (R6): „*Taky děláme grafomotoriku, třeba jsme malovali štětcem na zemi, nebo jsem jim udělala čáry na velký papír a oni jezdili jako autem na silnici, pak propiskou.*“ Při pozorování ve třídě přípravného stupně bylo zjištěno, že děti v ranním bloku plní úkoly, které napomáhají jejich celkovému kognitivnímu vývoji, děti procvičují hrubou a jemnou motoriku, motoriku mluvidel, zrakové vnímání, sluchové vnímání, učí se řadit podle barvy, řadit podle velikosti, řadit stejný ke stejnému, seřadit podle vzoru. (Obrázek 26, Obrázek 27)

Obrázek 26 – Řazení do mřížky podle vzoru



Zdroj: autorka práce

Obrázek 27 – Řazení podle barev a podle počtu



Zdroj: autorka práce

Zpěv a hra na hudební nástroje jsou také součástí vzdělávání ve třídě přípravného stupně (R6): „*Nejvíc jsem jim zpívala a říkala říkadla, nebo s bubínkem, dala jsem jim i činelky. Nejlepší bylo, když jsem jim hrála na klavír, to najednou ztichli a poslouchali. Jo a taky jsem našla na interaktivce, to vlastně byl důvod, proč jsem ji začala používat, že tam byla výuka hry na klavír, jak tam jdou ty laserové paprsky, to když dám přes celou tu interaktivku a zatáhnu, tak to působí, jak kdyby tam někdo hrál naživo. Některé děti mají rády písničky, které paní učitelka promítne na interaktivní tabuli (R8): „*Pouštíme si písničky, dětské, různé tanečky a už to i děti znají, takže to předvádějí, tady si vždycky stoupnou před tu tabuli a už se snaží napodobovat ty pohyby, co tam dělají, co tam vidí, někteří občas opakují i ty písničky, jako když nějakou část znají víc, tak opakují i ta slova, sice spíš foneticky, protože ne že by jako úplně rozuměli, ale i ta slova nejsou úplně tak dokonalá, ale je tam slyšet, že znají, že to tam je.*“ (Obrázek 28)*

Obrázek 28 – Zpěv lidových písní



Zdroj: autorka práce

4.5 Hlavní závěry šetření

V kvalitativním výzkumu diplomové práce byly zásadní čtyři výzkumné otázky. První výzkumná otázka se soustředila na to jaké metody a postupy byly aplikovány v přístupu k rozvoji čtenářství a zájmu o knihy u žáků se středně těžkým mentálním postižením v konkrétní základní škole speciální. Žáci se středně těžkým mentálním postižením se při hodinách učili číst, z pozorování vyplynulo, že při výuce čtení byla většinou využita analyticko-syntetická metoda nebo metoda globálního čtení. Při využití metody globálního čtení u žáků se středně těžkým mentálním postižením bylo podstatné žáky nezahltit množstvím podnětů a postupně přidávat obrázky, kdy na začátku žáci pracovali pouze s jediným obrázkem.

„Nejdřív začínají pracovat, tak že to mají s jedním obrázkem a potom třeba proužek pěti obrázků. Nedávám jim celou stranu, protože oni se v tom ztratí. Tedy od malého počtu k velkému postupujeme a pak třeba zhušťujeme, zdrobňujeme.“ (R1)

Předčítání a vyprávění bylo uplatněno jako podpůrný prostředek při rozvoji zájmu o knihy. Velký význam v rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů u žáků se středně těžkým mentálním postižením zaujímal čtení s porozuměním, při čtení bylo podstatné ověřit, zda žák text vnímal za pomoci návodných otázek. Tyto náročné činnosti bylo nutné prokládat relaxací nebo lehčími aktivitami.

„Klademe důraz hlavně na čtení s porozuměním, abychom věděli, že děti textu rozumí. A to pak zjišťujeme těmi otázkami a musím říct, že děti jsou tady šikovné, nedělá jim to problém, většinou odpověď znají. Máme tady takhle pár textů z čítanky, nějaké nakopírované, máme i knížku, kterou čteme společně, každý žák má svoji. Každopádně oni nevydrží dlouho pozornost, takže jim to prostě dávkovat po kouskách.“ (R5)

U žáků se středně těžkým mentálním postižením patřila návštěva knihovny většinou mezi každoročně uskutečněné akce. Během výuky byla práce s knihou pro žáky na denním pořádku, výzkum ukázal, že mnozí pedagogové museli žáky na začátku čtení nebo předčítání motivovat, ale jakmile se pro danou knihu žáci nadchli, tak byla práce snazší. Dle zkušeností pedagogů na práci s knihou navazovala práce s pomůckami, které si většinou pedagogové sami vytvářeli, jednalo se často o pracovní listy, zafoliované karty obrázků, karty písmen.

Ve výuce byla uplatněna interaktivní tabule pro rychlejší procvičování osvojeného učiva a také bylo využito tabletu pro výuku.

Druhou výzkumnou otázkou bylo cíleno na zjištění metod a postupů při rozvoji čtenářství a zájmu o knihy u žáků s těžkým mentálním postižením v konkrétní základní škole speciální. Výzkum ukázal, že žáci s těžkým mentálním postižením byli vedeni k rozvoji čtenářských zájmů především díky předčítání, vyprávění, rytmizaci, zpěvu, hraní na hudební nástroje, říkání říkadel a společnému prohlížení knih. Říkaneky byly v některých případech spojovány s využitím grafomotorických cvičení. Knihy, které byly využity při výuce, musely splňovat několik kritérií, především byla důležitá velká odolnost, dále snadná údržba, knihy musely žáky také na první pohled zaujmout a výhodou bylo, když byla kniha doplněna o některé interaktivní prvky.

„My zase máme takové speciální knížky, takže se zajímáme o interaktivní knížky, které jsou doplněny o zvuky, abychom mohli trénovat logopedické dovednosti dětí, a zároveň máme třeba i knihy, ze kterých se dá skládat puzzle, různá leporela a preferujeme teda knihy s pevnými stránkami a třeba i omyvatelné.“ (R7)

Žáci s těžkým mentálním postižením využívali mnoho pomůcek, tedy například pracovní listy, fotografie, zalamované karty s obrázky, karty na procvičování oromotoriky, loutky a maňásky. Dále žáci používali také speciální odolné tablety, na kterých měli nahrané aplikace pro rozvoj komunikačních dovedností, porozumění, zrakového a sluchového vnímání. Na interaktivní tabuli využívali pedagogové u žáků s tímto stupněm postižení výhradně svoje vytvořené aktivity, které byly přizpůsobené individuálním potřebám žáků. V souvislosti s rozvojem komunikačních schopností bylo díky respondentům ve výzkumu podrobně popsáno zavedení systému alternativní komunikace u žáků s těžkým mentálním postižením.

U žáků s těžkým mentálním postižením bylo potřeba prokládat náročnější činnosti relaxací. K relaxaci byla v praxi využita nejčastěji relaxační místnost. Ale také pobyt v přírodě nebo procházka v okolí školy se ukázaly jako velice prospěšné a ozdravující pro žáky i pedagogy. Venku mohli žáci vypustit nahromaděný stres, frustraci a další negativní emoce, které jim bránily v uvolnění, v soustředění se na práci a mohly vést k záchvatu.

Díky výzkumu bylo zjištěno, že dotaz na návštěvu knihovny s žáky s těžkým mentálním postižením byl lichý, protože všichni pedagogové se shodli na jednoznačné negaci otázky ohledně návštěvy knihovny s žáky s těžkým mentálním postižením a většinou i do budoucna tuto akci vyloučili z organizačních i praktických důvodů.

Třetí výzkumná otázka byla zaměřena na součinnost základní školy speciální s rodinou žáka s ohledem na rozvoj čtenářství. Celková spolupráce s rodiči probíhala dle pedagogů většinou dobře, pedagogové denně komunikovali s rodiči ohledně různorodých záležitostí při předávání dětí. Pokud šlo o součinnost rodiny a školy s ohledem na rozvoj čtenářství žáků, tak se pedagogové rozcházeli a jejich zkušenosti byly různé, někteří rodiče dětem předčítali, zajímali se o výuku, podepisovali čtecí notýsky, jiní rodiče nejevili zájem o rozvoj čtenářství a pedagogy v tomto ohledu nepodporovali nebo byli například i proti zavádění čtecích notýsků. Někteří rodiče považovali předčítání žákům na druhém stupni za překonané a maximálně zastávali roli posluchače. V jiných rodinách zase napomáhali s rozvojem čtenářství a čtenářských zájmů alespoň sourozenci dítěte s mentálním postižením. Vzájemná důvěra mezi pedagogem a rodiči je základem pro úspěšný proces výchovy a vzdělávání, především upřímnost v tomto vztahu je vysoce ceněna. Rodinná situace je však v některých rodinách s dítětem s postižením velice náročná.

„No, nezjistíme, jestli nám rodiče říkají pravdu, ale to už pak je na těch rodičích. Na druhou stranu ve většině případů je na to maminka sama, tatínek si jde založit zdravou rodinu a já po ní nemůžu chtít žádné zázraky. Ona prostě narovinu přizná, že je ráda, když udělá to a to, ty děti nakrmí, má třeba ještě dvě zdravé, pak padne do postele. Ale rozhodně je to lepší přístup, že nám to řekne, než když si vymýšlí a podobně. To je ta zpětná vazba, která by měla být, řekne mi ne, nedávejte mi to, já to nezvládnou s ním dělat... tak je to určitě lepší.“ (R4)

Pozitivní zpětnou vazbu od rodičů nepociťovalo více pedagogů. Pedagogové se snažili zavádět notýsky pro kontrolu pravidelného čtení žáků kvůli lepším možnostem pro žáky do budoucna. I když jsou žáci již na druhém stupni základní školy speciální, tak je z podstaty znalostí o mentálním postižení důležité neustále procvičování osvojených znalostí. Pokud tak žáci nebudou jednat, může se stát, že znalosti pozbydou.

„Ne všichni rodiče to podporují, je to pro ně práce navíc, říkají si, že děti už jsou přece velké, ale dělají to pro ně, byla by to velká škoda, protože oni umí číst, tak kromě těch

dvou všichni, tak mě by prostě mrzelo, kdyby to pozapomínali, co se naučili, budou to potřebovat do života.“ (R5) „Oni to potřebují víckrát, oni potřebují opakovat, aby to přešlo do té dlouhodobé paměti, abychom z toho něco měli, vytěžili. Tito žáci většinou mají kombinované postižení.“ (R3)

Někteří rodiče jsou podle pedagogů již unavení a přehlcení informacemi, co mají se svým dítětem procvičovat. U žáků s těžkým mentálním postižením je často hlavním cílem rodičů obsáhnutí základní sebeobsluhy, proto na ostatní oblasti někdy už tolik času a energie nezbývá.

„Většina rodičů už na to nemají, aby je to učili, aby s nimi pracovali, protože tu energii měli, když se jim ty děti narodily, když byly malé, ale jak stárnou, tak jim ta energie ubývá, protože už vidí, že to lepší nebude, a že to co už tomu nedali, tak to už tomu nedají. Takže my se snažíme, aby tam ty děti nebyly jenom jako v hlídáčku, ale je to někdy dost těžké.“ (R6)

Nastavení funkční spolupráce s rodiči je klíčovou záležitostí pro všechny strany, stejně tak je podstatné myslet na wellbeing všech. Klima třídy a celkové klima školy jsou důležitými aspekty při procesu vzdělávání a výchovy. Psychická náročnost práce pedagoga v základní škole speciální je bezesporu velká, ale s humorem a s pozitivním přístupem může člověka naplňovat a pedagog má pak radost z každého malého krůčku žáků.

„Důležitý je i ten kolektiv tady, těžko by u téhle práce člověk obstál sám za sebe, ten kolektiv musí fungovat, ve většině případů je stmelený a prostě trocha toho humoru, protože jinak by se člověk asi zbláznil.“ (R4)

Podstatou poslední výzkumné otázky bylo zjistit návaznost na předškolní přípravu. Z výzkumu vyplynulo, že pedagogové konkrétní základní školy speciální zjišťovali informace o předškolním vzdělávání v mateřské škole většinou od rodičů žáka. Jiná situace ale nastala při předškolním vzdělávání ve třídě přípravného stupně, zde komunikace dle respondentů probíhala výborně a všechny podstatné informace měly být předávány novým pedagogům. Rozhovory však ukázaly, že pedagogové nemají většinou přesné informace o vzdělávání ve třídě přípravného stupně a nepředpokládají prostor pro předčtenářskou gramotnost z důvodu velké náročnosti se zvládnutím sebeobsluhy u dětí

přípravného stupně základní školy speciální. Pozorování ve třídě přípravného stupně přineslo poznatky, že ve třídě se vzdělávaly děti s rozdílným stupněm postižení a s rozdílnými dovednostmi a schopnostmi, většinou zde byly děti se středně těžkým mentálním postižením a s těžkým mentálním postižením, ale občas i děti s lehkým mentálním postižením. Proto není možné tvrdit, že předčtenářská příprava zde neprobíhala. Dle pedagožky třídy přípravného stupně byla vždy velká část výuky zaměřena na sebeobsluhu, hygienu a komunikaci, ale byl značný prostor věnován i dalším oblastem, především rozvoji motoriky, rozvoji socializace žáků a právě rozvoji čtenářství, a to díky předčítání, vyprávění, zpěvu a říkání říkanek.

Z výpovědí respondentů vyplynulo, že každý žák bez ohledu na stupeň postižení potřebuje individuální přístup, protože i žáci se stejným stupněm postižení jsou často velmi rozdílní.

„Méně podnětů, vybrat takové jakoby zásadní věci k té konkrétní činnosti nebo k tomu konkrétnímu úkolu s tím konkrétním cílem, který jako, chci k němu dojít, vybrat opravdu jenom kostru, ale na tom trvat, a pořád dokola, pořád dokola, a ono se někdy zadaří.“ (R3)

Při rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů je nutné brát v potaz celou osobnost žáka a jeho schopnosti a možnosti. S rozvojem čtenářství souvisí také rozvoj kognitivních funkcí. U žáků s mentálním postižením je podstatné počítat s jejich sníženou schopností krátkodobé paměti.

„No, ono jde o to, že s nimi něco děláte a děláte a pořád a po půl roce to to dítě najednou udělá a vy jo, ty jsi fakt šikovný, no ale pak je týden prázdnin, ono to zapomene a začneme znovu.“ (R4)

U žáků s mentálním postižením je důležité počítat se změnami, které s sebou přináší tranzitní fáze. V životě žáka s mentálním postižením je zlomové například období dospívání, které má dle jedné pedagožky vliv na rozvoj čtenářství a čtenářských zájmů, tedy i celkově na školní úspěšnost.

„Ono záleží, jaké mají ty základy, většinou, tam někteří se třeba trochu posunou, ale spíš se stává, že na tom druhém stupni přijdou hormony, puberta a spíš tedy bohužel

mám zkušenosti, že dojde k té stagnaci, nebo to i jde dolů, že tou pubertou se to zarazí, nebo i zhorší, spíš než zlepší. Je to pro ně náročné, to tělo dostává zabrat a psychika taky.“
(R4)

Pochvala za odvedenou práci je velmi podstatná pro žáky s mentálním postižením, je důležité práci pro žáka nastavit tak, aby bylo možné jej chválit, úkol nesmí být příliš těžký, ani příliš lehký. Pokud se výsledek nedostaví, je podstatné ocenit i samotnou snahu.

„Dát tomu dítěti šanci, aby bylo úspěšné, abychom mohli chválit, chválit, chválit, a tím vlastně motivujete, že on se k tomu neobrátil zády, ale že třeba i druhý den, za týden prostě a za měsíc, pořád, jako se k tomu můžete vrátit a to dítě vám to neodmítne.“ (R3)

Zařazení terapií, lehkosti a nadhledu do výuky by mohlo být řešením pro větší pohodu žáků a učitelů. Respondentka popisuje, že při přílišné snaze jet na výkon, budou nešťastní všichni zúčastnění.

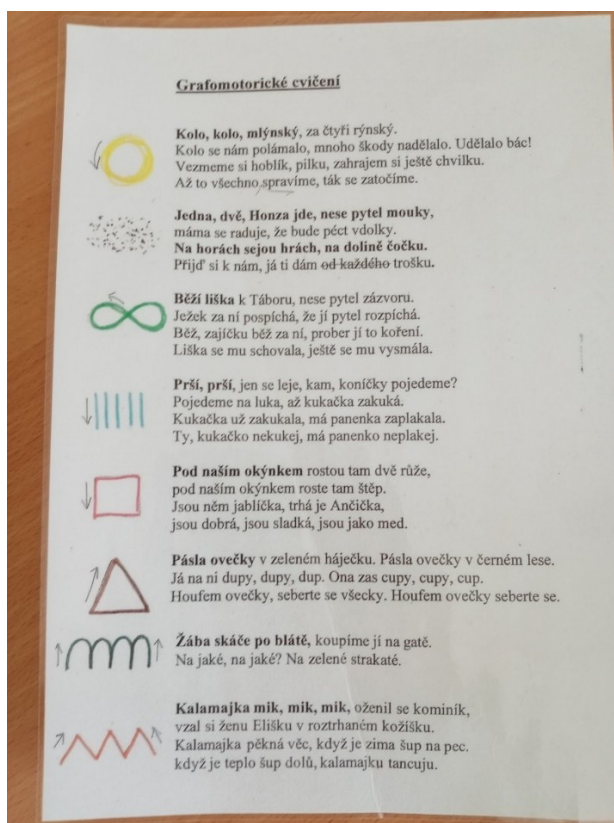
„Abych všechny rvala přes mrtvolky, aby se tohle dítě naučilo, že ukáže jeden piktogram a všichni tam budeme brát bylinky na nervy, tak to říkám, má to vůbec cenu? Není lepší, když se tam budeme všichni smát a ty děti budou šťastné? Tyhle děti ty potřebují hlavně muzikoterapii, logopedie, snoezelen, bazální masáže, hippoterapii, bazén, po zahradě se projít.“ (R6)

Mezi nejdůležitější doporučení pro praxi, která vyplývají z výzkumného šetření, patří pravidelné předčítání, zakládání třídních knihovniček a zapojování poezie do výuky. Ve všech částech výzkumu rezonuje jedna společná oblast, a to předčítání, které velmi napomáhá rozvoji čtenářství a čtenářských zájmů u žáků a dětí s mentálním postižením. Předčítání, nejenom že pomáhá rozvíjet slovní zásobu a podporuje rozvoj komunikačních schopností, ale také napomáhá v rozvoji kladného vztahu předčítajícího a posluchače, podporuje budování vazeb a budování pocitu jistoty. Při práci s dětmi a žáky s mentálním postižením je tedy podstatné nezapomínat na pravidelné předčítání a pokračovat i v jejich vyšším věku. Je žádoucí o tomto záměru informovat také rodiče dětí a žáků s mentálním postižením a spolupracovat s nimi na společném zájmu s ohledem na možnosti všech zúčastněných stran.

Výzkum přinesl poznatek, že třídní knihovničky se v praxi se žáky s mentálním postižením ukázaly jako nenahraditelnou součástí třídy, jejichž umístění by mělo být žákům co nejpřístupnější. Nabídka knih by měla být pestrá a průběžně obměňovaná. Žáci by také měli být motivováni k práci s knihou a knihy by měly být běžnou součástí výuky, tedy nejen při hodinách, které přímo souvisí se čtením. Přínosné pro praxi s žáky s mentálním postižením jsou samozřejmě i další technické i netechnické pomůcky, avšak knihy patří do popředí zájmu.

Dalším doporučením pro praxi je využití lidové poezie při práci s žáky s mentálním postižením. V rámci výuky je vhodné využívat říkadla, říkanky, písničky a zakomponovat je do vyučování. Při říkání říkanek je ideální zapojení rytmizace nebo zapojení pohybu. Také při grafomotorických cvičeních je dobré při pohybu předříkávat říkadla, která jsou vybrána přímo pro určitý pohyb. Jako příklad dobré praxe může sloužit následující fotografie, na které je zachyceno základní grafomotorické cvičení, které využívají pedagogové konkrétní Základní školy speciální. (Obrázek 29)

Obrázek 29 – Grafomotorické cvičení s říkankami



Zdroj: autorka práce

Závěr

Cílem diplomové práce na téma *Rozvoj čtenářství u žáků s mentálním postižením* bylo popsat a vyhodnotit podporu čtenářství a rozvoj čtenářství u žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením na konkrétní základní škole speciální. Podstatou teoretické části bylo přiblížení problematiky čtenářství a čtenářských zájmů u žáků s mentálním postižením, byla zde uvedena oblast čtenářství obecně, tedy čtenářství a čtenářské zájmy, předčtenářství a základní metody výuky čtení, dále podpora čtenářství a čtenářských zájmů a základní informace o člověku se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a vzdělávání osob s mentálním postižením.

Výzkumná část byla zpracována na základě kvalitativního výzkumu, byly stanoveny cíle a výzkumné otázky. Ve výzkumné části byla dále uvedena metodologie výzkumu a byl představen výzkumný vzorek. Diplomová práce nabídla metody a postupy pro rozvoj čtenářství a čtenářských zájmů v konkrétní základní škole speciální, metody byly rozděleny na metody u žáků se středně těžkým mentálním postižením a na metody u žáků s těžkým mentálním postižením. Metody a postupy doplnily také příklady speciálních pomůcek, zařízení a aplikací, které pedagogové a žáci konkrétní základní školy speciální nejvíce využívali. V rámci metod práce byl řešen také přístup ke knihám, možnosti výběru, a zda byla využita spolupráce městské knihovny.

V diplomové práci byla také zhodnocena součinnost konkrétní základní školy speciální s rodinami žáků v souvislosti s rozvojem čtenářství a zájmu o knihy. Práce dále umožnila náhled, jak konkrétní základní škola speciální navazuje na předškolní přípravu žáků a jakým způsobem probíhá komunikace s předškolním pedagogem.

Diplomová práce je určena odborníkům z oblasti speciální pedagogiky, začínajícím učitelům, studentům oborů speciální pedagogiky, sociálním pracovníkům a široké odborné i laické veřejnosti, která se zajímá o problematiku rozvoje čtenářství a čtenářských zájmů u osob s mentálním postižením.

Seznam použitých informačních zdrojů

AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2023*): *Defining Criteria for Intellectual Disability* [online]. [cit. 19. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>

AINU, T. (2021). *Knihobudka: vytváříme bezplatné pouliční knihovny* [online]. [cit. 16. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.knihobudka.cz/>

ALDRICH, M. (2019). *10 Little Known Facts about Little Free Libraries*. [online]. [cit. 16. 2. 2023]. Dostupné z: <https://littlefreelibrary.org/2019/06/10-little-known-facts-about-little-free-libraries/>

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2022). *Edukace a intervence žáků s těžkým a souběžným postižením více vadami se zřetelem na didaktické aspekty*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7603-347-4

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. (2010). *Školní zralost a připravenost*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4

BENDOVIČ, P., ZIKL, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3

BLÁHOVÁ, K., HONZOVÁ, L., MÍČKOVÁ, J. a kol. (2016). *Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-275-2

BRASSEUR, P. (2021). *1001 Her s knížkou: Jak udělat z dítěte skutečného čtenáře*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1754-1

BRIERLEY, J. (2000). *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-484-2

CLARK, C., RUMBOLD, K. (2006). *Překlad metodického materiálu pro potřeby projektu „Školní čtenářský klub“: Čtení pro radost: shrnutí výzkumu* [online]. Praha [cit. 15. 2. 2023]. Dostupné z:

https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//Metody/Preklad_Reading_for_Pleasure_Cteni_pro_radost_s_mapou.pdf

- ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. (2007) *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2
- ČERNÁ, M. (2015). *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7
- ČERNÁ, O. (2014). *Čtení není žádná nuda: Náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0720-7
- EDELSBERGER, T., SOVÁK, M. (2000). *Defektologický slovník*. Jinočany: Nakladatelství H&H. ISBN 80-86022-76-5
- EMERSON, E. (2008). *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-390-1
- FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. (1999). *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-64-8
- FALTÝN, J. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 26. 1. 2023] Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- FASNEROVÁ, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1
- FISCHER, S., ŠKODA, J. (2008). *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0
- FRANIOK, P. (2007). *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7368-274-5
- FRIEDLAENDEROVÁ, H., LANDOVÁ, H., PRÁZOVÁ, I. a kol. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-804-8
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7

- HAVLÍNOVÁ, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: Jak se stát čtenářem*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-271-0743-8
- HAVRDOVÁ, E., VYHNÁNKOVÁ, K. (2018). *Dobrý začátek: Ověřené postupy pro rodiče*. Praha: Schola Empirica. ISBN 978-08-905748-7-8
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2
- HENDL, J., REMR, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1
- HOMOLOVÁ, K., LANDOVÁ, H., PRÁZOVÁ, I. a kol. (2014). *České děti jako čtenáři*. Brno: Host. ISBN 978-80-7491-492-8
- HRABAL, J. (2021). *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* Praha, Nová škola. ISBN 978-80-907624-8-0
- CHALOUPKA, O. (1995). *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85-865-40-8
- CHALOUPKA, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Brno: Albatros.
- ICD-11: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* [online]. WHO, 2019. [cit. 22. 2. 2023]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1508286189>
- KARGES-BONE, L. (2015). *Bibliotherapy* [online]. USA: Lorenz Educational Press. ISBN 978-0-7877-1475-8. [cit. 16. 2. 2023]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/reader.action?docID=4812959&ppg=1>
- KLENKOVÁ, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-2
- KOMENSKÝ, J. A. (1964). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KONVALINOVÁ, K. (2021). *Pověz mi to obrázkem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1734-3

- KOŽELUHOVÁ, E. (2022). *Čtenářské strategie: u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1858-6
- KRÜGER, K. (2017). *Čtenářské koutky a knihovničky ve třídě* [online]. Nová škola, o.p.s. [cit. 16. 2. 2023]. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//Metody/ctenarske-koutky-a-knihovnickyy-ve-tride.pdf>
- LADA, J., VRÁNA, J. (1986). *Kronika mého života*. Praha: Československý spisovatel.
- LAZECKÁ, L. a kol. (2020). *Materiály k dílnám čtení z praxe čtenářských klubů* [online]. Nová škola, o.p.s. [cit. 19. 2. 2023]. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//Metody/D%C3%ADlny%20%C4%8Dten%C3%AD.pdf>
- LEPILOVÁ, K. (2014). *Cesty ke čtenářství*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8
- MANGUEL, A. (2012). *Dějiny čtení*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-714-0
- MATĚJČEK, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-006-5
- MCNICOL, S., BREWSTER, L. (2018). *Bibliotherapy* [online]. London: Facet Publishing. ISBN 978-1-78330-343-4 [cit. 16. 2. 2023]. Dostupné z: https://cuni.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=alma9925214836306986&context=L&vid=420CKIS_INST:UKAZ&lang=cs&search_scope=MyInst_and_CI&adapter=Local%20Search%20Engine&tab=Everything&query=any,contains,Bibliotherapy&offset=0
- MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 2019. ISBN 978-80-7472-168-7 [cit. 22. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008414/mkn-10-tabelarni-cast-20230101.pdf>
- NAKLÁDALOVÁ, T. (2019). *Čteme si i společně* [online]. Nová škola, o.p.s. [cit. 19. 2. 2023]. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/cteme_si_i_spolecne.pdf

NAKLÁDALOVÁ, T., SMOLÍKOVÁ, K., NĚMEC, Z. a kol. (2019). *Soustředění na poslech* [online]. Nová škola, o.p.s. [cit. 16. 2. 2023]. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/projekt/Audio_Soustredeni_k_poslechu_FIN.pdf

NĚMEC, Z. (2020). *Biblioterapie a její využití u dětských čtenářů* [online]. Nová škola, o.p.s. [cit. 19. 2. 2023]. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/Metody/Biblioterapie%20a%20jej%C3%AD%20vyu%C5%BEit%C3%AD%20u%20d%C4%9Btsk%C3%BDch%20%C4%8Dten%C3%A1%C5%99%C5%AF.pdf>

PENNAC, D. (1992). *Comme un roman* [online]. Paris: Gallimard [cit. 26. 1. 2023]. Dostupné z: https://archive.org/details/isbn_9782070725809/page/n7/mode/2up

PODEŠVOVÁ, D. (2020). *Pracovní skupina čtenářská gramotnost: Příklady dobré praxe a seznam doporučení* [online]. Pelhřimov: Masipka [cit. 16. 2. 2023]. Dostupné z: http://map-pelhrimov.cz/wp-content/uploads/2020/06/ctenarska_gramotnost-brozura.pdf

POKORNÁ, V. (1998). *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-248-3

POLÁKOVÁ, I., BĚLINOVÁ, E., INGROVÁ, A. a kol. (2014). *S knihou po škole. Školní čtenářské kluby* [online]. Nová škola, o.p.s. ISBN 978-80-905807-0-1 [cit. 16. 2. 2023]. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/projekt/sknihouposkole_final.pdf

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-416-8

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální [online]. Praha: VÚP, 2008. [cit. 26. 2. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SK/9637/RAMCOVY-VZDELAVACI-PROGRAM-PRO-OBOR-VZDELANI-ZAKLADNI-SKOLA-SPECIALNI.html>

SAROSY, J., WEST, S. R. (2021). *Jak vyprávět příběhy dětem*. Brno: Kazda. ISBN 978-80-7670-049-9

- SHEDLOCK, M. (1917). *The art of the story-teller* [online]. USA: D. Appleton & Company. [cit. 26. 1. 2023] Dostupné z: <https://digital.library.upenn.edu/women/shedlock/story/story.html>
- SINDELAR, B. (2013). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3
- SLOWÍK, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8
- SMOLÍKOVÁ, K., VAVREČKA, L. (2022). *Nečtu! Poslouchám: průvodce báječným světem audioknih*. Praha: Euromedia Group. ISBN 978-80-242-8126-1
- STRAUSS, A., CORBINOVA, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. ISBN N 80-85834-60-X
- ŠAFRÁNKOVÁ, K. (2012). *Metodika čtenářství* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 19. 2. 2023] Dostupné z: https://www.ptac.cz/localImages/Methodika_ctenarstvi.pdf
- TRÁVNÍČEK, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-994-6
- TRELEASE, J., GIORGIS, C. (2019). *Jim Trelease's Read-Aloud Handbook: Eighth Edition* [online]. New York: Penguin Publishing Group. ISBN 978-05-2550-562-4 [cit. 13. 2. 2023] Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/reader.action?docID=6070979&ppg=7>
- VÁGNEROVÁ, M., STRNADOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. (2009). *Náročné mateřství*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1616-2
- VALENTA, M. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4688-2 [cit. 27. 2. 2023] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/mentalni-postizeni-nebo-oslabeni-kognitivniho-vykonu/2-dopad-oslabeni-kognitivniho-vykonu-a-mentalniho-postizeni-na-oblast-vzdelavani/2-2-zak-s-mentalnim-postizenim/>
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. (2018). *Mentální postižení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. Sbírka zákonů ČR, 2016. [cit. 27. 2. 2023] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text>

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Sbírka zákonů ČR, 2004. [cit. 24. 2. 2023] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text>

Seznam příloh

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha 2 – Přepis rozhovoru s respondentem R3

Příloha 3 – Záznam ze zúčastněného pozorování ve třídě základní školy speciální

Příloha 4 – Aplikace na tablet