UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020–2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Markéta Štychová

Alternativní metody čtení u žáků s autismem v kombinaci s mentálním postižením na Základní škole speciální Merklín

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Josef Novotný, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2020–2023

BACHELOR THESIS

Markéta Štychová

Alternative methods of reading for pupils with autism in combined with intellectual disabilities at Merklín special elementary school

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Josef Novotný, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne ..... Markéta Štychová

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu PhDr. Josefu Novotnému, CSc., za velmi ochotné vedení, cenné rady a podporu, kterou mi poskytl při realizaci mé bakalářské práce.

Mé poděkování patří také Základní škole speciální Merklín a všem učitelům, kteří se podíleli na mé výzkumné části.

Anotace

Alternativní metody čtení mohou pomoci žákovi osvojit si dovednost čtení. Tyto metody je vhodné volit u žáků, kteří verbálně nekomunikují nebo mají jiné specifické poruchy či postižení. Výběr metody je ovlivněn i mírou postižení, a proto je kladen důraz na individuální přístup. Správně zvolená metoda přináší jedinci úspěch a radost ze čtení. V práci jsou vysvětleny základní pojmy jako autismus a jeho triáda či mentální postižení. Dále jsou popsány vybrané alternativní metody čtení využívané na Základní škole speciální. Cílem bakalářské práce je zjistit jaké alternativní metody čtení se využívají na 1. stupni Základní školy speciální Merklín u žáků s autismem v kombinaci s mentálním postižením a jakým způsobem dochází k výběru a osvojování dané metody.

Klíčová slova

Alternativní metody čtení, autismus, čtenářská dovednost, mentální postižení, případová studie, triáda autistického postižení, rámcový vzdělávací program, základní škola speciální

Annotation

Alternative reading methods can help a student master its reading skills. These methods are suitable for students who do not communicate verbally or have other specific disorders or disabilities. The choice of the method is also influenced by the stage of disability, which is why the emphasis is on an individual approach. A correctly chosen method could bring the individual success and joy of reading. Basic terms such as autism and its triad or mental disability are explained in the thesis. Selected alternative reading methods used at the special elementary school are described as well. The aim of the bachelor's thesis is to find out what alternative reading methods are used in the 1st grade of Merklín special elementary school for pupils with autism in combination with mental disabilities. It is also mentioned how the given method is selected and adopted.

Keywords

Alternative reading methods, autism, case study, framework curricula for school education, intellectual disability, reading skills, special elementary school, triad of autistic disability

ÚVOD ... **9**

TEORETICKÁ ČÁST ... **10**

1 VYSVĚTLENÍ POJMU AUTISMUS ... **10**

1.1 Triáda autistického postižení ... 11

1.2 Výskyt a diagnostika ... 13

1.3 Kvalifikace poruch autistického spektra ... 14

1.3.1 Popis jednotlivých poruch ... 15

2 AUTISMUS A MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ ... **17**

3 VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S AUTISMEM A MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM ... **19**

3.1 Legislativa ... 19

3.2 Základní škola speciální ... 20

3.3 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální ... 21

3.3.1 Čtení v rámcovém vzdělávacím programu základní školy speciální ... 21

3.4 Diagnostika čtenářských dovedností ... 22

3.4.1 Předpoklady pro čtenářskou dovednost ... 23

4 METODY ČTENÍ ... **25**

4.1 Alternativní metody čtení ... 25

4.1.1 Genetická metoda ... 26

4.1.2 Sfumato ... 26

4.1.3 Globální metoda čtení ... 27

4.1.4 Sociální čtení ... 28

PRAKTICKÁ ČÁST ... **30**

5 ALTERNATIVNÍ METODY ČTENÍ U ŽÁKŮ S AUTISMEM V KOMBINACI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ MERKLÍN ... **30**

5.1 Cíl výzkumného šetření, metodologie ... 30

5.2 Charakteristika výzkumného souboru a prostředí ... 31

5.3 Vlastní šetření ... 32

5.4 Závěry vlastního šetření ... 47

ZÁVĚR ... **49**

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 50

SEZNAM ZKRATEK 53

SEZNAM TABULEK 54

SEZNAM PŘÍLOH 55

ÚVOD

Čtení se řadí mezi základní dovednosti, díky němuž se může člověk dále rozvíjet. Pokud se nepodaří běžnými metodami žáka naučit číst, měl by mít možnost využít alternativní metodu. Každý žák s autismem a mentálním postižením je jiný a zároveň jedinečný, a proto potřebuje při výběru metody individuální přístup, ale i více času. Metody čtení využívají při osvojování odlišné postupy, mají však jedno společné, a to cíl, který má napomoci žákovi si dovednost čtení v co největší míře osvojit. Žák musí při svém snažení pociťovat úspěch a podporu nejen od učitelů a rodičů, ale od všech zúčastněných ve vzdělávacím procesu.

Tato bakalářská práce se bude zabývat a soustředit na alternativní metody čtení u žáků s autismem v kombinaci s mentálním postižením. Metody se navrhují tak, aby napomohli žákům osvojit si dovednost čtení a zároveň docházelo k porozumění textu. Hlavním cílem práce je zjistit, jaké alternativní metody čtení se využívají na Základní škole speciální Merklín na 1. stupni u žáků s autismem v kombinaci s mentálním postižením. Praktická část je zaměřena na dílčí výzkumné otázky, které popisují, jakým způsobem dochází k výběru dané metody a procesu osvojování u žáka.

Bakalářská práce zahrnuje teoretickou část rozčleněnou do čtyř kapitol, ve kterých jsou definovány nezbytné informace pro pochopení a vymezení pojmu autismus a mentální postižení. Dále pak následuje popis aktuálního stavu vzdělávání osob s autismem na Základní škole speciální, a to dle rámcového vzdělávacího programu ukotveného v platné legislativě ČR. V navazující kapitole je popsána nejčastěji používaná metoda čtení analyticko-syntetická, která je v práci uvedena pro porovnání s alternativními metodami čtení. Poslední kapitola teoretické části, se již po zaměřuje na alternativní metody čtení, mezi které patří Globální, Sociální čtení, Genetická či Sfumato. V návaznosti na tyto metody, jsou využívány učební pomůcky k výuce čtení.

V praktické části je popsána charakteristika prostředí, ve kterém je výzkum prováděn. Zvláštní důraz je kladen na kvalitativní výzkum. V rámci výzkumu jsou zpracovány případové studie osmi žáků s autismem v kombinaci s mentálním postižením podle vybrané metody. V každé ze studií je zpracován proces identifikace zvolení a osvojování nejvhodnější metody alternativního čtení pro daného žáka během dosavadního vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYSVĚTLENÍ POJMU AUTISMUS

Autismus se řadí k závažným dětským vývojovým poruchám. Dítě s autismem nedokáže vnímat všechny podměty a informace kolem něj stejně jako ostatní děti, a proto je i vyhodnocuje jinak. Poznatky o vzniku poruchy nejsou prozatím na takové úrovni, aby bylo možné určit jednoznačnou příčinu. Předpokládá se, že se jedná o souhru řady faktorů. S poruchou se dítě narodí a ta se projeví již v prvních letech života. Pokud se dítěti podaří včas a vhodně nastavit výchovně-vzdělávací metody a terapie, může se mu výrazně zlepšit šance na porozumění „našemu" světu. (Hillová, Frithová In: Hrdlička, Komárek, 2014, s. 17) definují autismus jako *„vývojové onemocnění charakterizované jak narušením sociální interakce a komunikace, tak repetitivním chováním s omezenými zájmy."*

Autismus se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy. Pervazivní znamená zcela pronikající a tím ovlivňující všechny vývojové oblasti dítěte. Vzhledem k rozsáhlé různorodosti symptomů bylo dříve obtížné dítě s poruchami správně zařadit a hledal se termín, který by zastřešoval širokou škálu příznaků. V současné době se v praxi nejčastěji využívá termín poruchy autistického spektra. (Thorová, 2016, s.60)

Termín autismus jako samostatný syndrom poprvé popsal Leo Kanner v roce 1943, který si u dětí všiml podobných specifických nedostatků v chování. Zvláštní projevy považoval za samostatnou poruchu, kterou pojmenoval časný dětský autismus. *„Musíme předpokládat, že tyto děti přišly na svět s vrozenou neschopností vytvářet obvyklé, biologicky předpokládané emoční vazby s lidmi, stejně jako jiné děti přišly na svět s vrozeným fyzickým či mentálním hendikepem."* (Kanner In: Šporclová, 2018, s. 11). Pro označení poruchy se Kanner inspiroval překladem slova „autos", které znamená „sám". (Šporclová, 2018, s. 11) Autismu se také věnovala lékařka Lorna Wingová, která vymezila problémové oblasti, týkají se komunikace, sociální interakce a představivosti a nazvala je triádou poškození (Thorová, 2016).

1.1 Triáda autistického postižení

Jak sám název napovídá, triáda se zaměřuje na tři hlavní oblasti narušení, které jsou klíčové pro společenský život.

Komunikace

Schopnost komunikovat se řadí k nejdůležitějším lidským schopnostem. Jde o proces, při kterém dochází k výměně informací prostřednictvím slov, znaků, symbolů nebo projevů chování. Škála řeči u dětí s autismem je velmi rozsáhlá. Od jedinců, kterým se řeč nevyvinula, po ty, co disponují bohatou slovní zásobou a mluví plynule. (Jelínková 2008, s. 34)

Narušená komunikační schopnost patří do hlavních příznakům autismu. Až u 30 % dětí se řeč nevyvine. Děti s autismem mají problém jak v receptivní složce (porozumění řeči), tak i v expresivní složce (vyjádřit se). Potíže mají i s porozuměním neverbální komunikace, při které nejsou schopni rozpoznat z výrazu tváře či gesta, co od nich lidé očekávají nebo chtějí. Děti s PAS prakticky nemluví a pokud ano, tak je vývoj řeči výrazně pod úrovní jejich mentálních schopností. Při komunikaci využívají naučená slova či rovnou celé fráze. Rozumní pouze jednoduchým pokynům a odpovídají často stručně nebo formou echolálie. (Šporclová 2018, str 34-37)

Sociální interakce

Již v prvních týdnech života lze pozorovat u dětí sociální oční kontakt nebo úsměv, s vývojem se tyto dovednosti prohlubují a přibývají. U dětí s PAS dochází k rozdílnému vnímání, prožívání a chování, než je běžné u zdravých dětí stejného věku. Dle Thorové (2016) si více než polovina rodičů dětí s autismem nevšimla žádné odlišnosti v chování u dítěte před prvním rokem života.

Pokud se mluví o člověku s autismem a jeho chování, naráží se na většinový názor, že dítě s autismem nevyhledává oční ani fyzický kontakt, je odtažité a je rádo samo. S tímto názorem nesouhlasila již v sedmdesátých letech 20. století Lorna Wingová, která rozdělila lidi s PAS do čtyř skupin podle sociální interakce.

Typ osamělý – Dítě neprojevuje zájem o navázání ať fyzického nebo jen očního kontaktu s rodiči a ostatními lidmi. Nevěnuje pozornost svému okolí, raději se stahuje do ústraní. Sociálním dovednostem a respektování ostatních lidí se musí postupně učit.

Typ pasivní – Kontaktu s ostatními se nevyhýbá, ale aktivně ho nevyhledává. Dokáže dodržovat naučená pravidla v rodině i mimo domov jako je pozdrav nebo poděkování. Většinou komunikuje jen mechanicky v naučených frázích pro uspokojení svých potřeb.

Typ aktivní, zvláštní – Je aktivní v navazování kontaktu s ostatními. Někteří jedinci nedokážou odhadnout, kdy je jejich chování pro ostatní již obtěžující. Vyskytuje se častý ulpívavý oční kontakt, ruší vykřikováním či hrubě napadá osoby kolem sebe. Obtížně chápe pravidla společenského chování a často se projevuje hyperaktivita.

Typ formální, afektovaný – Tento typ převažuje u jedinců s vyšším IQ. Má dobré vyjadřovací schopnosti, ale nechápe ironii. Věci řekne tak, jak je v danou chvíli cítí, bez jakékoli empatie k druhým. Potřebuje předem vědět co bude po dané činnosti následovat. Při nedodržení struktury dne si nedokáže poradit a přechází do afektu.

Thorová (2016) uvádí, že jednotlivé typy sociálního chování se prolínají, a proto přidává a popisuje pátou kategorii:

Typ smíšený, zvláštní – Důležitá je osoba anebo okolnost, se kterou má dítě navázat kontakt. V situaci, kterou dítě již zná, navazuje kontakt bez problémů a raduje se z ní. Nezajímavé osobě nebo prostředí se bude nejspíše stranit. (Thorová, 2016, s 63-78)

Představivost

Schopnost představivosti je u dětí s autismem velmi narušená. *„Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celého vývoje.“* (Thorová, 2016, str. 119). Dítě upřednostňuje jednoduché aktivity a činnosti, které provádějí mladší děti a vyhledává předvídatelnost. Ostatně jako v případě sociální interakce a komunikace je představivost a kvalita u každého jedince s poruchou autistického spektra narušena do jiné míry a jiným způsobem. Stejně tak je tomu i u frekvence a míry odlišných projevů, které se neshodují. Je pozorováno nefunkční zacházení s předměty, jako roztáčení či třídění předmětů až po skládání puzzle. Stereotyp se objevuje i u kresby, kdy dítě maluje pouze jeden obrázek na několik papírů. Při volných chvílích se objevují

kývavé pohyby těla, chození po špičkách, točení tělem nebo bouchání rukou do hlavy. Všechny tyto stereotypní zájmy přetrvávají u dětí s PAS dny, měsíce i roky. (Thorová, 2016, str. 119-121)

1.2 Výskyt a diagnostika

Na autismus lze narazit ve všech zemích a kulturách. Vzhledem k velkým sociálním rozdílům mezi určitými skupinami lidí se vyskytují jedinci, kteří nemají možnost na komplexní diagnostický proces a určení správné diagnózy.

První, kdo provedl studii na výskyt autismu v populaci byl Victor Looter v roce 1966. Vycházel přitom ze dvou diagnostických kritérií, ve kterém dospěl k závěru, že autismem trpí 5 dětí z 10 000. Největší nárůst autismu se objevil na konci 20. století z důvodu změny diagnostických kritérií na širší kategorii PAS. (Thorová, 2016) Průměrný odhad výskytu autismu v populaci se nyní pohybuje mezi 1,5 - 2 %. V České republice se narodí ročně okolo 1500–2000 dětí s PAS. (NAUTIS) V současné chvíli nejsou dostupné dostatečné informace, které by určili přesnou příčinu autismu.

Některé studie uvádějí nižší výskyt autismu u dívek, a to v poměru 1:4. Ženský mozek se liší od mužského zejména tím, že ke vzniku vývojové poruchy potřebuje větší množství genetických odlišností. Dívky mají lépe vyvinutou řeč, a tak nejsou v sociálních situacích natolik omezeny. Také mají snahu nelišit se od ostatních jedinců, a proto se snaží nevěnovat pozornost předmětům, ale lidem a tím se stávají méně nápadné. (Thorová 2016, s. 231)

Diagnostika

V České republice se stále objevuje názor, že autismus je jen „módní“ diagnóza a za poruchu se rodiče snaží schovat svou špatnou výchovu. Avšak odborníky je autismus již akceptován a nezpochybňován. Odlišností ve vývoji jedince si často všímá přímé okolí, zejména pak prarodiče. Pakliže se jedná o první dítě v rodině a rodič nemá dostatečné zkušenosti s výchovou a vývojem, je snadno ovlivněn vlivy z vnějšku – internetem. (Lechta, 2003, s. 274)

Odborníci se shodují na složitém procesu diagnostiky u poruch autistického spektra, na které jsou kladeny vysoké odborné a praktické zkušenosti. (Čadilová, Jůn a Thorová, 2007, s.11)

Thorová uvádí ideální diagnostický model formou tří fází. První fází je fáze podezření, když si rodiče všímají odlišností ve vývoji dítěte a obrací se s podezřením na dětského lékaře. Druhou fázi uvádí jako diagnostickou, do které patří diferenciální diagnostika PAS, která je velmi náročná. Je potřeba mít odbornou znalost vývojové psychologie, psychopatologie a klinickou zkušenost. Zpravidla se jedná o týmovou spolupráci několika odborníků. Poslední součástí je fáze postdiagnostická, u které již rodiče získávají povědomí o daném postižení. Dále vyhledávají literaturu k rozšíření svých znalostí a jiné rodiny se stejným osudem, které jim pomohou pochopit danou situaci. (Thorová, 2016, s. 269-287)

1.3 Kvalifikace poruch autistického spektra

Autismus je zařazen mezi pervazivní vývojové poruchy. Jedná se o postižení, kdy se odlišuje vývoj postiženého dítěte od vývoje zdravého jedince. Jedná se o jinou kategorii, než je například mentální postižení nebo porucha pozornosti, kde díky špatné diagnóze byli dříve klienti nesprávně umisťováni do psychiatrických léčeben. (Jelínková, 2008, str. 11)

Na problematiku lze nahlížet z více kritérií, jedním z nich je pohled medicínský:

MKN-10 zastřešuje kategorie pervazivních vývojových poruch v části F.84. Ty jsou součástí poruch psychického vývoje. Odlišnosti a limity jednotlivých diagnóz nejsou vždy zcela zřejmé, to vedlo Americký diagnostický manuál (DSM-5) k nerozlišování jednotlivých diagnóz a sjednocení pod jeden pojem – poruchy autistického spektra (Autism Spectrum Disorders). Řadí je mezi neurovývojové poruchy. (Šporclová, 2018, str. 55)

Dalšími v pořadí je kritérium funkční, které ukazuje, do jaké míry se může toto postižení hodnotit. Dále pak se hodnotí podle adaptability, sociálních typů a podle doby prvních projevů. (Bazalová, 2018, str.14)

V České republice je momentálně v platnosti MNK 10, ale nelze opomenout 11. revizi MKN, kterou připravila Světová zdravotnická organizace, jež vstoupila v platnost dne 1. ledna 2022 s pětiletým přechodným obdobím. (UZIS [online]) Podle dostupné verze 2/2022 je porucha autistického spektra zařazen do poruch neurovývoje společně s poruchou intelektuálního vývoje a dalšími. 11. revize MKN je stále ve fázi vývoje a může být ještě pozměněna. (MKN-11 [online])

1.3.1 Popis jednotlivých poruch

V této části práce budou popsány a vysvětleny nejčastější a nejznámější poruchy a syndromy, které jsou řazeny do pervazivních poruch.

Dětský autismus

Jádro poruch autistického spektra zaštiťuje dětský autismus. Porucha má velmi rozmanitou úroveň, od lehké formy až po obtížnou a projevuje se ještě před 3. rokem života. Pro určení dětského autismu se musí porucha prolnout celou triádou postižení. (Thorová, 2016, s. 179)

Atypický autismus

Dítě s atypickým autismem zcela nesplňuje kritéria určená pro dětský autismus. Ve světě tuto poruchu zastupují pojmy jako autistické rysy. Atypický autismus se diagnostikuje v situacích, kdy jsou první projevy autismu rozpoznány po 3. roce života. Viditelný je jinak probíhající vývoj ve všech oblastech triády, ale způsob vyjádření a četnost symptomů nesplňuje kritéria diagnostiky. Není dodržena triáda. Také symptomy mohou odpovídat autismu, ale mentální úroveň dítěte je velmi nízká, a proto nelze určit původ problému. (Thorová, 2016, s. 186)

Rettův syndrom

Syndrom je řazen k těžkým vývojovým poruchám mozku. Tento syndrom postihuje jen dívky. Gen, který syndrom způsobuje vyvolává u chlapců těžkou dysfunkci mozku, a tím je pro plod nebo novorozence fatální. Postihuje motorické, psychické a somatické funkce, na které má pervazivní vliv. (Čadilová, Jůn a Thorová, 2007, s. 38-39) Dle kritérií MKN-10 je do pátého měsíce vývoj vyznačován mylně jako normální. Postupně dochází k zpomalení růstu hlavy. Získané manuální dovednosti se pomalu začínají ztrácet. To samé platí komunikačních schopností, kde je nejvíce zasažená receptivní i expresivní řeč. Dochází k stále se opakujícím kroutivým, tleskavým či svíravým pohybům rukou. Postupně se rozvíjí skolióza, dívky či ženy bývají v posledním stádiu nemoci upoutáni na vozík. Prognóza bývá ve srovnání s dětským autismem závažnější. (Hrdlička a Komárek, 2007, s. 52-53)

Aspergerův syndrom

Zásadní potíže jsou vnímány v komunikaci a sociálním chování, které jsou v rozporu s rozumovou a řečovou schopností dítěte. Jedinci se pohybují v celém pásmu intelektu, od podprůměrného po intelekt s prvky geniality. Výrazné narušení lze zjistit v motorice, především v grafomotorice, prostorové orientaci, matematických dovednostech, ale i v sebeobsluze. Při dobrém nácviku a individuálnímu přístupu mohou děti s Aspergerovým syndromem navštěvovat školu i bez asistenta. V dospělosti si dokážou najít partnera a žít zcela normální život. Bohužel se u nich objevují deprese a úzkostné stavy, které mohou vést k sebepoškozování a agresivitě. (Čadilová, Jůn a Thorová, 2007, s. 21-22)

2 AUTISMUS A MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

S autismem se mohou pojit další poruchy či onemocnění. Autismus se může prakticky kombinovat s jakoukoli poruchou. Nejčastěji se mluví o mentálním postižení, epilepsii či narušeném smyslovém vnímání. (Jelínková, 2008, s. 20)

V práci je pojem *mentální postižení* používán jako synonymum pro termín mentální retardace, která je definovaná jako *„Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“* (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s.34) Bazalová (2014) dodává, že postižení je trvalé a nelze ho vyléčit, ale při správné terapii se může stav zlepšit. (Bazalová, 2014, s. 15)

Mentální postižení je děleno podle závažnosti do čtyř skupin:

Lehká mentální retardace – Jedná se o nejrozšířenější formu. Odhaduje se, že 80% populace s mentálním postižením trpí touto formou. Vývoj u dětí bývá lehce opožděný, nicméně zvládnou se naučit mluvit. Úroveň základních školních dovedností se pohybuje okolo 11 let, objevují se problémy s osvojením trivia. Ke svým intelektovým a sociálním možnostem mají individuálně upravené školní osnovy. (Čadilová, Jůn a Thorová, 2007, s. 27)

Středně těžká mentální retardace – Výrazně je opožděn vývoj řeči a myšlení. Funkčnost komunikace je velmi nízká a pokud se vyvine řeč je na nízké úrovni. Zpomalen je vývoj hrubé a jemné motoriky. Lidé s tímto stupněm postižení potřebují celodenní asistenci, která jim pomáhá se sebeobsluhou a s různými situacemi.

Těžká mentální retardace – Obtíže jsou nápadnější v celé řadě dovedností. Opožděný vývoj je především v oblasti motoriky, psychiky a řeči, kde převažuje neverbální komunikace. Po dlouhodobém a intenzivním nácviku zvládají hygienické a sebeobslužné prvky. Z pravidla bývají přidružená další postižení a tělesné vady. Potřebují neustálou asistenci a celoživotní podporu. (Bazalová, 2014, s. 24-26)

Hluboká mentální retardace – Jedná se o značně těžkou poruchu organismu. Bazalová (2014) popisuje děti s hlubokým mentálním postižením takto *„jsou imobilní, omezení motoriky je těžké ve všech složkách, objevují se stereotypní automatické pohyby. Děti nejsou ve většině případů schopné sebeobsluhy, jsou krmeny sondou*

či lžičkou, tělesnou čistotu neudrží. Komunikace probíhá pomocí neartikulovaných hlasových projevů nebo vůbec, časté jsou grimasy.“ (Bazalová, 2014, s. 27)

Ačkoliv se může autismus s mentálním postižením překrývat, jsou to dva rozdílné syndromy, které spolu sdílí několik společných charakteristik. U mentálního postižení a autismu je oslabeno mnoho oblastí. Zařadit sem lze celkovou kvalitu komunikace a porozumění řeči, orientační a sebeobslužné dovednosti, rozumové schopnosti, sebekontrolu a plánování času, schopnost žít samostatně, ekonomicky nezávisle a uplatnění na pracovním trhu.

Lidé s autismem mají větší problém pochopit a vyjádřit emoce, přiměřeně reagovat na různé situace a využívat verbální a neverbální komunikaci. Vyskytuje se u nich větší míra agresivity a sebepoškozování. (Čadilová, Jůn, Thorová, 2007, s 29-30)

3 VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S AUTISMEM A MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Výběr způsobu vzdělávání u žáků s autismem záleží na spoustě okolnostech. Největší váha se přikládá k typu a hloubce postižení, symptomům, odbornému posouzení, příležitosti v regionu a v neposlední řadě dobré vůli a vstřícnosti vybrané školy. (Ošlejšková, 2013, s. 177)

3.1 Legislativa

Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., vymezuje v § 16 podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a je upravený vyhláškou č. 27/2016 ve znění pozdějších předpisů. Školský zákon byl v roce 2009 novelizován zákonem č. 49/2009 Sb. a umožnil žákům, kteří byli dříve osvobozovány z důvodu těžkých forem mentálního postižení, kombinovaného postižení a autismu v kombinaci s mentálním postižením ze vzdělávání v základní škole speciální, pokud se nevzdělávali již jinak. (Ošlejšková, 2013, s. 177, Zákon č. 561/2004 Sb., § 16)

Další změnu školského zákona přinesl zákon č. 82/2015 Sb., jež poskytl důležitou změnu ve vzdělávání zaměřeném na inkluzi. V současné době školský zákon uvádí v §16 (1), že jedincem se SVP se rozumí osoba, *„která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* (Zákon č. 561/2004 Sb.) Podpůrná opatření jsou školou poskytována bezplatně. Pomocí podpůrných opatření je možné upravit potřebný obsah, strukturu, formy a metody vzdělávání, i očekávané výstupy. Umožňují využití kompenzačních a speciálních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, asistenta pedagoga a další.

Žáci s PAS mají v České republice garantované vzdělávání stejně jako intaktní žáci od předškolního vzdělávání až po vysokoškolské se zřetelem na jejich možnosti. Žáci mohou být vzděláváni individuální integrací do mateřské, základní či střední školy. Smí být zařazeni do specializovaných tříd pro žáky s PAS nebo integrováni do školy zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením. Výjimkou není ani kombinace předchozích možností individuální práce s pedagogem mimo třídu a integrace do kolektivu. Možné je i domácí individuální vzdělávání. (Šporclová, 2018, s.72–73) Při vzdělávání žáků

s PAS je důležité sledovat mnoho faktorů, které ho ovlivňují a podle toho volit vyhovující typ školy. (Adamus, 2016, str.25)

3.2 Základní škola speciální

Na základní škole speciální se vzdělávají žáci se všemi stupni mentálního postižení, souběžným postižením více vadami a autismem. Tyto školy se od běžných značně odlišují. Pracují zde speciální pedagogové, vychovatelé a asistenti pedagoga. V komplexech škol se nachází rehabilitační místnosti i Snoezelen. Třídy jsou vybaveny kompenzačními pomůckami a speciálními didaktickými hračkami. (Bazalová, 2017, s.128) Při výuce je využíváno individualizace a organizace vzdělávání se přizpůsobuje specifikům vzdělávaného jedince. Třídy jsou přizpůsobeny menšímu počtu žáků a prostředí je strukturováno. Vizualizace je hlavním nástrojem při rozvrhu dne, který je pro žáky s PAS nepostradatelný. Při deficitu komunikačních schopností se stávají obrázky, fotografie nebo piktogramy jedinou možností pro žáka, jak porozumět. (Šporclová, 2018, s.74)

Základní škola speciální umožňuje žákům zvládat vzdělávání podle jejich rozumové úrovně a schopnosti. Důraz se dává jak na rozvoj trivia (osvojení čtení, psaní, počítání), tak i na sebeobsluhu a hygienu. Hlavním cílem je vytvářet podmínky pro rozvoj žáka ve všech oblastech s důrazem na využitelnost v praktickém životě a jeho začlenění do běžné společnosti. Při vzdělávání není kladen důraz jen na získávání nových vědomostí a poznatků, ale i dosažení změny v chování k okolí a sobě samému. Nezbytná podmínka pro úspěšné naplnění těchto cílů je týmový přístup všech odborníků společně s rodiči.

Na základní škole speciální se dodržují didaktické zásady, což jsou nejobecnější pravidla a normy, které zlepšují vzdělávací činnosti. K efektivnímu vyučování je využívána zásada názornosti, soustavnosti, přiměřenosti, trvalosti, uvědomělosti a aktivity a v neposlední řadě nejdůležitější zásada individuálního přístupu (Ošlejšková, 2013, s. 217–221) Na základní škole speciální žáci nezískají základní vzdělání, ale základy vzdělání. Vzdělávání je zpracováno v rámcovém vzdělávacím programu ZŠ speciální. (Valenta a kol., 2018, s.126)

3.3 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální

V české republice jsou RVP zavedeny do vzdělávání školským zákonem. RVP se vydávají pro jednotlivé obory a ty stanovují okruh vzdělávání. RVP jsou určující pro tvorbu školních vzdělávacích programů. RVP i ŠVP jsou dokumenty dostupné veřejnosti.

RVP ZŠS respektuje dosaženou úroveň psychomotorického vývoje žáků a jejich fyzické možnosti. Stanovuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků podle stupně mentálního postižení a možnost využití podpůrných opatření s jejichž pomocí mohou dosáhnout žáci svých maximálně možných výsledků. Upřesňuje úroveň klíčových kompetencí a stanovuje vzdělávací cíle. Určuje vzdělávací obsah, který by si měli žáci osvojit a vymezuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí dodržovat ve svém ŠVP. RVP ZŠS je otevřený dokument, který se upravuje a přizpůsobuje podle potřeb žáků.

Vzdělávání je na základní škole speciální desetileté a člení se na 1. stupeň, do kterého je řazen 1. – 6. ročník a 2. stupeň 7. – 10. ročník. 1. stupeň se dále dělí na 1. období (1. – 3. ročník) a 2. období (4. – 6. ročník).

RVP ZŠS je rozdělen na dva díly podle stupně mentálního postižení a ty jsou vzájemně zcela prostupující:

„Díl I. – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Díl II. – vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením s více vadami“ (RPV ZŠS, 2008, s.7)

3.3.1 Čtení v rámcovém vzdělávacím programu základní školy speciální

Jednou z devíti vzdělávacích oblastí v **I. dílu** tvoří Jazyková komunikace. Žáci si osvojují jak mluvenou, tak i písemnou podobu jazyka. Jazyková komunikace se provádí ve vzdělávacích oborech Čtení, Psaní, Řečová výchova. *„Obsahem vzdělávacího oboru Čtení je postupné osvojování písmen, slov a vět, které vede k rozvíjení čtení dovednosti, vnímání obsahu čteného textu a čtení snadného krátkého textu s porozuměním.“* (RPV ZŠS, 2008, s.18) Žák by měl v 1. období věnovat také pozornost správné výslovnosti a pravidelnému dýchání a orientovat se na stránce a v řádku. Ve 2. období by měl umět

již přednášet krátké básničky. Nezbytná jsou cvičení pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání, například vyvozování hlásek a písmen, čtení obrázků nebo poslech pohádek a pojmenování různých zvuků. Při čtení žáků se středně těžkým mentálním postižením se využívá i alternativních způsobů čtení, jako je globální čtení, Sfumato nebo VOKS. Žáci by měli být ke čtení neustále motivováni a povzbuzováni.

II. díl je tvořen pěti vzdělávacími oblastmi a vzdělávají se podle něj žáci s nejtěžšími formami mentálního postižení. Každá vzdělávací oblast je plánována tak, aby respektovala nápadné opoždění psychomotorického vývoje žáka a svým obsahem a cílem rozvíjela jeho komunikační a pohybové dovednosti. Výstupy vzdělávání jsou zaměřené především na praktické činnosti.

Čtení je obsaženo ve vzdělávací oblasti Člověk a komunikace, která dává možnost žákům rozvíjet vhodnou formu dorozumívání s okolím. Realizuje se v oborech Rozumová výchova a Řečová výchova. *„Prostředkem vzdělávání není psané slovo a často ani mluvená řeč. Jsou využívány různé formy augmentativní a alternativní komunikace, které vedou k osvojení dovedností dorozumívání se s okolím.“* (RVP ZŠS, 2008, s. 78) Využití těchto systémů a metod dovoluje žákům zvládnout vzdělávání v rámci jejich individuálních možností. Rozvíjejí si rozumové a řečové schopnosti, samostatnost a komunikační dovednosti za použití netradičních metod, například piktogramy či sociální čtení. (RVP ZŠS, 2008)

3.4 Diagnostika čtenářských dovedností

„Diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.“ (Zelinková, 2001, str. 12) Zjišťuje dosažené úrovně znalostí a dovedností, zkoumá, jakým způsobem probíhá proces výchovy a vzdělávání a rozpoznává emocionálně-sociální úroveň žáka. Doplňujícími údaji je anamnéza žáka, práce učitele, použité metodické postupy, hodnocení a klasifikace. Při diagnostice je sledován nejen výsledek ale i celý proces, který probíhá z hlediska času krátkodobě i dlouhodobě. Obecně se dá říci, že neodbornou diagnostiku provádí všichni, kteří se zamýšlí nad daným žákem a pokládají si otázku „Proč?“. Čím lépe je pedagog, psycholog nebo lékař připraven provádět diagnostiku, tím tvoří žákovi lepší základnu pro další vývoj. Diagnostika by v ideálních podmínkách měla být prováděna v pedagogicko-psychologických poradnách nebo ve speciálně

pedagogických centrech týmem specialistů, například psycholog, neurolog, speciální pedagog, sociální pracovnice, oftalmolog, foniatr a další. (Zelinková, 2001, str. 12,23,130)

Nejdůležitější pedagogickou diagnostickou metodou je pozorování. Pedagog může žáka sledovat jen v určitou část dne a na tu se zaměřit, anebo pozorování může probíhat i celý školní rok, v jehož průběhu si pedagog zaznamenává žákovi projevy a na jejich základě rozhoduje o nejlépe vyhovujícím postupu. Další metodou je rozhovor. Rozhovor může být strukturovaný, kde jsou předem připravené otázky i daný cíl, ke kterému se má dojít nebo nestrukturovaný, při kterém se nechají mluvit rodiče či žák. Při rozhovoru musí mít hlavní aktér jistotu, že snahou je najít optimální řešení v dané věci. Metoda, jejíž pomocí jsou získávány údaje z průběhu života žáka a která by měla pomoci osvětlit jeho problémy a příčiny obtíží se nazývá anamnéza. Další metody, které se uplatňují při diagnostice čtení jsou testové metody, analýza výsledků činnosti a analýza úkolu. Analýza představuje rozklad úkolu na dílčí části, které jsou potřebné k zvládnutí celého postupu. Tuto dovednost by měl ovládat každý pedagog, který dodržuje podmínky individuálního přístupu.

Pro dlouhodobou pedagogickou diagnostiku je nepostradatelná pedagogická dokumentace, v níž jsou obsaženy doklady o činnosti škol a speciálních institucí, učební plány, osnovy, i metodické pomůcky. Obsahuje záznamy z pozorování a postřehy nejen pedagogů ale i školních vychovatelů a dalších pracovníků, které jsou nutné v případě dlouhodobého pozorování a stávají se důležitým materiálem ke stanovení diagnózy. Součástí pedagogické dokumentace je portfolio žáka, ve kterém jsou uloženy jeho písemné a výtvarné práce i záznamy pedagoga s názory a komentáři těchto prací. (Zelinková, 2001, str. 29-45)

3.4.1 Předpoklady pro čtenářskou dovednost

Čtení rozvíjí kompletně osobnost jedince. Pomáhá při představivosti, koncentraci, fantazii, myšlení a v neposlední řadě rozvíjí i řeč. Považuje se za značně náročnou činnost, na které se podílí velké množství činitelů, které ho ovlivňují. (Tomášková, 2015, s. 10). Lechta potvrzuje, že *„čtení není podmíněno jednou, vnitřně jednotnou schopností, nýbrž funkční součinností celé řady schopností“* (Lechta, 2003, s. 306) jako příklad uvádí schopnost analýzy a syntézy, zrakové a sluchové rozlišování, časovou

a prostorovou orientaci i smysl pro rytmus. Za běžných okolností má žák tyto dílčí schopnosti uspořádané do určité soustavy, která mu dovoluje naučit se číst. (Lechta, 2003, s. 306)

Žáci s autismem v kombinaci s mentálním postižením mají tyto schopnosti velmi narušené a ty se stávají překážkou v samotném nácviku čtení. Lze aplikovat pravidlo, že čím těžší stupeň mentálního postižení je žákovi s PAS diagnostikován, tím je jeho vnímání, myšlení a řeč více narušena. Deficit ve zrakovém a sluchovém vnímání ovlivňuje kvalitu výuky čtení. Narušení schopnosti sluchové analýzy a syntézy žákovi neumožňuje využívat standartní analyticko-syntetickou metodu čtení. Objevují se i potíže v oblasti vnímání prostoru. Prostorová orientace na stránce a řádku má při čtení nezastupitelné místo, problémy nastávají při porozumění pojmu na začátku, na konci, nad, pod, mezi a uprostřed. Komunikační schopnosti jsou také oslabené a u některých žáků s PAS se řeč nevyvine. Zde je nutné zjistit do jaké míry žák rozumí mluvenému slovu, popřípadě jakou alternativní komunikaci využívá k dorozumění s okolím. (Bendová, 2011, s.18-19) Po správném diagnostickém vyhodnocení a určení vývojové úrovně těchto schopností může být žákovi zvolena a nastavena vhodná metoda čtení.

4 METODY ČTENÍ

V hlavním školním proudu se dnes setkáváme nejvíce s analyticko-syntetickou metodou čtení. V praxi se často doplňuje alternativní metodou.

Nejrozšířenější je na běžných základních školách **analyticko-syntetická**, u které se nejdříve z hlásek a samohlásek skládají slabiky a skládáním slabik vzniká slovo. Tato metoda je založena na analýze a syntéze. Při procesu analýzy je slovo rozkládáno na slabiky a hlásky, při syntéze se slabiky skládají do slov. Žáci se učí všechny čtyři tvary písmen najednou. (Tomášková, 2015, s. 30-31)

Metoda je rozdělena do čtyř období. První přípravné období je zaměřeno na rozvoj počátečního čtení. Zaměřuje se na pozornost, rozvoj vnímání, analyticko-syntetické činnosti, zlepšení ve sluchovém, zrakovém a motorickém rozlišování, pravolevou orientaci, orientaci v čase a v neposlední řadě rozvoj myšlení a řeči. V druhém období se přechází od obsahu k formě řeči. Žák se učí pochopit, že jeden obsah může mít více forem jako je mluvené, slyšené či psané slovo. Třetí etapa se zaměřuje na vlastní čtenářské období, ve které dochází k poznávání hlásek i písmen a jejich fixování. V poslední etapě se nacvičuje čtení slabik a slov. Jde o náročnou etapu, při které žák nemluví a nečte v hláskách ale ve slabikách. Poté co si žáci techniku čtení zautomatizují a jejich čtení je plynulé, mohou se více soustředit na čtený obsah a formu. (Vakulenková, 2011, s. 3-4)

4.1 Alternativní metody čtení

„Prakticky každé dítě se naučí do jisté míry číst; některé samozřejmě lépe a některé hůře (...) není ovšem možné říci, která metoda je ta nejlepší a nejvhodnější, protože každému dítěti vyhovuje něco jiného a je vhodné respektovat jeho potřeby.“ (Tomášková, 2015, s. 29) U žáků s mentálním postižením v kombinaci s autismem se čtení pomocí alternativních metod přímo nabízí a speciální pedagogové se k nim nejčastěji přiklání.

4.1.1 Genetická metoda

V poměru s předchozí analyticko-syntetickou metodou se vyučuje jen na malém počtu škol. Metoda se také nazývá hláskovací, protože slovo se čte po hláskách celé najednou, a ne po slabikách. Vychází ze zachycení myšlenky kresbou, poté symbolem a pak písmen. Již v mateřské škole se děti zajímají o písmena ve svém jméně a poznávají tím velká tiskací písmena. Toto období pokračuje i na začátku školní docházky a nazývá se průpravné období. Rozvíjí se v něm i slovní zásoba. Žáci zapisují věty za pomoci symbolů. Symboly postupně mizí a zůstává jen velká tiskací abeceda. Žáci slovo nejprve rozhláskují: P-E-S a poté ho spojí do slova PES. Začínají jednoslabičnými slovy a postupně přechází k obtížným. Při této metodě je velký důraz kladen jak na rozvoj sluchové percepce, tak na rozklad slova na hlásky – syntézu a porozumění čteného textu. Žáci procvičují určování první, poslední hlásky ve slově a po zvládnutí první části určují hlásku uprostřed. Ve druhé etapě pracují již s učebnicemi, zvládají celou abecedu v tiskací podobě a přistupují ke tvarům malé abecedy. V poslední etapě se čtení zdokonaluje a kontroluje se i porozumění čtenému textu. (Fasnerová, 2018, s 138-140)

4.1.2 Sfumato

Sfumato je metoda čtení, která je také známá pod názvem splývavé čtení. Autorkou metody je Mária Navrátilová. Metoda klade důraz na individuální potřeby žáka a je úspěšně využívána u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, například s logopedickými problémy, se sníženým intelektem a autistických žáků. Obecně lze říci, že metoda je vhodná pro všechny žáky, kteří vidí, slyší a verbálně se projevují.

Metoda se řadí k syntetickým metodám, tzn. jednotlivé hlásky se skládají ve slovo. Je založena na přesné posloupnosti zrak–hlas–sluch i obráceně a na jejich souhře. Zohledňuje zrakovou a sluchovou percepci, hlasový projev, fonologické a fonematické uvědomování a porozumění čtenému textu. Je kladen důraz na pomalé, ale důsledné zafixování písmene, kdy při výslovnosti žák písmeno „volá“ a dokáže kontrolovat pohyb oka dopředu ještě před hlasovým projevem.

Výuka čtení metody sfumato probíhá v těchto etapách:

1. fáze: předslabikářské období „OSBUA“ – Volba pořadí písmen OSBUA má své opodstatnění a vychází z principu kontrastu. Žáci procvičují nácvik hlásky pomocí

vnímání všemi smysly, například tělem, očima, hudbou, výtvarným projevem či pohybovým prvkem.

2. fáze: 1. stupeň syntézy: syntéza dvou hlásek – Všechny metodické kroky se trénují nejčastěji na destičkách, kde je zapojen i hmat. Začíná se slabikou SO.

3. fáze: 2. stupeň syntézy: syntéza tří hlásek (princip jednoslabičnosti) – V této fázi se vytváří čtecí návyk. Žák rozumí čtenému obsahu – LOS, SOB.

4. fáze: 3. stupeň syntézy: syntéza čtyř hlásek – Slova se skládají ze čtyř písmen a čtení je stále pečlivě vyslovované. Respektuje se individuální tempo čtení.

5. fáze: čtení ze slabikáře – Čtení probíhá zpočátku hromadně v pomalém tempu. Po upevnění návyku čtení mohou žáci číst individuálně ve vlastním tempu. (Navrátilová, 2014, 25-78)

4.1.3 Globální metoda čtení

Základem globální metody je postup od celku k jednotlivým částem a metoda se ponechává žákovi po tak dlouhou dobu, dokud si žák neosvojí vlastním vývojem analýzu slova. Žák vnímá celé slovo a chápe jeho konkrétní význam od začátku čtení, aniž by znal použitá písmena. Při zavádění metody stojí na začátku slovo doplněné obrázkem.

Globálním čtením se rozvíjí zraková percepce, záměrná pozornost a komunikační dovednost. *„Globální metoda se zdá být vhodnější pro nácvik čtení na základní škole speciální, a to zvláště u těch dětí, jejichž paměť i další kognitivní funkce nedovedou obsáhnout příslušná písmena abecedy. Jejím základem není abstraktní slabika, ale rovnou celé slovo užité ve větě.“* (Vakulenková, 2011, s. 4) Ve výuce čtení globální metodou není ani překážkou, když žák verbálně nekomunikuje. Musí být ale schopen rozlišit obrázek a přiřadit ho k reálii.

Hlavní učební pomůckou je *První čtení*, což je soubor obrázků doplněný textem. Obrázky jsou tištěny ve trojím vyhotovení pro další manipulaci. První obrázek se slovem je slepen podle témat do leporela a slouží jako předloha, kterou má žák na viditelném místě před sebou. Druhý obrázek se přikládá volně k předloze a slovo se od obrázku odstřihuje k vlastnímu čtení. Třetí obrázek je spíše jen doplňující a slouží k procvičování skládání celku. Text slova je psán hůlkovým písmem, aby si je mohli žáci při nácviku skládat, tvarovat z modelíny nebo vystříhávat. (Hemzáčková, 2009)

Výuku globálního čtení lze dělit do pěti etap:

1. Přípravná etapa – Jde o **období přípravy**, ve které je žák motivován k prohlížení knih s obrázky a textem. Je rozvíjeno zrakové a sluchové vnímání pomocí rozlišování a přiřazování obrázků. Žák na slovní pokyn vyhledá daný obrázek a spojí ho s názvem.

2. etapa – Jde o **období paměti** a označuje se za nejnáročnější. Slova se žáci učí zapamatovat podle délky, výšky písmen či diakritiky. Cílem v této etapě je přečíst a rozumět slovu bez poznání jednotlivých písmen. U žáků se sníženou inteligencí často dochází k setrvání v tomto období.

3. etapa – Nazývá se **obdobím analýzy**. Žák si začíná všímat rozdílů a shod mezi jednotlivými slovy a později si samo dospívá k analýze slov na slabiky a jednotlivá písmena.

4. etapa – Je **obdobím syntézy**, ve které žák již skládá celky z částí a dokáže je poznat. Na konci tohoto období žák disponuje dovednostmi, se kterými zvládne přečíst jakékoliv slovo.

5. etapa – Poslední období je zaměřeno na **zdokonalování ve čtení**. Procvičují se obtížná slova a znalost abecedy. Žák v této etapě bezpečně ovládá čtecí dovednosti. (Globální čtení [online])

4.1.4 Sociální čtení

U žáků s těžším mentálním postižením či kombinovaným postižením se nejčastěji využívá metoda sociální čtení. V sociálním čtení žáci poznávají a reagují na piktogramy a symboly, jimiž jsou v životě obklopené. *„Sociální čtení je tedy určeno většinou těm jedincům, jejichž mentální kapacita nestačí na osvojení si „normálního“ technického čtení, a to ani globálním postupem.“* (Vakulenková, 2011, s. 5) Pomocí symbolů se žáci mohou naučit orientovat v čase, rozpoznat názvy měsíců a dnů, ale i sestavit z piktogramů postup receptu na jednoduché jídlo.

Sociální čtení lze dělit do tří kategorií. Do první kategorie se řadí jednoduché obrázky a texty. Využívá se i učební pomůcka *První čtení*, ve které jsou připravené sobory slov s tématy Rodina, Potraviny, Oblečení, Zvířata a další. Piktogramy, symboly i fotografie patří do druhé kategorie, z nichž se sestavují procesní schémata, například nácvik oblékání nebo mytí rukou. Pedagogové v této kategorii nejčastěji čerpají z učební pomůcky *Čteme obrázky*. Třetí kategorií jsou slova a skupiny slov. Zde je

důležitý individuální přístup a výběr slov podle potřeby a zájmu žáka. (Vakulenková, 2011, s. 5)

Pedagogové mohou některé metody kombinovat a podle toho zjistit, jaká bude žákovi nejvíce vyhovovat. Je důležité podotknout, že aby metoda čtení byla pro žáka přínosná musí se nacvičovat delší dobu. Pedagog musí být obrněn trpělivostí a neustále vyhledávat a využívat další pomůcky k motivaci a posunutí čtenářských dovedností. U žáků s autismem, mentálním nebo kombinovaným postižením může nastat situace, že i přes veškerou snahu si samotné čtení a porozumění textu osvojit nedovedou.

Vybrané alternativní metody jsou využity a popsány v případových studiích praktické části.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 ALTERNATIVNÍ METODY ČTENÍ U ŽÁKŮ S AUTISMEM V KOMBINACI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ MERKLÍN

5.1 Cíl výzkumného šetření, metodologie

Hlavním cílem práce je zjistit, jaké alternativní metody čtení se využívají na 1. stupni Základní školy speciální Merklín u žáků s autismem v kombinaci s mentálním postižením. **Dílčí cíle** výzkumného šetření jsou zaměřeny na způsob, jakým dochází k výběru dané metody a popis procesu osvojování vybraných alternativních metod čtení pro žáky s autismem v kombinaci s mentálním postižením.

Stanoveny byly následující výzkumné otázky:

1. Jaké alternativní metody čtení se využívají na 1. stupni Základní školy speciální Merklín u žáků s autismem v kombinaci s mentálním postižením?
2. Jakým způsobem dochází k výběru dané metody?
3. Jak probíhá osvojování vybrané alternativní metody?

Metodologie

Praktická část byla zpracována **kvalitativním výzkumem**. Kvalitativní výzkum přináší velké množství informací zaměřené na dílčí stránky malé skupiny nebo jednotlivce. Mezi základní přístupy je řazena **případová studie**, která bude využita i pro výzkum této práce. Zaměřuje se na detailní popis zkoumaného případu. Čím více je daná případová studie popsána, tím lépe se může porozumět i podobné studii. Využívání více metod a technik nám dovoluje porozumět podstatě sledovaného předmětu. Důležité informace a data pro případovou studii lze získat rozhovorem s rodiči, pedagogy a vybraným žákem, záznamem z pozorování nebo analýzou školních či lékařských dokumentů. (Hendl, 2016, s. 101, 113)

V rámci přípravy výzkumného šetření byly podklady získány pomocí metody **polostrukturovaného rozhovoru** s třídními pedagogy. Polostrukturovaný rozhovor se řadí mezi nejvyužívanější metody. Je oblíbený zejména kvůli své pružnosti a schopnosti odhalit podstatné informace pomocí připravených otázek s možností detailních odpovědí. Po předchozí domluvě a se souhlasem účastníka rozhovoru si lze celý rozhovor nahrávat nebo si odpovědi zapisovat do záznamového archu. (Mišovič, 2019, s. 84) Dále se práce opírá o **analýzu dokumentů** (zprávy z SPC, lékařská vyšetření), **analýzu školských dokumentů** (slovní hodnocení pedagoga, portfolio žáka) a **pozorování** vzdělávacího procesu.

Zúčastnění učitelé a zástupci žáků potvrdili v informovaném souhlasu seznámení s výzkumem. Ke zaznamenávání dat z rozhovoru byl zvolen záznamový arch a vyhodnocení dat byla zvolena metoda otevřeného kódování. Pro přehlednější orientaci byly vytvořeny v první části výzkumu dvě tabulky.

5.2 Charakteristika výzkumného souboru a prostředí

Výzkumný soubor byl vybrán záměrně na základě daného kritéria, a tím bylo: žák navštěvuje 1. stupeň Základní školy speciální Merklín a má diagnostikovaný autismus v kombinaci s mentálním postižením. Následně bylo z uvedeného souboru vybráno 8 žáků, u kterých byla zpracována případová studie. Z důvodu zachování anonymity a zákona o zpracování osobních údajů 110/2019 Sb. byla jména žáků zaměněna za označení Žák a budou popisovány jen v mužském rodě.

Základní škola speciální a Praktická škola Diakonie ČCE Merklín

Škola sídlí v Plzeňském kraji, v obci Merklín u Přeštic. Hlavní budova Základní školy speciální včetně přípravného stupně je umístěna v bývalém zdravotnickém středisku naproti dětskému a praktickému lékaři. Pod školu spadá Praktická škola, která se nachází 500 m od hlavní budovy.

Škola se specializuje na vzdělávání a výchovu žáků se všemi typy mentálního postižení, na žáky s kombinovanými vadami, tělesným, smyslovým postižením a poruchou autistického spektra. Vzdělávání probíhá podle školního vzdělávacího programu „ŠKOLA BEZ BARIÉR“. Škola umožňuje vzdělávání žáků od přípravného stupně až po 10. ročník s možností návazného studia v Praktické škole na jednoletý

a dvouletý obor. Žáci mají možnost trávit čas v ranní a odpolední družině. Ti, co bydlí daleko, mohou využívat školní internátní služby. Školu navštěvují i žáci, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Vzdělávací proces je zaměřen na rozvoj žáka a osvojení si základních dovedností pracovních, hygienických a sebeobslužných návyků. Ve speciálních třídách působí vždy speciální pedagog a s ním asistent pedagoga, aby bylo dosaženo co nejefektivnějšího individuálního přístupu. Při vzdělávání se pracuje ve strukturalizovaném prostředí. Žáci využívají piktogramy na strukturu dne a alternativní komunikaci jako je například VOKS, znak do řeči či fotografie a obrázky. Při práci v hodině jsou využívány interaktivní pomůcky, krabicové úkoly, alternativní metody čtení a rehabilitační prvky bazální stimulace. Žáci mohou navštěvovat v rámci školy hipoterapii a plavání. (ŠVP ZŠ speciální, s. 5-13)

5.3 Vlastní šetření

Na základě analýzy školských dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy byl zjištěn počet 43 žáků, kteří se vzdělávají na 1. stupni Základní školy speciální. Námi dané kritérium zaměřené pouze na žáky s autismem v kombinaci s mentálním postižením splňovalo **21 žáků**. Získaná data těchto žáků jsou dále zpracována pomocí dvou tabulek a doplněny komentářem.

Tabulka 1 Dělení žáků podle stupně MR a využívané metody čtení

	Analyticko-syntetická	**Genetická**	**Sfumato**	**Globální**	**Sociální**	**Jiná**
LMR		1	2	1		1
STMR	1		2	8		
TMR					5	

Zdroj: Markéta Štychová, 2023 (vlastní šetření)

Tabulka č. 1 znázorňuje rozdělení žáků s autismem podle stupně mentálního postižení. Z tabulky vyplývá, že 5 žáků s autismem mají přidružené lehké mentální

postižení, 11 žáků středně těžké mentální postižení a 5 žáků těžké mentální postižení. Dále je tabulka zaměřena na všechny využívané metody čtení, kdy je patrný i přesný počet žáků u každé metody. Zároveň je patrná převaha metody podle stupně postižení. U žáků s autismem s LMR lze vyčíst, že metoda Sfumato je zastoupena dvakrát, ale objevují se zde další metody. U žáků s autismem se STMR vychází jako nejvyužívanější Globální metoda. Poslední skupinou jsou žáci s přidruženou TMR, u nichž pedagogové uváděli jen jednu vybranou metodu pro čtení, a to metodu sociálního čtení.

Tabulka 2 Metody čtení podle ročníku a stupně mentálního postižení

	Analyticko-syntetická	**Genetická**	**Sfumato**	**Globální**	**Sociální**	**Jiná**
1. ročník			1x LMR	2x STMR		
2. ročník				2x STMR		
3. ročník		1x LMR		1x STMR	1x TMR	
4. ročník			2x STMR	1x STMR	2x TMR	1x LMR
5. ročník			1x LMR	1x LMR 1x STMR		
6. ročník	1x STMR			1x STMR	2x TMR	

Zdroj: Markéta Štychová, 2023 (vlastní šetření)

V tabulce č. 2 jsou zapsány všechny metody čtení, které byly z dat dostupné a jsou rozděleny podle využití v ročnících. 1. a 2. ročník aktuálně nejvíce používá globální metodu. 3. a 4. ročník nyní navštěvují žáci různého stupně postižení a podle toho jsou i metody odlišné. V 5. ročníku má zastoupení u dvou žáků globální metoda a u jednoho metoda sfumato. V 6. ročníku jsou uvedeny jen žáci, kteří se vzdělávají podle I. a II. dílu ZŠS, čímž se řadí do 1. stupně a čtou nejvíce sociální metodou.

Podle uvedené tabulky lze vyčíst **nejvyužívanější metodu** čtení ve všech uvedených ročnících, a tou je **globální metoda** čtení, 4 žáci čtou metodou sfumato, 5 žáků nacvičuje sociální čtení, 1 žák čte genetickou metodou a další 2 žáci využívají ke čtení jinou alternativní či běžnou metodu.

Případová studie

Žáci byly vybrány záměrně podle využívané alternativní metody čtení. V případové studii se vycházelo z analýz dokumentů žáka. Byla popsána rodinná a osobní anamnéza žáka doplněna předškolní a školní anamnézou zaměřenou na oblast komunikace a řeči. Způsob, jakým byla metoda žákovi vybrána a popis osvojování čtení byly vyhodnocovány pomocí analýz školských dokumentů, pozorováním a rozhovorem s třídním pedagogem.

Tabulka 3 Přehled vybraných žáků

	Věk	**Ročník**	**Základní diagnóza**	**Aktuální metoda čtení**
Žák 1	8	1.	PAS, LMR, ADHD	Sfumato
Žák 2	10	4.	Dětský autismus, STMR	Sfumato
Žák 3	11	5.	Dětský autismus, LMR	Sfumato
Žák 4	8	1.	Dětský autismus, STMR, hyperaktivita	Globální čtení
Žák 5	8	2.	Dětský autismus, STMR	Globální čtení
Žák 6	9	3.	Atypický autismus, STMR, ADHD	Globální čtení
Žák 7	9	3.	Dětský autismus, TMR, ST tělesné postižení	Sociální čtení
Žák 8	10	4.	Dětský autismus, TMR	Sociální čtení

Zdroj: Markéta Štychová, 2023 (vlastní šetření)

Žák 1

Současný věk a ročník: 8 let, 1. ročník

Rodinná anamnéza: Rodina je neúplná, bydlí s maminkou, jejím přítelem a starším sourozencem v nedaleko vzdáleném městě v panelovém bytě. Matka, otec i sourozenec jsou zdraví, avšak v rodině se vyskytují specifické poruchy učení a ADHD.

Osobní anamnéza: Žák je narozen z druhé fyziologické gravidity v termínu, poporodní adaptace byla v pořádku, AS 10-10-10. Kolem prvního roku začal samostatně chodit a ve dvou letech se snažil používat jednoduchá nesrozumitelná slova ke komunikaci. V té době se již objevoval výrazný motorický neklid a hyperaktivita.

Předškolní anamnéza: Ve třech letech nastoupil do mateřské školy s asistentem. Byla zahájena logopedická intervence, na kterou žák dochází stále. V pěti letech opakoval slova, výslovnost více hlásek byla nesprávná. U úkolů vázaných na pozornost vydržel jen omezenou dobu a byla potřeba úkoly zpestřovat a střídat i s jinými činnosti.

Žák má nyní diagnostikované lehké mentální postižení, poruchy autistického spektra, středně závažné poruchy řeči a ADHD. Schopnost koncentrace žáka je velmi kolísavá. Úroveň verbální schopnosti je špatná, řeč je patlavá s echolalickými projevy. Přetrvávají potíže s tvorbou a výbavností pojmů i zhoršená výslovnost hlásek. U žáka je patrné nedostatečné porozumění řeči, otázky musí být kladeny krátce a jasně. Objevují se potíže s pamětí a logickým myšlením. Slovní zásoba je chudší. Sluchová analýza je nevyzrálá, nezvládne poznat první hlásku ve slově. V oblasti sebeobsluhy a hygieny je ale samostatný a stačí pouze dohled.

Školní anamnéza: Na nové prostředí školy a spolužáky si velmi rychle zvykl. Aktivně se zapojuje do vyučování a je zvídavý. Při plnění úkolů se objevuje motorický neklid a neposednost. Pozná a přečte svoje jméno napsané hůlkovým písmem. Orientuje se dobře na stránce a v řádku. Obrázky čte zleva doprava. Pamatuje si a reprodukuje jednoduché říkanky. Má vytvořenou pohádku O Červené Karkulce s loutkami a sám jí dokáže hrát a vyprávět děj.

Výuka čtení a její průběh: K nácviku čtení byla žakovi třídním učitelem vybraná alternativní metoda čtení sfumato. V první fázi si osvojuje hlásky OSBUA. Osvojování hlásek ho velmi baví, hlásky se učí poznávat ve všech čtyřech tvarech, třídí je v zalaminovaných pracovních listech, tvaruje z modelíny všechny tvary k předloze, slovním diktátem pojmenuje obrázky začínající na určenou hlásku, vyhledává je v textu

nebo je výtvarně ztvárňuje (viz příloha B). Při osvojování je kladen důraz na zafixování hlásky a správnou výslovnost. Využívá i dramatizaci, při nácviku výbuchové hlásky B bouchá rukou do stolu, což je pro žáka motivační. Ve druhé fázi pokračuje v poznávání dalších hlásek. Nyní pozná a přečte ještě hlásky L a M a čte slabiky SO, SU, SA, LO, LU, LA.

Hodnocení zvolené metody a aktuální úrovně čtení: Třídní učitel uvedl, že při výběru bylo přihlédnuto ke třem důležitým prvkům, které žák musí splňovat při nácviku čtení sfumato, a to že musí verbálně komunikovat, slyšet a vidět. Společně protahují při čtení vyslovené hlásky tak dlouho, až je žák rozpozná a sám určí. Vzhledem ke špatné výslovnosti hlásek a nevyzrálé sluchové analýze v kombinaci s poruchou pozornosti se jeví vybraná metoda jako správná volba.

Žák 2

Současný věk a ročník: 10 let, 4. ročník

Rodinná anamnéza: Rodina je úplná, žák má o tři roky starší sestru. Matka je doma a pečuje o žáka. Přístup obou rodičů je velmi tolerantní a empatický.

Osobní anamnéza: Žák je narozen z druhé fyziologické gravidity v termínu, poporodní adaptace dle maminky byla v pořádku, AS 10-10-10. Samostatná chůze od jednoho roku. Vývoj řeči probíhal do dvou let standartně, poté se vývoj zastavil. Ve třech letech užíval aktivně čtyři slova. Vyšetřením bylo zjištěno vážné opožděný mentálního vývoje, smíšená vývojová dysfázie a rysy autistického chování.

Předškolní anamnéza: Od čtyř let navštěvoval mateřskou školu v doprovodu pedagogického asistenta. V předškolním věku přestoupil do přípravného stupně ZŠ speciální. Verbálně nekomunikoval, využíval jen pár slov, komunikace probíhala nácvikem VOKS. Konstrukční dovednosti, vizuální vnímání, rozlišování a paměť měl již rozvinutou. Působil neobratně v sociálních situacích, chyběla empatie k potřebám ostatních. Ve školním kolektivu se neprojevoval, jen pozoroval druhé, byl tichý a klidný. Žák má nyní diagnostikovaný dětský autismus a středně těžké mentální postižení.

Školní anamnéza: Vzhledem k uvedené diagnóze je žák zařazen do vzdělávacího programu podle 1. dílu ZŠ speciální. Adaptace na novou třídu a spolužáky probíhala celé první pololetí 1. třídy. Sebeobsluhu a hygienické návyky zvládá samostatně pod dohledem nebo s malou dopomocí. Sluchové vnímání procvičuje na školním I-padu

ve výukových programech. Při práci jsou voleny jednoduché a jasné úkoly s přesně daným postupem. Nyní již žák projevuje svoje emoce, verbálně komunikuje a umí si říct bez ostychu co potřebuje.

Výuka čtení a její průběh: 1. ročník – Žák má velmi slabou slovní zásobu. V omezené míře využívá verbální komunikaci, avšak řeč je tichá a nejistá. Později se objevuje nápodoba slov a snaha o správnou výslovnost. Procvičování zrakového a prostorového vnímání probíhá tvořením dvojic, tříděním více komponentů, orientací na stránce a řazením do řádku. Učí se poznávat velká tiskací písmena A, I, M a písmena ve svém jméně. Pro nácvik čtení mu byla v 1. ročníku zvolena metoda globálního čtení. Přiřazoval obrázky k předloze ze souboru Rodina, Školní pomůcky a Jídlo. Na konci 1. ročníku zvládl ze souboru Rodina vybrat samotný text slova na slovní pokyn učitele a verbálně opakovat přečtená slova s užitím spojek A, I.

2. ročník – Pokračuje v zavedené metodě globálního čtení. Přiřazování textu a obrázku k předloze ho baví. Čte již naučená slova ze zavedených souborů a procvičuje nová slova v souborech Zimního oblečení a Domácích zvířat. Rozvíjí si zároveň slovní zásobu. Vzhledem k přechodu na distanční výuku z důvodu nemoci Covid-19 byly zadávány úkoly k procvičování domů. Maminka velmi pěkně spolupracovala a radila se s učitelem na dalších postupech.

3. ročník – Globální metodou přečte vytvořenou větu z naučených slov a slovesa MÁ. Ke čtení začíná využívat Můj první slabikář a rozkládat slova na písmena. Pozná velká i malá písmena abecedy. Komunikuje převážně verbálně.

4. ročník – Z důvodu již rozvinuté verbální komunikace, ale nedokonalé sluchové analýze se rozhodla třídní učitel ke změně metody čtení, a to z globální metody na metodu sfumato. U žáka jde především o poznávání zvukové stopy hlásky a její správné zafixování. Od září do ledna tohoto roku procvičil 12 písmen, u kterých pozná všechny čtyři tvary a dokáže je správně přečíst. Tvar písmen procvičuje modelováním, vytrháváním z papíru, skládáním z několika dílů (viz příloha C).

Hodnocení zvolené metody a aktuální úrovně čtení: Změna metody čtení žákovi přinesla novou a zábavnou formu naučit se rozeznat hlásku sluchem. Při pozorování lze vidět zaujetí. Při čtení dává důraz na každou hlásku a protahuje jí podle naučeného vzoru. Čte krátká slova složená ze tří až čtyř písmen a krátké jednoduché věty.

Žák 3

Současný věk a ročník: 11 let, 5. ročník

Rodinná anamnéza: Žák žije v úplné rodině v rodinném domu na malé vesnici společně se dvěma staršími sourozenci. Jeden ze sourozenců měl v dětství opožděný vývoj řeči a špatnou sociální komunikaci. Matka je cizí národnosti, ale doma mluví česky. V rodině se vyskytují specifické poruchy učení.

Osobní anamnéza: Žák je narozen z třetí fyziologické gravidity v termínu, poporodní adaptace běžná, AS 9-9-10. První slova začal používat okolo jednoho roku. V komunikaci si vystačil s vlastním žargonem.

Předškolní anamnéza: Ve čtyřech letech nastoupil do mateřské školy a byl vzděláván s podporou asistentky. Byl tichý, při hře nevyhledával společnost. Bavili ho písmena, brzy poznal celou abecedu. V pěti letech opakoval slova, pojmenoval obrázky, ale větu nevytvořil. O komunikaci s okolím nejevil zájem, mluvil si sám pro sebe. Byla zahájena logopedická péče z důvodu vícečetné dyslálii.

Školní anamnéza: Žák má nyní diagnostikovaný dětský autismus s lehkým mentálním postižením a slabší koncentrací pozornosti s vázaností na vedlejší podměty. Komunikuje verbálně, porozumění řeči je však omezené. Často se vyskytují opožděné echolálie bez komunikačního významu, používá zaslechnutá slova, jindy cituje celé části z reklam doprovázené realistickým vokálem. Žák si rychle osvojil práci podle struktury a orientaci v režimu dne. Zvládá pravidla sociálního chování. Kontaktuje se s ostatními spolužáky. Nejoblíbenější činností je stavění lega. Staví podle předloh i podle vlastní představy. Nyní píše tiskacím i psacím písmem. Podepíše se celým svým jménem i příjmením. V sebeobsluze je samostatný. Při hodinách je často vznětlivý, hlučný a odmítavý. Pokud se mu činnost nelíbí, odchází do vedlejší místnosti. Zabývá se tím, co ho zaujme a věnuje se této činnosti vytrvale, dokud si ji neosvojí. Naučil se například celý anglický text písničky nazpaměť.

Výuka čtení a její průběh: 1. ročník – Žák při nástupu do první třídy verbálně komunikuje, pozná a přiřadí velký tvar písmene k malému. Nespojí je však do slabik ani slov. Třídní učitel se rozhodl pro metodu globálního čtení. V první fázi nácviku rozvíjí sluchové a zrakové vnímání. Přiřazování textu k obrázku si žák osvojuje velmi pomalu. Zpracování obrázků z učební pomůcky Prvního čtení je pro žáka nezajímavá a při úkolech spojených s těmito obrázky často křičí a vzdorovitě je odmítá splnit.

K souboru Rodina má vyrobenou vlastní knihu s rodinnými příslušníky a výběrem ze dvou možností přikládá správné slovo k fotografii.

2. ročník – Správně vyslovuje většinu hlásek abecedy. Umí pojmenovat obrázek a s dopomocí ho dovede popsat. Slova skládá z písmen podle předlohy i jako diktát (viz příloha D). V globální metodě byly přidány další soubory na téma Jídlo, Zimní oblečení a Lidské tělo. Pro všechny soubory se využívaly realistické fotografie nebo barevné obrázky daných slov. Většinu slov pozná jen z textu bez obrázku a využívá spojku mezi slovy.

3. ročník – Do třetího ročníku byl přeřazen do jiné třídy. Spolužáky i třídního učitele přijal výborně. Ve třídě se více žáků učilo číst podle metody sfumato. Na nástěnce jsou vyvěšeny obrázky s velkým tiskacím tvarem písmen a každé znázorňuje jedno písmeno abecedy v pořadí podle metody sfumato. Na spodní straně obrázku je přidaná karta se všemi tvary daného písmene. Třídní učitel si všiml u daného žáka velkého zaujetí a prohlížení těchto obrázků. Zaznamenal kladnou reakci a zapojování žáka při čtení Sfumatem u spolužáků a rozhodl se ji zavést i u něj. Vzhledem k tomu, že již zná všechna písmena, zaměřil se učitel na správnou výslovnost prvních pěti hlásek OSBUA a poté přistoupil k nácviku čtení prvních slabik. Žáka způsob čtení fascinoval, neustále chtěl slabiky vokalizovat. Shluk dvou písmen četl bez zaváhání. V druhém pololetí byl přechod na distanční výuku z důvodu nemoci Covid-19. Žák se účastnil krátkých individuálních on-line hodin.

4. ročník – Zvládá správně přečíst všechna písmena abecedy a poznává je ve všech čtyřech tvarech. Odlišuje délku samohlásek. Při sluchové analýze rozpozná první i poslední písmeno ve slově. Když slyší krátké slovo po hláskách, dokáže je spojit a říct slovo vcelku. Skládá jednoduchá slova z tří až čtyř písmen a přečte je. Nadále pokračuje předimenzované a výrazně vyslovované čtení slov.

5. ročník – Dokáže správně přečíst krátká slova či jednoduché věty ve slabikáři. Procvičuje čtení s obtížnějšími slovy a krátké úryvky v knížce. Přiřadí slova v různých tvarech k obrázku (viz příloha E). Pamatuje si a reprodukuje jednoduché básničky.

Hodnocení zvolené metody a aktuální úrovně čtení: Žák nyní zvládne text přečíst samostatně a srozumitelně. Pokud se v textu objeví těžší či delší slovo, potřebuje žák dopomoc. Změna třídy a metody čtení byla pro žáka zásadní a pomohla mu k osvojení čtení.

Žák 4

Současný věk a ročník: 8 let, 1. ročník

Rodinná anamnéza: Žák pochází z úplné rodiny. Má o rok staršího zdravého bratra. Potvrzený PAS v rodině ze strany otce.

Osobní anamnéza: Žák z druhé fyziologické gravidity, porod v termínu, avšak poporodní adaptace zhoršena, AS 6-8-9. Snížené AS matce nebylo vysvětleno. Raný vývoj žáka byl v normě. Samostatně začíná chodit ve 14 měsících. Projevy výrazného neklidu, verbálně nekomunikuje, pouze vydává monotónní zvuky. Časté je vztekání a výbušnost, výrazný motorický neklid. Na své jméno nereaguje.

Předškolní anamnéza: Do přípravného stupně nastoupil v 6 letech. Adaptace na třídu byla náročná, ale pomocí strukturalizace a vizualizace denního režimu byla úspěšná.

Školní anamnéza: Žák má nyní diagnostikovaný dětský autismus se středně těžkým mentálním postižením a hyperaktivitu. Je vzděláván podle vzdělávacího programu 1. díl ZŠ speciální. Začíná opakovat jednoduchá slova a umí verbálně funkčně pozdravit (ahoj) když vejde do školy. Porozumění řeči je však stále omezené. Ke komunikaci využívá VOKS.

Výuka čtení a její průběh: Nácvik čtení probíhá globální metodou. Dobře reaguje na práci s obrázky. Má vytvořený soubor z fotek spolužáků a samostatně již přikládá jejich jména. Pracuje v souborech Rodina, Školní potřeby a Zimní oblečení z učební pomůcky Prvního čtení. Soubor je žákovi vytvořen individuálně z vybraných obrázků ve trojím provedení a neobsahuje více než 10 slov. První provedení obsahuje obrázek společně s textem slepený do leporela a slouží mu jako předloha. Druhé provedení obsahuje samotné obrázky a volný text, který slouží k přikládání. Třetí provedení je obrázek s textem rozstřihnutý na dvě části a slouží na procvičování zrakového vnímání jako puzzle. U těchto souborů žák již pozná a přiřadí správný text jen k obrázku bez předlohy. K porozumění obsahu slova procvičuje přikládání textu k barevným obrázkům znázorňující dané slovo. Řeč není rozvinutá. Dechová a artikulační cvičení znázorněná na kartičkách se snaží napodobit. Pozornost je ovlivněna motorickým neklidem a hyperaktivitou. Pracuje ve strukturovaném systému zaměřeném na zrakové vnímání přiřazováním shodných předmětů či obrázků, tříděním podle velikosti a barvy (viz příloha F). Orientuje se na dané stránce, vybere a přiřadí obrázek na řádku.

Přiřazuje stejné obrázky a písmena k předloze. Každý úkol musí být doplněn názornou ukázkou. Seznámil se s tiskacími písmeny A, I, M, u kterých procvičuje výběr na slovní pokyn. Dle předlohy složí z písmen své jméno a jména rodinných příslušníků. Vkládá písmena do perforované desky k osvojení tvaru písmen (viz příloha G).

Hodnocení zvolené metody a aktuální úrovně čtení: Globální metoda se u žáka jeví jako správně zvolená. Za první pololetí lze již vidět velký posun při práci s danými soubory. Žák verbálně nemluví a při této metodě může zažívat úspěch z každého správně přiřazeného slova.

Žák 5

Současný věk a ročník: 8 let, 2. ročník

Rodinná anamnéza: Rodina je úplná. Žák je jedináček. Rodiče se již několikrát stěhovali z důvodu žákovo školy, aby ji rodina měla blíže. Otec pracuje jako řidič kamionu a odjíždí vždy na celý pracovní týden do zahraničí. Péče o žáka zůstává na matce, která nepracuje, aby se mohla o žáka starat.

Osobní anamnéza: Narozen z první fyziologické gravidity, porod v termínu, poporodní adaptace v normě. Od šestého měsíce ubýval oční kontakt. V roce a půl žák nechodil, nemluvil a nedokázal sedět. Od dvou let stereotypní pohyby, třepal rukama, bzučel a nesnažil se komunikovat.

Předškolní anamnéza: Ve třech letech nastoupil do MŠ speciální, kde začal reagovat na své jméno a vydávat neurčité zvuky a melodie. Okolo čtvrtého roku používal některá slova a slovní spojení se špatnou artikulací. V předškolním věku přestoupil do přípravného stupně ZŠ speciální, kde měl velký zájem o písmenka a chtěl po paní asistence říkat jaké písmenko ukazuje. Na konci roku uměl většinu písmen abecedy v tiskací podobě. Procvičoval zrakové, sluchové a prostorové vnímání. Třídil předměty podle velikosti a barvy a vyhledával stejný předmět. Seznamoval se základními soubory z učební pomůcky Prvního čtení. Učil se v nich poznávat a pojmenovávat předměty. Nacvičoval přikládat text k obrázku s předlohou.

Školní anamnéza: Žák má nyní diagnostikovaný dětský autismus a středně těžké mentální postižení. Řeč neslouží ke komunikaci, často opakuje odposlechnuté fráze a objevuje se echolálie. Má oslabenou schopnost porozumění, ale jednoduchým pokynům a naučeným věcem rozumí. Orientuje se na stránce a v řádku a skládá obrázky a písmena zleva doprava. Samostatně skládá slova z písmen k předloze a složí své

jméno bez předlohy. Přiřadí malá tiskací písmena abecedy k velkým tiskacím. Procvičuje dechová a artikulační cvičení a napodobuje hlasy zvířat a zvuky kolem nás. Sluchové vnímání si rozvíjí pomocí sluchového pexesa.

Výuka čtení a její průběh: 1. ročník – Učí se číst globální metodou. Pracuje v souborech Rodina, Školní pomůcky, Ovoce, Les a Oblečení. V těchto souborech zvládne správně vybrat slovo na pokyn a verbálně ho opakovat po učiteli již v prvním pololetí. Na druhé pololetí je mu vytvořen soubor Slovesa k možnosti skládání vět z naučených slov (viz příloha H). Ke každému souboru má vytvořeno 10 různých vět. Ty čte s použitím spojek A, I, které využívá mezi slovy. Například MÁMA A TÁTA JÍ JABLKO. DĚDA MÁ TRIČKO I KALHOTY. Postupně poznává a přidává další soubory jako lidské tělo, dopravní prostředky a zvířata.

2. ročník – Učí se z písmen skládat a číst slabiky. Během první hodiny chápe způsob spojování slabik a kombinací základních souhlásek a samohlásek je čte správně. Pracuje se zalaminovanými listy, na nichž má obrázky se znázorněnými prvními slabikami a doplňuje k nim druhou slabiku k vytvoření slova. (viz příloha I). Začal číst ve slabikáři. Umí přečíst slabiky a slova malým hůlkovým písmem. Přečte slovo s ypsilonem. Samostatně rozpozná první hlásku ve slově a vytleská slabiky.

Hodnocení zvolené metody a aktuální úrovně čtení: Vzhledem k rychlému osvojení čtení na úrovni jednoduchých slov v prvním slabikáři a neustálému zlepšování jak v rozšiřování slovní zásoby, tak i využívání verbální řeči tato metoda jako správná.

Žák 6

Současný věk a ročník: 9 let, 3. ročník

Rodinná anamnéza: Rodina je úplná. Matka i otec jsou zdraví. Žák má o dva roky staršího zdravého sourozence, se kterým má pěkný vztah. Bydlí společně s babičkou a dědečkem ze strany otce v rodinném domku. Celá rodina se snaží žákovi co nejvíce pomáhat v rozvoji.

Osobní anamnéza: Narozen z druhé fyziologické gravidity v termínu plánovanou sekcí, AS 10-10-10. V ranném vývoji bez nápadností. V roce pouze občasné breptání. **Předškolní anamnéza:** Žák nastoupil ve čtyřech letech do mateřské školy s vadami řeči z důvodu vývojové dysfázie, kde dominovalo opoždění expresivní složky. Ve školce se řeč nerozvíjela, začal se učit jednoduché znaky do řeči s třídním učitelem. Reaguje výrazně afektivně pokud mu nesplní to, co si přeje. Před nástupem do školy používal

jednoduché znaky pro barvy, zvířata, věci denní potřeby. Využíval i své vymyšlené znaky pro domácí potřebu komunikace s rodinou.

Školní anamnéza: Do 1. ročníku ZŠ speciální žák nastoupil s diagnózou smíšenou vývojovou dysfázií, PAS, LMR a byl vzděláván podle minimálních výstupů RVP ZV. Na školu si rychle zvykl. Režim dne si osvojoval pomocí struktury z piktogramů. Na konci druhé třídy byl podán návrh na přeřazení do 1. dílu ZŠ speciální z důvodu nesplnění minimálních očekávaných výstupech. Vzdělávání při hodinách je ovlivněno poruchou pozornosti a aktivity. Verbálně nekomunikuje, vydává pouze zvuky v různé výšce a délce, slabiky ani slova se neobjevují. Do 3. ročníku je přeřazen do 1. dílu s diagnózou atypický autismus, středně těžký mentální postižení, ADHD.

Výuka čtení a její průběh: 1. ročník – Učí se číst globální metodou. Nejprve procvičuje zrakové, sluchové a prostorové vnímání. Ve strukturovaných krabicových úkolech vyhledává a přiřazuje stejný předmět, poté stejný obrázek z více možností. Procvičuje třídění předmětů podle velikosti na malý a velký, podle barvy – nejprve na dvě, pak tři, čtyři atd. Přiřazuje k sobě stejné obrázky a vybírá jaký obrázek do řady nepatří. Skládá slova z písmen k předloze. Hledáním stínů a druhé poloviny obrázku si upevňuje zrakové vnímání. Prostorové vnímání procvičuje orientací na stránce a řazením obrázků do řádku. V rámci čtení má zavedený vlastní soubor s rodinnými fotkami, který má velmi oblíbený. Často v něm listuje a přikládá správný text bez předlohy. Na slovní pokyn výběru ze slov v souboru Rodina je šikovný a podá správné slovo (viz příloha J). Z učební pomůcky První čtení procvičuje soubory Spolužáci a Školní pomůcky, ve kterých přikládá pouze text k obrázku s textem. V rámci distanční výuky s maminkou rád vařil a pekl, a tak za domácí úkol společně vytvářeli obrázkový recept s textem na procvičování globálního čtení ze souboru Potraviny.

2. ročník – Upevňuje si již naučené soubory Rodina a Školní pomůcky, které zvládá přiřadit k obrázku bez textu. Seznámil se se slovesem MÁ a s pomocí ho použije v jednoduché větě. Procvičuje si dalšími soubory na téma Dopravní prostředky a Domácí zvířata. Samostatně přiřadí malá tiskací písmena abecedy k velkým tiskacím (viz příloha K). Pozná a na pokyn podá několik písmen abecedy.

3. ročník – Zrakové vnímání procvičuje vyhledáváním a kroužkováním písmen v textu. Samostatně z písmen složí své jméno a členy rodiny. Seznámil se souborem

Lidské tělo a opakuje zavedené soubory z předešlých ročníků. Obrázky seřadí na pokyn podle dějové posloupnosti. Sluchové vnímání procvičuje poslouchaním čtené pohádky a s pomocí obrázků se snaží o reprodukci.

Hodnocení zvolené metody a aktuální úrovně čtení: Žák má zavedeno několik tematických souborů, ve kterých pozná a podá obrázek na pokyn. Pokud je u obrázku text přiřadí ho s přesností ke správnému textu ihned. Bohužel pokud se soubor neopakuje více jak měsíc, žák si slova nepamatuje. Učitel se nyní snaží se žákem o skládání slabik k předloze. Slovní pokyn musí být nejdříve předveden s názornou ukázkou, aby žák věděl, co se od něj chce. Po názorné ukázce již pracuje samostatně. Sestavení slabiky do slova bez předlohy je ve fázi nácviku. Výběr globální metody se u žáka jeví jako správný.

Žák 7

Současný věk a ročník: 9 let, 3. ročník

Rodinná anamnéza: Rodina je úplná. Žák má mladšího zdravého sourozence. Matka i otec mají DM II. typu.

Osobní anamnéza: Narozen z první fyziologické gravidity po termínu, porod vyvolávaný, pro distres plodu akutní císařský řez, AS 10-10-10. Bez adaptačních potíží, poporodní žloutenka s potřebou FT. Raný psychomotorický vývoj opožděný, ale pomalu postupující. Samostatné sezení v roce a půl, lezení ve dvou letech, okolo čtvrtého roku začal chodit, ale s podporou. Mentální posun nebyl patrný. Řeč se projevovala pouze výskáním či spojováním slabik bez významu.

Předškolní anamnéza: Navštěvoval od dvou let stacionář a jednou týdně autistickou školku. V pěti letech přestup do přípravné třídy ZŠ speciální. Chůze nestabilní, časté afekty křiku a pláče z neznámé příčiny. Adaptaci na třídu a denní režim zvládl bez potíží. Somatické masáže z konceptu Bazální stimulace nepřijímal.

Školní anamnéza: Žák má nyní diagnostikovaný dětský autismus s těžkým mentálním postižením a středně těžké tělesné postižení.

Výuka čtení a její průběh: 1. ročník – Na slovní pokyn ani na své jméno nereaguje. Hrubou motoriku procvičuje uchopováním předmětů a zrakové vnímání procvičuje fixováním pohledu na obrázky. V domácím prostředí v rámci distanční výuky s maminkou procvičoval hmatové vnímání hlazením různých povrchů.

2. ročník – Probíhá nácvik soustředěného sluchového vnímání pomocí zvuků, hudby a předčítaného textu. Vnímá společný zpěv a pokyvuje do rytmu. Začíná si hrát se zvukem svého hlasu. Učí se reagovat na své jméno a při předložení jeho fotografie jí uchopí a krátce si jí prohlíží. Pomocí názorných obrázků (hlava, ruka, noha, ...) a dotykem na danou část se učí uvědomovat si jednotlivé části těla a obličeje. Již přijímá orofaciální a stimulující masáže z konceptu Bazální stimulace. Učí se poznávat symbol škola, záchod a piktogramy ze struktury dne (viz příloha L).

3. ročník – Vnímá zrakové a sluchové podměty a reaguje na ně. Samostatně uchopí míčky výrazných barev a umístí je do připravených otvorů.

Hodnocení zvolené metody a aktuální úrovně čtení: Třídní učitel zařazuje do rozumové výchovy prvky ze sociálního čtení. Žák během dvou a půl let udělal velký pokrok v reagování na podmět. Svoji fotku si rád prohlíží a usmívá se. Zvládne uchopit předměty a uložit je na připravené místo. Využívá procesní schémata, naučené symboly a piktogramy. Nadále mu budou nabízeny další piktogramy, které mu pomohou lépe zvládat každodenní činnosti a budou mít v jeho životě využití. U žáka lze předpokládat, že dovednost čtení v písmové formě pro něj nebude možná ani v budoucnu.

Žák 8

Současný věk a ročník: 10 let, 4. ročník

Rodinná anamnéza: Žák žije v úplné rodině společně se sourozencem starším o tři roky. Rodina bydlí v rodinném domku na vesnici. Matka i otec jsou pracující. Otec pracuje za hranicemi, ale každý den se vrací zpět domů, aby mohl pomáhat s péčí o žáka, kterého má moc rád a nedovede si představit, že by ho denně neviděl.

Osobní anamnéza: Narozen z druhé fyziologické gravidity, vyvolávaný porod po termínu, AS 9-8-8, novorozenecká žloutenka. V ranném vývoji pozorováno atypické chování a výraznější obtíže ve vývoji. Do dvou let nevokalizoval, poté vydával jen neurčité zvuky. Objevují se stereotypní pohyby rukou (narážení prsty do dlaní).

Předškolní anamnéza: Ve čtyřech letech nastoupil do běžné mateřské školy do třídy s asistentem. Řeč se nerozvíjela, na zavolání svého ani jiného jména nereagoval, děti jen pozoroval. Porucha hrubé a jemné motoriky. Při řízené činnosti nutná plná fyzická dopomoc asistentem pedagoga ve všech činnostech včetně hygieny.

Školní anamnéza: Žák má nyní diagnostikovaný dětský autismus a těžké mentální postižení. Je vzděláván podle programu II. Dílu ZŠ speciální. Od nástupu do školy

využívá školní svoz mikrobusem. Má silně opožděný vývoj řeči, verbálně nekomunikuje a porozumění řeči je narušeno. Pokud se mu něco nelíbí začne hlasitě křičet nebo plakat.

Výuka čtení a její průběh: 1.ročník **–** Seznamuje se s úkoly na zrakové, sluchové a hmatové vnímání. Je důležité, aby danou činnost vnímal, prožil si jí a upevňoval si tím nácvik. S pomocí přiřadí předmět ke stejnému předmětu a učí se poznat sebe na fotografii. Seznamuje se s piktogramy ročního období, počasí a dnů při denní struktuře. Třídní učitel se rozhodl v rámci rozumové výchovy ponechat žákovi sociální čtení.

2. ročník – Procvičuje nadále zrakové vnímání tříděním dvou komponentů. Třídí předměty podle barvy. Dobře reaguje na práci s obrázky. Pozná se na fotografii a vybere správnou ze dvou fotek. K předmětům denní potřeby (lžíce, oblíbená hračka) přiloží obrázek. Učí se poznat symbol záchodu. Pracuje podle procesního schématu při mytí rukou (viz příloha M).

3. ročník – Z důvodu covidu v předcházejícím pololetí si žák znovu upevňuje již naučené dovednosti. Motivací je odměna ve formě pochutiny. Pozná obrázek lentilky, gumových medvídků a brambůrku a vybere si z nich odměnu.

4. ročník – Řeč se nerozvíjí, častěji vydává hlasité neurčité zvuky. V sociálním čtení se daří přidat další symboly a piktogramy, na které žák přiměřeně reaguje. Například na symbol záchodu již ví, kam má jít. Obrázek mikrobusu představuje odjezd domů. Porozumění řeči je nadále opožděno, avšak naučeným jednoslovným frázím rozumí.

Hodnocení zvolené metody a aktuální úrovně čtení: Vzhledem k těžkému mentálnímu postižení a téměř žádnému pochopení pojmu písmeno, lze předpokládat, že vybraná metoda je pro žáka nejefektivnější. Důležité je zde pochopení významu obrázků nebo piktogramů a jeho využití.

5.4 Závěry vlastního šetření

K hlavnímu a dílčím cílům byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO č. 1 *Jaké alternativní metody čtení se využívají na 1. stupni Základní školy speciální Merklín u žáků s autismem v kombinaci s mentálním postižením?*

Na základní škole speciální se podle daného kritéria vzdělává 21 žáků. Tyto žáci byli následně roztřízeni podle osvojované metody čtení. Z dostupných dat vyplývá, že jen jeden žák čte běžnou metodou, která se využívá v hlavním vzdělávacím proudu, a proto nebyl do výzkumu dále zahrnut.

Využívané alternativní metody čtení na škole jsou: Globální čtení, Sociální čtení Sfumato, Genetická a Jiná metoda využívající Montessori prvky. K nácviku nebo již k samotnému čtení je využívá 20 žáků. Nejvíce žáků se učí globální metodou.

VO č. 2 *Jakým způsobem dochází k výběru dané metody?*

Z rozhovorů, kterých se zúčastnilo 7 třídních učitelů vyplývá shoda s následujícími tvrzeními:

Učitel by měl znát způsoby a jednotlivé fáze, kterými se dané metody osvojují. Podle toho sám rozhodne, jaká metoda je vhodná pro žáky s verbální komunikací, nebo naopak pro nemluvící či se špatným porozuměním řeči. U žáků s autismem a mentálním postižením nelze vybrat metodu bez předchozího zjištění schopností a dovedností žáka nejen v oblastech komunikace, řeči a porozumění, ale i podle zrakového, sluchového a prostorového vnímání. Při výběru učitel zohledňuje i stupeň intelektových schopností. Na základě zjištěných aktuálních dovedností může žákovi zvolit nejvhodnější metodu, která se ale může nabytými a rozvíjejícími schopnostmi v průběhu vzdělávání změnit.

Z výše popsaných případových studií a možnosti pozorování učitelů při práci vyplývá, že tato „nepsaná“ pravidla učitelé na škole dodržují a pečlivě zvažují jakou metodu žákovi nastaví.

VO č. 3 *Jak probíhá osvojování vybrané alternativní metody?*

Způsob, jakým dochází k osvojování čtení vybraných žáků můžeme vyčíst z podrobně popsaných případových studií.

Ve vlastním šetření je u prvních tří studií popsáno osvojování metodou Sfumato. Řadí se k metodám syntetickým a žáci se učí jednotlivé hlásky v přesně daném pořadí, ve kterém se vyučují. Pro osvojení Sfumata musí žák verbálně komunikovat, slyšet a vidět. Důraz je kladen na trvalé zafixování písmen. Po úspěšném čtení slabik začíná žák číst tři hlásky dohromady, kterými jsou tvořena slova s významem pro okamžité porozumění textu.

Globální čtení a jeho osvojování je popsáno ve čtvrté až šesté studii. Slovo je žákem nejprve vnímáno jako celek bez znalosti písmen a postupně je rozkládáno na slabiky a hlásky. Výhodou u této metody je, že žák nemusí verbálně komunikovat. Stačí když dokáže přiřadit obrázky k reálným věcem a tím se potvrdí, že chápe obsah slova. Obrázky jsou doplněny textem a vycházejí z témat, která jsou žákovi blízká, například Rodina, Jídlo, Oblečení a další. U žáků se STMR často dochází k setrvání ve fázi přiřazování textu k předloze, z důvodu nemožnosti zapamatovat si slovo.

Sociální čtení se nejčastěji využívá u žáků s TMR, kde se předpokládá absence verbální komunikace. Žáci poznávají a reagují na symboly a piktogramy, které je v běžném životě obklopují. Nácvik probíhá formou přiřazení obrázku k danému předmětu. Pokud obrázek popisuje činnost, například sprchování, je dobré tento obrázek přilepit u sprchového koutu pro lepší pochopení a zapamatování. Sociální čtení můžeme dělit do kategorií na jednoduché obrázky a texty, piktogramy, symboly a fotografie. Je zde kladen důraz na individuální přístup a piktogramy nebo obrázky jsou vybírány tak, aby žákovi pomáhaly zvládat běžné každodenní činnosti.

Osvojování čtení u žáků s autismem a mentálním postižením patří k dlouhodobému procesu, při kterém je důležitý individuální přístup učitele, jenž přizpůsobuje metodu a tempo osvojování podle možností každého žáka.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké alternativní metody čtení se využívají na 1. stupni Základní školy speciální Merklín u žáků s autismem v kombinaci s mentálním postižením.

První kapitolu teoretické části autorka zaměřila na vysvětlení pojmu autismus, triáda autistického postižení, výskyt jedinců s autismem v populaci a dále na kvalifikaci a popis jednotlivých poruch. Ve druhé kapitole vysvětluje, s jakými dalšími poruchami se může autismus kombinovat. Nejčastěji uvádí mentální postižení, které v práci vymezila a blíže definovala. Ve třetí kapitole popisuje zařazení jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu podle § 16 ve školském zákoně upraveného vyhláškou č. 27/2016 ve znění pozdějších předpisů. Vložené podkapitoly dále věnovala popisu Základní školy speciální a definovala obor čtení v rámcovém vzdělávacím programu. Dále vysvětlila diagnostiku čtenářských dovedností, rozšířenou o jejich předpoklady. V předposlední kapitole popisuje metodu čtení, která se využívá v běžném vzdělávacím proudu a navazuje na ní alternativními metodami čtení, ve kterých uvádí jednotlivá období osvojování a s nimiž uzavírá teoretickou část práce.

Praktickou část opírá o případové studie, do nichž bylo vybráno 8 žáků podle aktuální osvojované metody. Z výzkumu lze vyčíst, že metoda byla vybrána podle komunikačních dovedností a schopností v oblasti zrakové, sluchové a prostorové orientaci a přihlíženo bylo i ke stupni mentálního postižení, se kterým se pojí stejně jako u autismu nepřesné porozumění řeči. Metoda, která by mohla být označena za univerzální a využívána u všech žáků neexistuje, a proto se ke každému jedinci přistupuje vždy individuálně. Žáci s LMR jsou ve většině případů schopni osvojit si čtení v textové podobě a využívají ho v běžném životě. U žáků se STMR se pojí více deficitů ve vnímání a orientací. Proto se často nejdříve volí alternativní metoda, která se ponechává žákovi tak dlouho, dokud si vlastním vývojem nedojde k analýze slov. Pokud má žák TMR přidruženou s autismem lze předpokládat nevyvinutou řeč a těžší deficity v oblastech vnímání. Zde je oblast čtení v prvních letech vzdělávání spojená nejčastěji s pochopením obrázků, symbolů a piktogramů.

Důležité jsou u všech žáků i malé pokroky ve všech oblastech ovlivňující čtení, které jim přinášejí radost a nadšení ze vzájemného pochopení.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ADAMUS, P., 2016. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex. Jazyk a řeč. ISBN 978-80-7225-436-1.

BAZALOVÁ, B., 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.

BAZALOVÁ, B., 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.

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

ČADILOVÁ, V., H. JŮN a K. THOROVÁ, 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.

FASNEROVÁ, M., 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

HEMZÁČKOVÁ, K. a J. PEŠKOVÁ, 2009. *První čtení: učební pomůcka pro alternativní výuku čtení s využitím globální metody.* 4. vyd. Ilustroval Jan JIŘÍK. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-143-2.

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRDLIČKA, M. a V. KOMÁREK, 2014. ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0686-6.

JELÍNKOVÁ, M., 2008. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-383-2.

LECHTA, V., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.

MIŠOVIČ, J., 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor.* Praha: Slon. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.

NAVRÁTILOVÁ, M. *SFUMATO – SPLÝVAVÉ ČTENÍ: Metodická příručka*, ABC Music. reg. č. CZ. 1.07/1.3.12/04.0001.

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

ŠPORCLOVÁ, V., 2018. *Autismus od A do Z.* V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

TOMÁŠKOVÁ, I., 2015. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0.

VAKULENKOVÁ, A., J. PETROVÁ, P. NĚMCOVÁ a P. SKÁCEL. *Čtení: seznam metodik k nácviku čtení.* Pardubice: Pardubická tiskárna SILUETA. reg. č. CZ. 1.07/1.2.13/02.0004.

VALENTA, M, J. MICHALÍK a M. LEČBYCH., 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci].* Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

Seznam použitých internetových zdrojů

GLOBÁLNÍ ČTENÍ, *Globální metoda čtení* [online]. [cit. 2023-1-15]. Dostupné z: http://www.globalnicteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/

MKN-11 *pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti* (Verze: 02/2022) [online]. [cit. 2023-1-16]. Dostupné z: https://icd.who.int/browse11/l-m/en

NAUTIS, *Prevalence poruch autistického spektra* [online]. © 2022 [cit. 2022-10-11]. Dostupné z: https://nautis.cz/cz/autismus

Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální *(RVP ZŠS)* [online]. © 2022 (MŠMT) [cit. 2022-12-29]. Dostupné z WWW: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-specialni-vzdelavani/

ŠVP ZŠ speciální, *ZŠ speciální a Praktická škola Diakonie ČCE Merklín* [online]. © 2023 [cit. 2023-1-15]. Dostupné z: https://www.specialniskolamerklin.cz/zs-specialni-dcce-merklin/dokumenty/skolnivzdelavaciplany/

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (UZIS). *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)* [online]. [cit. 2023-1-16]. Dostupné z: https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#o-klasifikaci

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004*, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. © 2013–2022 MŠMT [cit. 2022-11-19]. Dostupné z WWW: https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022

SEZNAM ZKRATEK

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

AS – Apgar skóre

DM II. – cukrovka 2. typu

FT – fototerapie

LMR – lehká mentální retardace

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

PAS – poruchy autistického spektra

RVP – rámcový vzdělávací program

SVP – speciální vzdělávací potřeby

STMR – středně těžká mentální retardace

ŠVP – školní vzdělávací program

TMR – těžká mentální retardace

VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém

ZŠS – Základní škola speciální

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Dělení žáků podle stupně MR a využívané metody čtení 32

Tabulka 2 Metody čtení podle ročníku a stupně mentálního postižení 33

Tabulka 3 Přehled vybraných žáků 34

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru I

Příloha B - osvojování písmen pomocí výtvarného ztvárnění II

Příloha C – modelování tvaru písmen na předlohu II

Příloha D – skládání slov z písmen podle předlohy III

Příloha E – přiřazení slov k obrázku III

Příloha F – zrakové vnímání – přiřazování podle druhu, tvaru a barvy IV

Příloha G – vkládání písmen do perforované desky IV

Příloha H – soubor Slovesa z globálního čtení s větami V

Příloha I – doplnění druhé slabiky k vytvoření slova V

Příloha J – soubor Rodina z globálního čtení VI

Příloha K – přiřazení malého tvaru písmene k velkému VI

Příloha L – využívané symboly a piktogramy ze struktury dne VII

Příloha M – procesní schéma při mytí rukou VII

Příloha A – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor s třídními pedagogy na ZŠ speciální Merklín

1. Počet žáků navštěvující aktuálně třídu?
- Celkem
- Rozdělení na 1. a 2. stupeň

2. Kolik žáků má ve třídě autismus v kombinaci s mentálním postižením a vzdělávají se na 1. stupni?

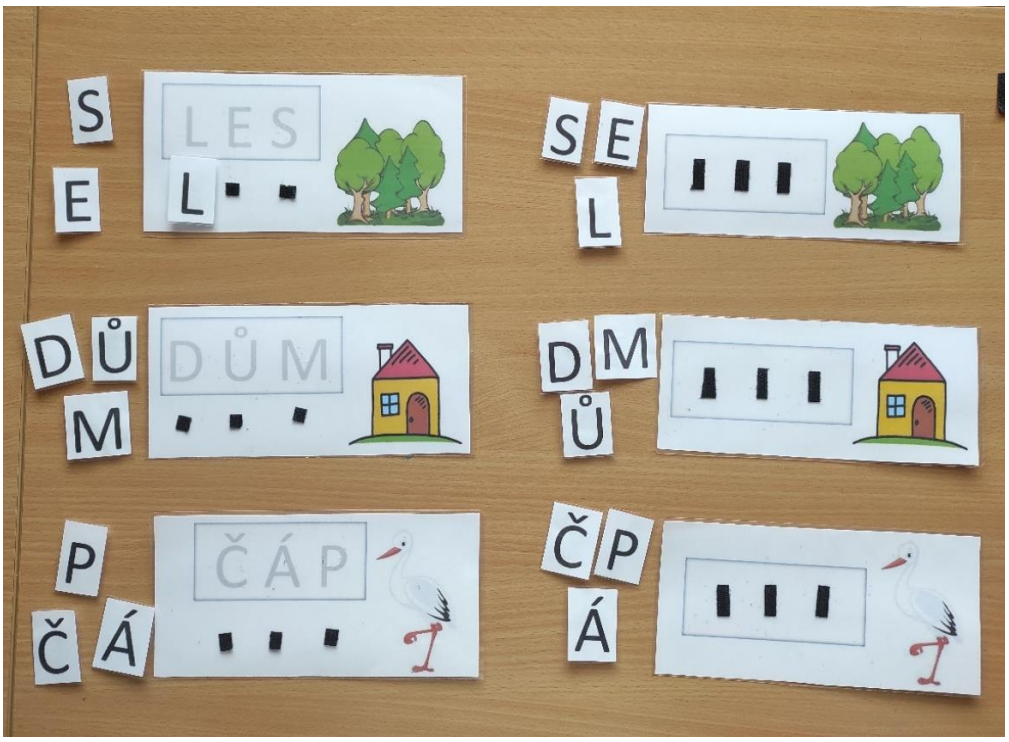
3. Zaměření na žáka:
- Kolik mu je let?
- Jaký ročník aktuálně navštěvuje?
- Stupeň mentálního postižení?
- Jaký postup byl zvolen při výběru konkrétní metody čtení?
- Jakou metodu nyní využívá ke čtení?
- Začínal žák aktuální metodou nebo mu byla změněna?
- Přecházel žák během vzdělávání do jiné třídy?
- Zhodnocení zvolené metody a aktuální dosažené fáze ve čtení u žáka

4. Jaké alternativní metody čtení jsou využívány ve třídě?

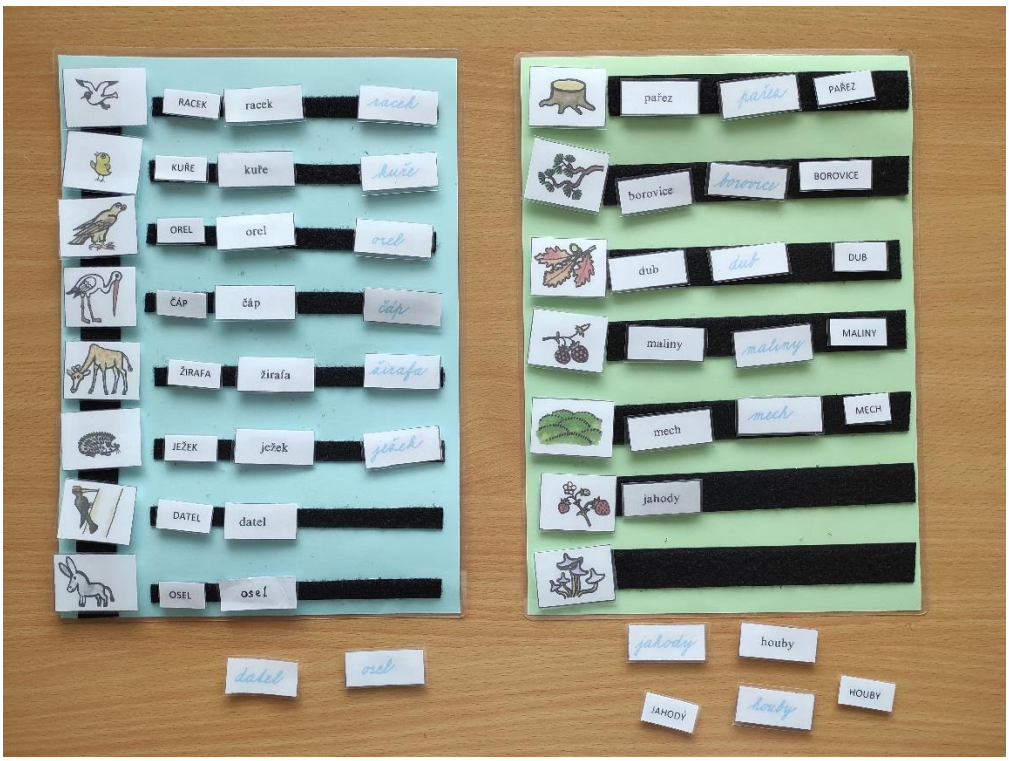
Příloha B - osvojování písmen pomocí výtvarného ztvárnění

Příloha C – modelování tvaru písmen na předlohu

Příloha D – skládání slov z písmen podle předlohy



Příloha E – přiřazení slov k obrázku

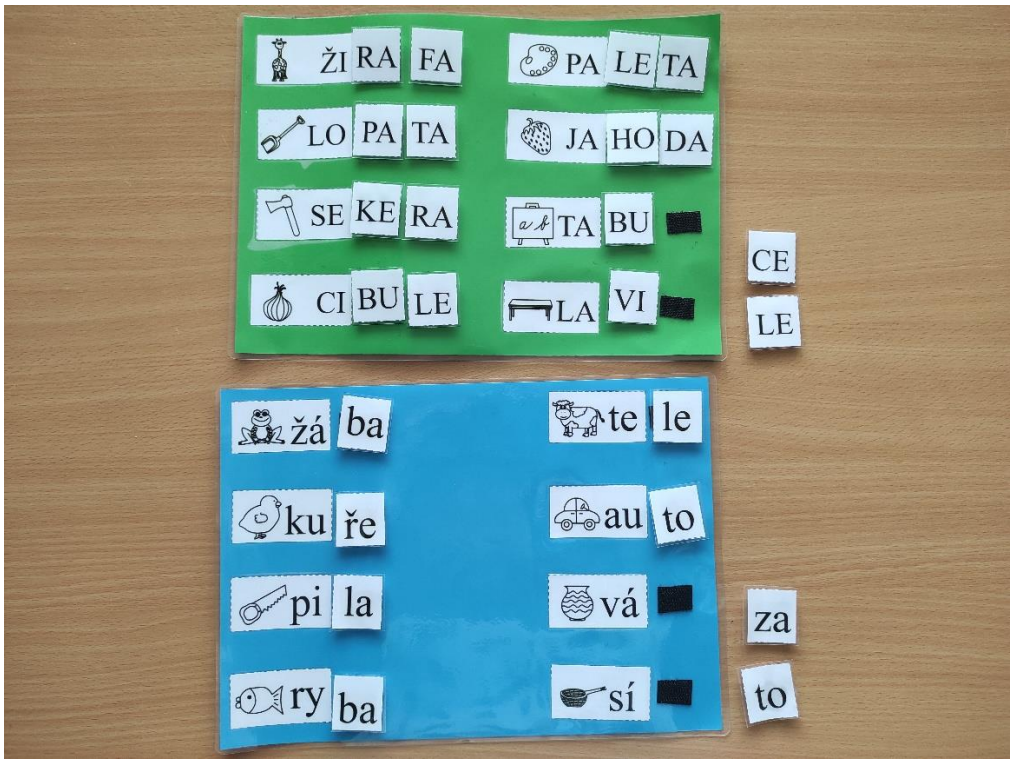


Příloha F – zrakové vnímání – přiřazování podle druhu, tvaru a barvy

Příloha G – vkládání písmen do perforované desky

Příloha H – soubor Slovesa z globálního čtení s větami

Příloha I – doplnění druhé slabiky k vytvoření slova



Příloha J – soubor Rodina z globálního čtení

Příloha K – přiřazení malého tvaru písmene k velkému

Příloha L – využívané symboly a piktogramy ze struktury dne

Příloha M – procesní schéma při mytí rukou

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Markéta Štychová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Alternativní metody čtení u žáků s autismem v kombinaci s mentálním postižením na Základní škole speciální Merklín

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 41

Celkový počet stran příloh: 7

Počet titulů českých použitých zdrojů: 20

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: PhDr. Josef Novotný, CSc.