

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora čtenářství a rozvoj čtenářských kompetencí u žáků s poruchou  
autistického spektra

Support for reading and development of reading competences of pupils with  
autistic spectrum disorder

Bc. Melanie Drastilová

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

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: Navazující mgr. ČJ – SPG

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Podpora čtenářství a rozvoj čtenářských kompetencí u žáků s poruchou autistického spektra potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. dubna 2019

### Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své práce PhDr. Zbyňkovi Němcovi, Ph.D. za ochotu a pomoc při zpracovávání této diplomové práce a za podnětné připomínky.

## **ABSTRAKT**

Tématem diplomové práce je podpora čtenářství a rozvoj čtenářských kompetencí u žáků s poruchou autistického spektra (PAS). Teoretická část se nejprve obecně zabývá jedinci s poruchou autistického spektra, charakteristickými rysy této diagnózy a vzděláváním žáků s PAS. V další části obecně shrnuje pojmy související se čtenářstvím. Také nahlíží na roli školy, učitele a literární výchovy při rozvoji a podpoře čtenářství. Zmiňuje vyučovací metody rozvíjející čtení s porozuměním. Poslední část se zaměřuje konkrétně na čtenářství u žáků s PAS. Vymezuje jejich deficity a zároveň nabízí intervenci a postupy při podpoře čtenářství.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé rozvíjí čtenářství u žáků s PAS na základní škole. Data byla získána strukturovanými rozhovory s učiteli pracujícími s žáky s PAS. Výzkumné otázky byly zaměřeny na míru podpory čtenářství ze strany učitelů, specifika při práci s žáky s PAS a využití textů, které souvisí s žákovskými zájmy a zkušenostmi.

Z výzkumů vyplývá, že učitelé o problematice čtenářství žáků s PAS nemají příliš informací. Vycházejí většinou pouze z vlastních zkušeností. Z těch vyplývá, že žáci s PAS mají určitá specifika, která omezují jejich rozvoj čtenářských kompetencí. Ta souvisí zejména s triádou narušených oblastí – komunikace, sociální chování a představitost, zájmy. Učitelé se snaží vybírat texty, které jsou žákům s PAS blízké a propojovat je s jejich zkušenostmi. Chybí však častá motivace před čtením. Učitelé také využívají málo různorodých a aktivizujících metod.

V závěru diplomové práce byla shrnuta některá doporučení pro praxi vyplývající z výzkumu a také z teorie.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Poruchy autistického spektra, žák s PAS, čtenářství, čtenářské kompetence, literární výchova, učitel

## **ABSTRACT**

This diploma thesis focuses on the support of reading and development of reading competences of pupils with autism spectrum disorder (ASD). The theoretical part first discusses individuals with autism spectrum disorder, characteristics of diagnosis and their education. The next section generally summarizes the concepts related to reading. It also looks at the role of the school, teacher and literary education in the development and support of reading. It further discusses teaching methods, which develop reading comprehension. The last part focuses specifically on the reading skills of children with ASD. The part concludes with deficits in reading for meaning and reading comprehension interventions.

The aim of this thesis was to find out how teachers develop reading skills for pupils with ASD in primary school. The data was obtained from structured interviews with teachers working with pupils with ASD. The research questions were focused on the level of support for reading by teachers, the specifics of working with pupils with ASD and the use of texts related to student's interests and experiences.

Research suggests that teachers don't have much information about the reading comprehension of children with ASD. They are based on their own experience. The experiences of teachers show that children with ASD have certain specifics that limit their reading comprehension. This is mainly related to typical deficits in communication and social interactions, imagination and interests. Teachers try to select a text which is close to students with ASD and is linked to their experiences. However, there is no motivation before reading. Teachers also use few diverse or stimulating methods.

The end of the thesis summarizes some recommendations for teacher's practice resulting from research and also from theory.

## **KEYWORDS**

Autism spectrum disorder, pupils with ASD, reading, reading competences, literary education, teacher

## Obsah

Úvod.....	1
1. Poruchy autistického spektra .....	3
1.1 Vymezení pojmu.....	3
1.2 Typy poruch autistického spektra.....	4
1.3 Diagnostika.....	6
1.4 Charakteristické projevy a rysy chování osob s PAS .....	8
1.4.1 Sociální chování .....	8
1.4.2 Komunikace.....	9
1.4.3 Představitost, zájmy, hra .....	10
1.5 Vzdělávání dětí s PAS.....	11
1.5.1 Specifika ve vzdělávání dětí s PAS .....	13
1.5.2 Speciálně pedagogické metody .....	14
2 Podpora čtenářství a rozvoj čtenářských kompetencí .....	17
2.1 Čtenářská gramotnost.....	17
2.2 Čtenářské kompetence .....	18
2.3 Čtenářské strategie a dovednosti .....	20
2.4 Čtenář a čtenářství .....	23
2.5 Role školy při podpoře čtenářství a rozvoji čtenářských kompetencí .....	27
2.5.1 Rámcový vzdělávací program a podpora čtenářství.....	28
2.5.2 Literární výchova a podpora čtenářství.....	30
2.5.3 Učitel.....	34
2.5.4 Metody uplatňované ve výuce literární výchovy .....	35
3 Čtenářství a žáci s PAS.....	42
3.1 Deficity ve čtení u žáků s PAS .....	42
3.2 Metody a intervenční přístupy při podpoře čtenářství u žáků s PAS.....	46
4 Podpora čtenářství a rozvoj čtenářských kompetencí u žáků s PAS na běžné škole ...	51
4.1 Metodologie výzkumného šetření.....	51
4.1.1 Popis prostředí výzkumu.....	52
4.1.2 Popis výzkumného vzorku .....	53
4.2 Cíl výzkumného šetření .....	55
4.3 Výzkumné otázky .....	55
4.4 Prezentace dat.....	55

4.4.1	Zkušenosti a sběr informací do výuky .....	55
4.4.2	Specifika práce s žákem s PAS .....	57
4.4.3	Metody výuky a podpora čtenářství .....	62
4.4.4	Shrnutí dat .....	70
4.5	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	72
4.6	Diskuze.....	75
4.7	Doporučení pro praxi .....	77
Závěr .....		80
Seznam použitých informačních zdrojů .....		82
Seznam příloh .....		89
Rozhovor č. 1:.....		89
Rozhovor č. 2.....		94
Rozhovor č. 3:.....		99
Rozhovor č. 4.....		104
Rozhovor č. 5.....		108

## Úvod

Čtení je jeden ze základních kamenů lidské vzdělanosti. Ve škole je to společně s psaním první věc, kterou se děti učí. Nestačí však pouze text číst, ale je důležité mu i porozumět. A i této dovednosti by měla škola učit. Dítě se má setkávat s texty, které mu jsou blízké. Učitel by měl s těmito texty pracovat a dbát na to, aby žáci sami využívali strategie, jak textu porozumět. V současnosti se již tématem čtenářské gramotnosti a čtenářství zabývají mnozí odborníci, vznikají nové inovativní výukové metody a programy. Důležité je, aby se tyto informace dostaly k učitelům a oni se s nimi naučili pracovat. V rámci inkluze se učitel setkává s různými žáky z heterogenních skupin. Ve třídě tak mohou být žáci na různé úrovni čtení, mohou preferovat jiné žánry. Učitel se setkává s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a z velké části bývá hlavně v jeho rukou správný vývoj a vzdělávání těchto žáků. Žáci s poruchou autistického spektra mohou mít deficit v porozumění textu. Jejich specifické rysy chování mohou ovlivňovat jejich zájem o čtení. Pro učitele tak bude práce o to složitější. Tato diplomová práce se věnuje rozvoji čtenářských kompetencí a podpoře čtenářství u žáků s poruchou autistického spektra. Téma bylo zvoleno zejména proto, že v rámci speciální pedagogiky je tato oblast málo prozkoumána.

Teoretická část diplomové práce zahrnuje tři hlavní kapitoly. První kapitola se zabývá obecně poruchami autistického spektra, vymezuje základní typy autismu a také jeho charakteristické znaky. Dále se věnuje vzdělávání žáků s PAS, vymezuje speciálněpedagogické metody a specifika výuky těchto žáků.

Druhá kapitola se zabývá čtenářstvím a pojmy s ním spjatými. Charakterizuje pojmy jako čtenářská gramotnost, čtenářské kompetence, čtenářské strategie a dovednosti. Vymezuje pojem čtenář a čtenářství. V další části se přesouvá čtenářství na instituci školy a její roli v jeho rozvoji. S tím souvisí analýza Rámcového vzdělávacího programu. Zahrnuje také kapitolu o literární výchově. Nelze opomenout roli učitele, která je již zmíněna v samotném úvodu jako velmi důležitá. V neposlední řadě jsou zde vyjmenovány některé vyučovací metody využívané v literární výchově.

Třetí kapitola se již dostává k problematice čtení u žáků s PAS. První část vymezuje deficit v čtení s porozuměním žáků s PAS a druhá část se zabývá intervencí a doporučuje metody vhodné pro podporu a rozvoj čtenářství u těchto žáků.



Praktická část diplomové práce se věnuje výzkumu v dané problematice. Konkrétně se výzkum zabýval rozvojem a podporou čtenářství u žáků s PAS ze strany pedagogů na základní škole. Realizován byl formou kvalitativní metody za pomoci rozhovorů s pedagogy, které ve třídě vzdělávají žáky s PAS. V této části je popsána blíže metodologie a položeny výzkumné otázky, na které se snažil najít výzkum odpověď.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda a jak učitelé rozvíjí čtenářské kompetence a podporují čtenářství u žáků s PAS. V čem vidí specifika práce s žáky s PAS, jaké metody využívají, jaké knihy vybírají atd. Následně byla data analyzována a porovnána v diskusi se zahraničními články. V závěru byla sepsána doporučení pro praxi, která vychází z daného výzkumu, ale i z teoretické části diplomové práce.

## **1. Poruchy autistického spektra**

Diplomová práce se věnuje žákům s poruchou autistického spektra (PAS). V současnosti se školy snaží přijímat žáky s těmito poruchami do běžných škol. Pro jejich úspěšné vzdělávání je potřeba, aby škola a učitel byli o poruchách autistického spektra dobře informováni. Tato kapitola se zabývá vymezením pojmu PAS, typy poruch autistického spektra, charakteristickými rysy jejich chování a v neposlední řadě vzděláváním žáků s touto poruchou.

### **1.1 Vymezení pojmu**

Chování a projevy dětí s poruchou autistického spektra mohou být velmi různorodé. Sdílejí ale stejnou diagnózu, kterou je pervazivní vývojová porucha. Dle MKN-10 (2018) je tato porucha charakterizována problémy v sociální komunikaci, stereotypním souborem zájmů a činností. Do skupiny pervazivních vývojových poruch patří jedinci s dětským autismem, atypickým autismem, Rettovým syndromem, hyperaktivní poruchou sdruženou s mentální retardací a stereotypními projevy, jinou dětskou dezintegrační poruchou a Aspergerovým syndromem (MKN – 10, 2018). Práce bude pracovat s obecným termínem osoby s poruchou autistického spektra (PAS). Symptomy se však u každého člověka liší. V rámci těchto poruch se lze setkat s dětmi s různou jazykovou vybaveností, intelektem i jinou mírou sociální komunikace. Děti se mohou také lišit mírou symptomatiky, kterou pomáhá určit např. škála CARS – 2. Od ní se odráží míra podpory, kterou dítěti můžeme poskytnout. Diagnostikovat určitý typ autismu je velmi složité a často se jejich projevy vzájemně překrývají. Proto se nejčastěji využívá všeobecný název - poruchy autistického spektra (Thorová, 2016).

Dřívější terminologie rozdělovala autismus na nízkofunkční a vysokofunkční. V současnosti se však od těchto pojmenování ustupuje, jelikož jsou nejednoznačná (Thorová, 2016).

## 1.2 Typy poruch autistického spektra

### Dětský autismus

Dětský autismus je nejlépe popsanou poruchou. Typické pro něj bývá, že se vyskytuje u dětí již před třetím rokem života. Omezení probíhá ve všech oblastech, které zasahují osoby s PAS. Kromě triády narušených oblastí, což je komunikace, sociální chování a představitivost, se u dětského autismu vyskytuje také upřednostňování zrakového vnímání koutkem oka, nachýlená chůze, chůze po špičkách, tleskání (Bazalová, 2012).

Hrdlička (2014) uvádí, že nástup symptomů dětského autismu může probíhat dvěma způsoby. V prvním případě lze zaznamenávat abnormality ve vývoji dítěte od prvních měsíců. Dítě nedokáže navázat oční kontakt, neusmívá se, je neklidné a nepozorné, nenastupuje řeč. V druhém případě dojde k tzv. autistické regresi, kdy dítě postupně ztrácí nabyté dovednosti. Nejčastěji se jedná o dovednosti v oblasti verbální i neverbální komunikace, sociálního chování i kognitivních schopností. K dětskému autismu se velmi často přidružuje také mentální retardace, to až v 75 % (Hrdlička, Komárek, 2014).

### Atypický autismus

Tato diagnóza se stanovuje v případě, že dítě splňuje kritéria pro dětský autismus pouze částečně. Atypický autismus bývá také nazýván jako atypická dětská psychóza nebo mentální postižení s autistickými rysy (MKN – 10, 2018).

U tohoto typu PAS nemusí být výrazně narušena některá z oblastí triády, ale je nutná přítomnost symptomů ve dvou oblastech. Symptomy se vyskytují zejména až po třetím roce života. Atypický autismus bývá v některých případech zařazený do nespecifikovaných pervazivních vývojových poruch (Bazalová, 2012).

### Rettův syndrom

Typickým rysem Rettova syndromu je jeho výskyt pouze u žen. Poprvé byl popsán v roce 1965. Do veřejného povědomí se dostal po publikování studie v roce 1983. V roce 1992 byl Rettův syndrom zařazen do MKN mezi pervazivní vývojové poruchy.

Příčina syndromu je genetická, za vznik zodpovídá gen na distálním dlouhém raménku chromozomu X (Bazalová, 2012).

Dívky s Rettovým syndromem se vyvíjejí bez problémů do 5. měsíce. Mezi 6. – 18. měsícem jejich vývoj stagnuje a dochází k regresi. Ve dvou letech většinou následuje ztráta řeči, manuálních dovedností a zpomaluje se růst hlavy. Postižení zasahuje funkce

somatické, motorické a psychické. Sociální chování je na dobré úrovni. Téměř všechny případy doprovází mentální retardace. Ženy s tímto syndromem se dožívají 40 – 50 let. Prognóza je horší než u dětského autismu (Bazalová, 2012; Hrdlička, Komárek, 2014).

### **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními projevy**

Tato porucha spojuje hyperaktivní syndrom s mentální retardací s IQ pod 50, stereotypními pohyby, narušením pozornosti a sebepoškozováním. V adolescenci často dochází k nahrazení hyperaktivity hypoaktivitou. Sociální oblast bývá nenarušena. Dítě trpí těžkou motorickou hyperaktivitou, neustále běhá, skáče, nedokáže sedět a projevuje aktivitu v situacích, kdy má být v klidu. Mezi stereotypní aktivity patří zejména opakující se pohyby těla nebo jen určitou částí (poklepávání rukou), sebepoškozování, opakování jednoho druhu činnosti. Nevyskytují se sociální narušení autistického typu, jako jsou problémy s očním kontaktem, mimikou, nepřiměřený postoj, špatné vztahy s vrstevníky (Bazalová, 2012; Hrdlička, Komárek, 2014).

### **Jiná dezintegrační porucha v dětství**

Tato porucha bývá nazývána jako infantilní demence, desintegrační psychóza, Hellerův syndrom nebo symbiotická psychóza (MKN – 10, 2018). Jedná se o velmi vzácnou poruchu. Charakteristický bývá normální vývoj v počátečním období po dobu dvou let. Kolem třetího roku (někdy však až kolem desátého roku) nastane rychlá nebo postupná regrese nabytých dovedností. Nejčastěji se projevuje ve dvou z těchto oblastí: expresivní nebo exceptivní jazyk, sociální dovednosti, motorická oblast, hry a ztráta kontroly při vyprazdňování. Oproti dětskému autismu bývají děti s dezintegrační poruchou častěji mentálně postižené a méně často projevují repetitivně hru. Tato porucha se složitě diagnostikuje, zejména tehdy, kdy dítě ztratí v autistické regresi řeč, stejně jako u dětského autismu. U dezintegrační poruchy je však vývoj před začátkem symptomů více bezproblémový a regrese je výraznější (Bazalová, 2012; Hrdlička, Komárek, 2014).

### **Aspergerův syndrom**

Aspergerův syndrom je nejpozitivnější diagnózou z PAS a zároveň nejčtenější. Děti s tímto syndromem bývají nejčastěji vzdělávány v běžných školách.

S definicí této diagnózy přišel v roce 1944 vídeňský psychiatr a dětský lékař Hans Asperger. V roce 1981 byl Lornou Vingovou syndrom pojmenován jako Aspergerův syndrom. Diagnostika probíhá formou dotazníku a poté sezením s klinickým psychologem

s praxí v oblasti diagnostiky vývojových poruch. Ten využívá psychologické testy k získání celistvého a reálného obrazu o dítěti. Probíhají také rozhovory s rodiči. Cenným zdrojem podnětů jsou také názory učitelů a jiných odborníků, kteří přicházejí do styku s dítětem (Attwood, 2005).

Dítě s Aspergerovým syndromem má většinou problémy v těchto oblastech: sociální chování, jazyk a řeč, zájmy a rituály, pohybová neobratnost, kognice a citlivost smyslů.

V oblasti sociální se zejména jedná o sníženou schopnost navazovat kontakt s vrstevníky, dítě se nezapojuje do her a aktivit, často nevnímá základní pravidla chování. Je důležité, aby rodiče a učitelé děti s Aspergerovým syndromem učili základní zásady sociálního chování, přátelské konverzace atd. (Attwood, 2005).

Řečové schopnosti bývají neporušeny. Řeč bývá formálně správná, ale nápadná. Dítě používá šroubované výrazy, preferuje dlouhé monology na témata, která ho zajímají, špatně reaguje na dotazy ostatních. Objevuje se hyperkorektní jazykový projev a neobvyklé frázování (Attwood, 2015).

### 1.3 Diagnostika

V současné době neexistuje diagnostika, která by měla biologický charakter, jako je například laboratorní vyšetření ze vzorku moče či krve. „*Diagnostika autismu spočívá v důkladném popisu chování v oblastech pro autismus charakteristický – nápadnostmi v sociálních vztazích a komunikaci, opakováním stejných činností, adaptačními obtížemi*“ (Šporclová, 2018, st. 16). Pozorování by mělo probíhat v různých situacích, jelikož se symptomy dětí mohou objevovat pouze v určitém prostředí, například ve škole. V domácím prostředí je dítě zvyklé, rodiče mu často ustupují a nedochází tak ke konfliktům. Ve škole nastávají situace, které jsou pro dítě zatěžující. Snaží se začlenit do kolektivu, klade důraz na svůj výkon, porovnává se s ostatními. Někdy se dítě naopak snaží zapadnout do kolektivu tak, že své symptomy potlačuje a doma dojde k uvolnění nahromaděného napětí. Diagnostika bývá velmi těžká a často se může z různých poradenských pracovišť vyhodnocení dítěte lišit. Odborník musí mít profesní zkušenosti s širokým spektrem symptomů poruch autistického spektra. Při vyšetření je potřeba věnovat pozornost chování dítěte. Při zvýšené zátěži a nepříjemném prostředí se chování dítěte může lišit od normálu. Rodiče často podstupují několik vyšetření, aby se dobrali ke konečnému výsledku (Šporclová, 2018). Je však důležité, aby rodiče nezmírňovali obtíže

svého dítěte a naopak vyhledali pomoc odborníka. Thorová (2016) uvádí ve své knize ideální diagnostický model, který rozdělila do tří fází. První je fáze podezření, kdy rodiče zjistí, že s dítětem není něco v pořádku a obrátí se na pediatra. Pediatr provede screeningové testy, a pokud má podezření na PAS, pošle rodiče na specializované pracoviště. Další fáze je diagnostická, která probíhá na specializovaném pracovišti za pomoci odborníků, nejčastěji dětského psychologa, psychiatra a speciálního pedagoga. Poslední je postdiagnostická fáze. Rodiče se dozvěděli diagnózu dítěte a začínají se orientovat v problematice. Kontaktují rodiče s dětmi se stejnou diagnózou, využívají internet (Thorová, 2016).

### **Diagnostické metody**

Při diagnostice se využívají screeningové metody. Mezi nejvyužívanější nástroje patří například ADI-R – Autism Diagnostic Interview-Revised (Thorová, 2016). Jedná se o strukturovaný rozhovor s rodiči dítěte či dospělým s PAS. Dalším nástrojem je ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule (Thorová, 2016). *„Metoda je v podstatě semistrukturovaným vyšetřením, kdy v rámci různých přesně definovaných aktivit hodnotíme fungování sledované osoby převážně v oblasti sociální interakce a komunikace“* (Thorová, 2016, s. 265). Pozitivum této metody je, že odborník přímo pracuje s klientem. Pro zvýšení účinnosti metody se doporučuje sledovat dítě i mimo testové situace. V České republice se nejčastěji využívá metody CARS – Childhood Autism Rating Scale – Posuzovací škála dětského autismu (Thorová, 2016). Existují dvě varianty tohoto testu, standardní verze pro děti do 6 let a osoby s IQ nižší než 79 a vysoce funkční verze pro děti od 6 let a osoby s IQ nad 80. Test se skládá z patnácti oblastí (vztah k lidem, imitace, emociální reakce, motorika, adaptace na změny, strach a nervozita, atd.), které se hodnotí na stupnici od 1 do 4, dle frekvence a intenzity projevů v dané oblasti. K testu patří také dotazník pro rodiče. Nevýhodou testu je vykazování malé rozlišnosti mezi intelektovým postižením a autismem. Mezi pozitiva patří jeho menší náročnost na administraci a čas. Další metodou je česká screeningová metoda M-DACH (Thorová, 2016; Šporclová, 2018). Tato metoda je určena k předběžnému výzkumu dětí s PAS. Jedná se o metodu orientační, která má formu dotazníku pro rodiče. Dotazník se skládá ze 74 otázek týkajících se smyslového vnímání, komunikace, sociálního chování, emotivity, hry, problémového chování a adaptace (Šporclová, 2018).

## 1.4 Charakteristické projevy a rysy chování osob s PAS

Jedinec s PAS má obvykle problémy ve třech oblastech. Thorová (2016) je nazývá triádou problémových oblastí. Jedná se o sociální interakci a sociální chování, komunikaci a představitost, zájmy a hru. Tyto oblasti poté mají vliv na život a začlenění osoby s PAS do běžných činností. Nedostatky v těchto oblastech také ovlivňují vzdělávání dětí.

### 1.4.1 Sociální chování

První oblastí je velmi důležité sociální chování. U dětí lze sociální chování pozorovat od narození, jde o sociální úsměv, broukání, oční kontakt. Tyto projevy často nechybí ani u některých dětí s PAS (Šporclová, 2018). Ale sociální interakce se výrazně liší, záleží na hloubce a míře diagnózy. Existuje několik typů sociální interakce, dle kterých se mohou děti s PAS dělit. Děti mohou být odtažité a uzavřené, nazývají se jako typ osamělý. Vyznačují se minimální snahou o fyzický kontakt, nevyhledávají společnost, nestojí o přátele, vyhýbají se očnímu kontaktu. Osamělý typ v raném věku neprojevuje separační úzkost (Thorová, 2016).

Dalším typem je typ pasivní. V sociální oblasti se projevuje omezenou spontaneitou v sociální interakci. Dítě se kontaktu nevyhýbá, ale ani ho nevyhledává. Ze sociálního kontaktu většinou neprojevuje nadšení. Tento typ má omezenou schopnost empatie a schopnost poskytovat útěchu (Thorová, 2016).

Opakem těchto typů je typ aktivní. Ten se vyznačuje přílišnou spontaneitou v sociální interakci, často hladí cizí lidi a dotýká se jich. Gestikulace a mimika je přehnaná. Děti s PAS, které mají tento typ sociální interakce, se projevují nepřiměřeným a nevhodným dotazováním, někdy až obtěžujícím chováním. Toto chování se objevuje, jelikož dítě dostatečně nechápe kontext sociální situace a společenských pravidel. Často využívá jen naučených sociálních frází a obrátů – pozdrav, oslovení apod. (Thorová, 2016).

Charakteristický pro děti a dospělé s vyšším IQ je typ formální, afektovaný. Děti s tímto typem mají velmi dobré vyjadřovací schopnosti, ale jejich řeč je příliš formální, působí strojeně. Chovají se často konzervativně a působí chladně. Mnohé rituály a výrazy imitují po dospělých. Mají problém s ironií a nadsázkou (Thorová, 2016).

Posledním typem je typ smíšený – zvláštní. Vyznačuje se tím, že jeho chování je velmi nesourodé. Většinou záleží na situaci, osobě a prostředí. Sociální chování je

považováno za zvláštní. Děti s tímto typem mají velké výkyvy v kvalitě kontaktu (Thorová, 2016).

Děti s PAS se však nemusí striktně zařazovat k určitému typu. Sociální interakce je rozmanitá. Avšak většina dětí má společné to, že o sociální kontakt stojí. Jejich odtazítost způsobuje nejistota a neschopnost dítěte kontakt navázat. Děti pociťují úzkost a stres a tím znásobují deficit v oblasti sociálního chování (Thorová, 2016).

## 1.4.2 Komunikace

*„Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace“* (Thorová, 2016, s. 99). Právě opožděný vývoj řeči je prvním symptomem, kterého si rodiče u dítěte všimnou a začnou ho řešit. Problémy v komunikaci jsou u dětí s PAS různorodé. Odchytky mají ve verbální i neverbální komunikaci, v porozumění i ve vyjadřování. Řeč nemusí být vždy poškozena, ale v komplexním řečovém vývoji nalezneme vždy abnormality. Nejmenší problémy s řečí většinou mívají děti s Aspergerovým syndromem. Opožděný vývoj řeči tedy vylučuje diagnózu tohoto syndromu (Šporclová, 2018; Thorová, 2016).

Děti s PAS postrádají smysl komunikace, nechápou, že svým komunikačním chováním mohou situaci ovládat. Šporclová (2018) shrnuje obtíže v komunikaci u dětí s PAS. Jedná se například o vyhýbání se zrakovému kontaktu, nebo naopak dlouhý oční kontakt, který je neadekvátní. Děti s PAS často neovládají základní gesta, jako je přikývnutí při souhlasu nebo zavrtění hlavou při nesouhlasu. Celkově málo využívají gest při rozhovoru, některé děti naopak využívají nepřiměřených gest. Problémy se projevují také v mimice. Dítě se tváří strnule, chybí mu sociální úsměv. Těžko se u těchto dětí rozpoznává celkové rozpoložení. Projevují pouze základní pocity – radost, smutek, vztek. Postoj těla je také nepřiměřený, děti nedodržují vzdálenosti při komunikaci, jsou strnulé (Šporclová, 2018).

U 10 – 30 % dětí s PAS se nevyvine řeč. Mají opožděný vývoj řeči nebo řeč zcela chybí. Často nastává řečový regres, kdy dítě přestane používat již osvojená slova. Děti s PAS mají problémy iniciovat a udržet komunikaci. Dítě nevyjádří žádost o pomoc, neumí vyjádřit svou potřebu. Nevede konverzaci spontánně, nevypráví příběhy a na otázky odpovídá stroze, neochotně. Charakteristickou obtíž v komunikaci je stereotypní opakování jazyka. Jedinec opakuje odposlechnuté výroky a fráze, cituje úryvky z oblíbených pořadů. Vymýšlí si vlastní slova nebo využívá archaických výrazů, které požaduje i od ostatních (Šporclová, 2018).



Děti s PAS nejraději a nejlépe komunikují v prostředí, které je jim blízké a ve kterém se cítí bezpečně. Sociální komunikaci je potřeba děti učit, následně je v ní trénovat a motivovat. Je důležité děti v komunikaci podporovat, chválit je a dávat jim najevo porozumění. Doporučuje se s dětmi mluvit jednodušším jazykem a volit jasné a srozumitelné pokyny. Nevyužíváme ironii či nadsázku, jelikož ji děti s PAS mohou pochopit doslovně. Důležité je kontrolovat, zda a jak dítě sdělovanému rozumí (Šporclová, 2018).

### 1.4.3 Představivost, zájmy, hra

Triádu problémových oblastí zakončuje narušená schopnost představivosti. Narušení této oblasti má na vývoj dítěte negativní vliv v několika směrech: „*Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že se u dítěte nerozvíjí hra. Nedostatečná představivost způsobuje, že dítě upřednostňuje činnosti a aktivity, které obvykle preferují podstatně mladší děti, vyhledává předvídatelnost v činnostech a upíná se tak na jednoduché stereotypní činnosti*“ (Thorová, 2016, s. 119). Děti s PAS se tak formou hry odlišují od svých vrstevníků. Kvalita hry, pestrost, radost ze sociální interakce a míra zapojení dítěte se odvíjí od míry symptomatiky. Určuje úroveň celkové adaptability dítěte (Thorová, 2016).

Charakteristické pro PAS jsou stereotypní a opakující se aktivity, silné myšlenkové zaujetí pro konkrétní téma. O nové hračky a činnosti obvykle nejeví zájem. Hračky většinou využívají k jiné činnosti, než jsou určeny. Některé děti se věnují pouze jednoduchému manipulování s předmětem, jako je točení, houpání, házení, bouchání. Předměty různě třídí, řadí a seskupují podle určitého klíče (Šporclová, 2018).

Stereotypní zájmy se často vyskytují u všech dětí, ale u dětí s PAS je to doprovázeno určitou mírou neodklonitelnosti. Více se o věc zajímají. Pokud je někdo přeruší, často projevují agresivní chování nebo jsou pasivně negativní (Thorová, 2016; Šporclová, 2018).

## 1.5 Vzdělávání dětí s PAS

Děti s poruchou autistického spektra se od sebe velmi liší, proto je jejich zařazení do typu školy individuální. Záleží na mnoha faktorech, jako je například chování, mentální opoždění, vývoj atd. Pokud je dítě zařazeno do běžné školy, většinou je k němu přiřazen asistent pedagoga a pracuje se dle individuálního vzdělávacího plánu. Míra speciálních potřeb je popsána v doporučení z vyšetření školského poradenského vyšetření (Adamus, 2016).

Další možností je zařadit dítě do školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo do třídy pro děti s autismem. Vhodné je to zejména u dětí, u kterých jsou symptomy poruch autistického spektra velmi těžké a vyskytuje se u nich problémové chování (Adamus, 2016).

U dětí s PAS nelze jednoznačně určit, jaká forma vzdělávání je pro ně vhodná. U každého dítěte je potřeba přihlídnout k jeho možnostem, ale také přání rodiny nebo možnostem školy (Adamus, 2016). Oba typy škol mají své výhody a nevýhody. Pozitivem zařazení dítěte do běžné školy je to, že se dítě může učit nápodobou v běžném sociálním prostředí. Běžná škola dítě připraví na život. To, že dítě chodí do běžné školy, většinou zvýší jeho sebevědomí. Tyto školy jsou také více dostupné. Pozitiva to má však i na spolužáky, kteří se tím učí toleranci. Negativní je pro dítě větší stres, kladou se na něj větší nároky. Ve speciální škole se více klade důraz na individualitu dítěte, je zde také více specializovaných pedagogů, kteří rozumí dané diagnóze. Na běžné škole lze však negativa minimalizovat a vytvořit tak příjemné prostředí pro vzdělávání dítěte s PAS (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání přináší změny v rámci inkluzivního vzdělávání. Děti s PAS mají větší šanci studovat v běžné škole. Nefigurují zde diagnózy, ale podpora je pro všechny žáky, kteří mají speciální potřeby. Škola tyto potřeby realizuje díky podpůrným opatřením. Těmi se rozumí úpravy ve vzdělávání, na které mají bezplatné právo všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Zákon č. 561/2004).

Dle školského zákona mezi podpůrná opatření patří například: poradenská pomoc, úprava organizace, obsahu, hodnocení a forem vzdělávání, úprava podmínek k hodnocení žáka, využití kompenzačních pomůcek, sestavení individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP), využití asistenta pedagoga atd. (Zákon č. 561/2004 Sb.). I když je pro žáka vytvořen IVP, aby došlo k úspěšné integraci a vytvoření odpovídajících výukových strategií pro

žáky s PAS, musí učitel dobře znát povahu deficitů u žáků s PAS. Musí porozumět potřebám, výkyvům nálad i zájmům daného dítěte (Jelínková, 2008).

Předpokladem úspěšné integrace je dobrý učitel. Ten by měl být obeznámen s diagnostikou dítěte a zároveň být informován o možnostech práce s žákem s PAS. Často se setkáváme s tím, že učitelé nevědí, jak s žákem pracovat, proto ho raději ignorují a nechávají práci na asistentech. Škola by měla vést své pedagogy ke vzdělávání v potřebných oblastech. Pořádat školení pro učitele od odborníků na autismus, poskytnout dobře zpracovaný IVP, zprostředkovat supervize ze strany psychologa. Sám učitel by měl mít potřebu se stále v této oblasti vzdělávat. Dále je důležitá spolupráce učitele s rodiči (Vosmik, Bělohávková, 2010). Zabýváme-li se tím, jak by měl učitel pracovat, je také důležité zaměřit se na osobnost pedagoga, který pracuje s dítětem s PAS. Čadilová s Žampachovou (2007) uvádí osobnost pedagoga do nesespecifických faktorů ovlivňujících úspěšnost výuky a vzdělávání. Pedagog pracující s dětmi s PAS, by si měl práci s žákem zvolit dobrovolně, měly by ho lákat rozdíly a odchylky. Také by měl být ochoten přizpůsobit styl komunikace. Měl být pokorný a skromný.

Velkou roli ve třídě hraje také asistent pedagoga. Ten by měl mít povědomí o poruchách autistického spektra. Jeho práce však nespočívá v tom, že za žáka pracuje. „*Klíčovou náplní činnosti asistenta je podpora dítěte s Aspergerovým syndromem směřující k co největší samostatnosti*“ (Čadilová, Žampachová, 2007, s. 28). Asistent pedagoga může ráno s dítětem projít denní program, seznámit ho se změnami. Být mu nápomocný při neočekávaných sociálních situacích (Čadilová, Žampachová, 2007).

### **Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán sestavuje učitel společně s výchovným poradcem nebo speciálním pedagogem. Vychází z diagnostiky, podkladů a zpráv z odborných pracovišť. Vzniká se souhlasem ředitele školy. Plán umožňuje upravit učební osnovy dle potřeb žáka. IVP obsahuje osobní údaje žáka, metody a formy hodnocení, obsah učiva, které by měl žák zvládnout, speciální pomůcky, které při vzdělání pomohou a úpravu tempa práce s ohledem na žáka. „*Při vytváření individuálního vzdělávacího plánu pro žáky s poruchou autistického spektra je potřeba zohlednit jejich typický nerovnoměrný vývoj a klást důraz na deficitní oblasti, kterými jsou zejména komunikace, sociální chování a představitost. Důležitým faktorem při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu je stanovit také ty*

*oblasti, ve kterých je dítě s autismem úspěšné, což vede k další motivaci“ (Adamus, 2016, s. 31). Dle Vosmika a Bělohlávkové (2010) je motivace dítěte velmi důležitá. Dále uvádějí, že v IVP pro žáky s poruchou autistického spektra, by neměl chybět nácvik samoobsluhy, hrubé a jemné motoriky, smyslového vnímání a rozvoj řeči. Jak konkrétně vzdělávat žáky s PAS se lze dočíst v další kapitole.*

### **1.5.1 Specifika ve vzdělávání dětí s PAS**

Pro učitele je velmi důležité vědět, co dané dítě potřebuje. Pokud je ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), neměl by učitel vycházet pouze z IVP, ale i z vlastního pozorování dítěte. Měl by komunikovat s asistentem pedagoga a společně by dítěti měli vytvořit nejlepší a nejpříjemnější podmínky pro učení (Schopler, 2011).

Na začátku je důležitá motivace dítěte k učení, díky které dosáhneme daných cílů výuky. K motivaci by měl učitel využít specifické zájmy dítěte s PAS. Lze motivovat například tím, že od denních programů učitel vymezí čas pro zájem dítěte. Další možností je využívat zájmy dítěte přímo ve výuce, pracovat s nimi. S čímž může učitel pracovat hlavně v literatuře a vybírat texty pro žáky blízké. Zájmy jim dávají pocit jistoty a upoutají jejich pozornost (Čadilová, Žampachová 2007). *„Jelikož cílem každé výuky je to, aby dítě získalo takové dovednosti, které samostatně využije, musíme vyzkoušet různé metody, jak tohoto cíle dosáhnout“ (Schopler, 2011, s. 157). Bazalová (2017) uvádí příklad motivace v hodinách Českého jazyka. Asistentka pedagoga píše s žákem pohádky, žák diktuje a ona píše. Do pohádky se pak promítají žákovy obavy, vnímání času, nepochopení vtípu. Při nevhodném chování v interakci se spolužákem, si situaci přehrávají společně a vysvětlují si, co bylo na situaci špatného a nepříjemného.*

O cílech, které jsou při výuce žáků s PAS podstatné, hovoří i Jelínková (2008). Ve své práci dělí cíle na dlouhodobé, krátkodobé a bezprostřední učební úkoly. Dlouhodobým cílem by měl být šťastný a plnohodnotný život u všech dětí. U formulování cílů by měl být učitel opatrný. Neměl by být příliš optimistický nebo naopak nepřiměřeně snižovat nároky na dítě. Měl by vycházet z dobré znalosti osobnosti dítěte. Dlouhodobý cíl by měl být obecný. Krátkodobé cíle již musí být konkrétnější a zaměřené na rozvíjení dovedností a schopností u žáka s PAS. S těmito cíli by měl učitel pracovat v každém předmětu. S čímž úzce souvisí bezprostřední učební úkoly, které učitel volí, aby dosáhl krátkodobého či dlouhodobého cíle (Jelínková, 2008).

## 1.5.2 Speciálně pedagogické metody

Na úspěšnost v procesu vzdělávání má podíl několik faktorů a principů. Žáci s PAS, ačkoli navštěvují běžnou základní školu, potřebují individualizovaný přístup. Čadilová a Žampachová (2007) uvádí mezi základní principy: strukturalizaci, vizualizaci, individuální přístup a motivaci.

Při vzdělávání žáků s PAS je důležitá struktura obsahu výuky. Žáci se hůře přizpůsobují změnám. Učitel by měl mít předem daný plán a cíl výuky, s kterým žáky seznámí. Tím předchází stresovým situacím a stereotypním činnostem žáků. S tím také souvisí pevně daný rozvrh, denní program a seznam úkolů, který by měli mít žáci u sebe a pomocí něj se připravovat na následující činnosti (Čadilová, Žampachová, 2007).

Učitel může využít i vizualizace. U mladších žáků lze pracovat s obrázky činností, u starších je možné vepsat časové úseky do rozvrhu. Dobré je žáky vést k poznamenávání si informací do diáře či kalendáře. Žáci s PAS si dokáží velmi dobře zapamatovat přesná data (Žampachová, Čadilová, 2007).

Čadilová, Žampachová (2007, s. 24) dále ve své knize uvádějí: *„Učivo je dobré vykládat pomocí stručnějších vět na konkrétních příkladech a zdůraznit to, co je podstatné. Pokud je třeba, poskytnout žákovi s Aspergerovým syndromem vysvětlení navíc. Novou látku i nové vzniklé situace je užitečné dávat do souvislosti s již nabytými poznatky, vědomosti a zkušenostmi“* Takto by měl učitel pracovat se všemi žáky. Pro žáky je důležité, aby abstraktní látku pochopili na konkrétní věci. Lépe jim také pomůže, když se vše propojí s jejich vlastní zkušeností.

Oblast, která je často u dětí s PAS narušená a může dělat problémy ve vzdělávání a výuce, je jazyk a řeč, což úzce souvisí s komunikací. Žáci mají problém používat řeč v odpovídajícím kontextu. Je důležité tyto dovednosti rozvíjet. Učitel by měl žáka učit vhodné společenské fráze. Při výuce literatury a konkrétně v interpretaci básní, může mít žák s PAS problém s pochopením obrazných pojmenování. Musí se žákovi doslovně vysvětlit. Žáci s PAS mají problém i s mluveným projevem. Jejich řeč bývá monotónní, bez melodie, nebo naopak přehnaně přízvukná a intonačně nevhodná (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Většina žáků s PAS, jak již bylo řečeno výše, má problém v komunikaci. Ve výuce se to projevuje tím, že žáci mají problémy se vyjadřovat, něco vyprávět nebo převyprávět. Schopler (2011) také uvádí, že žáci s PAS mají problém při čtení i porozumění textu.

Učitel by měl u žáků komunikační dovednost rozvíjet, například pomocí vizualizace – písemná osnova k vyprávění, obrázky.

Další překážkou ve výuce žáků s PAS je jejich způsob myšlení a procesy vnímání. „*Lidé s autismem mají takzvané hyperrealistické mentální vybavení, proto mají největší potíže v těch oblastech, kde je nezbytné domýšlet si význam slov*“ (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 51). Mají problémy s vnímáním myšlenek a pocitů druhých, neumí je rozpoznat a reagovat na ně. To vysvětluje nezájem žáků s PAS o beletrii, ve které jsou často vykreslené charaktery postav, zkušenosti atd. Pokud je beletrie zajímavá, tak většinou žánr fantasy. Ve výuce literatury je potřeba s tímto počítat. Učitel by měl žákovi citlivě vybírat četbu, dbát na jeho zájmy. Nabízet mu kratší, jednodušší texty, pracovat s ukázkami. Dle Schoplera (2011) mívají děti s PAS velmi dobrou krátkodobou paměť, dokáží tak opakovat dlouhé věty, aniž by rozuměly jejich obsahu.

Z výše uvedeného vyplývá, že vzdělávání žáka vychází ze strukturovaného učení. Do něhož Čadilová a Žampachová (2008) zahrnují individuální přístup, strukturalizaci prostoru a činností, vizuální podporu a motivační stimuly. K tomuto uvádějí i několik speciálněpedagogických metod. Metoda je přístup, díky kterému je dosaženo cíle, kterým je úspěšný rozvoj dítěte. Obecně používané metody nejsou většinou vhodné a aplikovatelné na žáky s PAS, jelikož jsou zaměřené na řešení dílčích problémů. Pro děti s poruchou autistického spektra je potřeba metody individualizovat dle vývojové úrovně. Tyto metody vycházejí z vývojové psychologie a behaviorální terapie a osvědčily se již řadě pedagogů (Čadilová, Žampachová, 2008).

První je metoda přiměřenosti, která je jedna ze základních a nejdůležitějších. Vývoj dítěte s PAS je vývojově nerovnoměrný, proto bychom po něm měli chtít jen to, co opravdu zvládne. Nepřetěžovat ho, ale ani nepodceňovat jeho dovednosti. S tím úzce souvisí další metoda. Metoda postupných kroků se využívá při plnění úkolu. Dítě pracuje s jednotlivými kroky, které si nacvičuje. Učí se tím konkrétní postupy a ví, jak dosáhne svého cíle. Další metodou, kterou Žampachová s Čadilovou (2008) uvádí je efektivní metoda zpevňování. Využívá se při upevňování již nabytých dovedností. Dle potřeb dítěte volíme podněty pro zpevňování učiva. Účinnost metody je přímo úměrná soustavnosti upevňování. Metodu modelování pedagog využívá při obtížné látce, které žák s PAS těžce porozumí. Modeluje tedy pro žáka konkrétní situace. Metodu, kterou využívají pedagogové při procesu učení, pokud chtějí pomoci žákům s novými úkoly, nazýváme metoda nápovědy a vedení. Pedagog dítěti aktivně pomáhá a volí k tomu různé způsoby. Nápovědět může fyzicky, gestem, očním kontaktem, slovem, obrázkem. Pedagog by však

nápovědy neměl nadužívat, ale spíše se snažit, aby žák pracoval samostatně. Mezi další metody patří bezpochyby vytváření pravidel, jasně dané instrukce, vysvětlování. Důležitá metoda je metoda demonstrace. Učitel by měl danou látku umět demonstrovat, ukazovat na příkladech. Předvede-li žákovi činnost, předpokládá, že ji žák provede. S čímž úzce souvisí metoda napodobování. Využíváme ji tehdy, pokud ji dítě zvládá. V neposlední řadě uvádí Čadilová s Žampachovou (2008) metodu povzbuzování a ignorace. Povzbuzování přispívá k aktivizaci dítěte, souvisí s motivací. Ignorace je naopak vědomé přehlížení. Lze ji využít například při problémovém chování, nebo pokud se dítě dožaduje nepřiměřené pozornosti. Účinnost metod zvyšujeme vzájemnou kombinací. Velmi však záleží na osobnosti učitele, jeho zkušenostech, vzdělání a flexibilitě. „*Nejde ani tak o správný popis či název metody, jako o schopnost aplikovat ji v daném kontextu pro konkrétní dítě a tím zvýšit jeho úspěšnost při nácviu konkrétní činnosti*“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 85).

Ačkoli Čadilová s Žampachovou (2008) v úvodu uvedly, že pro žáky s PAS obecné metody výuky nejsou vhodné, nejsou metody v knize až tak odlišné od těch obecných, které uvádí Švec s Maňákem (2003). Mezi obecné metody řadí metody klasické, aktivizující a komplexní. Mezi metody klasické patří například vysvětlování a metody názorně-demonstrační, které uvádí i Čadilová s Žampachovou (2008). Klasické metody zahrnují také dovednostně-praktické metody, což je například napodobování. Aktivizující metody slouží k tomu, aby žáka motivovaly k práci, a můžeme je připodobnit metodě povzbuzování. Patří sem metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry. Mezi komplexní metody řadí Švec s Maňákem (2003) například skupinovou výuku, individualizovanou výuku, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, výuku podporovanou počítačem atd.

Komplexní metody jsou vhodné při výuce všech předmětů. Konkrétně jsou často využívány při rozvoji čtenářských kompetencí u žáků na základní škole. O čtenářství pojednává druhá část této diplomové práce.

## 2 Podpora čtenářství a rozvoj čtenářských kompetencí

Další část diplomové práce se věnuje z obecnějšího pohledu rozvojem a podporou čtenářství. Vymezuje pojmy čtenářská gramotnost, čtenářské kompetence, čtenářské strategie a dovednosti. Ty úzce souvisí s podporou čtenářství. Z tohoto důvodu jsou dále zařazeny některé metody podporující rozvoj čtenářských kompetencí. Dále se práce zabývá rozvojem čtenářských kompetencí v základní škole, jakožto jedné z nejdůležitějších institucí při rozvoji a podpoře čtenářství žáků. Konkrétně se věnuje podpoře čtenářství v Rámcovém vzdělávacím programu, současnému pojetí literární výchovy a také roli učitele.

### 2.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost představuje jednu z nezákladnějších dovedností, kterou by měl člověk mít. Rozvíjení čtenářských kompetencí často probíhá již od útlého věku a velký podíl na něm má rodina a sociokulturní podmínky. Výchovně-vzdělávací funkci přebírá od určitého věku dítěte také škola. Ta je pro mladého čtenáře dalším milníkem. Cílem školy by mělo být rozvíjení dosud získaných čtenářských kompetencí a jejich následná podpora. Škola vede žáky k osvojování čtenářských dovedností, schopnosti pracovat s textem, interpretovat ho, vybírat si knihy dle zájmu. Důležitou roli v tomto procesu hraje učitel. Učitel musí k žákům přistupovat individuálně, obzvlášť pokud má některý žák poruchy znesnadňující jeho rozvoj ve čtení. Po absolvování školní docházky je ve většině případů rozvoj na poli čtenářství v rukou samotného čtenáře. Je tedy důležité, aby byl řádně připraven.

Pohledy na čtení se v průběhu dějin měnily. Původně bylo čtení bráno pouze jako akt vnímání. Později se k vnímání přidalo také porozumění. Ve 20. století se definice čtení inspirovala kognitivní vědou. Čtení se propojuje se sociální funkcí jazyka (Košťálová 2007). Klumparová (2006, s. 51) chápe pojem čtení jako „*činnost, která směřuje k porozumění čtenému textu a naplnění čtenářského záměru.*“ Se čtením také v současnosti úzce souvisí pojem gramotnost. Čtenářská gramotnost je součástí funkční gramotnosti. Definice pojmu prochází stále změnami a vývojem. Dle výzkumu OECD/PISA z roku 2009 se definuje čtenářská gramotnost takto: „*Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti*“ (Palečková,



2010, s. 12). Novější definici uvádí výzkum PIRLS 2016: „*Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu*“ (Janotová, 2017, s. 4). Zachová (2013) ve své publikaci uvádí, že čtenářská gramotnost představuje jeden ze základních požadavků kladených na vzdělávání. Schopnost porozumět textu umožňuje jedinci nezávislost v myšlení. Čtenářsky gramotný člověk umí lépe komunikovat a méně se sebou nechá manipulovat. Obecně zvyšuje svou sociální adaptabilitu. Z definicí vyplývá, že čtenářsky gramotnému jedinci nestačí pouze dešifrovat text a zaznamenat slova písmeny, ale zejména textu porozumět, pracovat s ním a získávat z něj informace. Altmanová (2011) uvádí, že čtenářská gramotnost je celoživotní vybavenost člověka k práci s různými texty v různých situacích. Základem čtenářské definice jsou roviny, které jsou důležité pro získání čtenářské gramotnosti. Mezi ně patří vztah ke čtení, kdy je potřeba mít potřebu číst a obecně mít kladný vztah ke čtení. Je nutné textu doslovně porozumět, vycházet přitom například z předchozích zkušeností. Dále je důležité text vyhodnotit, vytvořit si vlastní názor. Další rovinou je metakognice, jako schopnost jedince odhadnout úroveň a možnosti vlastních kompetencí. Jedná se o dovednost seberegulační. Následuje rovina sdílení, která je nápomocná při sociální interakci. Jedinec má možnost porovnat své úsudky, sdílet svůj názor a přijímat názory ostatních. Poslední důležitou rovinou je schopnost aplikace. Jedinec využije informace získané četbou i v jiných situacích (Altmanová, 2011). Z těchto rovin vychází základ čtenářských kompetencí.

## 2.2 Čtenářské kompetence

Čtenářské kompetence tvoří pilíř, o který se opírá celý další vzdělávací proces. Definici čtenářské kompetence uvádí ve své publikaci Ladislava Lederbuchová (2004, s. 9): „*Čtenářskou kompetencí se rozumí celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do níž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá na osobnostních dispozicích čtenáře, především psychických – na stavu a druhu emočnosti, temperamentu, obrazotvornosti, úrovni intelektu, na znalosti významového bohatství jazyka, na vzdělanosti, na sociálním postavení, životní zkušenosti a preferovaných životních hodnotách, na estetickém a uměleckém vkusu, především*

*literárním, ale zejména na čtenářské zkušenosti a literární vzdělanosti – na úrovni osvojení komunikačních interpretačních dovedností a na „znalosti“ šíře a různorodosti krásné literatury, ale i dalších umění, na znalosti pravidel znakového sdělování dané kulturní oblasti.“ Klumparová (2006, s. 12) definuje čtenářské kompetence takto: „Celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě (literárních) textů, do nichž se promítají i čtenářské zájmy a potřeby (utváří se postoj) – čtenářská gramotnost.“ Samotné čtenářské kompetence nemají mezinárodně jednotný významový obsah. Porovnáváním pojmu čtenářské kompetence v České republice a v Německu se zabývala například Klumparová (2006) v periodiku Kritické listy. Shody panovaly v tom, že základním stavebním prvkem je dovednost číst. Neshodné pojetí přichází s informačními texty. V České republice se pracuje s kompetencí porozumění psanému textu, která je součástí souhrnných čtenářských kompetencí. Zatímco v Německu je tato schopnost nazývána čtenářskou kompetencí. Německá republika pro ni má tuto definici: „*schopnost zvládnout větší množství textu pomocí kladení otázek a pomocí dalších čtenářských strategií – porozumění za účelem získání vědomostí*“ (Klumparová, 2006, s. 13). Tento pojem pro Němce slouží pouze pro čtení věcných textů a nevztahuje se na četbu beletrie. Čtenářské kompetence v České republice se naopak zaměřují hlavně na četbu literárních, fiktivních textů. Klumparová (2006) jako nejlepší způsob považuje vybrat z obou modelů to nejpotřebnější. Čtenářské kompetence by tak zahrnovaly tyto složky: dovednost číst, kompetenci číst, kompetenci číst s porozuměním běžné texty a kompetenci přijímat literární texty.*

Švrčková (2011) se zabývá problematikou vymezení pojmu čtenářské kompetence a čtenářská gramotnost. Poukazuje na úzkou provázanost obou pojmů. Čtenářská gramotnost i čtenářské kompetence úzce souvisí s osvojením si základních komunikačních dovedností, získání určitých dovedností a schopností, postojů a hodnot pro začlenění člověka do společnosti. Gramotnost i kompetence jsou neukončené, stále se rozvíjí v průběhu života jedince (Švrčková, 2011). Zachová (2013, s. 7) uvádí, že často dochází k nedorozumění a ztotožňování čtení a čtenářství se čtenářskou gramotností: „*Tyto dvě oblasti je třeba odlišit a nesměšovat vztah dětí k četbě a jejich čtenářské záliby s výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti, což se v diskusích o tomto tématu poměrně často stává.*“ Dále také autorka uvádí, že čtenářská gramotnost je spojována pouze s předmětem český jazyk a literatura, přestože se týká všech předmětů. Výzkumy čtenářské gramotnosti nejsou od čtení a čtenářství zcela odlišné, zaměřují se však na jiné cíle (Zachová, 2013).

## 2.3 Čtenářské strategie a dovednosti

„Čtenářské strategie jsou záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu“ (Najvarová, 2010, s. 51). Čtenář při každém čtení vědomě přemýšlí, jaký typ čtení zvolit a jaké metody využít. Čtenářské strategie se využívají při čtení složitějších textů. V českých publikacích není ke čtenářským strategiím mnoho informací, oproti cizojazyčné literatuře, která se tímto tématem zabývá dostatečně. Brian Nesse (2017) například uvádí, že čtenářské strategie (anglicky reading strategies) zahrnují vědomé duševní procesy během čtení, které zlepšují porozumění. Strategie také napomáhají k lepšímu zapamatování a pochopení textu.

Dále autor uvádí šest strategií, které byly vyhodnoceny jako nejlepší při porozumění textu. První je využívání při výuce předvídání a využívání žakových předchozích zkušeností (Activating Prior Knowledge/Predicting). Žáci aktivizují své znalosti a přemýšlejí nad textem. Pomáhá jim také předvídat další odvíjení příběhu. Předvídání slouží jako motivace pro další čtení, žáci porovnávají, zda se jejich názor vyplní či ne.

Další strategii, kterou Nesse (2017) uvádí, je dotazování (Questioning). Žáci hledají smysl textu pomocí otázek: kdy, kde, proč? Dotazování pomáhá hledat důležité odpovědi, přemýšlet při čtení, posuzovat obsah a spojovat ho s tím, co už zná.

Třetí strategií je vizualizace (Visualization). Vizualizace napomáhá žákům k tomu, aby rozvíjeli mentální obraz toho, co je v textu. Tato strategie pomáhá žákům zapamatovat si lépe to, co čtou.

Čtvrtá čtenářská strategie se zaměřuje na vyjasnění a vylepšování (Clarifying and Fix-up). Slouží k tomu, aby si žáci uvědomili, zda čtený text chápou. Popřípadě, aby použili jiné strategie, které jim pomohou lépe.

Předposlední strategie slouží k odvozování a vysuzování z textu (Drawing inferences). Žáci vysuzují informace, které v textu chybí, nebo v něm nejsou přímo zobrazeny. Strategie pomáhá žákům pochopit význam sdělovaného.

Poslední strategie je shrnutí, opakování (Summarizing, Retelling). Žáci slovně nebo písemně shrnují hlavní body toho, co přečetli. Učí se převyprávět text vlastními slovy. Kontroluje se tak jejich porozumění textu (Nesse, 2017).

Ondřej Hausenblas (2004) se zabýval prací A. L. Barryho (2002, in Hausenblas, 2004), který ve své publikaci *Reading strategies teachers say they use* uvádí soupis čtenářských strategií a technik. Hausenblas (2004) tyto techniky sepsal v periodiku *Kritické listy*. Mezi čtenářské strategie byly uvedeny: analogie (porovnávání nových

informací s již známými), grafické organizátory, psaní poznámek, psaní pro učení (deníky, poznámky), záznamy o učení, aktivity pro slovní zásobu (morfemická analýza, představivost), průvodce předvídáním (vybavování si dosavadních znalostí), vím – chci vědět – dozvěděl jsem se, shrnování, nakukování (náznaky z textů k vyjasnění dosavadního chápání), předběžné probírání (povídání si před četbou), otázky a odpovědi, problémové situace, které nastolujeme, aby byl důvod k četbě, myšlení nahlas, vzájemné učení, glosování, diskusní pavučina atd. Některé strategie, které uvádí Barry (2002), lze zařadit spíše mezi metody, které budou popsány níže. I Najvarová (2010) ve své práci uvedla několik strategií z různých pohledů. Dle typu učení jsou to strategie čtení – kontrolní, selektivní, porovnávací. Dále jsou strategie dělené dle fáze čtenářského procesu. Čtenář využívá strategie před čtením, při čtení a po čtení.

Ačkoli můžeme narazit na různé typy strategií a každý autor zastává své, lze si všimnout, že některé strategie jsou stejné či podobné. Často se opakuje kladení otázek, sumarizace, vizualizace, hledání souvislostí mezi novými a již získanými informacemi. Všechny čtenářské strategie vedou k usnadňování porozumění textu. „*Postupem času se vědomé čtení s vynaložením jistého úsilí (strategické čtení, strategic reading) může proměnit v plynulou a automatickou činnost (dovednostní čtení).*“ (Najvarová, 2010, s. 70) Čtenářské dovednosti se od čtenářských strategií liší záměrností a stupněm zautomatizováním. Strategie se opakováním stávají automatické a stávají se z nich dovednosti. „*Čtenářské dovednosti jsou automatické činnosti, které ústí v dekódování textu a porozumění. Jsou charakteristické rychlostí čtení, plynulostí, účinností, obvykle jsou uplatňovány bez vědomé kontroly. Čtenářská dovednost je dobře nacvičená a používaná vždy stejným způsobem v různých situacích*“ (Najvarová, 2010, s. 69). Oproti čtenářským strategiím se na čtenářské dovednosti, jako rychlost čtení, správnost, plynulost, klade v České republice velký důraz. Čtenářské dovednosti, dle Reading and Writing for Critical Thinking (dále jen RWCT), které dělají čtenáře čtenářem, vymezuje Košťálová (2007). Tyto dovednosti se soustředí hlavně na čtení s porozuměním. S danými dovednostmi lze pracovat jako s cíli hodiny. Žák by měl:

- přizpůsobovat čtení svému záměru: hledat text, dle svého záměru a svou volbu odůvodnit, poznat, kdy je potřeba text odložit
- najít informace v textu, identifikovat informaci, odlišovat fakta od názorů, vybírat hlavní informace od vedlejších, pracovat s informačním aparátem
- rozpoznat, zda odpověď na položenou otázku najde na jednom místě nebo na několika místech v textu, najít propojení v textu se svou zkušeností

- shrnout, rozlišit v textu podstatné myšlenky a informace, udržet logický sled událostí, formulovat shrnutí souvisle a svými slovy
- vyjasnit (odhadnout) význam neznámých slov či složité myšlenky, rozpoznat, co nedává smysl
- pokládat otázky vzhledem k tomu, s jakým záměrem čte, klást otázky zodpověditelné přímo v textu, klást otázky na souvislosti
- spojovat čtení a předvídat obsah, pokračování, porovnávat informace a názory v textu i s jinými texty
- vysuzovat, dělat závěry, analyzovat příčiny a důsledky, rozpoznat manipulaci
- posuzovat záměr, informace, myšlenky a stavbu textu, rozpoznat autorský záměr, rozpoznat fiktivního čtenáře, vyhodnocovat důvěryhodnost informací
- budovat své pochopení smyslu textu, interpretovat, vybavit si své představy nad textem, rozpoznat a formulovat hlavní myšlenku
- zaznamenávat si informace či myšlenky z textu
- nakládat se získanými informacemi a myšlenkami podle záměru, ověřovat informace v dalších zdrojích

Na základě studií RWCT vymezuje Šafránková (in Šormová, 2016) čtenářské dovednosti, jako schopnost rozeznat hlavní myšlenku textu, schopnost určit hlavní postavu, porovnávat text, sledovat chronologii děje, předvídat děj a hledat vodítka v textu, schopnost rozlišit v textu skutečné od neskutečného. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (2001) zahrnuje do čtenářských dovedností stejně jako Šafránková určení hlavní myšlenky. Zbylé dovednosti, které PIRLS vymezuje, se z většiny shodují s dovednostmi, které uvádí Košťálová (2007). Navíc výzkum uvádí dovednost v popsání stylu a struktury textu. Věříšová a kol. (2007) definovala v rámci svého projektu o podpoře čtenářství na 2. stupni základní školy čtenářské dovednosti u dětí. Patří mezi ně tyto dovednosti: čtenář si dokáže vybrat knihu, jejíž výběr zdůvodní. Čtenář je schopen o četbě hovořit, srovnává knihu s vlastními zkušenostmi, zhodnotí text. Čtenář je schopen předvídat vývoj textu. Klade si otázky v souvislosti s textem. Čtenář přetvoří text a využije ho i k dalším aktivitám. Tyto dovednosti by měla literární výchova na školách rozvíjet a učitelé by je měli zařadit mezi cíle svých hodin.

Jak již bylo řečeno Košťálovou (2007), čtenářské dovednosti dělají čtenáře čtenářem. Čtenářské dovednosti a strategie je potřeba rozvíjet celý život a úzce souvisí se čtenářstvím.

## 2.4 Čtenář a čtenářství

Výše byly vysvětleny některé pojmy důležité k tomu, aby čtenář dokázal porozumět textu. Je potřeba, aby učitelé znali tyto pojmy a ve svých hodinách je využívali při rozvoji čtenářství. O pojmu čtenářství, o tom, co definuje čtenáře či četbu a jací jsou dnešní děti čtenáři, budou pojednávat další podkapitoly.

### Čtení x Četba

Trávníček (2007) uvádí, že čtení souvisí s různými činnostmi a má sociálně symbolickou hodnotu. Čtení můžeme chápat jako aktivitu vnímání a dekodování, ale také jako mediálně ukotvené sociální jednání (Bonfadelli in Trávníček, 2007). Existují také dva druhy knih. Jedny lidé čtou, protože chtějí, druhé čtou, protože musí. Když lidé cítí, že čtou jen proto, že musí, není to vhodná motivace. Přesto se často stává, že žáky do čtení nutí okolí. Vždy je lepší vázat čtení se slovesem chtít, nežli muset (Trávníček, 2007).

Dále Trávníček (2007) zmiňuje jasnější definici čtení, jako mediální aktivitu, která je zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování. Čtení je čas věnovaný knihám, ale také sociokulturní dovednost.

Obert (1986) nahlíží na pojem čtení z různých pohledů. Čtení považuje za nejfrekvencovanější aktivitu příjemců literárního díla. Také je to individuální a společenská potřeba. Dále čtení pojímá jako způsob příjmu literárního díla, proces odhalování vztahů a souvislostí informačních prvků v literatuře. Obert (1986) se zaměřuje na čtení literární. Oproti vzdělávacímu čtení je čtení literární specifický způsob realizace literárního díla a představuje specifický způsob komunikace. Čtením literárního díla vstupuje dílo do čtenářského publika.

PIRLS (2011) vymezuje také dva účely čtení, které využívají dětská čtenáři. První je čtení pro získání literární zkušenosti. Druhý způsob je čtení pro získání a používání informací. Při čtení pro získání literární zkušenosti si čtenář vybírá nejčastěji beletrii. Při čtení se čtenář nechává vtáhnout do smyšlených světů. Aby čtenář porozuměl literatuře, musí do textu vnést své vlastní zkušenosti a pocity. Při čtení pro získání a používání

informací se zabývá čtenář skutečným světem. Pomocí četby informativních textů čtenář poznává, jak funguje svět a věci v něm.

Gejšusová (2011) zařazuje čtení do jedné ze základních komunikačních dovedností. Ve své publikaci rozlišuje několik forem čtení. Čtení může být orientační, výběrové, kritické, tvořivé čtení, korekturní a adaptivní. Adaptivní čtení je čtení, při kterém se čtenář rozhoduje, jak bude přistupovat k textu, jakou formu čtení zvolí. Adaptivnímu čtení se věnuje i Klumparová (2006). Synonymem pro adaptivní čtení může být čtení přizpůsobivé. Čtenář se na začátku i v průběhu čtení rozhoduje, jak text bude číst.

Část kapitoly o čtení zakončuje myšlenka Bohumila Trávnička (2007, s. 25): *„Čtení nás socializuje i individualizuje, determinuje i osvobozuje od determinací; dostává nás pod kulturní tlak a zároveň nás z tohoto tlaku vymaňuje; volba toho, jakou knihu budeme číst, je koneckonců na nás, ale tato volba je vždy už nějak určena (nakladatelským plánem, skladbou knihovny, cenou knihy, cenzurou, doporučením přátel, doporučením učitele.)*

Čtení a četba mohou být často považované za synonymické. Četbu je možno chápat jako komunikační aktivitu, i jako předmět čtenářova zájmu. *„Na rozdíl od výrazu čtení zahrnuje četba hledisko dlouhodobosti a systematickosti“* (Gejšusová, 2011, s. 14). Lederbuchová (2004) také odděluje pojem čtení od četby. Čtení chápe jako dekodování jazykového výrazu na úrovni lexikálních významů. Četba je zejména proces komunikace mezi čtenářem a významy uměleckého textu. Výsledkem je čtenářská konkretizace obsahu textu. Každá četba je neopakovatelné a tvořivé osvojování mnohovýznamovosti díla. Četba ovlivňuje čtenářské kompetence.

Četba umělecké literatury umožňuje dítěti různé pohledy na svět, obohacuje také jeho vnitřní život. Působí na jeho emoce a na estetický obraz, podněcuje představivost a fantazii čtenáře. Čtenář pomocí četby prožívá životní situace jiných lidí, dělá si na ně názor, poznává i sám sebe. Čtením umělecké literatury získává čtenář literární komunikační zkušenost, dovednost číst umělecký text (Lederbuchová, 2004). *„Četbou rozumíme proces komunikace čtenáře s textem umělecké literatury, v němž aktivně a tvořivě přijímá informace v textu kódované“* (Lederbuchová, 2004, s. 9).

Se slovním spojením, ve kterém dominuje pojem četba, se často setkáváme ve vzdělávacích institucích. Patří sem například mimočítanková četba. Dále také souvislá četba, což je společná četba konkrétních titulů celým třídním kolektivem. Individuální četba označuje četbu realizovanou ve volném čase na základě volby žáků. Nyní se individuální četba zahrnuje do hodin literatury jako řízená aktivita. Povinná četba označuje

četbu, která se realizuje mimo školní výuku, ale je školou vyžadována, žáci si často vedou čtenářské deníky (Gejšusová, 2011).

## Čtenář

Výzkum PIRLS (2011) vnímá čtenáře jako osoby, které aktivně vytvářejí význam textu. Čtenáři ovládají čtenářské strategie a uvažují o tom, co si přečetli. Mají ke čtení pozitivní vztah a čtou, protože je to baví. Čtou různorodé texty a zvětšuje se tak jejich povědomí o světě i o sobě samých. Gejšusová (2011) považuje za čtenáře jednak toho, kdo ovládá techniku čtení, čte texty rozmanité povahy a rozumí jim, jednak toho, kdo na základě vnitřní a vnější motivace čte a deklaruje zájem o četbu. I Trávníček (2007) uvádí čtenáře, jako toho, který deklaruje, že čte. Čtenářova dovednost je směřovaná ke čtení. Nelze však za čtenáře považovat každého. Je důležité stanovit nějaká kritéria, která by oddělila čtenáře od nečtenáře. Trávníček (2007) udává jako hlavní kritérium počet přečtených knih za rok (minimálně jedna).

Dalšími kritérii je četnost čtení (alespoň jednou za měsíc) a také četnost věnování se knize během dne. Helšusová (2012) uvádí stejné kritérium pro čtenáře jako Trávníček, což je četba alespoň jednou za měsíc. Četba musí čtenáře bavit a musí knihy číst pro zábavu nebo poučení, ne jen jako doporučenou četbu. Pokud však dítě splňuje pouze jednu podmínku, jeví se kritéria problematickými.

Nejsou-li splněny body, že čtenář čte pro zábavu a čtení ho baví, nelze dítě považovat za čtenáře, ačkoliv splňuje podmínku, že čte jednou za měsíc. Dítě však čtení nenaplnuje, není schopen číst s porozuměním, absorbovat informace z textu, neosvojí si návyky související se čtením. Proto Helšusová (2012) používá pojem povrchní čtenář, který čte pro zábavu, ale nečte často a raději sáhne po časopise než po knize. Za čtenáře tedy považujeme člověka, kterého četba jistým způsobem naplňuje a četbu sám vyhledává a přijímá informace z ní.

Dle kritérií, která uvedl Trávníček (2007) výše, je v České republice až 20 % nečtenářů. Jsou to lidé, kteří v průběhu roku nepřečetli ani jednu knihu a většina z nich čte méně často než jednou za měsíc. Za nečtenáře se více považují muži než ženy. Dále hraje důležitou roli vzdělání. Mezi čtenáře patří z většiny lidé s vyšším vzděláním. Mezi důvody, proč nečtenáři nečtou, řadili respondenti nejčastěji odpověď, že nemají čas. Dále uvedli, že je čtení nebaví, nebo že shání informace z internetu či z televize. Některým čtení přijde



namáhavé, nebo neví, co mají číst (Trávníček, 2007). Gejgušová (2011) uvádí, že ve školní praxi se obvykle prosazuje snaha vést žáky k četbě šesti až osmi knih během roku. Dle uvedených Trávníčkových kritérií (2007) by tak všechny děti, které navštěvují základní školu, měly být čtenáři. Pokud bychom však brali v potaz i kritéria Helšusové (2012), vyvstala by otázka, zda četba žáky opravdu baví.

## Čtenářství

*„Čtenářství je pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací. Je to plánovitě a cíleně rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi“* (Trávníček, 2007, s. 27). Gejšusová (2011) definuje čtenářství jako soustavnou, dlouhodobou aktivitu. Je to uvědomělá zábava ve čtení, která se formuje celý život. Vyvíjí se pod vlivem rodiny, školy, médií a dalších institucí. Podle Homolové (2009, s. 6) je čtenářství chápáno *„jako projev osobnosti čtenáře, adekvátní aktivita člověka/dítěte v souladu s jeho aktivitami jinými.“*

Jelikož se čtenářské zájmy i postoje k samotnému čtenářství v průběhu života dítěte velmi mění, je důležité si dětské čtenářství etapizovat. Individualita každého dítěte se odráží v jeho čtenářských zkušenostech, potřebách a zájmech. Následně se jeho postoje odráží i ve čtenářských kompetencích. Na vývoj těchto kompetencí se primárně soustředí současná škola (Bubeníčková et al., 2011). Při etapizaci čtenářství nehraje důležitou roli až tak biologický věk dítěte, jako věk čtenářský, který nemusí být s věkem dítěte v souladu (Bubeníčková et al., 2011).

Při rozvoji čtenářství a čtenářských kompetencí je důležité pracovat s proměnami psychických činností dítěte. S ohledem na tyto činnosti se mění i literatura, kterou dítě čte, jeho zážitky z četby. Dítě v literatuře hledá odpovědi na otázky, kterými se zrovna zabývá. Čtenář k četbě přistupuje s jistým očekáváním, že odpovědi dostane od daného díla (Chaloupka, 1982). Nelze izolovat psychické proměny čtenáře od působení literatury ani od vlivů výchovných, nebo od cílevědomého působení na rozvoj dětského čtenářství, což se děje zejména při literární výchově na škole. Učitel by měl do výuky integrovat poznatky z oblasti psychologie čtenáře. Chaloupka (1982, s. 37) uvádí definici psychologie čtenáře, *„jako disciplínu zabývající se procesem četby, vztahem čtenáře ke knize a dále tím, co s procesem četby souvisí, i když jej přesahuje, např. výběrem četby, ovlivňováním čtenáře četbou, čtenářskými zájmy, typy čtenářů apod.“*

Toman (1992) ve své publikaci respektuje proměny čtenářských zájmů dětí a dospívajících v souvislosti s psychickým vývojem. Dětské čtenářství dělí na dvě etapy. Předčtenářská a čtenářská etapa. Předčtenářská etapa zahrnuje děti předškolního věku. Čtenářská etapa se již soustředí na děti, které navštěvují povinnou školní docházku a Toman je dělí na prepubescenty (mladší školní věk) a pubescenty (starší školní věk). První fáze mladšího školního věku zahrnuje děti od 6 do 8 let, druhá fáze od 9 do 10 let. Pubescenti v první fázi jsou děti od 11 do 12 let, ve druhé fázi od 13 do 15 let. Jelikož se výzkum této diplomové práce zaměřuje zejména na pubescenty v rozmezí od 11 do 13 let, dále se práce věnuje čtenářstvím pubescentů.

Dospívání je jednou z nejsložitějších etap v životě jedince. Přejít z dětství do dospělosti je doprovázen fyzickými a psychickými změnami. V tomto období se silně profilují čtenářské preference. Pubescent si vybírá texty, které odráží jeho individuální zájmy a potřeby, což se odráží i v jeho čtenářských kompetencích. Čtenář se touží identifikovat s hlavním hrdinou (Bubeničková et al., 2011). Zde se také již objevuje genderová rozdílnost. Dívky a chlapci mají v období pubescence jiné nároky na výběr knihy. Dívky si vybírají knihy s dívčí hrdinkou, chlapci vyhledávají knihy dobrodružné s hlavním hrdinou chlapeckým (Bubeničková et al., 2011).

Lederbuchová (2004) uvádí, že kladný vztah k četbě by měl být utvořen již v období prepubescence, jelikož pokud tento vztah není ve věku pubescenta dostatečně upevněn, překryje ho často pro dítě atraktivnější činnost. V dnešní době je to samozřejmě hlavně internet. *„V souvislosti s probíhajícími změnami ve školní literární výchově ve prospěch čtenářské komunikace dítěte a textu je třeba pubescentův komunikační vztah k literatuře zkoumat, popsat a interpretovat nejen z aspektu sociálních a osobnostních determinant čtenářských dispozic, ale také z aspektu rozvoje komunikace jako kvality konkrétní komunikační situace mez čtenářskou kompetencí pubescenta a komunikativní potenci textu.“* (Lederbuchová, 2004. s. 35)

## **2.5 Role školy při podpoře čtenářství a rozvoji čtenářských kompetencí**

Největší podíl na rozvoji čtenářských kompetencí u dětí mají dvě instituce – rodina a škola. Rodina má dle Věříšové (2007) větší vliv než škola. Čtenářské prostředí v rodině stimuluje čtenářské zájmy dítěte. Pokud však rodině její sociokulturní podmínky nedovolí plně rozvíjet žákovské kompetence, vstupují do popředí se svým vlivem školská zařízení.

*„Je prokazatelné, že pokud rodina nezvládne úlohu v oblasti motivace dítěte ke čtení, pak ji škola může, i když s menší intenzitou, částečně nahradit“ (Věříšová a kol., 2007). Škola by se měla snažit z hlediska čtenářství dětí vyvíjet podstatně vyšší aktivitu. Škola by měla podporovat vlastní četbu dětí, vést žáky k prožitku ze čtení a diskusi o díle. Ve vztahu učitel – žák je stále zaveden jednosměrný vztah. Chybí dialogy. Čtenářství je vhodné pro vytváření dialogu mezi žákem a učitelem. Pokud škola posiluje práci s četbou a podporuje žáky v rozvoji čtenářských dovedností, výrazně zvýší zájem pro utváření dětské vzdělanosti (Věříšová a kol., 2007). V současnosti se v oblasti vzdělávání snaží škola více zaměřovat na individuální potřeby každého žáka. Jedním z důležitých dokumentů, který určuje směr vzdělávání v České republice je Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP).*

### **2.5.1 Rámcový vzdělávací program a podpora čtenářství**

Rámcový vzdělávací program, který platí od roku 2004, jako nový kurikulární dokument, byl velkou změnou v oblasti vzdělávání (Zachová, 2013). Rámcový vzdělávací program pro základní školy (RVP ZV) je dokument, který vymezuje vše společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků. Vymezuje vzdělávací oblast (výstupy a cíle) a slouží jako podklad pro tvorbu Školních vzdělávacích plánů (RVP ZV, 2018). RVP ZV je sestaven dle základních tendencí ve vzdělávání. Zohledňuje potřeby každého žáka, uplatňuje variabilnější a individuálnější organizaci výuky, vytváří příznivé sociální a pracovní klima, snaží se prosadit změny v hodnocení žáků (zaměřit se více na průběžnou diagnostiku a individualizaci), zachovat heterogenní skupiny žáků, zvýraznit spolupráci školy s rodinou a ostatními zařízeními (RVP ZV, 2018). RVP vychází z nových strategií, které jsou zaměřeny zejména na klíčové kompetence. V základním vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení (využívání vhodných strategií a metod pro efektivní učení, vytváření pozitivního vztahu k učení), kompetence k řešení problémů (vnímání problémových situací, naplánování způsobu řešení, kritické myšlení), kompetence sociální a personální (spolupráce ve skupině, vytváření příjemné atmosféry v týmu, poznání sebe samého), kompetence pracovní (pozitivní vztah k práci, efektivní práce, využití potřebných pomůcek k práci), kompetence občanská (respekt k názorům ostatních, respekt ke kulturnímu a historickému dědictví) a kompetence komunikativní. Kompetence komunikativní nejvíce rozvíjí právě předmět Český jazyk a literární výchova.

V rámci podpory čtenářství lze rozvíjet také kompetence komunikativní. Tyto kompetence má žák pokud:

- *„formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“*

(RVP ZV, 20018, s. 11)

Celkově však rozvíjení všech klíčových kompetencí přispívá k lepší úrovni čtenářské gramotnosti a tím i ke gramotnosti funkční.

V RVP ZV, jak již bylo uvedeno výše, je také vymezena vzdělávací oblast. V rámci diplomové práce je potřeba analyzovat RVP z pohledu rozvoje čtenářských kompetencí a podpory čtenářství, konkrétně v předmětu Český jazyk na 2. stupni. Literární výchova v prostředí základní školy preferuje dle RVP literární komunikaci mezi žákem (čtenářem) a textem. Jedním z cílů je motivovat žáka k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení zážitků z četby, rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře a rozvíjení estetického vnímání (Bubeníčková et al., 2011). Mezi očekávané výstupy literární výchovy na základní škole patří: *„formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo; vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích; uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla.“* (RVP ZV, 2018, s. 24) Tyto konkrétní výstupy se alespoň okrajově týkají rozvoje čtenářských kompetencí. Cílí na to, aby žák o díle dokázal mluvit, udělal si na dílo vlastní názor. Dále, aby dokázal pracovat s různými typy textů a využíval

různé čtenářské strategie. Nelze však hovořit o nějaké cílené podpoře čtenářství, chybí výstupy zaměřující se například na výběr knih dle vlastního záměru a zájmu, předvidání textu dle vlastní zkušenosti, hledání souvislostí a přesahů atd. Ostatní výstupy literární výchovy jsou zejména zaměřené na teoretické a literárně-historické kontexty (např.: rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele), které jsou samozřejmě neopomenutelné a také mají určitý vliv na utváření čtenářské osobnosti žáka, ale velmi záleží, jak jsou tyto výstupy vyučovány (RVP ZV, 2018).

V RVP ZV je také doporučení k učivu, které by mělo docílit daných výstupů. Nejeefektivnější pro rozvoj a podporu čtenářství jsou zajisté tvořivé činnosti s literárním textem. Patří sem tyto činnosti: „*přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům*“ (RVP ZV, 2018, s. 24). Ačkoliv je škola jednou z nejdůležitějších institucí, která má vliv na dětské čtenářství, kurikulární dokumenty se tomuto tématu příliš nevěnují. Velkým problémem je, že na základní škole převažuje výuka jazyka nad výukou literární.

## **2.5.2 Literární výchova a podpora čtenářství**

Výše bylo stanoveno několik výstupů literární výchovy na základní škole, jak to však funguje v běžné praxi a jaký cíl má literární výchova ve výuce vysvětluje kapitola následující.

Otakar Chaloupka (1982) se nejprve ve své publikaci *Rozvoj dětského čtenářství* zaměřil na teorii literární výchovy: „*Teorie literární výchovy určitým způsobem zachycuje sociokulturní normu dětského čtenářství*“ (Chaloupka, 1982, s. 49). Teorie literární výchovy má směřovat k ovlivňování dětského čtenářství, k rozvoji čtenářských kompetencí. Určuje, co by mělo být v popředí dětské četby, vymezuje metody, jakými by se mělo čtenářství rozvíjet, jak četba působí na dítě a rozvíjí ho i v jiných oblastech. Chaloupka uvádí (1982), že starší literárně-výchovné systémy byly většinou organizované jako nástin literárních dějin, což znamená výběr z kánonu literárních děl, literárně-historické kontexty atd. Tato výchova seznamovala žáky s významnými díly bez snahy formovat poučenější čtenářské přístupy. Tento přístup se z většiny nepodílí na rozvoji

čtenářských kompetencí u žáků (Chaloupka, 1982). Ačkoli Chaloupka psal v roce 1982, že metoda je již zastaralá, setkáváme se s ní v současnosti na základních školách běžně. I přesto, že od 80. let se zavádí nová funkce literární výchovy, funkce komunikační. Literární výchova má umožnit žákovi osvojit si literaturu jako takovou, soustředit se na formování literární kulturnosti a utvořit vztah čtenáře ke knize. Důležité je také respektovat osobnost žáka, kterého nechápeme jen jako objekt, ale i jako subjekt aktivní. Nelze opomenout tendenci k vytvoření přesných cílů, které jsou zaměřeny na činnosti žáka. Vedou žáka ke vztahu k četbě, motivují, rozvíjí ho v různých oblastech, podporují jeho čtenářství (Chaloupka, 1982).

Hlavním cílem literární výchovy by mělo být formování kvalitativně hodnotného čtenářského vkusu a utváření dlouhodobého pozitivního přístupu k celoživotnímu čtenářství. Vedlejšími cíli je pak výchova čtenáře na institucionální úrovni (Bubeníčková et al., 2011).

Literární výchova má díky působení slova na žáky všechny předpoklady k tomu, aby rozvíjela osobnostní kvality dítěte. Pomáhá k sebepoznání a nalezení vlastní identity (Bednářová, 2008). Dle Bednářové (2008) literární výchova motivuje k četbě, k nalézání komunikativních rovin a jejich významů. Umělecké texty obohacují žáky o vnitřní prožitky, napomáhají jim v hodnotové orientaci. Pomocí vhodných podmětů z četby nalézají žáci odpovědi na své otázky, transponují své názory a zkušenosti. RVP ZV se snaží o to, aby literární výchova rozvíjela klíčové kompetence a aby se zaměřila na práci s textem a individualitou žáka. Pokud by se tohoto pojetí české školy držely, přineslo by to pozitivní výsledky na formování čtenářské osobnosti žáka (Bubeníčková et al., 2011). „*Chápání žáka jako jedince s rozdílnými zájmy a čtenářskými zkušenostmi vede učitele k aktivaci specifických motivačních pobídek, které korespondují se čtenářským naturelem jednotlivých recipientů*“ (Bubeníčková et al., 2011). Literární výchova a čtenářství by tak bylo vhodné a přístupné pro všechny žáky.

Vztah mezi školní literární výchovou a individuálním čtenářstvím žáka považujeme za velký didaktický problém. Chybí motivace žáka k četbě krásné literatury. Řešení tohoto problému zasahuje celý vyučovací proces, hlavně vymezení učiva a vyučovacích metod (Lederbuchová in Bubeníčková et al., 2011). Důležité pro to, aby literární výchova nebyla demotivující a dysfunkční, je potřeba brát ohledy na čtenářské kompetence žáků. Hausenblas (2006a) uvádí, že je důležité, aby setkání s literaturou bylo aktivní, zajímavé, podnětné. Děti se musí v četbě setkávat samy se sebou. Četba a to, o čem čtou, musí být

blízké jejich zkušenosti a zájmům. Poté, co si na čtení navyknou, lze přidávat údaje a pojmy z literatury (Hausenblas, 2006a).

Často v literární výchově dochází k nadhodnocení žáka – čtenáře. Nebere se v potaz žákova specifická, jeho snížená čtenářská kompetence a nedostatečná kvalifikace. Pokud se kladou na žáky v rámci výuky velké nároky, texty jsou pro ně nevhodné, nedokáží je interpretovat a dochází tak často ke komunikačním šumům. Výsledkem je neporozumění literárnímu dílu (Lederbuchová, 2004). „*Uměleckou literaturu je nutné i ve škole představovat jako umění v kontextu literárním a vůbec uměleckém, ale literární komunikace literárněvýchovná má za cíl čtenářskou kompetenci žáka rozvíjet a zvyšovat efektivně, tj. účinněji, než by tomu bylo mimo školu, a toho lze dosáhnout snáze v kontextu pedagogickém, kvalifikovaně didakticky a v souladu s výchovně vzdělávacím obsahem literární výchovy*“ (Lederbuchová, 2004, s. 15). Takové pojetí literární výchovy motivuje žáka k četbě, jelikož klade do popředí individualizované čtení (Lederbuchová, 2004).

Hausenblas (2006b) se v periodiku *Kritické listy* zabývá některými velkými myšlenkami ve výuce literatury. Dle jeho názoru je důležité nalákat k četbě žáky, kteří nečtou. Ačkoli je běžná praxe v plánování výuky dle etap literárně-historického kontextu či druhů a žánrů, je dobré zaměřit se při plánování více na potřeby žáků. Hausenblas (2006b) uvádí rady při přípravě hodiny:

- *pracovat s tím, co právě hýbe s city a myšlením dítěte*
- *formulovat cíle (standartní očekávání toho, co žák zvládne)*
- *stanovit velké myšlenky dané hodiny (čemu v životě a v literárním díle má žák porozumět a udržet si v paměti)*
- *postupovat plánováním pozpátku (zvolit si čeho docílíme a od toho odvíjet aktivity žáka)*

(Hausenblas, 2006b, s. 40)

Pokud by měl učitel dostatek času na individuální práci s každým žákem, pracoval by s takovými texty, které jsou pro daného žáka nejbližší. Pěstoval by jeho čtenářské dovednosti. Žák bude také potřebovat odborný vhled do literatury, aby si mohl přečíst náročnější knihy. Předtím je však důležité dítě k četbě motivovat a zaručit, že je pro něj čtení zábava (Hausenblas, 2006b). Četba a práce s knihou musí být pro žáka zajímavá. Kniha se má dotýkat takových problémů či myšlenek, které jsou žákovi blízké, může je sdílet a diskutovat nad nimi s ostatními. Vracíme se tedy k základům plánování výuky,

učitel by měl z textů vydobýt velké myšlenky, kterých se mohou žáci dobrat. Pro žáky základní školy to budou hlavně myšlenky o kamarádství, o kráse a ošklivosti, o odpuštění. Učitel musí plánovat hodinu tak, aby žáci danou myšlenku našli, aby se k ní sami dobrali pomocí aktivit. Hausenblas (2006b) definuje tři klíčové aktivity, které by měla obsahovat každá hodina. Evokace, v nichž si žák klade odpovědi, které se později dozví v textu. Díky aktivitám při četbě dochází k uvědomění si významu, nové informace, nalezení odpovědi. Nakonec přichází fáze reflexe, kdy si žáci uvědomí, jak se nová informace dotýká jich samotných (Hausenblas, 2006b).

Na základě toho, že jsou žáci motivováni k četbě, dochází lépe ke splnění dalšího cíle literární výuky, což je zapamatování si údajů (o autorovi, o době). Hausenblas (2006b) uvádí, že důležité údaje v žákovi uvíznou právě díky tomu, jak zaujatě bude pracovat na pochopení hlavní myšlenky textu. Sám si pak bude mít potřebu některé informace vyhledat. Hausenblas (2006b) tvrdí, že tento standardní postup ještě není tolik zažitý a je důležité, aby ho využívalo co nejvíce učitelů.

Třetím důležitým cílem v literární výchově je dle Hausenblase (2006b) rozvíjení čtenářských dovedností. „*Bez nich by žáci četli ploše, sotva by se dobírali smyslu díla a chápání velkých myšlenek*“ (Hausenblas, 2006b, s. 42). Příprava hodiny by měla zahrnovat činnosti, které rozvíjí a upevňují žákovy dovednosti. Mezi ně patří například hledání významu vět, hledání souvislostí mezi čteným a vlastními zkušenostmi, předvídání děje, psaní vlastních paralelních příběhů atd. (Hausenblas, 2006b). Opět učitel vychází z vlastních zkušeností se žáky a s jejich poznáním. Učitel hraje ve výuce literatury, ale také v motivaci žáka k četbě, velkou roli.

V závěru shrneme cíle literární výchovy myšlenkou Ondřeje Hausenblase (2006a) publikovanou v Kritických listech: „*Smyslem literatury – doufejme, že ani literární výchovy – není, aby lidé „o literatuře věděli“.* *Krásná literatura je na světě proto, aby zušlechťovala citění a myšlení lidí, aby se společně prohlubovaly jejich postoje a hodnoty, a aby tedy bylo těžké jednat proti dobrým mravům a kráse*“ (Hausenblas, 2006a, s. 4). Cílem školy by mělo být, přivést děti k radosti z četby, prožívání a sdílení velkých myšlenek. Je potřeba děti vybavit postojem, který jim umožní brát si celý život z literatury víc a víc. To vše vede k tomu, aby škola z žáků vychovala vzdělanější, slušnější a poctivější jedince. (Hausenblas, 2006a).



### 2.5.3 Učitel

Učitel a škola pro děti v některých případech představují první kontakt s knihou. Trávníček (2017) uvádí několik rolí učitelů, které měli v průběhu dějin. V minulosti byli učitelé velká autorita. Učitel byl zasvětitel do literatury, doporučoval knihy a utvářel žákovy čtenářské preference. Později se učitelé změnili na vymahatele, kteří kontrolovali povinnou četbu, přesto však převažoval pozitivní obraz žáků. Učitelé češtiny zejména v období socialismu především nastavovali filtr mezi žáky a tituly vnucovanými ideologií. V současnosti již taková funkce není potřeba a z učitelů se stávají v očích žáků pouze vymahatelé povinné četby. Škola a učitelé představují z hlediska čtení druhé nejdůležitější prostředí. Přesto, že se jejich role značně proměnila, nepřestávají být učitelé potřební. Jsou důležití mediátoři, inspirátoři a průvodci četbou (Trávníček, 2017).

Při utváření kladného vztahu ke čtení a rozvoji čtenářských kompetencí hraje učitel velmi důležitou roli. Jednak záleží na osobnosti učitele, jednak, dle výzkumu PIRLS (2011), na počátečním vzdělávání. Důležité je také další vzdělávání učitelů a jejich seznamování se s novými trendy v oblasti výuky čtení. Bylo zjištěno, že učitelé, kteří mají výuku nejefektivnější, se vzdělávají po celou dobu své kariéry (PIRLS, 2011).

Kvalifikovanost učitele je nezbytná při práci s individualitou dítěte. Toman (1999) upozorňuje na důvody, proč je tomu tak. Učitel by se měl na výuku připravovat i psychologicky. Měl by respektovat věkové a psychické čtenářské předpoklady a zvláštnosti žáků, jelikož se nejvýrazněji podílejí na osvojování textů. Musí zvažovat, zda žáci budou schopni daný text interpretovat, najít v něm hlavní myšlenku na základě svých dosavadních čtenářských a životních zkušeností. Řeřichová (in Bednářová, 2008), stejně jako Hausenblas (2006b), uvádí za hlavní cíl a činnost učitele schopnost najít v textu hlavní myšlenku, která bude pro žáky přínosná a blízká.

Učitel má žáky motivovat k četbě. Neměl by působit jako autoritativní znalec literatury, ale stát se ve vztahu k dítěti zkušenějším čtenářem, který poradí, co zajímavého číst. Učitel by si sám měl nechat doporučit četbu od žáka a respektovat jeho čtenářský zájem. Měl by být pro žáky vzor. Žáci se od něj mají učit vyprávět o četbě a zároveň zaujatě poslouchat, co četli jiní. Učitel pomáhá žákům hledat smysl textu, ale také respektovat smysl, který textu přisoudí žák (Lederbuchová, 2004). V novém komunikačním pojetí literární výchovy se klade důraz zejména na komunikaci žáka a učitele s literaturou (Lederbuchová, 2004).

Lederbuchová (2004) dále uvádí, že učitel musí respektovat čtenářské kompetence žáka. „*Specifičností čtenářské kompetence je řízen jak výběr literatury ke čtení, tak metodický postup didaktické interpretace*“ (Lederbuchová, 2004, s. 19). Jestliže chce učitel žáky motivovat k četbě, musí znát dobře jejich čtenářské kompetence.

Na základě těchto dovedností a zkušeností využívá učitel vhodné a efektivní metody, které podporují čtenářství při literární výchově.

#### **2.5.4 Metody uplatňované ve výuce literární výchovy**

Tato kapitola se věnuje vyučovacím metodám. Konkrétně se jedná o metody, které vymezil Maňák a Švec (2003) a jsou využívány ve všech předmětech. Diplomová práce se zabývá zejména metodami, které se vyskytují ve výuce literární výchovy a pomáhají v rozvoji čtenářství. Současná tendence zastává převážně využívání metod aktivizujících a komplexních, které se zaměřují na rozvoj osobnosti žáka, na jeho motivaci a fixaci znalostí. Tyto metody jsou také velmi vhodné pro podporu čtenářství. Přesto je však stále běžné, že ve výuce převažují metody klasické, především frontální výuka. Nelze dělit metody na špatné a dobré, důležité je, aby byly účelné a zaměřovaly se na konkrétního žáka, aby naplňovaly cíl, kterého chce jedinec dosáhnout. Metoda musí být využita přiměřeně žakovskému věku, vědomostem a znalostem (Maňák, Švec, 2003).

„*Výuková metoda vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 22). Výukovou metodu však volí učitel, při výuce je důležitá spolupráce učitele s žákem. Úkolem učitele je vést žáka pomocí metody k osamostatnění a vytvoření osobitého učebního stylu. Výukové metody plní funkci zprostředkování informací, funkci aktivizační, funkci formativní, funkci výchovnou a funkci komunikační (Maňák, Švec, 2003).

Nejnovější pohled na výukové metody sepsali Maňák a Švec (2003). Jedná se o rozlišování metod dle kritérií stupňujících se složitostí edukačních vazeb. Klasifikace dělí výukové metody do třech skupin na klasické výukové metody, komplexní výukové metody a aktivizující metody (Maňák, Švec, 2003).

#### 2.5.4.1 Klasické metody

Do klasických výukových metod patří metody slovní monologické a dialogické, metody práce s textem, metody názorně demonstrační a metody dovednostně praktické (Maňák, Švec, 2003).

Metody slovní monologické jsou v českém školství nejvíce využívány. Patří mezi ně vysvětlování, vyprávění a přednáška. V literární výchově je tato metoda využívána při výkladu literární historie a teorie. Ke stejnému účelu může také sloužit přednáška. Tyto metody nejsou zaměřeny na aktivitu žáka. Lepším způsobem metody slovní je žákovský referát. V literární výchově může sloužit jako impulz k četbě žáků. Dle výzkumů děti dávají přednost četbě, kterou jim doporučí spolužák než učitel (Věříšová, 2007).

Metodu vyprávění učitel využívá převážně při líčení děje knihy. Jedná se o zprostředkování informace citově podbarveným způsobem. Žáka dokáže zaujmout a být pro něj přímou motivací (Maňák, Švec, 2003). Mezi monologické metody patří také předčítání či recitace (Dorovská, 1990).

Oproti metodám monologickým vystupují metody dialogické, které jsou zejména pro výuku literární výchovy vhodnější. Metoda rozhovoru má aktivní charakter. Rozhovor probíhá většinou mezi učitelem a žákem nebo spolužáky. Rozhovor učitel využívá například při zkoušení nebo při aktivizaci žáků. Důležitý je rozhovor při osvojování nového učiva. Učitel vede žáky vhodnými otázkami od nevědění k věděni. Rozhovor rozvíjí vyjadřovací schopnosti žáků. Informace získávají aktivně, vlastním usuzováním (Maňák, 2001). V literární výchově se využívají dialogické problémové metody. Při těchto metodách se žáci učí poznávat strukturu literárních děl (Dorovská, 1990). Na míře čtení dětí se pozitivně odráží rozhovor o přečtených knihách. Reflexe přečtené knihy s učitelem a spolužáky je důležitá pro zhodnocování četby (Věříšová, 2007).

V literární výchově se také velmi uplatňuje metoda práce s textem. Při rozvoji čtenářských kompetencí by tato metoda měla být učiteli literatury využívána nejvíce. Žáci se učí pracovat s textem, vyhledávat v něm informace a interpretovat přečtené (Maňák, Švec, 2003).

Mezi klasické metody se dále řadí metody názorně demonstrační. Mezi ně patří předvádění, pozorování, práce s obrazem a instruktáž. Tyto metody jsou zejména založené na zrakovém vnímání žáků. Je vhodné metody kombinovat s metodami ostatními. Čím více smyslů žák při výuce zapojuje, tím lépe si informace zapamatuje a jeho vědomosti budou trvalejší a hlubší (Maňák, Švec, 2003). V literární výchově využívá učitel názorně

demonstrační metody při představování knihy. Patří sem také i aktivity mimo školní prostředí, návštěva muzea atd. (Dorovská, 1990).

Metody dovednostně praktické slouží především k rozvoji psychomotorických a motorických dovedností žáků. Radíme sem manipulování, experimentování, produkční činnosti, napodobování, vytváření kognitivních dovedností. V literární výchově využíváme tyto metody při interpretaci textu, vhodné je také zapojovat produkční činnosti žáků (převádění textů, tvoření textu dle ukázky atd.) (Dorovská, 1990).

#### 2.5.4.2 Aktivizující metody

Po klasických metodách následují metody aktivizující, do kterých řadíme diskuzi, heuristické metody, didaktickou hru, situační a inscenační metody. Aktivizující metody se soustředí hlavně na aktivní práci žáků a vlastní učební práci žáků, přičemž se důraz klade na myšlení a problémové postupy (Maňák, Švec, 2003). *„Zejména se zdůrazňuje, že aktivizující metody ve zvýšené míře umožňují poskytovat žákům něco víc než jen odborné informace, že počítají se zájmem žáků, vycházejí vstříc individuálním učebním stylům jednotlivých žáků při respektování úrovně jejich kognitivního rozvoje, že dávají žákům příležitost ovlivňovat konkrétní cíle výuky, využívat možností individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce atd.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 106).

První metodou je diskuse, která je časově náročnější než rozhovor. Při diskusi si účastníci vzájemně vyměňují názory, uvádějí argumenty a společně dochází k řešení problému (Maňák, Švec, 2003). Učitel by měl volit témata, která jsou pro žáky blízká a budou mít motivaci o nich diskutovat. V literární výchově se může diskutovat nad přečteným dílem, charakteristikou nebo chováním postavy z knihy, hlavním smyslem díla atd. Opět je důležité, aby se téma žáků dotklo a sami se spontánně zapojili do diskuse (Dorovská, 1990).

Dále se jako aktivizující metody uplatňují metody heuristické. Maňák a Švec (2003) uvádějí, že heuréka znamená „objevil jsem, našel jsem“. Heuristické metody se tak zabývají řešením problémů. Učitel nesděljuje poznatky přímo, ale vede žáky k tomu, aby problém sami vyřešili (Maňák, Švec, 2003). V literární výchově k tomu napomáhá metoda E-U-R, kdy se žáci nejdříve evokují k hledání problému, při čtení v textu si uvědomí nové informace a v reflexi si je spojí s vlastní zkušeností (Košťálová, Hausenblas, 2006).

Aktivizující metodou je také dle Maňáka a Švece (2003) didaktická hra. Didaktické hry lze využít v jakémkoli předmětu a slouží k procvičování a opakování učiva. Hra je pro

žáky méně náročná, slouží jako odpočinková činnost a je motivující (Maňák, 1997). V literární výchově bývá didaktická hra ve formě různých křížovek, rébusů, doplňovaček. Situační metody jsou postupy při řešení problému daného nějakou modelovou situací, která vychází z reálné události (Maňák, 1997). V literární výchově to může být řešení situací reálných versus situace v textu. Inscenační metody jsou založeny na převádění skrytých projevů na zjevné. „*Jejich podstata spočívá v přijímání a ztvárňování rolí osob zúčastněných v určité simulované situaci*“ (Maňák, 1997, s. 35). Žáci mohou v literární výchově inscenovat děje knih.

#### 2.5.4.3 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody „*rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 133). Autoři sem řadí frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii<sup>1</sup> a hypnopedii<sup>2</sup>.

Z těchto metod jsou vybrány pouze ty metody, které mohou být ve škole uplatňovány za běžných podmínek a podporují čtenářství u žáků. Jsou to metody kritického myšlení, brainstorming, projektová výuka a televizní výuka.

#### Kritické myšlení

„*Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit ji zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a s tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko*“ (Maňák & Švec, 2003, s. 159). David Klooster (2000), lektor programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, uvedl několik znaků kritického myšlení: kritické myšlení (dále KM) je myšlení nezávislé, informace jsou výchozím bodem KM, ne cílem, KM hledá a předkládá otázky a problémy, KM hledá důvody, KM je myšlením ve společnosti, psaní je pro KM nejcennějším nástrojem.

---

<sup>1</sup> Využití speciálních hudebních skladeb, které stimulují pravou i levou hemisféru (Maňák, Švec, 2003).

<sup>2</sup> Výuka v hypnotickém spánku (Maňák, Švec, 2003).

Většina metod kritického myšlení využívá tři fáze procesu učení. Jedná se o model E-U-R. První fáze je evokace. Žáci si v této fázi uvědomují, co již vědí o tématu, co se jen domnívají a jaké si kladou otázky. V evokační fázi se vyvolává vnitřní motivace k učení. Při fázi uvědomění žáci procházejí novou zkušeností. Získávají nové informace a propojují je s informacemi z první fáze učení. Třetí fáze se nazývá reflexe a žák se při ní ohlíží za celým procesem učení a formuluje si nový obraz na téma, které bylo stanoveno na začátku. E-U-R slouží učitelům k tomu, aby plánoval svou výuku co nejefektivněji a zároveň zachoval přirozené učení žáků. Tento model propojuje v učení známé věci s novými (Hausenblas, Košťálová, 2006). Model E-U-R je vhodný pro všechny předměty a zejména pak pro výuku literární výchovy. Při práci s textem se využívají aktivity před čtením (evokace) při čtení a po čtení (uvědomění) a následuje reflexe. Při evokaci, která by měla nějakým způsobem souviset s textem, dochází u žáka k motivaci si text přečíst a lépe ho pochopit (Hausenblas, Košťálová, 2006).

I další metody kritického myšlení jsou vhodné při podpoře čtenářství u žáků. Například metoda I.N.S.E.R.T. Žáci čtou text a zaznamenávají si do něj znaménka, dle toho, co pro ně text znamená. Informace mohou být známé (✓), v rozporu s vlastními vědomostmi (-), informace je nová (+), informaci nerozumí (x), chce se dozvědět víc (?) (Rutová, 2018).

Další metoda se nazývá podvojný deník. Žáci na půlku strany vypisují myšlenky z textu, které je zaujaly a na druhou půlku k nim doplní svůj komentář (proč je myšlenka zaujala, s čím souhlasí/nesouhlasí, co jim to připomíná atd.) (Šafránková, 2006).

„Poslední slovo patří mně“ je metoda kritického myšlení, která může navazovat na metodu předchozí. Žák pracuje s informacemi, které si v textu podtrhl (vypsal), přečte je ostatním a ti říkají názory, proč si žák zvolil právě danou informaci. Nakonec žák řekne důvod, proč informaci vybral (Rutová, 2018).

„Čtení a přemýšlení o tom nahlas“ je metoda, při které své myšlenkové pochody a přemýšlení nad textem sdílíme s ostatními. Žákům to napomáhá si utříbit informace, lépe porozumět textu, propojit si informace s vlastními zkušenostmi. Tuto metodu je vhodné zvolit, pokud se jedná o složitější text, kterému je těžké porozumět (Košťálová, 2001).

Čtenářská dílna také patří do metod, které napomáhají kritickému myšlení a zároveň podporují čtenářství u žáků. Dílna čtení se realizuje v hodinách literární výchovy. Žáci se alespoň jednou týdně věnují 20 – 30 min. souvislému samostatnému čtení. Žáci si knihu sami vyberou. Po čtení následují rozhovory o knihách, reakce na přečtený text s tím spojené aktivity (např. podvojný deník). Je vhodné, aby se dílny čtení opakovaly a aby

učitel společně s žáky určil pravidla dílny (věnovat se pouze čtení, nevyrušovat, naslouchat si navzájem při aktivitách atd.) (Šlapal, 2008). V současnosti se dílny čtení ve školách objevují stále častěji, bohužel ne vždy je jejich využití efektivní a cílené.

### **Brainstorming**

Další komplexní metodou je brainstorming. Tato metoda podporuje netradiční nápady a zároveň rozvíjí komunikační dovednosti žáků. Brainstorming v překladu znamená bouřku mozku. Při této metodě jde o vyprodukování co nejvíce rozmanitých nápadů. Nápady by neměly být hodnoceny kriticky, předpokládá se rovnost účastníků. Brainstorming lze využít jako motivační či relaxační prvek při osvojování učiva (Palenčárová, 2001).

### **Projektová výuka**

Maňák se Švecem (2003, s. 168) vymezují projektovou výuku jako „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“ Zařazení projektu do literární výchovy umožňuje dosahování cílů, jako je utváření postojů, osvojování hodnot, vědomostí a dovedností. Učitel by měl vybrat takový projekt, který bude rozvíjet osobnost žáka. Základem projektu je práce s narativním textem. Žák rozvíjí dovednost vyhledávat informace z různých zdrojů, vyvozovat závěry, zhodnotit text. Rozvíjí také kritické myšlení a schopnost učit se (Hyplová, 2010). Maňák a Švec (2003) však zmiňují, že někdy žáci projektovou výuku berou jako bezvýznamné hraní, a ta je následkem toho neúčelná a postrádá smysl.

### **Televizní výuka**

Dle Sladové (2008) je důležité, aby učitelé moderní technologie neodmítali, ale naopak je do výuky zapojili a pracovali s nimi. Pro žáky je práce s médii atraktivní a motivující. V současnosti jsou stále více prosazovány metody poslechu audionahrávek, videoukázek atd. Filmové adaptace literárních děl jsou žáky velmi pozitivně přijímány. Film se tak může stát motivací k četbě, nutí žáky o díle přemýšlet. Tato provázanost kulturních oblastí umožňuje žákům schopnost přistupovat k médiím kriticky, což je jedna z klíčových kompetencí (Sladová, 2008).

Všechny výše zmíněné metody, jak aktivizující a komplexní, tak klasické, určitým způsobem napomáhají k rozvoji čtenářských kompetencí žáka a podpoře jeho čtenářství.

Některé metody jsou vhodnější než jiné. Záleží na učiteli, kterou metodu zvolí a která je pro danou situaci vhodná. Učitel by se měl sebevzdělávat a učit se novým metodám. Například méně známé metody RWCT jsou velmi vhodné k rozvíjení čtenářství u žáků, motivují k četbě a učí žáky textu porozumět, hledat v něm to potřebné. Nabízí se otázka, zda je učitel schopný volit takové metody, které jsou vhodné pro všechny. Pokud má učitel ve třídě žáka s PAS, musí volit metody, které pomohu žákovi porozumět textu. Na to, jak vlastně žáci s PAS čtou a jaké metody a postupy jsou pro ně vhodné, se zaměřuje následující část práce.



### 3 Čtenářství a žáci s PAS

V současném školství převažuje inkluze žáků s PAS v běžné škole. Pro učitele to znamená integrovat žáky do výuky, socializovat je a snažit se přizpůsobit některé metody a postupy těmto žákům. V úvodu diplomové práce byly zmíněny znaky poruch autistického spektra a také specifika práce s žáky s PAS. Učitel by měl tyto informace o žákovi znát a umět s nimi pracovat. Odborné knihy se zabývají edukací žáků s PAS, ale většinou velmi obecně. Nejčastěji se zabývají strukturovaným učením. Jak pracovat s žáky v hodinách literatury, jak rozvíjet jejich čtenářské kompetence, čtenářskou gramotnost a jak je podporovat ve čtenářství se již v odborných publikacích nelze dočíst. Ačkoli je zrovna tuto oblast potřeba rozvíjet u všech žáků. Je to také jeden z hlavních cílů literární výchovy.

#### 3.1 Deficity ve čtení u žáků s PAS

V této kapitole je potřeba se zaměřit na konkrétní problémy, které se můžou u žáků s PAS projevit v oblasti čtení s porozuměním. Jelikož se tyto problémy pak mohou vyskytnout při literární výchově a žák může mít deficity v pochopení informací z textu.

Někteří jedinci s poruchami autistického spektra, zejména s dětským autismem, se nikdy číst nenaučí. V běžných základních školách se většinou integrují žáci s Aspergerovým syndromem, kteří nemají problém jazyk dekodovat, jsou zdatnými čtenáři. I Sotáková (2015) zmiňuje, že čtení po technické stránce nedělá jedincům s Aspergerovým syndromem problém. „*Úroveň čtení z hlediska přesnosti a rychlosti bývá na dobré úrovni, často se můžeme setkat i s hyperlexií*“ (Sotáková, 2015, s. 458). Hyperlexie je předčasná schopnost čtení, například před 4. rokem věku (Sotáková, 2015). Tato kapitola se soustředí na jedince s PAS, kteří jsou schopni číst. Problém u nich nastává při čtení s porozuměním, žáci většinou špatně hledají smysl textu. Což je nezbytné pro to, aby byli označeni za jedince funkční a dobré čtenáře. Způsobeno je to jejich deficity v komunikaci, společenských interakcích a kognitivních procesech (Randi et al., 2011; Sotáková, 2015).

Čtení se skládá ze dvou základních schopností – dekodovací schopnost a schopnost porozumění slyšenému jazyku. Dle tohoto vzorce lze srovnávat a analyzovat žakovskou úroveň čtení. Žáci s PAS jsou ve většině případů řazeni do skupiny jedinců se silným dekodováním, ale slabým porozuměním. Do této skupiny se také řadí i žáci, kteří jsou slabí čtenáři. Naopak lze některé žáky s PAS zařadit i do skupiny, kde se obě schopnosti

vyskytují na stejně vysoké úrovni. V některých případech selhávají v obou oblastech. Vše záleží na individualitě jedince a míře jeho dysfunkcí (Sotáková, 2015). Studie prokazují, že žáci s PAS mají problém přesunout se od čtení textu k jeho porozumění. Porozumění textu je složitý proces, který závisí na znalosti významu slov, analýze syntaktických a sémantických struktur slovních kombinací, čerpání z informací mimo text, spoléhání se na metakognitivní struktury atd. (Randi et al., 2011). K porozumění textu také napomáhá rozvinutá slovní zásoba, ta se však rozvíjí právě četbou. Dále je důležité, aby žák znal syntaktické významy struktury věty. Žáci se učí rozpoznávat modální slovesa a jejich funkce ve větě atd. Tyto znalosti vedou později k lepšímu porozumění textu. Žákům s deficitem ve čtení s porozuměním je potřeba dávat určitou oporu v poznávání nových slov a významů (Randi et al., 2011).

Just, Cherkassky a Keller (in Sotáková, 2015, s. 460) ve svém výzkumu čtenářství u jedinců s PAS prokázali, *„že během úloh zaměřených na porozumění větám se u jedinců s vysoce funkčním autismem lišila oproti kontrolní skupině jak aktivace v jednotlivých mozkových centrech zaměřených na řeč, tak funkční propojení, synchronizace jednotlivých kortikálních oblastí. To pak podle výše uvedených autorů narušuje jazykové schopnosti.“* Sotáková (2015) zmiňuje i další výzkumy, které se zasloužily o zkoumání v oblasti čtení autistů. Některé výzkumy zjistily, že jedinci s PAS vykazují při čtení narativního textu vyšší aktivitu v pravé hemisféře, oproti kontrolní skupině, která ji nevyužívala skoro vůbec. I tento fakt je významný pro čtení s porozuměním u žáků s PAS.

V kapitole Charakteristické projevy a rysy chování dětí s PAS byla zmíněna porucha vývoje řeči a problémy v komunikaci. Jedinci s PAS mají problém v chápání řeči jako komunikačního prostředku, mají problémy s pochopením a používáním zájmen atd. Výjimkou jsou děti s Aspergerovým syndromem, u kterých z většiny nedochází k narušení. Ale většina jedinců s PAS má problémy s pochopením slovních hříček, zabarvených slov, přísloví, ironii a jiných abstraktních pojmů. Pokud se bude s žáky s PAS pracovat a bude probíhat snaha o zachování a rozvoj jejich úrovně jazykových schopností, i čtení s porozuměním se bude lepší (Sotáková, 2015).

Dalším specifickým znakem dětí s PAS je soustředění se na detaily. Jedinci s PAS se zaměřují více na nepotřebné detaily a jednotlivá slova než na soudružnost textu. Dle dřívějších výzkumů Tager-Flusberga (in Randi et al., 2011) se ukázalo, že žáci s PAS mají silné stránky v syntaktickém zpracování a nedostatky v oblasti sémantické. Sotáková (2015) však uvádí opak, že jedinci s PAS dle výzkumů nemívají problém s pochopením významu slov, ale mají problém porozumět větám. Žáci chápou gramatickou stránku

jazyka, ale nerozumí významu věty. Oba názory se však shodují v tom, že žáci nejsou schopni chápat širší kontext vět v textu (Randi et al., 2011; Sotáková, 2015).

Další oblast, která ovlivňuje čtení s porozuměním jedinců s PAS, je oblast kognitivního zpracování. Děti s PAS mají narušenou schopnost pochopení a rozpoznání mentálních a duševních stavů druhých. Mívají deficity v pochopení emocí, sociálních situací a společenských vztahů (Sotáková, 2015). Některé výzkumy také uvádějí, že jedinci mají problém se skládáním informací do celků.

Výše byla také zmíněna paměť jedinců s PAS, která je ve většině případů velmi dobrá a dlouhodobá. Paměť je potřeba k zapamatování textu a následně jeho porozumění. Randi (2011) však uvádí, že žáci s PAS mají problémy zapamatovat si složité informace v textu, kvůli špatnému využívání organizačních strategií. Čtení s porozuměním vyžaduje, aby si žáci vytvořili strukturu a schéma. Deficity v paměti a zaměření se na detaily vede k tomu, že porozumění textu je pro žáky s PAS náročné (Randi et al., 2011). Učitel by se však měl naučit pracovat s žákovými silnými stránkami, například právě se zaměřením na detaily. Úkoly se tak mohou zaměřit právě na dovednost zapamatování si detailů textu a od toho pak vést žáka k zobecňování (Randi et al., 2011).

Vyvozování je podstatná složka čtení s porozuměním. Přestože jsou žáci s PAS vedeni ke generalizaci celku z částí, mají problém vyvozovat a zobecňovat věci na abstraktní úrovni (vidět přesah) (Randi et al., 2011). Sotáková (2015) se o vyvozování a předvídání ve svém článku také zmiňuje a dodává, že nejobtížnější jsou pro žáky texty založené na sociálních vztazích, pocitech a náladách. Abstraktní uvažovací schopnosti jsou obzvláště důležité pro čtení s porozuměním. Je to také jeden z častých cílů výuky: Co nám chtěl autor říci? Jaká je hlavní myšlenka textu? Žáci s PAS dávají přednost odborným textům před uměleckými texty. Odborné texty nepotřebují většinou abstraktní vnímání. V literatuře se však žáci častěji setkávají právě s texty uměleckými (Randi et al., 2011). Umělecký text abstraktnost vyžaduje. Příběh je složitý na pochopení, vyzývá čtenáře k interpretaci problémů, k hledání řešení, utváření postojů a názorů. Žáci s PAS mají zpožděný vývoj mysli a také nedokáží projevovat vhodné emoce a neumí se ani vcítit do ostatních, což jim dělá problém právě v pochopení uměleckého textu (Randi et al., 2011). Sotáková (2015, s. 462) shrnula teorie o čtení s porozuměním žáků takto: *„lidé s PAS mají obtíže zpracovávat zejména informace, které nejsou konkrétního rázu, informace týkající se chování, myšlení a prožívání druhých, potíže se zobecňováním, nadřazováním celku nad částí a s kontrolou svého chování, což vede k problémům při vypracování zadaných*

*úkolu.*“ S těmito poznatky může pracovat učitel a můžou být i významné při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu žáka (Sotáková, 2015).

Sotáková (2015) v článku nastínila komplexní pohled na čtenářství žáků s PAS autorky Williamsonové. Ta detekovala strategie využívané žáky s PAS k porozumění textu. Vyděluje tři základní přístupy. První přístup nazývá „na text vázaný“. Žáci, kteří využívají tento přístup, jsou úspěšní v porozumění textu, který dobře znají. Neznámému textu rozumí hůře. Pokud mají najít odpověď na otázku v textu, jsou jejich výsledky lepší, než když mají odpověď najít tzv. „za textem“, tedy odpověď vyvodit (Williamson et al. in Sotáková, 2015). Druhý přístup je zaměřený na „porozumění pomocí strategie“. Jedinci s PAS odpovídají dobře na otázky vztahující se k porozumění textu, ač jde o text známý či nový. Žáci mají většinou velký zájem o čtení a jsou aktivní. Mají však nedostatky při předvídání děje a často ulpívají na určitém tématu, které se v textu objevuje (Williamson et al. in Sotáková, 2015). Poslední přístup se nazývá „imaginativní porozumění“. Jedinci, kteří využívají tento přístup, jsou schopni nejlépe porozumět textu, který je prezentován ve větách a je doplněn obrázkem. Pokud je text delší, nebo chybí vizuální podpora, mají problém text pochopit. Williamson (in Sotáková, 2015) navrhla model porozumění čtenému, který by zahrnoval všechny tři deficity v kognitivním zpracování u jedinců s PAS. Konstatuje také, že je důležité brát ohledy i na další dysfunkční oblasti, jako je úroveň jazykových a sociálních schopností (Sotáková, 2015). Sotáková uvedla několik výzkumů, z kterých vyplývá, že problematika porozumění čtení jedinců s PAS je velmi variabilní, jelikož poruchy autistického spektra se projevují u každého člověka jinak, s tím souvisí i míra porozumění čtenému textu závisící na jejich komunikačních a sociálních schopnostech. Výzkumy ukázaly, že dekodování textu většinou nebývá pro jedince s PAS problém. Dané potíže do velké míry souvisí se specifickými znaky osob s PAS. Vždy je při intervenci potřeba myslet na specifickou jazykových schopností, komunikační úroveň a sociální schopnosti daného jedince a také na odlišné kognitivní zpracování informací. Pokud se bude pracovat s výše zmíněnými oblastmi, lze dosáhnout lepší míry porozumění textu. Je potřeba brát ohledy na rodinné zázemí a motivaci žáků. *„Důsledné rozvíjení schopností a dovedností důležitých pro porozumění čtenému u dětí s vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem může tak pomoci nejen úspěšnému zapojení v běžné škole, ale také rozvíjení sociálních a jazykových dovedností nezbytných v každodenním životě“* (Sotáková, 2015, s. 456).

### 3.2 Metody a intervenční přístupy při podpoře čtenářství u žáků s PAS

Ačkoli existuje mnoho odborných publikací o intervenci žáků s PAS, velmi málo z nich popisuje intervence pro čtení s porozuměním. Intervenční programy pro rozvoj čtenářství a porozumění čtenému u jedinců s PAS nejsou zatím příliš rozšířené a jednotné. Z výzkumů však vyplývá, že při rozvoji čtenářství je nutné zaměřit se na hlavní deficity v oblastech porozumění čtení. Jedná se o komplexní rozvoj jazykových schopností a sociálních dovedností (pochopení sociálních situací a emocí).

Randi (2011) uvádí dvě studie, které se zabývají čtením s porozuměním a možnostem intervence. Například výzkum O'connor a Klein (2004) nebo Whalon a Hanline (2008), kteří pracovali s žáky s PAS a na základě aktivit s nimi se snažili najít vhodné metody pro výuku čtení s porozuměním (Randi et. al., 2011). Z výzkumů vyšlo několik vhodných intervencí. Patří mezi ně zejména jasné instrukce od učitele. Ukázalo se, že žák, který dostane přesné instrukce a vysvětlení, lépe pracuje. Pomáhá také například podtrhání důležitých částí v textu, na které se má žák s PAS zaměřit. Další metodou je spolupráce se spolužáky, tedy skupinová práce. Skupinová práce je komplexní výukovou metodou. Žáci lépe pochopí danou látku, když mají oporu ve spolužácích. Učí se také sociální interakce. Někteří jedinci s PAS však dávají přednost samostatné práci a naopak se kolektivu vyhýbají. Učitel by tak měl rozhodnout na základě znalosti osobnosti žáka, jaká metoda mu bude nejlépe vyhovovat (Randi et al., 2011).

Pro žáky s PAS je také vhodná počítačová výuka (úzce souvisí s komplexní výukovou metodou „televizní výuka“). Práce s počítačem je pro žáky s PAS jednodušší, instrukce jsou jasné a programy jsou vizuálně zpracované (Randi, 2011). Metody, které uvádí Randi (2011), se natolik neliší od běžných komplexních metod využívaných ve výuce. Učitel tedy nemusí výuku příliš měnit a může do ní zapojit všechny žáky.

Existují i metody, které jsou přímo upravené pro žáky s PAS a jejich deficity. Neznamená to však, že nejsou vhodné pro všechny žáky. Gately (2008) ve svém článku navrhuje několik forem podpory a metod, které jsou vhodné pro podporu čtenářství žáků s PAS. První metoda je zaměřit se na předchozí znalosti a zkušenosti žáků a pracovat s nimi. Je důležité vést žáky k tomu, aby si nové informace spojili s tím, co znají. Čím víc toho žáci vědí o tématu, tím lépe se jim pak pracuje s textem a jeho porozuměním. Informace, které jsou žákovi s PAS podané před čtením textu, mu napomáhají chápat text ve „správném směru“ (Gately, 2008).

Dále je dobré zařadit „picture walks“ ve volném překladu tzv. obrázková schémata. Jsou to obrázky, které nastiňují příběh. Žákům pomáhají předvídat děj a následně si potvrdit své názory. Obrázky mají pro žáky funkci motivace. Tento přístup je velmi vhodný, hlavně kvůli tomu, že žáci s PAS většinou preferují vizuální výuku. S tím souvisí také další postup, který Gately (2008) uvádí, což jsou vizuální mapy. S tvorbou myšlenkových a mentálních map pracují také metody RWCT. Vizuální mapu vytvoří pro žáka učitel. Popíše zásadní momenty z příběhu a to, na co se má žák zaměřit a co má očekávat.

Jako další metodu zmiňuje Gately (2008) hlasité přemýšlení, o kterém již byla řeč v metodách RWCT. Přemýšlení nahlas je pro žáky s PAS vhodné, jelikož jim pomáhá při problémech ve strategiích – předvídání, dotazování, vyjasňování a zobecňování. Přemýšlení nahlas je doporučováno dětem, které mají deficity v oblasti metakognitivních aspektů čtení. Učitel učí žáky přemýšlet nahlas tím, že jim metodu předvádí nejprve on sám. Čte text nahlas a přidává k němu své komentáře, spojuje přečtené s tím, co už zná, zodpovídá si otázky, které mu nejsou jasné. Nejprve nad textem přemýšlí všichni a snaží se otázky zodpovědět společně. Tím se žáci také učí využívat zmíněné strategie (Gately, 2008).

Gately (2008) uvádí metody, které jsou vhodné pro pochopení textové struktury příběhu. Pochopení struktury začíná charakteristikou hlavních postav. Učitel může připravit pracovní listy, na kterých jsou hlavní postavy a to, co udělaly v příběhu. Vhodné je využívat krátké věty nebo obrázky. Pro žáky je jednodušší si uvědomit „kdo udělal co“. Je pro ně poté snadnější odpovídat na otázky z textu. Pokud se žák naučí v textu hledat co, kdo udělal, může využívat další metodu volně přeloženou jako strukturovaná mapa. Žák si sám dělá mapu příběhu, kam si vypisuje co, kdo, kdy udělal. Pomáhá mu to lépe text pochopit a vybrat pouze důležité momenty (Gately, 2008).

Další metoda se nazývá emocionální termometr. Tato metoda se zaměřuje na oblast pochopení emocí, která je u jedinců s PAS narušená. Termometr napomáhá žákům pochopit, proč se postavy chovají tak, jak se chovají. Barevné spektrum odpovídá emocím. Zelená například znamená dobrou náladu, červená naopak náladu špatnou. Odstíny barev pomáhají žákům vidět emoce konkrétně v jejich spektru (Gately, 2008).

Sotáková (2005) doporučuje jako vhodný postup k porozumění narativního textu program „sociálních příběhů“ Carol Grey (2011). Zaměřuje se na učení strategií chápání sociálních vztahů. Ve svých metodách ho zmiňuje i Gately (2008). Sociální příběhy mohou být žákům nápomocné i při porozumění jazyku, který často nepopisuje přesně to, co

postava dělá, ale mívá skryté významy. V praxi metoda funguje tak, že se učitel (nebo spolužáci) snaží situace v textu přiblížit svým životním zkušenostem a situacím. V ukázce je hlavní postava smutná, učitel vysvětluje proč je postava smutná a proč on sám bývá někdy smutný. Snaží se takhle přemýšlet i nad dalšími nejasnými věcmi z textu, například metaforami, obraznými pojmenováními, frazémy. Každý si emoce může spojit se svou vlastní emocií. Později se můžou zapojit i žáci s PAS se svými vlastními sociálními příběhy (Gately, 2008).

Kluth (2010) uvádí několik strategií vhodných pro učitele, pokud mají žáci problémy s porozuměním textu a s odpověďmi na pokládané otázky. První rada Kluth (2010) je dát žákům delší čas na rozmyšlení odpovědi. Zdá se to jako samozřejmost, ale v praxi se setkáváme často s učitelem, který chce hned odpověď a pokud nepřijde v daný čas, přesouvá se k dalšímu žákovi, což způsobuje u žáků stresové situace, zvláště u těch s komunikačními deficity. Další strategií je volit písemné otázky před slovními. Žák má tak více času na porozumění i hledání odpovědi. To samé platí i o odpovědi, kdy je vhodné ji nechat žáky napsat než po nich požadovat okamžitou slovní odpověď. Kluth (2010) také zmiňuje, že někteří žáci preferují, když jsou dotazy kladeny pomocí legračního hlasu nebo přízvuku, což dává dotazování neformálnější charakter. Pokud se zdá, že žáci nejsou schopni odpovědět na otázku týkající se textu, mohou učitelé využít další způsoby, jak projevit porozumění. Mohou požádat žáky o nakreslení obrázku, ukázaní na správný obrázek, použití nějakého gesta, předvést scénu, nakreslit koláž atd.

Kluth (2010) uvádí, že je potřeba si uvědomit, že mnoho žáků potřebuje pomoci již v první fázi čtení a to s porozuměním textu. Autorka tak představuje několik strategií vhodných pro lepší porozumění textu. První strategie je pracovat s předchozími zkušenostmi žáka. Ty už zmínila ve svém článku i Gately (2008). Kluth (2010) dodává konkrétní způsoby, jak spojit zkušenosti s novým textem. Učitel může pustit žákům film související s textem, spojit zájmy žáka s textem, udělat brainstorming o tématu v ukázce, představit další knihy, které mají podobné téma atd.

Další strategie, která se shoduje i s návrhy Gately (2008), je přemýšlení nahlas. Tato metoda rozvíjí čtenářské strategie jako je kladení otázek, vyvozování závěrů, určení hlavní myšlenky textu, předvídání atd.

Kluth (2010) dále zmiňuje výuku pomocí dramatu. Tato technika se častěji využívá v nižších ročnících, ale může být vhodná i na druhém stupni či na střední škole. Žáci s PAS mohou mít potíže s pochopením motivace postavy v příběhu nebo její emoce. Sledováním vrstevníků předvádějících scénu se lépe naučí poznat emoce a tím pochopit význam

příběhu. Učitelé mohou využít různých typů dramatického vyučování, například pantomimou, dramatickým čtením, celovečerním představením atd. (Kluth, 2010).

Metodou vhodnou pro žáky s PAS může být i vzájemné učení, zmíněné již výše. Žáci mohou být vyzváni, aby si navzájem pomohli pochopit text. Žáci si nad textem kladou otázky a na ty jim pomáhá odpovědět jiný spolužák (Kluth, 2010).

Poslední strategií je převyprávění příběhů. Někdy je tento způsob vhodnější než vyžadování hledání odpovědí v textu. Žáci jsou vyzváni, aby po přečtení převyprávěli text vlastními slovy. Převypravování rozvíjí i žákovi komunikační dovednosti a slovní zásobu. Na tomto způsobu také učitel nejvíce pozná, jak žák textu porozuměl a jak pracuje s linií příběhu (Kluth, 2010).

Carberry (2014) také uvádí několik metod. První metoda se nazývá řízené čtení. Někdy se lze setkat s názvem kontrolované čtení. Metoda je založena na práci v malých skupinách, které pomáhají učitelům a žákům lépe kontrolovat pochopení textu. Tato metoda má tři základní cíle: splnit různé vzdělávací potřeby všech žáků ve třídě, naučit studenty číst různorodé texty a používat strategie při řešení problémů. Řízené čtení má strukturu jako metody RWCT tedy: před čtením, při čtení, po čtení. Metoda je zaměřena zejména na individuální a specifické problémy žáků (Carberry, 2014). Obvykle probíhá tak, že je text rozdělen na několik částí, učitel čte společně s žáky vždy jednu část. Po přečtení učitel klade otázky související s přečteným, které vedou ke kritické analýze a kritickému uvažování (Carberry, 2014).

Další metoda, která ještě nebyla výše zmiňována a kterou Carberry (2014) uvedla, je metoda seberegulační. Metoda souvisí s anaforickou smyčkou. Což znamená, že žák se při čtení neustále vrací k předchozímu. Hledá a odkazuje na text, který předcházel. Snaží se v něm najít souvislosti. Tím učitel pozná, zda žák textu rozumí.

Carberry (2014) stejně jako výše zmínění autoři doporučuje výuku pomocí různých vizuálních schémat a vizuální podpory. Vhodné je dle Carberry (2014) také vzájemné učení, spolupráce ve skupinách, ve dvojicích atd.

Přesto, že neexistuje dostatek publikací, které by se zabývaly metodami k rozvoji čtenářství u žáků s PAS, v zahraničních výzkumech lze najít doporučení vhodných strategií a metod, které jsou uvedeny výše. Učitel by měl být povinen zavést takové metody, které vedou žáky ke čtenářské gramotnosti a podporují je ve čtenářství. Přesto by si měl učitel uvědomit, že metody nemusí být vhodné pro všechny, jelikož poruchy autistického spektra se u každého jedince projevují jinak a v jiné míře. Dobrý učitel zvolí takové metody, které jsou vhodné právě pro jeho žáka s PAS.



Jaké metody ve výuce literatury na základní škole volí učitelé při podpoře čtenářství žáků s PAS, zkoumá praktická část diplomové práce.

## **4 Podpora čtenářství a rozvoj čtenářských kompetencí u žáků s PAS na běžné škole**

Teoretická část diplomové práce se věnovala žákům s poruchou autistického spektra, jejich specifickými znaky. Další část se zabývala rozvojem a podporou čtenářství ve školách a také analyzovala některé metody, které jsou vhodné pro žáky s PAS a vyplývají ze zahraničních výzkumů.

V České republice se výzkumům čtenářství u žáků s PAS zatím nikdo nevěnoval, nejsou navrženy metody, které by byly v praxi kladně přijímány žáky.

Výzkumné šetření bylo proto zaměřeno na pedagogy pracující s žáky s PAS, na jejich zkušenosti s výukou literatury a podporou čtenářství u těchto žáků. Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda a jak je rozvíjeno a podporováno čtenářství u žáků s poruchou autistického spektra na základní škole. Jelikož v dnešní době probíhá na většině škol inkluze, při které se ke každému žákovi přistupuje individuálně, zaměřil se výzkum i na rozvoj čtenářství ve škole obecně. Jelikož je čtení a čtenářství dovednost, která rozvíjí osobnost člověka a je to jedna z nejdůležitějších schopností, která dále ovlivňuje vzdělání ale i životní zkušenosti, měl by se učitel bezpochyby na jeho rozvíjení zaměřit. Výzkumné šetření se zaměřilo na zkušenosti pedagogů a jejich metody a postupy, které využívají v rámci rozvoje čtenářství. Dále byla věnována pozornost právě integrovaným žákům s poruchou autistického spektra, jejich deficity ve čtení s porozuměním a metodám, které vyhovují právě jim. V rámci inkluzivní školy by se u každého žáka měly rozvíjet jeho čtenářské dovednosti a učitel by měl být hlavní podporovatel čtenářství.

Do výzkumného šetření byly propojeny dvě základní složky – čtení a čtenářství a inkluze žáků s poruchou autistického spektra. Pro pedagogický výzkum jsou to složky, které jsou velmi aktuální, a je potřeba se jimi zabývat.

### **4.1 Metodologie výzkumného šetření**

Pro zpracování výzkumné části diplomové práce byla použita metoda kvalitativního výzkumu formou strukturovaného rozhovoru. *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“* (Creswell in Hendl, 2008, s. 46). Cílem diplomové práce není zkoumat,

kolik procent učitelů rozvíjí čtenářství, ale v jaké míře, jak, a zda učitelé pracují s individualitou a osobností každého žáka. A proto byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Do výzkumu byly vybrány školy, které podporují inkluzi, a proto se předpokládalo, že učitelé s žáky s PAS pracují a dostatečně se jim věnují. Strukturovaný rozhovor byl využit pro jeho lepší možnost analýzy. Osobní rozhovor byl zvolen také proto, aby byly individuálně s vybranými respondenty probrány jejich osobní zkušenosti s rozvojem čtenářství u žáků s PAS. Pro výzkum byly definovány tři výzkumné otázky, na jejichž základě byly vytvořeny otázky pro rozhovor týkající se daných témat. Otázky k rozhovoru s respondenty byly rozděleny na tři témata tázání. První z nich se zabývalo vzděláním a zkušenostmi pedagogů. Další část se věnovala specifikům práce s žáky s poruchou autistického spektra. Třetí část se dotazovala na metody výuky a podporu čtenářství u žáků. Pro analýzu dat byla zvolena doslovná transkripce, tedy převod mluveného slova do písemné podoby. Následovala analýza rozhovorů, dle daných témat. Při obsahové analýze textu nebylo nutné využívat kódování, neboť samotné otázky byly natolik přesně a detailně formulované, že vytvářely jasně vymezené kategorie, ke kterým pak bylo možné odpověď rovnou přiřadit.

Rozhovory byly uskutečněny s 5 učiteli základních škol. Jednalo se o pět žen. Tři učitelky byly z páté třídy, jedna z šesté třídy a jedna z třídy sedmé. Před rozhovorem vždy probíhal následek v hodině literatury pro osobnější seznámení výzkumníka s respondentem a jeho formami výuky. Při setkání byli respondenti vždy seznámeni s tématem diplomové práce a s cílem výzkumu i oblastmi dotazování. Některé učitelky si vyžádaly alespoň část otázek předem, aby se na rozhovor lépe připravily. Rozhovory byly uskutečněny osobně v místě působení respondentů. Rozhovory trvaly přibližně 20 až 30 min. a byly zaznamenávány na mobilní telefon. Učitelky byly požádány o souhlas s nahráváním a upozorněny na to, že vše bude zaznamenáno anonymně. Anonymita je v práci dodržena, použito je číselné rozlišení učitelů (Učitelka 1 – Učitelka 5).

#### **4.1.1 Popis prostředí výzkumu**

Pět respondentek je celkově ze tří různých škol. Všechny školy jsou školy základní nacházející se v Praze. Všechny školy jsou školy běžné, které mají 1. – 9. ročník, jsou středně velké.

Zvoleny byly takové školy, které dlouhodobě podporují inkluzi. Na škole jsou běžně vzděláváni žáci s různými speciálními vzdělávacími potřebami v různém věkovém rozmezí. Průměrně jich na těchto školách bylo 20 a více. Na výzkumných základních školách jsou zaměstnáváni asistenti pedagoga, kteří jsou přiděleny do tříd, ve kterých jsou žáci, kteří potřebují zvýšenou péči. I to je důvod k tomu, že na všech školách působil jeden až dva speciální pedagogové.

Z výročních zpráv daných škol vychází, že učitelé v minulých letech měli možnost účastnit se některých seminářů k prohlubování odborné kvalifikace. Pro diplomovou práci byly vybrány takové oblasti, které souvisí s jejím výzkumem. Na školách proběhly semináře podporující čtenářskou gramotnost, seminář RWCT, seminář Tvořivá škola a dále semináře zabývající se inkluzí (např. 4 kroky k inkluzi). Jedna škola umožňovala konkrétně kurzy zaměřené na žáky s PAS, např. Práce s úzkostmi, rituály a dalšími přidruženými poruchami u lidí s autismem od organizace NAUTIS.

V rámci prostředí se popis zaměřil i na třídy, ve kterých působí dotazovaní učitelé. Jedná se o běžné třídy s 25 až 30 žáky. Ve všech navštívených třídách byly lavice umístěny běžně, tedy tři řady o dvou lavicích. Většina žáků s PAS seděla v zadních lavicích s asistentem pedagoga. Jeden žák seděl v první lavici bez asistenta. Tento zasedací pořádek je dán hlavně tím, že většina žáků přes asistenta pedagoga nevidí na tabuli nebo učitele. Katedra je v přední části třídy. V každé třídě byl zadní prostor vyhraněn prostorem pro volný pohyb žáků či pro odpočinek. Některé třídy měly v zadní části polštáře. Jeden žák s PAS měl vyhraněný i svůj kout, kam se chodil uklidňovat. Ve třech z pěti tříd byly interaktivní tabule, jinak se zde nenacházely žádné speciální pomůcky. Třídy byly vyzdobené výrobky žáků, popřípadě jejich projekty a plakáty.

Pracovní místa žáků s PAS nebyla ničím specifická. Neměli žádným způsobem upraveny školní lavice ani prostor na nich.

#### **4.1.2 Popis výzkumného vzorku**

Rozhovory pro tento výzkum byly provedeny v rozmezí měsíce ledna až února tohoto roku. Zkušenosti se tedy zejména týkají žáků v akademickém roce 2018/2019. Nejprve byly oslovovány školy, zejména ředitelé škol nebo speciální pedagogové. Osloveno bylo nejméně osm škol, které integrovaly žáky s PAS. Kladná odpověď přišla od dvou. Další škola byla získána přes osobní známost. Vedení školy poté předalo kontakty na

konkrétní učitele. Jak již bylo řečeno výše, před samotným rozhovorem byly zvoleny náslechy ve třídách. Následně byly učitelky požádány o rozhovor. Z deseti oslovených učitelek jich pět svolilo k rozhovoru. Jedna z respondentek s rozhovorem váhala, nakonec však znělo její rozhodnutí kladně. Většina záporných odpovědí byla odůvodněna tím, že žák s PAS nečte vůbec, nebo nerozvíjí čtenářství, a proto k tomu nemají, co říct.

#### 4.1.2.1 Respondentky

První část rozhovoru se zabývala vzděláním a praxí dotazovaných učitelek. Odpovědi z této části jsou využity k popisu respondentek. Rozhovory byly absolvovány s pěti učitelkami základních škol. Tři učitelky byly zároveň třídními učitelkami, což bylo pro výzkum příhodné, jelikož své žáky znaly velmi dobře. Dvě učitelky působily na škole jako učitelky Českého jazyka.

Čtyři učitelky měly nejvyšší dosažené vzdělání magisterské, jedna z učitelek bakalářské. Magisterské studium si dodělávala. Tři učitelky měly aprobaci Učitelství prvního stupně, dvě z nich k tomu i studium Speciální pedagogiky. Dvě respondentky měly aprobaci Český jazyka a Speciální pedagogiku. Čtyři z pěti respondentek tedy absolvovaly studium Speciální pedagogiky.

Tři z pěti učitelek uvedly, že učí více než 10 let, dvě méně než deset. U jedné respondentky to byl pouze rok praxe. Nejdelší praxi uvedly dvě respondentky a to více než 20 let.

Pro lepší orientaci je uvedena tabulka:

Respondent	Dosažené vzdělání	Aprobace	Praxe
Učitelka 1	Mgr.	Učitelství 1. stupeň + Speciální pedagogika	20 let
Učitelka 2	Mgr.	Učitelství 1. stupeň	20 let
Učitelka 3	Bc.	ČJ – SPG	1 rok
Učitelka 4	Mgr.	Učitelství 1. stupeň + Speciální pedagogika	8 let
Učitelka 5	Mgr.	ČJ – SPG	14 let

## **4.2 Cíl výzkumného šetření**

Cílem praktické části diplomové práce bylo popsat, zda a jak učitelé rozvíjí čtenářské kompetence a podporují čtenářství ve svých hodinách literatury, jaké metody konkrétně využívají při práci s žáky s poruchou autistického spektra a jaká specifika vidí ve vzdělávání těchto žáků. Výzkum zjišťoval, jaké metody využívají učitelé pro rozvoj čtenářství u žáků, jak s žáky pracují v literární výchově. Zaměřil se na osobní zkušenosti učitelů a jejich názory.

## **4.3 Výzkumné otázky**

Výzkumné otázky jsou zaměřeny zejména na míru a kvalitu podpory čtenářství ze strany učitelů. V teoretické části bylo zmíněno, že pro rozvoj a podporu čtenářství je důležité volit takové texty, které jsou v daném věku dítěti blízké. V praktické výzkumné části je tento prvek brán jako velmi důležitý, jelikož úzce souvisí s motivací žáků ke čtení a také se specifickým zaměřením zájmů žáků s PAS. Což je další výzkumná oblast, která je pro výzkumné šetření nezbytná.

Výzkumné otázky byly z těchto důvodů definovány takto:

- 1) Do jaké míry probíhá na základních školách ze stran učitelů rozvoj čtenářských kompetencí a podpora čtenářství u žáků s PAS?
- 2) Jaká specifika vidí učitel při rozvíjení čtenářství u žáků s PAS?
- 3) Vychází učitel při podpoře čtenářství ze zájmů a zkušeností žáků?

## **4.4 Presentace dat**

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření. Analýza rozhovoru je provedena dle témat, které jsou uvedeny výše. Z podrobné analýzy a porovnání odpovědí respondentek šetření definuje odpovědi na výzkumné otázky.

### **4.4.1 Zkušenosti a sběr informací do výuky**

Otázky z této oblasti se zaměřovaly především na to, kde učitelé shánějí informace do výuky. A jaké mají osobní zkušenosti s výukou žáků s PAS. Ačkoli tři učitelky z pěti mají velké pracovní zkušenosti a učí více než 10 let, s žáky s PAS mají zkušenosti oproti

jejich praxi malé. Tři respondentky neuvedly konkrétně roky, pouze zmínily, jaké zkušenosti mají. Učitelka 3: „*Neřekla bych, že jsou mé zkušenosti moc velké, ale učím český jazyk ve třídě, kde takového žáka máme.*“ Dvě učitelky uvedly konkrétní dobu zkušeností, která se odvíjí od doby, kdy učí ve třídě s žákem s PAS. Učitelka 4 uvedla čtyři roky zkušeností, Učitelka 5 má žáka s PAS ve třídě prvním rokem. Z těchto nepříliš velkých zkušeností plynou další otázky, které se zabývaly sběrem informací do výuky. Výzkum zjišťoval, zda mají učitelky možnost absolvovat na škole kurz či seminář. První část se zaměřovala konkrétně na vzdělávání žáků s PAS. Pouze jedna respondentka uvedla konkrétní název kurzu, kterého se účastnila v rámci nabídky od školy. Jednalo se o Tvořivou školu při katedře Speciální pedagogiky v Hradci Králové. Ostatní učitelky byly dotázány, kde jinde shánějí informace. Zde se odpovědi lišily. Odpovědi je možné rozdělit na tři hlavní informační zdroje: studium, odborníci, osobní zkušenosti. Jak již bylo zmíněno výše, čtyři z pěti respondentek absolvovaly obor Speciální pedagogika. V rozhovoru dvě uvedly, že vycházejí ze znalostí ze studia. Učitelka 1 naopak studium speciální pedagogiky neocenila: „*No hlavně před 10 lety, když jsem viděla u zápisu do prvních tříd ty děti se specifickými vadami, ať už to byli aspergeri, autisti nebo děti s ADHD, tak jsem se rozhodla jít studovat vysokou školu, obor speciální pedagogika. Musím říct, že mě škola zklamala, moc jsem se toho nedozvěděla o těchto dětech. Ale zase jsem se dozvěděla něco o tyflopedech, surdopedech a tak.*“

Dále učitelé získávají znalosti ze spolupráce s odborníky:

Učitelka 3: „*Ne, pouze jsem vedla rozhovor se speciální pedagožkou, která mi velmi obecně doporučila nějaké metody.*“

Učitelka 4: „*Informace sbírám na pravidelných konzultacích ve Speciálně pedagogickém centru, kde řešíme, co a jak. Většinou rozebíráme aktuální problémy žáka. Pak mám také nějaké poznatky ze studia speciální pedagogiky.*“

Jedna respondentka zmínila přednášku doktorky Čadilové, kterou absolvovala kdysi na jiné škole.

Učitelka 2 uvedla také své osobní zkušenosti, ze kterých čerpá: „*Jinak jsem si něco přečetla o těch poruchách, něco mám od svého syna, který má taky asi nějakou poruchu, ale tak tam to není zas tak o výuce. Ale čerpám ze zkušeností.*“

Dále se otázky zaměřovaly na to, zda učitelky absolvovaly nějaké kurzy či semináře o rozvoji čtenářství. Čtyři respondentky uvedly, že žádným kurzem neprošly a ani neví, zda jejich škola něco nabízí. Učitelka 1 opět zmínila Tvořivou školu, která se zabývala rozvojem čtenářství v určitých ročnících.

Pokud shrneme informovanost učitelů, není příliš velká. Shodou náhod se ve výzkumu sešly respondentky s aprobační Speciální pedagogikou, což jim samozřejmě usnadňuje práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mají odborné znalosti.

Nápomocná učitelům jsou speciálně pedagogická centra a speciální pedagogové. Využívání informací z odborné publikace zmínila pouze jedna respondentka, bohužel ne žádný konkrétní název. Při dotazování se předpokládalo, že učitelé čerpají ze samostudia odborné literatury, znají i některé publikace. To se však neprokázalo.

Co se týče kurzů a seminářů či informací souvisejících s rozvojem čtenářství, zde byly odpovědi až na jednu záporné. Prokázalo se, že ačkoli je toto téma v současnosti velmi rozebírané a dostává se jeho důležitost do popředí, škola ani učitelé nejsou v této oblasti do vzdělávání.

Informovanost a vzdělanost učitelů úzce souvisí s tím, jak pracují v hodinách, jaké využívají metody a jak pracují na rozvíjení čtenářství u žáků. Proto je zmapování této oblasti ve výzkumném šetření důležité.

#### **4.4.2 Specifika práce s žákem s PAS**

Další oblast dotazování se zabývala konkrétními problémy ve vzdělávání a práci s žákem s PAS, kterého mají učitelé ve třídě nebo s kterým mají zkušenosti. Většina učitelů odpovídala konkrétně na specifika práce s žáky, které mají aktuálně ve třídě. První otázka přímo mířila na to, jaká specifika vidí učitel při práci s žáky s PAS. Odpovědi se většinou lišily, ale lze v odpovědích najít i společné znaky.

*Učitelka 1: „U těchto žáků je problém hlavně to, že nechtějí číst. Nechtějí pobírat informace, co se týče právě čtenářství. A když už mají pracovat s textem, tak ta zpětná vazba, to co si přečtou, je minimální. Oni si nepamatují, to co čtou. A tam je to zrovna právě dobře dané, co právě zkoušíme u dětí v mateřské školce, kde mám ve třídě jednoho žáka s PAS, tak pracovat formou dramatizace. Když oni si už i tu intonaci, ale i ten hravý text si daleko lépe pamatují.“*

*Učitelka 2: „Spíš tam vidím specifikum ve výběru námětů, že když ty děti mají nějaký vyhraněný zájem, což často mívají, tak si vybírají literaturu, která se toho týká. Třeba encyklopedie.“*



Učitelka 3: „Žák, se kterým mám zkušenost, není ve čtenářství jiný než ostatní žáci, takže ze své zkušenosti žádná.“

Učitelka 4: „Mám zkušenosti jen s jedním a ten prostě čte hrozně dětské knihy pořád. Třeba Mašinku Tomáše. Má rád jednoduché knihy. Má problém se složitějšími texty, špatně se v textu orientuje.“

Učitelka 5: „Určitě je potřeba individuální přístup k žákovi. Také zařazovat hlavně krátké texty do výuky. Tam je taky problém, že ten autista někdy chce číst a někdy ne. Baví ho nějaké určité typy textů a některé ne. Něco je pro něj třeba moc těžké na pochopení a to nemyslím jako těžké texty, ale třeba i texty, které jsou o emocích a problémech a tak. Jako specifikum vidím i náladovost žáků.“

Mezi specifika rozvoje čtenářství žáků s PAS tedy dle respondentek patří: nechuť ke čtení, potřeba výběru vhodných námětů, nepřiměřená volba knih k věku žáka, neschopnost práce s textem, špatná paměť, vyhraněné zájmy, špatná orientace v textu, náladovost. Tyto problémy úzce souvisí s triádou narušených oblastí jedinců s PAS.

Těmto specifickým se dále bude věnovat diskuse, kde budou porovnány odpovědi učitelů s informacemi z odborné literatury.

Dále respondentky uváděly nejčastější překážky, s kterými se u žáků setkávají při rozvoji jejich čtenářských kompetencí. Většinou se učitelky u svých žáků setkávají s nechtím číst. Učitelka 2: „Obě tyhle děti, co mám teď ve třídě, čtou dobře, vůbec se neodlišují od ostatních. Někdy je tam spíš nějaká nechuť číst něco, co je nezajímá. Ale teď třeba čteme pověsti a to tedy celkem ochotně čtou.“ Učitelka 1: „Tak to je hlavně to, že nechtějí číst a nepamatují si text.“

Učitelka 4 uvádí, že u ní je velká překážka v tom, že žáci na svůj věk čtou velmi dětské knihy a odmítají číst něco jiného. Čtou jedno a to samé pořád dokola. Učitelka 5 zobecnila svou osobní zkušenost a odpověděla, že je také důležité rodinné zázemí: „Přijde mi, že je důležitá i rodinná podpora ve čtenářství. Prostě je důležitý, aby ty rodiče s dětmi četli i doma, nebo aby jim kupovali vhodné knihy a nenechali je jen na počítači. A to zrovna u tohoto žáka není. Taky se často zaměřuje na detaily a pak nemluví k věci.“ Respondentka poukazuje na fakt, že druhou institucí, která má vliv na rozvoj čtenářských kompetencí u žáků je rodina. Rodinní příslušníci, zejména s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, by měli dbát na domácí přípravu.

Nejčastěji vnímají respondentky specifika žáků s PAS jako překážky v rozvoji jejich čtenářských kompetencí. Je potřeba si uvědomit, že překážky souvisí s problémy, které mají jedinci s PAS v oblasti komunikace, sociálního chování a představitosti. Jelikož se špatně socializují, neumí rozeznávat emoce, mohou si tak vybírat knihy nepřiměřené svému věku. S tím také souvisí další narušená oblast - představitost, žáci dle učitelek mají vyhraněné zájmy o knihy, jako je například encyklopedie. Jejich deficity v oblastech se mohou projevat jako nechuť ke čtení, jelikož mají problém textu porozumět.

Další otázka se zabývala vztahem žáků s PAS k samotnému procesu čtení. Zdali žáci s PAS čtou. Jelikož učitelé pracují většinou s žáky s Aspergerovým syndromem, kteří nemají s dekódováním textu problémy, odpovědi byly kladné. Přesto se však objevily i dodatky typu: Učitelka 1: „*Čtou, u mě ve třídě musí číst.*“, Učitelka 4: „*Čtou, ale málo.*“ V první odpovědi vidíme modální sloveso *muset* s významem nějaké povinnosti, či nutnosti, proto se nabízela otázka, zda žáci s PAS čtou rádi:

Učitelka 1: „*Mám zkušenosti, že nečtou rádi, ani rády. Ať to jsou holčičky nebo kluci.*“

Učitelka 4: „*Rádi čtou jen něco, co je baví.*“

Učitelka 5: „*Čtou málo a řekla bych, že ne rádi.*“

Tři z pěti respondentek mají zkušenosti spíše s negativním postojem žáků s PAS ke čtení. Dvě respondentky se však setkaly s žáky, kteří čtou rádi.

S tím souvisí také otázka, jaké vyhledávají žáci s PAS knihy. Zda mají oblíbené nějaké specifické žánry atd. Zde se projevilo to, že učitelé své žáky znají a v rámci hodin poznávají, co preferuje daný žák za žánr, či jaké má oblíbené knihy. Zajímavé je, že ačkoli existuje nespočet různých žánrů, odpovědi některých respondentek se shodují.

Učitelka 1 a Učitelka 5 uvedly, že žáci s PAS preferují komiksy a komiksové příběhy. Učitelka 4 neodpověděla konkrétní žánr, ale její žák preferuje málo textu a hodně obrázků, což můžeme také zařadit do komiksových a obrázkových příběhů. Tito žáci tedy preferují raději vizuální zobrazení před textem. Dva žáci preferují detektivní příběhy, dávají tedy přednost románům. Další žák, který dle učitelky čte velmi rád, vyhledává encyklopedie, konkrétně encyklopedie o houbách. Jako jediný preferuje spíše populárně-naučnou literaturu. Žáci s PAS mají specifické zájmy a proto i specifický zájem o knihy, s tímto by měli učitelé pracovat a texty blízké žákům využívat ve výuce. Tímto tématem se bude zabývat další část dotazování.

Další otázka směřovala na zapojení žáka s PAS do výuky. Cílem bylo zjistit, zda učitelé upravují pro žáky nějakým určitým způsobem podmínky, úkoly, texty atd. Zda se žák zapojuje do všech aktivit. Učitelka 1 se k situaci žáka staví takto: „*No dělají všechno*

*to, co děláme my. Máme čtenářská křesla, kde se i oni můžou zapojovat a nějakým způsobem prezentovat. Oni to mají připravené z domova. Dostávají určité kvízy, s těmi rádi pracují. Protože bych řekla, že tyhle děti mají rádi otázky typu scia, tedy otázky typu A, B, C, D. Kde nemusí tak dlouho přemýšlet a tu volnou otázku dlouho rozmýšlet. Takže to mají rádi daleko více a to se snažím jim připravovat. A dostávají určitě i různé otázky v čítankách, kde ty texty nejsou tak dlouhé, než když čtou někde v knize. Letos nečteme žádný román, takhle bych to řekla.“* Z odpovědi učitelky vyplývá, že žáci se zapojují do hodin normálně, ale nejsou do ničeho nuceni. Učitelka se snaží připravovat pro žáky pracovní listy pomocí kvízů, nebo odpovědí na otázky typu A, B, C, D, které jsou pro žáky s PAS jednodušší na pochopení. Respondentka pracuje s tím, co žákům nejvíce vyhovuje. Učitelka 3 zastává podobný názor: *„Žáka s PAS zapojuji do hodin jako všechny ostatní žáky. Popřípadě se ho zeptám, zda mu nevadí připravit si referát nebo jiný výstup. Nemá problém s vystupováním před třídou, takže prezentuje čtenou knihu, v rámci čtenářské dílny, jako ostatní. Aktivitu pro něj nijak neupravuji.“* Opět je vidět, že učitelka žáka s PAS do ničeho nenutí, snaží se s ním komunikovat. Žáka zapojuje bez problému a aktivity neupravuje. I Učitelka 3 zapojuje žáka do hodiny běžným způsobem, bez potřeby úpravy aktivity či úkolů.

Učitelka 4 opakuje stálý problém, který má se svým žákem a který ji v několika směrech překáží při rozvoji daného žáka: *„Snažím se ho zapojovat, ale když teda čteme ty čtenářský deníky a on tam má pořád dokola Mašinku Tomáše, tak je to náročné. Ale třída trpělivě poslouchá. Když se čte něco v čítance třeba a nebaví ho to, tak nespolupracuje. Ale aktivity pro něj nijak neupravuju, vůbec. Dělá to, co my.“* Jde o jeho výběr knih, které neodpovídají jeho věku. Žák navíc odmítá číst knihy jiné. Učitelka zmiňuje důležitý fakt, což je tolerance spolužáků. Právě to, že žáci jsou zapojováni do všech aktivit, učí žáky spolupracovat a být tolerantní.

Učitelka 5 jako jediná zmínila důležitý fakt a to spolupráci s asistentkou pedagoga: *„Zapojuju je normálně, ale také mi hodně pomáhá asistentka pedagoga, která se snaží právě pracovat individuálně s daným žákem. Někdy mu třeba změním otázku na snadnější a jasnější. Dám mu delší čas na odpověď.“* Asistenta pedagoga měli ve třídách čtyři žáci z pěti. Respondentka jako jediná zmínila asistenta jako pomocnou ruku při práci s žákem s PAS a to v tom ohledu, že když žák potřebuje, pracuje s ním asistentka individuálně, snaží se mu poradit, pomáhá mu pochopit text. Učitelka 5 také zmínila, že žák s PAS potřebuje delší čas na odpověď a snaží se mu klást jasnější otázky.

Důležité pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti je čtení s porozuměním. Jak ověřují učitelé porozumění u žáků s PAS, byl také dotaz na respondentky. V tomto se všechny učitelky shodly, většina z nich ověřuje porozumění textu pouze otázkami. Učitelka 2: „*Tak jako u ostatních, otázkami. Většinou odpovídají na otázky, které se týkají textu. Bud' nějaké vymyslím, nebo prostě, ty co jsou k tomu textu. A rozumí tomu. Někdy třeba asistentka ho navede k tomu.*“ Učitelka 3: „*Opět nevyužívám u žáka s PAS jiné metody než u ostatních. Žáci dostávají pravidelně čtenářské listy s textem (1-5 stran) s otázkami na porozumění textu. Žák nemá větší obtíže odpovídat. Pokud je informace vyjádřená implicitně, žák svoji odpověď zdůvodní a rozepíše se, aby to bylo jasné, ale to nevnímám negativně.*“ Pouze Učitelka 5 volí na porozumění i jinou metodu než otázky a to je převyprávění příběhu vlastními slovy.

Od respondentek chybí více různorodých činností na zjišťování, zda danému textu žák s PAS rozumí. Některé odpovědi na otázky dokáže najít v textu, ale jak učitelé zjišťují, zda mu rozumí komplexně? Rozumí smyslu daného textu? Kladně hodnotíme metodu převyprávění příběhu, ale musí se dávat pozor na to, aby žák vyprávěl vlastními slovy. Z jeho vyprávění pak můžeme usuzovat, co důležitého opomněl, nebo čeho si naopak všimá a zda mu sled událostí dělá, či nedělá problémy. Samozřejmě nejčastější metoda jsou otázky, které se týkají textu, které učitel může různě pozměňovat a mohou souviset i s hlavní myšlenkou. Správně dotazování je však velký um.

S porozuměním také souvisí fakt, že každý text je jinak náročný a pro žáky složitý. Proto se další otázka věnovala tomu, jaké texty dělají největší problémy žákům s PAS, zdali takové jsou. Učitelka 1 má zkušenost, že žákům s PAS dělá problém vypravování, ale také odborné texty nebo popis odborný. Zato Učitelka 2 zmínila především básně, ale s dodatkem: „*Ale zase někdy, když je to třeba zaujme, že je ta báseň třeba vtipná, tak to jo. Ten jeden má rád encyklopedie, ale ten druhý má docela básně rád.*“ Záleží tedy i na osobnosti a preferenci každého žáka. Učitelka 4 a Učitelka 5 se shodují, že žákům s PAS dělají problém dlouhé a složité texty. Složitostí se myslí především cizí slova, slovní hříčky, metafory či nejasné obraty. Učitelka 5 také dodává, že proto žáci preferují komiksové příběhy, jelikož většinou nejsou abstraktní a to, co postavy říkají, se váže k tomu, co právě dělají. Pokud shrneme problematické texty, jsou to texty složité na porozumění a představivost – odborné, poezie, nebo texty přehlcené metaforami.

Úkolem poslední otázky bylo, zda učitelé pracují i s texty, kde vystupuje postava s PAS. Jako příklad byla uvedena kniha Marka Hadonna Podivný případ se psem. Cílem bylo zjistit, jak na takový text případně žáci reagují, zda je motivuje ke čtení, jak reagují

spolužáci atd. Bohužel ani jedna učitelka nikdy text týkající se autismu do své výuky nezapojila. Pozitivní však je, že čtyři respondentky z pěti braly otázku jako doporučení a dobrý nápad a text do výuky zkusí zapojit. Učitelka 3: *„Ne, ale dobrý nápad. Vyzkouším, ale předem se žáka zeptám, zda mu to nevadí.“*

#### 4.4.3 Metody výuky a podpora čtenářství

Poslední oblast, ke které se vztahovaly otázky, se zabývala především metodami a formami výuky v hodinách literatury. Výzkum zjišťoval, jaký postoj zaujímají respondentky k podpoře čtenářství u žáků a jak konkrétně ho podporují.

První otázka zněla konkrétně a jasně: Snažíte se rozvíjet a podporovat čtenářství u svých žáků? Všechny odpovědi zněly kladně. Některé byly podpořeny i slovy „rozhodně“ nebo „určitě“. Některé respondentky potřebovaly však více času na odpověď. Učitelka 2: *„Všeobecně? Doufám, že jo.“* Během dotazování některé respondentky váhaly s odpovědí u této první otázky. Proto pro ně bylo těžké odpovědět, jak konkrétně čtenářství u žáků rozvíjí a podporují. Je potřeba brát v potaz, že při osobním rozhovoru někdy respondenty nenapadne to, co by je napadlo, kdyby měly delší dobu na přemýšlení a odpověď psaly písemně. Učitelky však byly seznámeny s tématem diplomové práce, což je podpora čtenářství, mohly tedy takovou otázku očekávat. Odpovědi učitelek to, jak konkrétně čtenářství rozvíjí, se velmi lišily, proto jsou uvedeny všechny:

Učitelka 1: *„Chodíme do knihoven, čteme dětem z mateřské školky a podobně. Takže ano.“*

Učitelka 2: *„Děláme čtenářské listy, děti mají čtvrtletí povinnost si přečíst jednu knížku na dané téma (třeba básně, nebo příběh o dětech, historická kniha) a z toho pak vypracovávají čtenářský list. Takže si musí obstarat knihu a musí se tomu věnovat.*

*Pak čteme společně vždycky jednu knihu, teď třeba i jednu, co má vztah k dějepisu. Taková historická.*

*Měli jsme ve škole scénické čtení. Chodíme na divadelní představení, která jsou adaptací knih, co jsme četli.*

*Takže si myslím, že se snažím jim nějak přiblížit to čtení a podpořit je v tom, i když se jim moc nechce.“*

Učitelka 3: „Snažím se o zapojení čtenářských dílen, kdy si žáci v hodině čtou vlastní knihu, posléze odpovídají na otázky, diskutujeme nebo přepisují text do jiné formy či žánru. Nejčastěji se zaměřujeme na postavu. Ráda bych s nimi vyzkoušela i podvojný deník, k tomu jsem se ještě nedostala.

Se třídou jsme zapojeni do projektu Spolupráce učitelů. Dochází k nám na hodiny umělkyně – tanečnice a žáci na základě přečtených textů (bajka, drama, balada, pověst) text pohybově ztvární. Nyní pracujeme na stínovém divadle na motivy Svatební košile. Žák s PAS se svoji část skvěle naučil a bez problému se do nacvičování zapojuje.“

Učitelka 4: „Tak třeba čtenářským deníkem, kde mají žáci doporučené okruhy, ale můžou si vlastně vybrat knihu, která je zajímavá. Pak si ji ve třídě představíme a děti tak získají informaci a doporučení na knihu novou. Navštívujeme knihovnu.“

Učitelka 5: „Snažím se, aby děti četly knihy, které je baví. Doporučuji jim knihy, nebo si je doporučují i oni navzájem. Chci, aby jim texty byly blízké. Nechci, aby četly povinnou literaturu, která jim nic neřekne a referát o ní opíšou z Googlu. Takže pro mě je fakt důležitý, aby četly rády.“

Lze si všimnout, že každý učitel vidí pod pojmem rozvoj a podpora čtenářství něco jiného. Každý podporuje své žáky jiným způsobem. Důležité pro výzkum bylo, zmapovat v jaké míře učitelé podporují čtenářství. Jak již bylo zmíněno výše, učitelky si během rozhovoru určitě nevzpomněly na všechny metody, ale předpokládalo se, že se jim vybavilo to nejčastější, co pro žáky dělají. Mezi podporu čtenářství učitelé řadí: návštěvu knihovny, čtenářské dílny, čtenářské listy, čtenářské deníky, četbu dětem z MŠ. Dále různé formy, které se čtením nesoúvisí hned v první řadě, ale přesto mají vliv na čtenářství, jako je scénické čtení, návštěva divadelních představení nebo projekt Spolupráce učitelů. Učitelka 5 vidí svou podporu čtenářství v tom, že žáky podporuje ve čtení knih, které je baví. Pokud mají žáci podporu od učitele ve výběru a neznají přístup, kdy jim učitel nutí povinnou četbu a chce po nich záznamy z četby, motivuje je to ke čtení.

Každý z učitelů se snaží jinak, ale samozřejmě s podporou čtenářství souvisí i mnoho dalších aspektů, jedním z nich je například využívání specifických metod, které jsou vhodné k tomu, aby žák lépe porozuměl textům a tím se u něj rozvíjela čtenářská dovednost a jeho čtenářství. To bylo tématem další otázky. Opět musíme brát v potaz časové omezení respondentů a určitý stresový faktor, který přináší „dlouhé čekání na

odpověď respondenta“. Přesto byl učitelkám dán dostatek času na rozmyšlení. Otázka zněla, zda mají učitelky zkušenosti s nějakými specifickými metodami rozvíjejícími čtenářství u žáků. Ačkoli se ve výzkumném šetření předpokládalo, že učitelé uvedou nespočet metod, které s žáky využívají, většina respondentek měla problémy s odpovědí. Nakonec učitelky některé metody uvedly. Učitelka 1: *„Čtenářské křeslo, třídní projekty, Čtenářské dílny, mezipředmětové vztahy (o historii), navštěvovala jsem různé výstavy.“* Další metody, které uvedly učitelky, byly čtenářské listy, což můžeme zařadit jako metodu práce s textem. Dále využívají žákovské referáty, nebo projekty. Projekty zařadíme do projektové výuky, tedy do metod komplexních. Učitelka 1 ačkoli ne v přímé odpovědi na otázku, zmínila také skupinovou práci. Učitelka 3: *„Zda se dají počítat výše zmíněné čtenářské hodiny, tak ano. Snažím se o model Před čtením, během čtení a po čtení, zatím se učím za pochodu, protože nejsem tak zkušený pedagog. Doufám, že v příštím roce na to bude více prostoru. Nyní jsme omezeni kvůli projektu.“* Pouze Učitelka 5 zmínila metodu RWCT a to fáze před čtením, při čtení a po čtení, které velmi připívají k motivaci žáků ke čtení, porozumění textu atd. Dle odpovědí respondentek tak převažují klasické a komplexní výukové metody.

Další otázka směřovala konkrétně na žáky s PAS a zajímala se o to, zda žákům dané metody vyhovují, jak na ně reagují, zda jsou nějaké metody vyloženě pro ně vhodné atd. Učitelka 1 uvedla, že žákům vyhovuje čtenářské křeslo. Což je metoda, při které si žáci připraví referát na knihu, kterou v poslední době přečetli, řeknou informace o ní, proč se jim líbí. Ostatní žáci se mohou dotazovat, knihu si prohlédnout. V rámci této činnosti dbá učitelka i na správnou spisovnost (pozn. výzkumníka). Žákům s PAS křeslo vyhovuje, jelikož se na něj může připravit doma. Je zde samozřejmě také důležitá podpora rodičů. Je potřeba také klást důraz na to, aby se žák nenaučil pouze odříkat text, který mu připraví rodiče.

Učitelka 2: *„Nějak tak dělají to, co ostatní. Nemám problém, že by něco nedělali. Jenom teda jeden ten žák, nemá moc rád hromadné akce, tak když jsme měli ve škole to scénické čtení, tak to jsem viděla, že tam trpí. Moc dětí a velký ruch. Odehrávalo se to na jevišti a z toho neměl moc radost. Takže ani skupinová práce mu moc nevyhovuje, spíš pracuje individuálně. Ale ten druhý zas třeba s tím problém nemá, ten pracuje rád se spolužáky.“*

Učitelka zde poukazuje na fakt, že někteří žáci s PAS mají problém se socializovat, nebo komunikovat se spolužáky. Opět však záleží na osobnosti jedince. S osobností jedince souvisí také odpověď Učitelky 4: *„No má své dny. Někdy čte s námi, někdy ne. Tam je to hodně daný jeho náladou, někdy má takové své záchvaty, kdy se o něj musí postarat*

*asistentka a vzít ho třeba ven uklidnit. To pak s námi nepracuje, necháme ho si číst třeba to svoje. Ať aspoň čte něco. Takže někdy mu ty metody vyhovují a někdy zase ne. Někdy pracuje ve skupině, ale někdy ho něco naštvě, třeba, že to spolužáci nechtějí to, co on a to je pak zle.“* Ačkoli učitelka nezmínila přímo metody, zmínila další problém, který se vyskytuje u žáků s PAS. Pokud nemají náladu, nezáleží ani na využití metodě. Stejný názor zastává i Učitelka 5: *„To co děláme, ho většinou moc nebaví. Ale zase když čteme něco zajímavého, tak se zapojuje. Ale podle mě třeba on potřebuje mít hlavně náladu dělat s námi úkoly a aktivity. Třeba když pracujeme s textem, tak on se drží zpátky, ale někdy naopak, když přečteme text, tak se hodně hlásí a chce odpovídat. Tak to jsem pak ráda, že ho to baví.“*

Učitelka 3 nezaznamenala, že by měl žák s nějakou metodou problémy.

Další otázka se zabývala konkrétní metodou a to využíváním tichého čtení žáků a dílen čtení. Tato otázka byla zvolena, jelikož se předpokládalo, že tuto metodu budou učitelky znát. Pokud by byla zvolena například metoda „přemýšlení nahlas“ nebo „I.N.S.E.R.T.“ mohla by být pro učitele neznámá, což by nepůsobilo v rozhovoru vhodně. Co se týká pouze tichého čtení, dvě učitelky metodu ve výuce vůbec nevyužívají. Jedna učitelka využívá tiché čtení velmi zřídka. Jedna učitelka se snaží tiché čtení využívat alespoň jednou za měsíc. Učitelka 5 uvádí, že dává možnost číst žákům vlastní knihy kdykoli je čas.

Dílno čtení využívá například Učitelka 3: *„Ano, snažím se alespoň jednou do měsíce. Ale v příštím roce zapojím dílnu minimálně jednou týdně. Na dílnu čtení žáci reagují skvěle. Dávám žákům čtenářské listy, na kterých pracují doma.“* Učitelka 4 využívá dílny čtení pouze v rámci návštěvy knihovny. Ostatní učitelky dílnu čtení nevyužívají.

Další otázka se zaměřovala na důležitý fakt, zda učitelé přizpůsobují texty žakovským zkušenostem a zájmům. Tento fakt velmi přispívá k podpoře a rozvoji čtenářství, jelikož žáci čtou texty, které jim jsou blízké. Obeznámeni jsou s tím i dotazované učitelky. Všechny odpověděly, že texty vybírají dle konkrétních zájmů žáků.

Učitelka 1: *„Ano. Ted' třeba máme hodně moderní knihu Petra Síse, Strom života. To čtou ted' všichni povinně. Je to kratší kniha, to jsem vybrala záměrně. Hlavně je to moderní, je to nové.“* Učitelka uvádí konkrétní knihu od autora Petra Síse, která zajímavým způsobem vypovídá o životě Charlese Darwina. To je velmi hezká ukázka, jak propojit mezipředmětové vztahy s čtenářstvím.



Učitelka 2: „*To rozhodně ano, teď čteme třeba tu historickou, ale je to i jako dobrodružné a souvisí to s dějepisem. Má to příběh a hodně je to baví.*“ Učitelka velmi rozhodně odpovídá. Také se snaží o průřezová témata.

Učitelka 3: „*Ano, snažím se. Z povinných to byly bajky, pověsti od Olbrachta, biblické příběhy pro děti, komiksová Kytice, z nepovinných – Bratři lví srdce, Držkou na rohožce, Bylo nás pět a detektivka Mrtvá v koupelně. K té mě inspiroval právě žák s PAS.*“ Učitelka se snaží vybírat i v z povinné literatury knihy, které jsou žákům co nejvíce přístupné. Velmi kladně je hodnoceno to, že učitelka vybrala i knihy, které jí doporučili sami žáci, i žák s PAS. Tento fakt velmi podporuje čtenářství.

Učitelka 4: „*Ano, snažím se vybírat detektivní knihy nebo třeba vědecko-fantastické.*“

Učitelka 5: „*Určitě, vlastně si je vybírají hlavně sami děti. Něco doporučí ostatním, anebo vybereme něco, co je právě in a čteme to všichni. Konkrétně jsou to třeba dobrodružné nebo detektivní příběhy a taky něco o youtuberech.*“ Tato učitelka velmi dbá na to, aby žáci četli, to co je baví. Nepřizpůsobuje tolik texty ona, jako sami žáci. Mají velké možnosti ve výběru, nebo doporučení. Zájmy žáků se dle věku mění, je potřeba znát v čem mají oblibu a texty vybírat dle těchto témat. Učitelky potvrdily, že své žáky dobře znají.

Jelikož žáci s PAS mají často velmi specifické zájmy, může být obtížné vybírat texty, které jsou jim blízké. To, jestli se učitelé snaží vybírat texty i konkrétně pro žáky s PAS, nebo nedělají rozdíly, se doptávala další otázka. Učitelky se snaží vybírat texty vhodné pro žáky s PAS. Konkrétně třeba právě Strom života, jelikož je to kratší text. Učitelka 2 pokud narazí na text o houbách, zapojí ho i do výuky, jelikož její žák s PAS se o toto téma zajímá. Dvě respondentky se snaží, ale je to velmi těžké, jelikož žák často nemá náladu číst. V tomto případě je potřeba trpělivost a opravdu se snažit dávat žákovi různé texty a zjistit, zdali ho něco nezaujme. Určitě je potřeba brát v potaz, v jaké míře učitelé využívají texty blízké žákovi a texty z povinné četby.

Vedle přizpůsobování textu dle zájmu žáků, úzce souvisí s rozvojem čtenářství propojování s žákovskými zkušenostmi. Učitelé se snaží, aby mezi texty hledaly spojitost. Učitelka 1: „*Ano. Bavíme se o tom, co přečteme. Většinou jsou to texty, kde jsou postavy v podobném věku jako žáci. Bavíme se o zkušenostech postav a žáků.*“

Učitelka 2: „*Ano. Vždy se o textu po přečtení bavíme a klademe otázky, jestli třeba žáci zažili něco podobného. Nebo jim text přiblížím k jejich situacím. Když čtou něco, co sami zažili, tak o tom rádi mluví.*“

Učitelka 4: „*Ano, hlavně po přečtení textu. Snažíme se najít společné věci s hrdinou, ztotožnění se s ním. Vyprávíme si příběhy, co se nám staly, co jsou podobné jako ty v knize. Toho se třeba ten autista rád účastní, ale někdy je vidět, že chce prostě jen něco říct a ani to s textem moc nesouvisí. Anebo napodobuje ostatní.*“

Učitelka 3: „*Ano, snažím se volit příběhy s vážnějšími tématy (Bratři lví srdce – hrdinství, smrt, láska). Například v Kytici u balady Svatební košile jsme s žáky narazili na to, že se jim zdá neaktuální kvůli náboženským motivům. Nakonec jsme s žáky dospěli k tomu, že je stále aktuální kvůli tématu smíření, které je v životě podstatné.*“

Většina učitelů propojuje text se zkušenostmi hlavně po přečtení textu. Většina metod na podporu čtenářství však doporučuje propojit text se zkušeností ještě před přečtením. Žák je pak lépe motivován k četbě, jelikož ví, co ho bude čekat.

S tímto souvisí také otázka, zda mohou žáci v hodinách číst vlastní knihy. Učitelka 1: „*Ano, máme takzvané hravé čtení, kde se můžou uvelebit v koutcích, mají takovou uvolněnější atmosféru. Vezmou si rozečtenou knihu a čtou si, třeba půl hodiny.*“ Učitelka 3 využívá čtení vlastních knih v rámci dílen čtení. Knihy poté prezentují. Učitelka 4 dává žákům možnost vybrat si knihu dle vlastního výběru do čtenářského deníku, bohužel však nezminila, zda mohou číst žáci knihy i v hodinách. Učitelka 5, která zastává názor, že by měli žáci číst hlavně to, co jim je blízké, se vyjádřila jasně: „*Ano to už jsem říkala, že mi jde hlavně o to, aby četli to, co je baví. Prostě mi přijde nejdůležitější, aby četli. A aby tomu rozuměli. Pak se s nimi bude líp pracovat, když se naučí číst a vnímat knihu.*“ Učitelka 2 nepovoluje žákům číst vlastní knihy v hodinách.

Ačkoli většina respondentek podporuje ve svých hodinách čtení vlastních knih, je také vhodné, aby po přečtení zařazovaly nějaké reflexe přečteného. I vlastní knihy se dají využít při učení povinných témat z RVP, například charakteristiku postav atd. Vhodné jsou dílny čtení, které ovšem také někdy postrádají smysl, pokud po čtení nenásledují žádné aktivity. Učitelka 1 například uvedla, že využívá tzv. Hravé čtení, kdy si žáci čtou. Po odbytí času pro čtení, učitelka pracuje s jinými tématy. Nevrací se k tomu, co žáci přečetli, i když je pro ně důležité, aby své zážitky z četby sdíleli s ostatními.

Proto se další otázka věnovala práci s textem. Jak učitelé s texty pracují. Učitelka 1: „*Pracujeme s čítankovými, ale i s texty, které si připravuji já. Jsou tam vždy tři otázky, taková zpětná vazba na ten text.*“

*A někdy si i zahrajeme, nebo intonujeme přímou řeč.*“ Učitelka měla na mysli, že text žáci zdramatizují.

Učitelka 3: *„Zadávám čtenářské listy na doma. S texty pracujeme i v rámci projektu s umělcem. Vždy pracujeme na základě textu, který si přečteme, musím také zjistit, jak tomu žáci rozumějí. A v poslední řadě čtenářské dílny, kdy buď žáci po čtení pracují samostatně, nebo se rozvine diskuze.“*

Učitelka 4: *„Dávám otázky na pochopení a orientaci v textu. Nebo jim nedám konec a musí ho domyslet, jako dopsat. Dávám jim některé pojmy, aby je vysvětlili. Aby něco vyvodili z textu třeba taky. Nebo čteme texty nahlas a každý má nějakou roli.“* Zde učitelka uvádí i některé metody, jako je třeba předvídání děje. Metoda, kdy žáci dokončují text, je velmi vhodná, jelikož žáci sami produkují text, rozvíjí svou fantazii, pracují s předchozími událostmi v textu atd. Učitelka 5 volí převyprávění příběhu, o kterém je řeč výše.

Většina respondentek však využívá práci s textem pomocí otázek, které se vztahují na události, postavy, situace. Žáci si text přečtou a poté odpovídají.

Poslední a neopomenutelná otázka zněla, jak učitelé motivují žáky ke čtení. Zde se objevovaly různé odpovědi. Učitelka 1 uvádí, že žáky motivuje ke čtení tím, že navštěvují knihovnu, což žáky baví. Učitelka 2: *„No tím, že si o tom povídáme. A že si přinesou do školy ty knížky jednou za čas a ukazujeme si, kdo co čte. A i si o tom povídáme, když vypracovávají ty listy doma. Případně, když někoho něco zaujme, tak si to půjčí občas. Přinesu jim i něco já, občas. Ale musím říct, že už se v tom popravdě jakoby moc neorientuju, v tom, co ty děti opravdu baví. Spíš se to dozvím já od nich, co je baví.“* Učitelka motivuje žáky tím, že si žáci doporučují knihy a mluví o nich, sama však přiznává, že dětské knihy až tak nezná. Správný učitel by však měl mít přehled v oblasti dětské literatury.

Učitelka 3 uvádí, že při čtení čte s žáky také svou knihu, účastní se dílen čtení. Plánuje s žáky návštěvu knihovny. Sama se se svými žáky snaží aktualizovat školní knihovnu. Dále zmiňuje: *„Pouštěla jsem žákům videa od „Čtení tě mění“, kde mluví o knížkách známé osobnosti (Lenny, Léna Brauner).“* Tento fakt je považován za velmi zajímavý, určitě pro žáky slouží jako velká motivace, jelikož je propojeno několik vrstev a to čtenářství, moderní technologie a známé osobnosti, které jsou často velkými idoly pubescentů.

Učitelka 4 a Učitelka 5 se shodly na tom, že motivací pro žáky je to, když si knihy navzájem doporučují a čtou to, co je baví: *„Spolupracujeme navzájem, doporučujeme si knihy. Chci, aby se děti i motivovaly navzájem. Není nic lepšího, když žák přečte knihu a je*

*z ní tak nadšený, že nám o ní poví a další děti si ji hned běží půjčit do knihovny. Ale to je právě tím, že je prostě nenuťím číst povinnou četbu, nebo že se aspoň snažím, aby to neznělo „povinně“. Když čteme povinnou četbu, tak třeba společně ve škole, aby žáci nemuseli doma přemýšlet, o čem to je.“ Každý učitel považuje za motivaci něco jiného, měl by si však uvědomit, že motivace ke čtení je nezbytnou součástí literární výchovy. Učitel by měl umět žáky motivovat, sám z vlastní zkušenosti pozná, co na dané žáky platí, stejně jako respondentky.*

Všechny respondentky, dle svých kladných odpovědí, rozvíjí čtenářství u svých žáků, snaží se je ke čtení motivovat a každá pracuje dle svého uvážení.

Na závěr byly učitelky požádány, aby shrnuly na základě zkušeností, jaké metody a postupy jsou vhodné pro žáky s PAS při rozvoji čtenářských kompetencí. Uvedeno je plné znění odpovědí:

*Učitelka 1: „Upřímně řečeno, mám první rok dva autisty ve třídě a i já sama se učím za pochodu, jak s nimi pracovat. Jak už jsem říkala, tak speciální pedagogika, co se týče vysoké školy, mi v tom vůbec nepomohla, tam musíte hrozně dát pozor na formy a metody, které pro ně připravíte. Protože oba dva jsou úplně jiní a není vždy tak, že oba potřebují úplně stejnou metodu. Ale někdy je to hravá forma. Co se mi osvědčilo úplně nejvíc, tak to je skupinová práce. To v téhle třídě super funguje.“*

*Učitelka 2: „Tak určitě je důležité volit témata, která ty děti baví. Oni mají radost, když je to něco, co se jich nějak dotýká, co je jim blízké. Nejde je nutit do něčeho, co se jich netýká nebo je nebaví. Určitě je potřeba také pomoc rodičů, když máme nějaké integrační schůzky, tak se o tom bavíme. Víím, že doma často ty knihy čtou s pomocí rodičů.*

*Myslím si, že používám běžné metody u všech dětí. Tím, že úplně nemám v tom to vzdělání, to mi docela chybí, řekla bych, vlastně nikdy mi nikdo neporadil žádné specifické metody, nebo jak konkrétně s nimi pracovat. Takže spíš pracuji se svou vlastní zkušeností.“*

*Učitelka 3: „K žákovi s PAS přistupuji jako k všem ostatním žákům. Někdy se ho ptám, zda je vše v pořádku, abych zjistila, zda rozumí zadání či nemá jiný problém. Žák nemá problém říci si o pomoc. Mezi metody a formy práce, které používám, patří tedy čtenářská dílna, dramatizace, zážitkové učení, projektová výuka. Z hlediska mé krátké působnosti nejsem schopna říci, jaké metody se osvědčily. Myslím si, že je dobré postupy a metody obměňovat a zkoušet, co bude nejefektivnější.“*

Učitelka 4: „Důležité je ty žáky podporovat, hodně je chválit, i když zatím čte velmi dětské knížky. Taky je potřeba ostatní děti vést k toleranci. Aby se mu nesmáli, za to že čte dětské knihy, protože ho to pak může vlastně nakonec odvést úplně od čtení. Úplně jako metody a postupy se mi asi neosvědčily žádné, je to fakt o jeho náladě. Takže to je spíš takový přístup k tomu.“

Učitelka 5: „Nechat žáky číst cokoli, co je baví. I když jsou to třeba knihy, které jsou pod jeho věk, nebo knihy, co nemají moc uměleckou hodnotu. Ale baví je to. Taky je důležitý je chválit, když něco dobře interpretují, nebo aspoň když řeknou svůj názor na něco, i když třeba není dobrý. Povzbuzovat, motivovat, ale nenutit. Protože když se pak autista rozhodne nic nedělat, tak ho k tomu stejně nedonutíme. A lepší ho nechat, než aby ztratil chuť do čtení.“

Shrneme-li závěrečná doporučení učitelek, vidíme, že každý názor je jiný. Z toho vyplývá, že osobní zkušenost s žáky s PAS je velmi individuální. Přesto je však každý názor důležitý.

#### **4.4.4 Shrnutí dat**

V závěru analýzy dat budou shrnuty nejdůležitější informace z rozhovorů, které budou návodné k hledání odpovědí na výzkumné otázky.

Ačkoli většina respondentek absolvovala obor Speciální pedagogika, jejich znalosti o poruchách autistického spektra nejsou dostačující. Většina vychází z vlastních dlouholetých zkušeností. Přesto se dá říci, že častěji s integrovanými žáky mohou mít problém učitelky s delší praxí, než učitelky bez zkušeností, ale s chutí učit.

Za velký nedostatek považujeme další vzdělávání učitelů, jelikož právě informace a snaha se dozvědět co nejvíce o poruchách autistického spektra, dodává učitelům odbornost, ale také nové možnosti.

Stejně výsledky mělo i další vzdělávání v tématech čtenářství, čtenářské gramotnosti. V praxi poté často učitelé upřednostňují při rozvoji čtenářství klasické metody a nesnaží se do hodin zapojovat metody inovativní. Z toho vyplývá, že dané respondenty využívají velmi málo různých metod, a proto ani nejsou schopné říci, které vyhovují žákům s PAS.

Další část se zabývala specifíkem žáků s PAS. Učitelky měly většinou zkušenost pouze s jedním žákem, proto jejich odpovědi vycházely z konkrétních případů. Každý žák je specifický v jiném ohledu, proto je velmi důležitý individuální přístup. Jeden žák s PAS je velmi náladový, druhý čte velmi dětské knihy, třetí nechce číst vůbec. Učitelky také zmiňovaly různé problémy s textem: nepamatuje si, dlouhé texty mu dělají problém, má problém vystihnout hlavní myšlenku či téma textu atd. Přesto se učitelky shodují, že žáky zapojují do hodin literatury běžným způsobem a aktivity pro ně zásadním způsobem neupravují.

Dále se v rozhovoru potvrdil fakt, že žáci s PAS mají často vyhraněné zájmy a s tím souvisí i výběr knih. Všechny učitelky kladně odpověděly, že vybírají texty dle zájmu a zkušeností žáků, přesto žádná z učitelek nikdy do výuky nezařadila text, který by se týkal autismu.

Třetí část se zabývala rozvojem čtenářství a přístupem učitelek k němu. Ve využívaných metodách a postupech stále vidíme nedostatek znalostí a informovanosti o aktivizujících metodách, o metodách RWCT a dalších komplexních metodách. Při práci s textem pouze jedna respondentka odpověděla, že pracuje s textem i před čtením. Ostatní učitelky se o text zajímají až po přečtení, což je považováno za velký nedostatek. Často se opakují stejné metody jako čtenářské listy, čtenářské deníky, referáty (čtenářské křeslo), čtenářské dílny využívají učitelé minimálně, někteří vůbec. Mezi metodami, které vyhovují žákům s PAS, také panovaly neshody. Jednomu žákovi vyhovovala skupinová výuka, druhému naopak. Mezi další vyhovující metody patřilo čtenářské křeslo, kdy má žák s PAS možnost představit ostatním svou oblíbenou knihu. Učitelky se snaží žáky motivovat ke čtení různými způsoby, pouze jedna učitelka zmínila, že motivuje právě tím, že vybírá knihy, které jsou žákům blízké. Závěrečná doporučení se opět rozcházela v závislosti na osobních zkušenostech učitelů.

Každý žák je jiný a každý učitel je jiný. Důležité je, aby učitel znal dobře svou třídu a volil právě takové metody, které jsou pro žáky vhodné. Aby zapojoval žáka s PAS do všech aktivit a rozvíjel u něj přirozenou chuť číst. Tuto povinnost by měl mít každý učitel bez ohledu na věk či vzdělání. Ve výzkumném šetření této diplomové práce bylo cílem zjistit, jak konkrétní učitelé rozvíjí čtenářství u žáků se zaměřením na práci s žáky s PAS.

## 4.5 Vyhodnocení výzkumných otázek

Rozhovory s učitelkami bylo zjišťováno, v jaké míře podporují čtenářství u žáků s PAS. S tím souvisela specifika žáků s PAS právě při rozvíjení jejich čtenářských kompetencí. Důležité je proto i propojování žákovských zkušeností a zájmu s danými texty, což bylo ve výzkumném šetření též zjišťováno.

### **Do jaké míry probíhá na základních školách ze stran učitelů rozvoj čtenářských kompetencí a podpora čtenářství u žáků s PAS?**

Přesto, že výzkum probíhal pouze kvalitativně a nebylo dostatek respondentů, který by tento fakt zobecnil, vychází z konkrétních zkušeností. V rámci výzkumu se předpokládalo, že každý učitel by měl u svých žáků rozvíjet čtenářství. Ale díky rozhovorům s konkrétními učiteli lze získat osobitější pohled na danou tematiku.

Všichni dotazovaní učitelé rozvíjí u žáků čtenářské kompetence a podporují jejich čtenářství. S tím úzce souvisí metody a postupy, které ve svých hodinách využívají. Všichni učitelé pracují s texty. Práce s textem a jeho porozuměním je považována za nejzákladnější činnost při rozvíjení čtenářských kompetencí u žáků. Porozumění učitelé ověřují z velké většiny otázkami. Využívají čtenářských listů. Také nechávají žáky přečíst text. Podporování čtenářství ze strany učitelů také probíhá v prezentaci knih žáky. Žáci mají možnost vybírat si knihy podle sebe a ty určitým způsobem prezentují – čtenářský deník, referát, čtenářské křeslo.

Dále učitelé využívají spolupráci s ostatními institucemi, jako jsou knihovny. I tento fakt velmi napomáhá k utváření vztahu ke knize. Z většiny podporují tiché čtení v hodinách.

Učitelé u rozvoje a podpory čtenářství žáků s PAS postupují stejným způsobem jako u ostatních. Vyzdvihují různé metody, například čtenářské křeslo, nebo skupinovou práci, některým vyhovuje i dramatizace textů. Žáci dle jejich názoru nepotřebují žádné specifické metody.

Učitelé velmi málo využívají metody aktivizující nebo metody RWCT, což je prisuzováno malé vzdělanosti v těchto oblastech.

Učitelé se snaží u žáků rozvíjet čtenářství. Chybí však informovanost o nových inovativních metodách. Učitelé nepracují s různorodými metodami, nesnaží se motivovat

žáky před samotným čtením textu. K vyšší odbornosti v rozvoji čtenářství dopomůže učitelům neustále sebevzdělávání.

### **Jaká specifika vidí učitel při rozvíjení čtenářství u žáků s PAS?**

Teoretická část diplomové práce se zabývala jedinci s PAS a jejich specifiky ve vzdělávání. Proto nešlo opomenout ve výzkumném šetření také otázku, zda jsou nějaká specifika, která učitelům překáží v rozvoji čtenářství u těchto žáků. Vybrána byla ta, která se v rozhovorech opakovala nejčastěji. První byla nechuť ke čtení. S tímto faktem však velmi souvisí právě rozvoj čtenářství, volba vhodných metod, obměňování metod, doporučování knih, spolupráce atd. Pro učitele by nechuť ke čtení neměla být překážkou, ale naopak výzvou jejich vztah ke čtení změnit. Je potřeba si uvědomit, proč je u žáků tato nechuť číst. Nechuť číst totiž úzce souvisí s dalším specifikem, které učitelky uváděly – špatné porozumění textu. Žáci mají problém s dlouhými texty, s texty odbornými, s metaforami, odbornými termíny, slovními hříčky atd. Přes práci s textem tak učitel pomůže žákovi porozumět a možná u něj tímto způsobem odstraní nechuť ke čtení. K tomu opět slouží volba vhodných metod, přizpůsobování otázek žákovi s PAS, přizpůsobování textu žákovi atd. Dále jako překážku učitelé vidí specifické zájmy žáků s PAS.

V neposlední řadě učitelky zmiňovaly rodinnou podporu. Jak v pozitivním smyslu, tak v negativním. Rodinné zázemí a podpora čtenářství od rodičů je v rozvoji žáka velmi důležitá. Proto je potřeba, aby se neustále udržoval kontakt mezi školou a rodinou a společnými silami se pracovalo na tom, aby žák s PAS četl co nejvíce.

Ačkoli učitelky v rozvoji čtenářství u žáků s PAS vidí určitá specifika, neupravují pro ně žádným způsobem aktivity či podmínky. Snaží se je však nenutit do aktivit, které jim jsou nepříjemné.

### **Vychází učitel při podpoře čtenářství ze zájmů a zkušeností žáků?**

Poslední otázka byla zvolena z toho důvodu, že v propojování zkušeností a zájmu žáků se samotnými texty lze vidět velký potenciál v podpoře čtenářství. Texty, které nějakým způsobem souvisí s životem samotného žáka, se stávají atraktivnějšími a motivují ke čtení. Jedinci s PAS mají také většinou velmi konkrétní a atypické zájmy, o které se velmi zajímají. Tím, že budou ve škole číst texty, které souvisí s jejich zájmy, se zároveň bude rozvíjet jejich čtenářství.



Všechny dotazované učitelky odpověděly, že vybírají texty, které žáky zajímají, které jsou pro ně atraktivní a srozumitelné. Učitelky přizpůsobují žánry a témata věku žáků.

Pracují také se zkušenostmi žáků. Konkrétně tak, že si o textu povídají a říkají vlastní zkušenost, ztotožňují se s postavami atd.

Učitelky vybírají texty, které jsou blízké právě žákům s PAS. Učitelky také v hodině pracují s textem, který jim sám žák doporučí, což je bráno, jako velmi motivující prvek ke čtení pro žáka s PAS. Za nedostatek, který velmi souvisí se zkušeností žáků s PAS, je považována záporná odpověď učitelek na otázku, zda ve výuce využily text s postavou jedince s PAS. Tento fakt je v rozporu s tím, že učitelky se snaží vybírat texty blízké svým žákům. Učitelky však vzaly tuto otázku jako doporučení a tip do hodiny, byla jim tak předána nová informace.

V závěru hodnocení je potřeba vymezit některé faktory, které mohly výsledky výzkumu ovlivnit. V rámci kvalitativního výzkumu byly realizovány rozhovory s učitelkami základních škol, které mají ve třídě žáka s poruchou autistického spektra. Učitelky byly vybrány náhodně, nezjišťovalo se předem, zda opravdu rozvíjí čtenářství nebo ne. Předpokládalo se však, že učitelky, které k rozhovoru svolily, se snaží své žáky rozvíjet a podporovat ve čtenářství. Nebylo to však kritérium pro realizaci rozhovoru. Pokud by učitel nerozvíjel čtenářství, ve výzkumu by to také hrálo svou roli.

Tím, že byl rozhovor realizován osobně ve volném čase učitelů, zejména během přestávky, či pauzy na oběd, lze předpokládat, že některé odpovědi byly pod tlakem zkráceny. Respondentky byly pod stresem, který již samotný osobní rozhovor způsobuje. Lze předpokládat, že učitelky využívají mnohem více metod, než zmínily, jelikož v dané situaci si nemohly na všechny vzpomenout.

Rozhovory probíhaly bezprostředně po vyučování, proto učitelky mohly využít konkrétních aktuálních situací z hodiny.

Přesto, že odpovědi podmíněné stresem nemusí být obsáhlé, učitelky odpovídaly na otázky jasně.

V rámci šetření se klade důraz na individualitu žáka, ale také učitele. Každý učitel je jiný a využívá jiné metody, přesto je každá odpověď brána jako relevantní a hodící se do výzkumu. Učitelky uvedly různé metody, ale i různá specifika žáků s PAS. Přesto se všechny snaží o rozvíjení čtenářství u svých žáků.

Odpovědi respondentů se těžko zobecňují, jelikož v rámci kvalitativního výzkumu je vzorek malý. Výstup však může sloužit jako praktický vhled do práce s žákem s PAS a může sloužit jako podklad pro kvantitativní výzkum.

## 4.6 Diskuze

V této části jsou kriticky zhodnoceny výsledky výzkumného šetření a porovnány se zdroji, které se zabývaly čtenářstvím u žáků s PAS.

V této době neexistuje žádný výzkum, který by se konkrétně zaměřoval na rozvíjení čtenářských kompetencí a čtenářství u žáků s PAS v rámci školy. Proto diskuze bude vycházet ze zahraničních článků, které se zabývají čtenářstvím jedinců s PAS, jejich překážkami ve čtení a intervencí. Tyto články budou porovnávány s odpověďmi učitelek.

První článek je anglický článek od autora Randiho (2010), který nese název: Teaching children with autism to read for meaning: challenges and possibilities. Zabývá se tedy možnostmi, jak žáky učit číst s porozuměním, podporovat je v jejich čtenářství, navzdory jejich překážkám.

Randi (2010) uvádí několik výzkumů, které se zabývaly právě deficitem ve čtení žáků s PAS. Jako první a velmi důležitý fakt uvádí, že jedinci s PAS mají problém s porozuměním textu. Těžce hledají smysl a hlavní myšlenku textu. Tento fakt potvrdila i většina respondentek výzkumného šetření. Žáci dle nich špatně rozumí delším textům, slovním hříčkám atd. Mají problém vystihnout hlavní téma. Randi (2010) doporučuje rozvíjet slovní zásobu žáků, pracovat na tom, aby žáci znali a uměli poskládat strukturu věty. Literární výchova se tak propojuje a úzce souvisí i s výukou jazyka.

Dále uvedl Randi (2010) jako další specifikum to, že se žáci s PAS často zaměřují na detail a nejsou schopni vnímat text jako celek. Tento fakt nezmínila žádná učitelka, předpokládáme tak, že buď tento fakt opomněly, nebo s tímto u žáka s PAS neměly problém. Může s tímto však velmi souviset i fakt předchozí. Tím, že se žáci zaměří na detail, mají problém porozumět hlavní myšlence.

Randi (2010) také zmínil, že jedinci s PAS mají problém se zapamatováním si důležitých informací z textu. Je to způsobeno špatným využíváním organizačních strategií. Učitelky ve svých odpovědích zmínily, že žáci mají problém zapamatovat si přečtené. Navržena byla i ze zkušenosti učitelky metoda dramatizace, díky ní si žák lépe text

zapamatuje. Randi (2010) také uvádí, že by učitel měl pracovat s žakovými silnými stránkami, jako třeba právě zaměření na detail a poté ho učit zobecňovat.

Dále Randi (2010) uvedl, že umělecké texty jsou pro jedince s PAS největší výzvou, jelikož jsou často velmi abstraktní a založeny na emocích a různých sociálních situacích, které žáci s PAS těžce interpretují. Některé respondentky také uvedly, že žáci mají problém s abstraktními texty, nebyla to však většina. Mezi texty, které žákům dělají problém, uvedly spíše delší a odborné texty, které naopak dle Randiho (2010) žákům s PAS vyhovují. Lze předpokládat, že také záleží na věku daného žáka a na jeho zájmech.

Tato tři fakta uvedl Randi (2010) jako nejdůležitější fakta a překážky v rozvoji čtenářství u jedinců s PAS. V rozhovorech byla tato fakta alespoň jednou učitelkami jmenována. Dále však uvedly i náladovost žáků a nechuť ke čtení. Jak bylo zmíněno výše, nechuť ke čtení úzce souvisí právě s problémem porozumění textu.

Dále budou odpovědi porovnávány s článkem autorky Susan Gately (2008), která navrhla několik metod vhodných pro rozvoj čtenářských kompetencí u jedinců s PAS.

První metoda je vycházení z předchozích zkušeností žáků. Čím více toho žáci vědí o tématu, tím lépe se jim poté pracuje s textem. Tím, že učitel žáky před čtením navede na dané téma, žák s PAS lépe textu porozumí a lépe v něm hledá hlavní myšlenku. Ačkoli respondentky v našem rozhovoru všechny kladně odpověděly, že propojují texty s žakovskými zkušenostmi, čtyři z pěti však toto propojování zařadily až po přečtení. Pokud se naopak učitel s žáky baví o tématu předem, motivuje žáky ke čtení.

Gatley (2010) také doporučuje tzv. obrázková schémata, tedy dávat žákům k textu i vizuální podporu. Žákům pomáhají předvídat text a následně si kontrolovat své názory. Přestože respondentky z většiny uvedly, že žáci mají rádi obrázkové texty, komiksové příběhy, žádná z nich nezmínila, že by se snažila vybírat texty, které jsou doplněny vizuální podporou, nebo že ve svých hodinách pracují také s obrázky. Samozřejmě je možné, že tento fakt učitelky nezmínily, jelikož fakt předpokládaly za jasný a neuvědomovaly si důležitost metody pro žáka s PAS.

Dále Gatley (2010) uvádí metodu, která patří i do metod RWCT, hlasité přemýšlení. Tato metoda je vhodná pro žáky s PAS, jelikož se díky ní učí čtenářské strategie. Učí se zobecňovat, předvídat text atd. Tuto metodu nepoužívá dle odpovědí žádná učitelka.

Gatley (2010) zmiňuje také metodu s názvem emocionální termometr, která pomáhá žákům s PAS rozeznávat emoce a také jejich intenzitu. Protože učitelky mezi

specifika neuvedly, že by měl žák problémy s emocemi, nepovažuje se za důležité, aby tuto metodu učitelky využívaly.

Poslední metodou jsou tzv. sociální příběhy od autorky Carol Grey, prostřednictvím příběhů, které vypráví učitel, učí žáky porozumět čtenému textu. Učitel nebo spolužáci vypráví příběh z vlastního života, který souvisí s textem. Ačkoli žádná učitelka tuto metodu neoznačila, v rámci povídání si s dětmi po přečtení textu se snaží text přiblížit žákům. Z náslechu hodin lze říci, že prvky této metody využívala každá učitelka.

Z diskuze vyplývá, že ve většině se učitelé s výroky autorů shodují. Specifika v rozvoji čtenářství u žáků s PAS by se tak dala díky výsledkům výzkumů, které uvádí Randi (2010) a odpovědí učitelek zobecnit a s těmito poznatky pak nadále pracovat. Největším problémem v rozvoji čtenářství, je problém žáků porozumět textu. Na tento fakt však reagují metody Gately (2008), které se snaží žákům tento fakt usnadnit. Některé metody učitelé sami využívají. Největší problém lze vidět v propojování textů s předchozími zkušenostmi. Učitelé nepoužívají žádné aktivity před textem, díky kterým by žáky ke čtení motivovaly. Jak uvádí Gately (2008), je tento fakt velmi důležitý hlavně pro žáky s PAS, protože mu napomáhá se na text „navnadit“. Žáci tuší, o čem text bude a lépe se jim hledá hlavní myšlenka.

Fakt, který uvedly pouze učitelky, byl, že žáci s PAS jsou velmi náladoví a jejich chuť ke čtení se odvíjí také od jejich rozpoložení. Samozřejmě je potřeba ke každému žákovi přistupovat individuálně, jelikož ani jedinci s poruchou autistického spektra nemají vždy stejná specifika, nečtou stejné knihy a nevyhovují jim stejné metody.

Tato diskuze slouží k porovnání výsledků výzkumu, které se shodují v několika bodech s odbornými články.

## **4.7 Doporučení pro praxi**

Tato část diplomové práce shrne doporučení pro praxi, vhodné pro učitele pracující s žáky s PAS. Doporučení vycházejí jak ze samotného výzkumu, tak z diskuse i z teoretické části.

Z výzkumu vyplývá, že učitelé mají ve většině případů velmi málo možností, jak se v oblasti podpory čtenářství u žáků s PAS vzdělávat a informovat. S tím také souvisí to, že většinu informací jim přináší až samotná praxe. Neexistují žádné příručky ani metodika, jak rozvíjet a podporovat čtenářství právě u žáků s PAS.

Žáci s PAS mají svá specifika, která se projevují i v jejich vztahu ke čtení. Správně dekodují text, ale většinou mají problém s porozuměním. Učitel by tak měl začít u motivace. Z výzkumu vyplývá, že učitelé motivují své žáky ke čtení různými způsoby, jako je například návštěva knihovny, povídání si o knihách. Nejdůležitější je však motivace právě tím, že učitel vybírá texty, které jsou žákovi blízké a vychází z jeho zkušeností. Motivace je zejména důležitá před čtením, ale z výzkumu vyplývá, že učitelé propojují text s žakovskými zkušenostmi až po přečtení. Doporučujeme tak využívat metody RWCT, ve kterých se před čtením vždy používá nějaká aktivita, která žáky navnadí k textu. Vhodný je třeba brainstorming nebo myšlenková mapa. Může být vybrána ilustrace z textu, nebo název kapitoly, z kterých se bude předvídat, o čem text bude. Vhodné je také volit diskuzi o daném tématu, kdy žáci projeví vlastní názory, které se poté srovnají s myšlenkami v textu.

Žáci s PAS mají specifické zájmy, a proto by se jim učitel měl přizpůsobit i výběrem knih. Učitel by měl zkusit vnést do hodin i tematiku autismu, například textem, ve kterém má hlavní postava poruchu autistického spektra. Pro žáka s PAS může být text srozumitelnější, ostatním žákům pomůže pochopit problematiku této poruchy.

Z výzkumu vyplývá, že žáci oceňují, když si mohou vybrat knihu dle vlastního výběru. Na učitelích je poté, jak s knihou budou pracovat. Nejčastěji jsou využívány žakovské referáty, čtenářská křesla, čtenářské dílny. Je velmi důležité přečtenou knihu reflektovat. Vhodné je využívat inovativní metody. Například projektovou výuku, kdy žáci na vybranou knihu udělají dlouhodobější projekt. Žáci mohou vytvořit na knihu reklamu, nebo v počítači vytvořit plakát.

Co se týče metod a postupů, z výzkumu vyplývá, že učitelé nevyužívají pro rozvoj čtenářství u žáků žádné specifické metody. Je potřeba zkoušet různé metody a hledat ty nejvhodnější. Diskuze výsledků zmiňuje, že pro žáky s PAS jsou například vhodná obrázková schémata, přemýšlení nahlas a také vycházení z vlastních zkušeností. Pro žáky může učitel vytvořit podpůrné čtenářské listy, ve kterých bude zobrazena hlavní dějová linie.

Žák s PAS má problémy s vyjadřováním emocí, špatně se socializuje a proto mu dělají problém abstraktnější texty. Při problémech s rozpoznáním emocí, je vhodné využívat obrázky, fotografie či termometr, který uvedla Gately (2008).

Učitel by měl využívat různorodé metody pro ověřování porozumění textu. Vhodné je například převyprávění děje, hledání hlavní myšlenky textu, metoda přemýšlení nahlas, řízené čtení nebo dramatizace. Porozumění lze samozřejmě ověřovat otázkami, které však

musí být vhodně položeny. Žáci s PAS mohou mít problém hledat odpovědi v textu. Učitel může zvolit formu dotazování pomocí uzavřených odpovědí typů A, B, C.

Pokud by se ze samotného výzkumu měly sestavit nejdůležitější doporučení, jak pracovat s žáky s PAS, byly by to tyto tři nejdůležitější body:

1. Učitel by měl volit knihy, které jsou žákovi blízké. Vycházet z jeho konkrétních zájmů a pracovat s jeho předchozími zkušenostmi a s nimi propojit text především před jeho čtením.
2. Učitel by měl volit metody, které žákovi v danou chvíli nejvíce vyhovují, volit různé metody, využívat metod aktivizujících a komplexních. Snažit se zapojovat skupinovou práci, projektovou výuku a různé metody RWCT (přemýšlení nahlas, I.N.S.E.R.T., čtení s předvídáním).
3. Učitel by měl motivovat žáka ke čtení, především využíváním textů jemu blízkých a aktivitami před čtením. Měl by chválit žáka za úspěchy a výběr knih dle vlastního uvážení. Chválit a podporovat ho v pochopení textu a vlastním názoru.

Každý žák je jiný, proto by měl učitel přistupovat ke každému žákovi individuálně, snažit se v něm rozvíjet schopnost číst s porozuměním, motivovat ho ke čtení a podporovat ho v jeho čtenářství. Proto je důležité, aby se učitel stále seznamoval s novými metodami a ty pak zkoušel a vybíral z nich ty nejvhodnější. Měl by znát své žáky, vědět, jaké mají nedostatky a čím je kompenzovat. Učitel by měl mít, bez ohledu na věk, rozhled v současné literatuře pro děti, měl by mít v repertoáru nespočet různorodých textů a s těmi učit žáky pracovat. Vyhledávat v textu, brát si z textu to, co je pro dané žáky právě důležité a co se jich týká. Jen takto budou podporovat a vést žáky správným směrem ke čtenářství.

## Závěr

Diplomová práce se věnuje podpoře čtenářství a rozvoji čtenářských kompetencí u žáků s PAS. Výzkum se zaměřoval na rozvoj ve školním prostředí a to konkrétně ze strany učitelů při literární výchově.

Žáci s poruchami autistického spektra mají většinou problémy ve třech oblastech a to v komunikaci, v sociální oblasti a v představitosti. Tyto tři oblasti však velmi úzce souvisí s rozvojem a podporou čtenářství. Žáci s PAS mají často problémy s porozuměním textu, nerozeznají emoce, nerozumí metaforám a abstraktním věcem. Často se zaměřují na nedůležité detaily. Přesto jsou však jejich deficity velmi individuální a každý žák může mít jiný problém. Proto je velmi důležitá role učitele při podpoře čtenářství. Učitel Českého jazyka a literatury by měl mezi své nejdůležitější cíle zařadit právě rozvoj a podporu čtenářství žáků. K tomu by měl volit různé metody a aktivity. Cílem jeho výuky by mělo být vychovat z žáků čtenáře a ukázat jim krásu literatury.

Pokud má učitel ve třídě mimo jiné žáka s PAS, měl by si o těchto poruchách sám vyhledat informace, měl by se seznámit se specifiky práce s žáky s PAS a volbou vhodných metod. Při literární výchově je důležité zaznamenat deficity ve čtení s porozuměním daných žáků a snažit se o jejich nápravu a volbu vhodných metod.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá ze strany učitelů podpora čtenářství a rozvoj čtenářských kompetencí u žáků s PAS.

Výzkum byl realizován metodou strukturovaného rozhovoru s učitelkami základních škol, které mají ve třídě žáka s PAS. Stanoveny byly tři výzkumné otázky. První se zabývala obecně otázkou, v jaké míře učitelé rozvíjí čtenářství u žáků s PAS. Druhá otázka se zaměřovala na specifika práce s žákem s PAS. Třetí otázka hledala odpověď na to, zda učitelé propojují texty s žákovskými zkušenostmi a zájmy.

Všechny dotazované učitelky si uvědomují důležitost čtenářství a snaží se ho ve svých třídách podporovat a rozvíjet. Nejčastěji využíváním různých referátů a povídání si o knihách, návštěvou knihovny atd. Učitelé žáky s PAS běžně zapojují do všech aktivit, neupravují pro ně texty ani aktivity. Přesto, že se učitelé snaží čtenářství rozvíjet, využívají k tomu málo různorodých metod.

Co se týče druhé výzkumné otázky, zabývající se specifiky u žáků s PAS, vidí učitelky nejčastěji problém v tom, že žáci nechtějí číst. S tím však souvisí skutečnost, že žáci s PAS mají problémy s porozuměním textu, nechápou abstraktnější pojmy atd. Učitelé by tak měli zapojit více aktivizujících metod, různé metody R.W.C.T., které jsou zaměřeny na

porozumění textu. Vhodné je propojování s předchozí zkušeností, na což se zaměřovala třetí výzkumná otázka.

Učitelky se snaží propojovat texty s žákovskými zkušenostmi. Vybírají texty dle zájmů žáků a to i žáků s PAS. Žádná z učitelek však nikdy do své výuky nezapojila text, ve kterém se objevuje postava s PAS. Učitelky by měly ke čtení motivovat tím, že zkušenosti žáků propojí s textem před čtením. Aktivizují tak žáky a evokují jim, o čem by text mohl být. Zejména pro žáky s PAS je tato metoda vhodná, jelikož jim lépe pomůže hledat smysl a hlavní myšlenku textu. Lépe text pochopí a budou se držet hlavního tématu.

Podpora čtenářství a rozvoj čtenářských kompetencí u žáků s PAS ze strany učitelů souvisí s množstvím informací, které o daném tématu učitelky mají. Z výzkumu vychází, že učitelky mají málo možností, kde informace hledat, nebo kde se sebevzdělávat. Téma čtenářství u žáků s PAS je neprozkoumaná oblast a učitelé tak mají velmi omezené možnosti.

Tato diplomová práce slouží jako vhled do osobních zkušeností pedagogů a problematiky vzdělávání žáků s PAS a může sloužit jako podklad pro další výzkumy speciální pedagogiky související s rozvojem a podporou čtenářství právě u žáků s poruchou autistického spektra.



## Seznam použitých informačních zdrojů

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

ALTMANOVÁ, Jitka, 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-86856-98-8.

ATTWOOD, Tony, 2005. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-979-8

BAZALOVÁ, Barbora, 2007. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1195-2.

BAZALOVÁ, Barbora, 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5930-6

BEDNÁŘOVÁ, Jana, 2008. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-371-2.

BUBENÍČKOVÁ, Petra, 2011. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-165-5.

CARBERRY, ThereseAnne, 2014. Teaching Reading Comprehension to Students with High Functioning, Autism Spectrum Disorder: A Review of the Literature, [online]. Graduate Annual: Vol. 2 , Article 7 [cit. 2019-3-22]. Dostupné z: <http://digitalcommons.lasalle.edu/graduateannual/vol2/iss1/7>

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2007. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 978-80-86856-36-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál (vydavatelství). Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-475-5.

DOROVSKÁ, Dagmar, 1990. *Didaktika literární výchovy*. Díl 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN (brož.).

GATELY, Susan, E, 2008. Facilitating Reading Comprehension for Students on the Autism Spectrum [online], Teaching exceptional children [cit. 2019-3-24]. Dostupné z: [http://www.curriculumconnection4sped.com/uploads/1/2/6/4/12648571/susan\\_gately\\_reading\\_comp\\_article.pdf](http://www.curriculumconnection4sped.com/uploads/1/2/6/4/12648571/susan_gately_reading_comp_article.pdf)

HAUSENBLAS, Ondřej, 2004. Které strategie při čtením s porozuměním používáte? [online] Kritické listy [cit. 2019-3-20] Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi.php?co=texty/strategieprocteni>

HAUSENBLAS, Ondřej, 2006a. Rovnováha prožitků, diskusí a znalostí v literární výchově. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (24), 4-5. ISSN 1214-5823.

HAUSENBLAS, Ondřej, 2006b. Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (24), 40-44. ISSN 1214-5823.

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana, 2006. Co je E-U-R? [online] Kritické listy [cit. 2019-2-13] Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

HELŠUSOVÁ, Lenka, 2012. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-936-3.

HOMOLOVÁ, Kateřina, 2009. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-657-4.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, 2014. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál (vydavatelství). ISBN 978-80-262-0686-6.

HYPLOVÁ, Jana, 2010. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-919-3.

CHALOUPKA, Otakar, 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Nakladatelství Albatros.

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ, 2017. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-14-4.

JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2008. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-383-2.

KLOOSTER, David, 2000. Co je kritické myšlení? [online] Kritické listy [cit. 2019-2-13] Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_cojeKM](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM)

KLUMPAROVÁ, Štěpánka, 2006. Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu?: co je to adaptivní čtení? A jak ho lze využít ke zvýšení motivace žáků při výuce literární výchovy?. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, (24), 6-11. ISSN 1214-5823

KLUTH, Paula, 2010. Tell Me About the Story: Comprehension Strategies for Students with Autism, [online]. Reading rockets [cit. 2019-3-11], Dostupné z: <http://www.readingrockets.org/article/tell-me-about-story-comprehension-strategies-students-autism>

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, 2001. Čteme a přemýšlíme o tom nahlas. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, s. 12.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, 2007. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 4-6. ISSN 1214-5823.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, 2004. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-01-6.

MAŇÁK, Josef, 1997. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, Josef, 2001. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-002-6.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2013 *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MKN – 10, 2018. [online]. WHO/ÚZIS ČR. [cit. 2019-2-18]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

NAJVAROVÁ, Veronika, 2010. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Brno: Česká pedagogická společnost, 49-65. ISSN 1211-4669.

NESSE, Brian, 2017. The Key to comprehension: Teaching reading strategies [online], Southeastern University online, 2019 [cit. 2019-2-18] Dostupné z: <https://online.seu.edu/teaching-reading-strategies/>

NOVÁK, Radomil a Ivana GEJGUŠOVÁ, 2011. *Prostor pro češtinu*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-004-9.

OBERT, Viliam, 1986. *Cesty výchovy dětského čitateľa*. Bratislava: Mladé letá.

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL, 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0608-6

PALENČÁROVÁ, Dagmar, 2001. Brainstorming [online]. Kritické myšlení z. s. [cit. 2019-3-12]. Dostupné z:

[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4\\_brainstorming](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_brainstorming)

*PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Přeložil Eva POTUŽNÍKOVÁ, 2011. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0607-9

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2018. [online]. Praha: Národní ústav vzdělávání [cit. 2019-3-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38919/>

RANDI, J., Newman, T., & Grigorenko, E. L. (2010). Teaching children with autism to read for meaning: challenges and possibilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(7), 890-902.

RUTOVÁ, Nina, nedatováno. Poslední slovo patří mně [online]. Respekt neboli [2019-3-12]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/posledni-slovo-patri-mne>

SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING, 2011. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ, přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-898-2.

SLADOVÁ, Jana, 2008. Vybrané pedagogické aspekty ovlivňující cestu literární výchovy k žákům. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: Komunikace jako klíč k dětem a mládeži*. Sborník příspěvků z odborné konference. 1. vyd. Ostrava: PdF OU, s. 79 – 83

SOTÁKOVÁ, Hana, 2015. Porozumění čtenému u dětí s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 25(4), 457-468. ISSN 1211-2720.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, 2006, Záznamy o četbě, které se osvědčily [online]. Kritické myšlení z. s. [cit. 2019-3-15]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_zaznamy](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy)

ŠLAPAL, Miloš, 2008. Hodnocení, klasifikace a stěžejní hodnocené činnosti v ČJ: seriál k výuce češtiny. *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 29), 44-45. ISSN 1214-5823.

ŠORMOVÁ, Kateřina, 2016. *Jak čtou Romové: kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Varia, 40. svazek. ISBN 978-80-7308-595-7.

ŠPORCLOVÁ, Veronika, 2008. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠVRČKOVÁ, Marie, 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, ISBN 978-80-7464-020-9.

THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. Vydání třetí, přepracované a rozšířené. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0768-9.

TOMAN, Jaroslav, 1992. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, ISBN 80-7040-055-2.

TOMAN, Jaroslav, 1999. Zkušenosti z literární výchovy ve vysokoškolské přípravě. *Komenský*, (5), 104-105.

TRÁVNÍČEK, Jiří, 2008. *Čteme ?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host (vydavatelství), ISBN 978-80-7294-270-1.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ, 2007. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, ISBN 978-80-254-0669-4.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ, 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.

ZACHOVÁ, Alena, 2013. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, ISBN 978-80-904449-7-3.

## **Seznam příloh**

### **Rozhovor č. 1:**

#### **ZKUŠENOSTI, SBĚR INFORMACÍ**

##### **Jak dlouho učíte?**

Učitel č. 1: 20 let plus mínus

##### **Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání? Jakou máte aprobaci?**

Učitel č. 1: Magisterské vysokoškolské. První stupeň a speciální pedagogika

##### **Jaké máte zkušenosti s učením ve třídě s žáky s PAS?**

Učitel č. 1: Mám ve třídě žáky s PAS pět let. No hlavně před 10 lety, když jsem viděla u zápisu do prvních tříd, že ty děti se specifickými vadami, ať už to byli aspergeři, autisti nebo děti s ADHD, tak jsem se rozhodla jít studovat vysokou školu, obor speciální pedagogika. Musím říct, že mě škola zklamala, moc jsem se toho nedozvěděla o těchto dětech. Ale zase jsem se dozvěděla něco o tyflopedech, surdopedech a tak.

##### **Prošla jste ve škole nějakým kurzem/seminářem, jak učit žáky s PAS?**

Učitel č. 1: Ano.

##### **Pokud ano – jakým, pokud ne – kde sbíráte informace?**

Učitel č. 1: Hodně to byla TVOŘIVÁ ŠKOLA, Hradec Králové Fakulta Speciální pedagogika.

##### **Prošla jste, nebo máte možnost ve škole nějakého kurzu/semináře na rozvoj čtenářských dovedností, podporu čtenářství?**

Učitel č. 1: Také ta tvořivá škola. Ale takhle, prošla, ale ne pro specifika dětí s PAS, jen pro určitý ročník



## **SPECIFIKA PRÁCE S ŽÁKEM S PAS**

### **Jaká specifika vidíte v rozvoji čtenářství žáků PAS?**

Učitel č. 1: U těchto žáků hlavně to, že nechtějí číst. Nechtějí pobírat informace, co se týče právě čtenářství. A když už mají pracovat s textem, tak ta zpětná vazba, to co si přečtou je minimální. Oni si nepamatují, to co čtou. A tam je to zrovna právě dobře dané, co právě zkusíme u dětí v mateřské školce, kde mám ve třídě jednoho žáka s PAS, tak formou dramatizace. Kdy oni si už i tu intonaci, ale i ten hravý text si daleko lépe pamatují.

### **S jakými překážkami v rozvoji čtenářských dovedností se u nich nejčastěji setkáváte?**

Učitel č. 1: Tak to je hlavně to, že nechtějí číst a nepamatují si text.

### **Čtou žáci s PAS? Čtou rádi? Jaké knihy čtou nejraději?**

Učitel č. 1: Čtou, u mě ve třídě musí číst. Mají určitou toleranci. Čtou a zpětná vazba jsou čtenářské listy nebo čtenářské deníky. Kdy pak s pomocí rodičů, ať to jsou otázky, charakteristika postavy, otázky typu, co se ti líbilo nebo naopak nelíbilo, tak oni s tímto umí pracovat, ale trvá jim to déle.

Mám zkušenosti, že nečtou rádi, ani rády. Ať to jsou holčičky nebo kluci.

Mají oblíbené knihy, já bych řekla, že za posledních pět let se hodně moc, řekla bych to, že i díky možnému trendu, hodně rádi čtou komiksy.

### **Jak je zapojujete do hodin českého jazyka a literatury? Upravujete pro ně nějakým způsobem úkoly a aktivity? Jakým?**

Učitel č. 1: No dělají všechno to, co děláme my. No aktivity...Máme čtenářská křesla, kde se i oni můžou zapojovat a nějakým způsobem prezentovat. Oni to mají připravené z domova. Dostávají určité kvízy, s těmi rádi pracují. Protože bych řekla, že tyhle děti mají rádi otázky typu scia, tedy otázky typu A, B, C, D. Kde nemusí tak dlouho přemýšlet a tu volnou otázku dlouho rozmýšlet. Takže to mají rádi daleko více a to se snažím jim připravovat. A dostávají určitě i různé otázky v čítankách, kde ty texty nejsou tak dlouhé, než když čtou někde v knize. Letos

nečteme žádný román, takhle bych to řekla. Určitě mají i vyhraněný žánr, někdo má rád skify, někdo spíš tu detektivní zápletku.

### **Jak ověřujete, že žák s PAS textu rozumí?**

Učitel č. 1: Otázkami.

Když je tam otázka „jel vpravo vlevo“, tak oni si to musí i samozřejmě tou vizualitou ukázat a odpovídají nohama rukama.

### **Které texty dělají žákům s PAS největší problém?**

Učitel č. 1: Určitě. Dělají jim problémy texty typu vypravování, kde jsou přímé řeči. A odborný text jim dělá problém, a popis odborný

### **Zařadila jste již někdy do výuky text, ve kterém je hlavní postava autista? (Např. Podivný případ se psem) Pokud ano – proč a jak jste s ním pracovala? Pokud ne – proč?**

Učitel č. 1: Ne... Ne, ale formou celoroční soutěže v loňském školním roce, jsme měli jedno z témat, ne o autismu, ale o specifikum toho žití mezi normálními dětmi a autista psal o sebe. Moc hezký, moc hezky to napsal. Byl vybrán mezi tři nejlepší slohy naší třídy.

## **METODY VÝUKY, PODPORA ČTENÁŘSTVÍ**

### **Podporujete čtenářství ve svých hodinách?**

Učitel č. 1: Určitě, rozhodně.

### **Jak konkrétně?**

Učitel č. 1: Chodíme do knihoven, čteme dětem z mateřské školky a podobně. Takže ano.

**Máte zkušenosti s nějakými specifickými metodami rozvíjejícími čtenářství u žáků?**

**Pokud ano, používáte nějaké pravidelně?**

Učitel č. 1: Čtenářské křeslo, třídní projekty, Čtenářské dílny, mezipředmětové vztahy (o historii), navštěvovala jsem různé výstavy

**Jak na ně reagují žáci s PAS? Které metody jim nejvíce vyhovují?**

Učitel č. 1: Nejvíce jim vyhovuje asi to čtenářské křeslo, kde se na to můžou připravit doma.

**Jak často využíváte samostatné tiché čtení v hodinách literatury? Využíváte někdy dílny čtení?**

Učitel č. 1: Tiché čtení využívám, ale i čtení nahlas. I bez opravování, ale chci, aby třeba zopakovali slova. Dílny čtení ne, já tomu říkám hravé čtení.

**Snažíte se vybírat texty, které jsou blízké vašim žákům? (Jaké konkrétně?)**

Učitel č. 1: Ano. Teď třeba máme hodně moderní Petra Síse, Strom života. To čtou teď všichni povinně. Je to kratší kniha, to jsem vybrala záměrně. Hlavně je to moderní, je to nové.

**Snažíte se vybírat texty, které jsou blízké žákovi s PAS?**

Učitel č. 1: Ano třeba ten Strom života jsem vybrala kratší hlavně kvůli žákům s PAS. A prostě vždycky přemýšlím, jestli je to bude bavit.

**Snažíte se propojovat texty s žákovskými životními zkušenostmi? (Jak konkrétně?)**

Učitel č. 1: Ano. Bavíme se o tom, co přečteme. Většinou jsou to texty, kde jsou postavy v podobném věku jako žáci. Bavíme se o zkušenostech postav a žáků.

### **Dáváte ve svých hodinách žákům prostor, aby četli vlastní knihy?**

Učitel č. 1: Ano, máme takzvané hravé čtení, kde se můžou uvelebit v koutcích, mají takovou uvolněnější atmosféru. Vezmou si rozečtenou knihu a čtou si, třeba půl hodiny.

### **Jak pracujete s texty?**

Učitel č. 1: Pracujeme s čítankovými, ale i s texty, který si připravuji já. Jsou tam vždy tři otázky, taková zpětná vazba na ten text.

A někdy si i zahrajeme, nebo intonujeme přímou řeč.

### **Jak žáky motivujete ke čtení?**

Učitel č. 1: Rozhodně tím, že chodíme do knihovny, to je baví. Tahle třída neříkám, že je hodně čtivá, ale mají radost z toho, že jsou v tom prostředí, kde jsou ty pravidla a to ticho. To je baví.

### **SHRNUTÍ: Na základě vaší praxe a zkušeností s žáky s PAS, shrňte, jaké metody a postupy se osvědčily při rozvoji čtenářských kompetencí.**

Učitel č. 1: Upřímně řečeno, mám první rok dva autisty ve třídě a i já sama se učím za pochodu, jak s nima pracovat. Jak už jsem říkala, tak speciální pedagogika, co se týče vysoké školy, ta mi v tom vůbec nepomohla, tam musíte hrozně dát pozor na formy a metody, které pro ně připravíte. Protože oba dva jsou úplně jiní a není vždy tak, že oba potřebují úplně stejnou metodu. Ale někdy je to hravá forma. Co se mi osvědčilo úplně nejvíc, tak to je skupinová práce. To v téhle třídě super funguje.

## **Rozhovor č. 2**

### **ZKUŠENOSTI, SBĚR INFORMACÍ**

#### **Jak dlouho učíte?**

Učitel č. 2: 20 let

#### **Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání? Jakou máte aprobaci?**

Učitel č. 2: Magisterské, 1.stupeň

#### **Jaké máte zkušenosti s učením ve třídě s žáky s PAS?**

Učitel č. 2: Už jsem měla ve třídě žáka s touhle poruchou, a teď mám dva ve třídě.

#### **Prošla jste ve škole nějakým kurzem/seminářem, jak učit žáky s PAS?**

Učitel č. 2: Ne, žádným seminářem ani kurzem jsem neprošla. Ani ve škole se nic takového nenabízelo.

#### **Pokud ano – jakým, pokud ne – kde sbíráte informace?**

Učitel č. 2: Ještě když jsem byla na minulé škole, tak jsem měla jednu přednášku, paní doktorky Čadilové. Ale to se týkalo obecně těchto poruch, ale ne konkrétně čtenářstvím.

Jinak jsem si něco přečetla o těch poruchách, něco mám od svého syna, který má taky asi nějakou poruchu, ale tak tam to není zas tak o výuce. Ale čerpám ze zkušeností.

#### **Prošla jste, nebo máte možnost ve škole nějakého kurzu/semináře na rozvoj čtenářských dovedností, podporu čtenářství?**

Učitel č. 2: Nevím o žádné možnosti teda a taky jsem ničím neprošla.

### **SPECIFIKA PRÁCE S ŽÁKEM S PAS**

#### **Jaká specifika vidíte v rozvoji čtenářství žáků PAS?**

Učitel č. 2: Spíš tam vidím specifikum ve výběru námětů, že když ty děti mají nějaký vyhraněný zájem, což často mívají, tak si vybírají literaturu, která se toho týká. Třeba encyklopedie.

**S jakými překážkami v rozvoji čtenářských dovedností se u nich nejčastěji setkáváte?**

Učitel č. 2: Obě tyhle děti, co mám teď ve třídě, čtou dobře, vůbec se neodlišují od ostatních. Někdy je tam spíš nějaká nechuť číst, něco co je nezajímá. Ale teď třeba čteme pověsti a to taky celkem ochotně čtou.

**Čtou žáci s PAS? Čtou rádi? Jaké knihy čtou nejraději?**

Učitel č. 2: No myslím si, že čtou rádi. Hlavně teda ten jeden chlapec čte opravdu hodně dopodrobna encyklopedie třeba o houbách, co ho zajímají. Čte dlouho a skoro nazpaměť si vše pamatuje. Všechny údaje. Takže pak má i nadprůměrné znalosti o těch houbách.

**Jak je zapojujete do hodin českého jazyka a literatury? Upravujete pro ně nějakým způsobem úkoly a aktivity? Jakým?**

Učitel č. 2: Úplně normálně čtou s námi, není vůbec problém.

**Jak ověřujete, že žák s PAS textu rozumí?**

Učitel č. 2: Tak jako u ostatních, otázky. Většinou odpovídají na otázky, které se týkají textu. Buď nějaké vymyslím, nebo prostě, ty co jsou k tomu textu. A rozumí tomu. Někdy třeba asistentka navede k tomu.

**Které texty dělají žákům s PAS největší problém?**

Učitel č. 2: No tak možná básně. Úplně rádi nerecitují. Ale zase někdy, když je to třeba zaujme, že je ta báseň třeba vtipná, tak to jo. Ten jeden má rád encyklopedie, ale ten druhý má docela básně rád.

**Zařadila jste již někdy do výuky text, ve kterém je hlavní postava autista? (Např. Podivný případ se psem) Pokud ano – proč a jak jste s ním pracovala? Pokud ne – proč?**

Učitel č. 2: To jsem ještě neudělala. Ale možná to zkusím. Protože já jsem četla ten Případ se psem. Tak na základě těchto otázek jsem nad tím začala uvažovat.

## **METODY VÝUKY, PODPORA ČTENÁŘSTVÍ**

### **Podporujete čtenářství ve svých hodinách?**

Učitel č. 2: Všeobecně? Doufám, že jo.

### **Jak konkrétně?**

Učitel č. 2: Děláme čtenářské listy, že děti mají na čtvrtletí povinnost si přečíst jednu knížku na dané téma (třeba básně, nebo příběh o dětech, historická kniha) a z toho pak vypracovávají čtenářský list. Takže si musí obstarat knihu a musí se tomu věnovat.

Pak čteme společně vždycky jednu knihu, teď třeba i jednu, co má vztah k dějepisu. Taková historická.

Měli jsme ve škole scénické čtení. Chodíme na divadelní představení, které jsou adaptací knih, co jsme četli.

Takže si myslím, že se snažím jim nějak přiblížit to čtení a podpořit je v tom, i když se jim moc nechce

### **Máte zkušenosti s nějakými specifickými metodami rozvíjejícími čtenářství u žáků?**

#### **Pokud ano, používáte nějaké pravidelně?**

Učitel č. 2: No tak to asi budou ty čtenářské listy a ta čtvrtletní práce s knihou na dané téma. Jinak prostě klasický metody, které používají všichni.

### **Jak na ně reagují žáci s PAS? Které metody jim nejvíce vyhovují?**

Učitel č. 2: Nějak tak dělají to, co ostatní. Nemám problém, že by něco nedělali. Jenom teda jeden ten žák, nemá moc rád hromadné akce, tak když jsme měli ve škole to scénické čtení, tak to jsem viděla, že tam trpí. Moc dětí a velký ruch. Odehrávalo se to na jevišti a z toho neměl moc radost. Takže ani skupinová práce mu moc nevyhovuje, spíš pracuje individuálně. Ale ten druhý zas třeba s tím problém nemá, ten pracuje rád se spolužáky.

### **Jak často využíváte samostatné tiché čtení v hodinách literatury? Využíváte někdy dílny čtení?**

Učitel č. 2: Ne to nedělám. Dílny čtení nevyužívám.

### **Snažíte se vybírat texty, které jsou blízké vašim žákům? (Jaké konkrétně?)**

Učitel č. 2: To rozhodně ano, teď čteme třeba tu historickou, ale je to i jako dobrodružné a souvisí to s dějepisem. Má to příběh a hodně je to baví.

### **Snažíte se vybírat texty, které jsou blízké žákovi s PAS?**

Učitel č. 2: Ano, když třeba najdu něco, co se týká těch hub, tak mu to dám přečíst, nebo má rád kameny, tak ano.

### **Snažíte se propojovat texty s žakovskými životními zkušenostmi? (Jak konkrétně?)**

Učitel č. 2: Ano. Vždy se o textu po přečtení bavíme a klademe otázky, jestli třeba žáci zažili něco podobného. Nebo jim text přiblížím k jejich situacím. Když čtou něco, co sami zažili, tak o tom rádi mluví.

### **Dáváte ve svých hodinách žákům prostor, aby četli vlastní knihy?**

Učitel č. 2: V hodinách ne.

### **Jak pracujete s texty?**

Učitel č. 2: Mají text a já jim k tomu sestavím vždycky nějaké otázky a odpovídají na ně.

### **Jak žáky motivujete ke čtení?**

Učitel č. 2: No tím, že si o tom povídáme. A že si přinesou do školy ty knížky jednou za čas a ukazujeme si, kdo co čte. A i si o tom povídáme, když vypracovávají ty listy doma. Případně, když někoho něco zaujme, tak si to půjčí občas. Přinesu jim i něco já, občas. Ale musím říct, že už se v tom popravdě jakoby moc neorientuju, v tom, co ty děti opravdu baví. Spíš se to dozvím já od nich, co je baví.

### **SHRNUTÍ: Na základě vaší praxe a zkušeností s žáky s PAS, shrňte, jaké metody a postupy se osvědčily při rozvoji čtenářských kompetencí.**

Učitel č. 2: Tak určitě je důležité volit témata, která ty děti baví. Oni mají radost, když je to něco, co se jich nějak dotýká, co je jim blízké. Nejde je nutit do něčeho, co se jich netýká nebo je nebaví. Určitě je potřeba také pomoc rodičů, když máme



nějaké integrační schůzky, tak se o tom bavíme. Vím, že doma často ty knihy čtou s pomocí rodičů.

Myslím si, že používám běžné metod už všech dětí. Tím, že úplně nemám v tom to vzdělání, to mi docela chybí, řekla bych, vlastně nikdy mi nikdo neporadil žádné specifické metody, nebo jak konkrétně s nima pracovat. Takže spíš pracuji se svou vlastní zkušeností.

### **Rozhovor č. 3:**

#### **ZKUŠENOSTI, SBĚR INFORMACÍ**

##### **Jak dlouho učíte?**

Učitel č. 3: Krátce, od září 2018.

##### **Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání? Jakou máte aprobaci?**

Učitel č. 3: Moje nejvyšší vzdělání je bakalář na PedF UK s aprobací český jazyk a literatura a speciální pedagogika, nyní dokončuji poslední ročník magisterského programu.

##### **Jaké máte zkušenosti s učením ve třídě s žáky s PAS?**

Učitel č. 3: Neřekla bych, že jsou moc velké, ale učím český jazyk ve třídě, kde takového žáka máme.

##### **Prošla jste ve škole nějakým kurzem/seminářem, jak učit žáky s PAS?**

Učitel č. 3: Ne, pouze jsem vedla rozhovor se speciální pedagožkou, která mi velmi obecně doporučila nějaké metody.

##### **Studujete nějakou odbornou literaturu?**

Učitel č. 3: Ne. Pouze pokud narazím na nějaký problém, hledám.

##### **Prošla jste, nebo máte možnost ve škole nějakého kurzu/semináře na rozvoj čtenářských dovedností, podporu čtenářství?**

Učitel č. 3: Bohužel ne, ale ráda bych se zúčastnila. Byla jsem na jedné takové přednášce z vlastní iniciativy.

#### **SPECIFIKA PRÁCE S ŽÁKEM S PAS**

##### **Jaká specifika vidíte v rozvoji čtenářství žáků PAS?**

Učitel č. 3: Žák, se kterým mám zkušenost, není ve čtenářství jiný než ostatní žáci, takže ze své zkušenosti žádná.

### **S jakými překážkami v rozvoji čtenářských dovedností se u nich nejčastěji setkáváte?**

Učitel č. 3: Žádné velké překážky nevnímám. Žák s PAS má větší problém vystihnout hlavní téma čteného textu nebo knihy. Ale pokud je mu jasně vysvětlen termín „téma“, pochopí, co po něm chci a snaží se o zobecnění. Je pro něj důležité říct vše, co ví, takže mu může činit problém, shrnout přečtenou knihu pouze do tématu a nepřevyprávět celý děj.

### **Čtou žáci s PAS? Čtou rádi? Jaké knihy čtou nejraději?**

Učitel č. 3: Opět mám zkušenost pouze s jedním žákem, proto bych nerada zobecňovala. Žák má ke čtení pozitivní vztah. Mezi jeho oblíbené patří detektivní romány.

### **Jak je zapojujete do hodin českého jazyka a literatury? Upravujete pro ně nějakým způsobem úkoly a aktivity? Jakým?**

Učitel č. 3: Žáka s PAS zapojuji do hodin jako všechny ostatní žáky. Popřípadě se ho zeptám, zda mu nevádí připravit si referát nebo jiný výstup. Nemá problém s vystupováním před třídou, takže prezentuje čtenou knihu, v rámci čtenářské dílny, jako ostatní. Aktivity pro něj nijak neupravuji.

### **Jak ověřujete, že žák s PAS textu rozumí? Co jim dělá největší problémy při čtení s porozuměním?**

Učitel č. 3: Opět nevyžívám u žáka s PAS jiné metody než u ostatních. Žáci dostávají pravidelně čtenářské listy s textem (1-5 stran) s otázkami na porozumění textu. Žák nemá větší obtíže odpovídat. Pokud je informace vyjádřena implicitně, žák svoji odpověď zdůvodní a rozepíše se, aby to bylo jasné, ale to nevnímám negativně.

### **Které texty dělají žákům s PAS největší problém?**

Učitel č. 3: Nevím. Nedokážu odpovědět.

### **Zařadila jste již někdy do výuky text, ve kterém je hlavní postava autista? (Např. Podivný případ se psem) Pokud ano – proč a jak jste s ním pracovala?**

Učitel č. 3: Ne, ale dobrý nápad. Vyzkouším, ale předem se žáka zeptám, zda mu to nevádí.

## **METODY VÝUKY, PODPORA ČTENÁŘSTVÍ**

### **Snažíte se rozvíjet a podporovat čtenářství ve svých hodinách?**

Učitel č. 3: Ano.

#### **Jak konkrétně?**

Učitel č. 3: Snažím se o zapojení čtenářských dílen, kdy si žáci v hodině čtou vlastní knihu, posléze odpovídají na otázky, diskutujeme nebo přepisují do jiné formy či žánru. Nejčastěji se zaměřujeme na postavu. Ráda bych s nimi vyzkoušela i podvojný deník, k tomu jsem se ještě nedostala.

Se třídou jsme zapojeni do projektu Spolupráce učitelů. Dochází k nám na hodiny umělkyně – tanečnice a žáci na základě přečtených textů (bajka, drama, balada, pověst) text pohybově ztvární. Nyní pracujeme na stínovém divadle na motivy Svatební košile. Žák s PAS se svoji část skvěle naučil a bez problému se do nacvičování zapojuje.

### **Máte zkušenosti s nějakými specifickými metodami rozvíjejícími čtenářství u žáků?**

#### **Pokud ano, používáte nějaké pravidelně?**

Učitel č. 3: Zda se dají počítat výše zmíněné čtenářské hodiny, tak ano. Snažím se o model Před čtením, během čtení a po čtení, zatím se učím za pochodu, protože nejsem tak zkušený pedagog. Doufám, že v příštím roce na to bude více prostoru. Nyní jsme omezeni kvůli projektu.

### **Jak na ně reagují žáci s PAS? Které metody jim nejvíce vyhovují?**

Učitel č. 3: Žák s PAS reaguje na všechny podněty bez problému. Pokud mám pocit, že by žákovi mohlo být něco nepříjemné, zeptám se ho.

### **Jak často využíváte samostatné tiché čtení v hodinách literatury? Využíváte někdy dílny čtení?**

Učitel č. 3: Ano, snažím se alespoň jednou do měsíce. Ale v příštím roce zapojím dílnu minimálně jednou týdně. Na dílnu čtení žáci reagují skvěle. Dávám žákům čtenářské listy, na kterých pracují doma.

### **Snažíte se vybírat texty, které jsou blízké vašim žákům? (Jaké konkrétně?)**

Učitel č. 3: Ano, snažím se. Z povinných to byly bajky, pověsti od Olbrachta, biblické příběhy pro děti, komiksová Kytice, z nepovinných – Bratři lví srdce, Držkou na rohožce, Bylo nás pět a detektivka Mrtvá v koupelně. K té mě inspiroval právě žák s PAS.

### **Snažíte se vybírat texty, které jsou blízké žákovi s PAS?**

Učitel č. 3: Ano.

### **Snažíte se propojovat texty s žakovskými životními zkušenostmi? (Jak konkrétně?)**

Učitel č. 3: Ano, snažím se volit příběhy s vážnějšími tématy (Bratři lví srdce – hrdinství, smrt, láska). Například v Kytici u balady Svatební košile jsme s žáky narazili na to, že se jim zdá neaktuální kvůli náboženským motivům. Nakonec jsme s žáky dospěli k tomu, že je stále aktuální kvůli tématu smíření, které je v životě podstatné.

### **Dáváte ve svých hodinách žákům prostor, aby četli vlastní knihy?**

Učitel č. 3: Při čtenářských dílnách ano. Po přečtení knihu prezentují a recenzují.

### **Jak pracujete s texty?**

Učitel č. 3: Popsala jsem výše. Zadávám čtenářské listy na doma. S texty pracujeme i v rámci projektu s umělcem. Vždy pracujeme na základě textů, který si přečteme, musím také zjistit, jak tomu žáci rozumějí. A v neposlední řadě čtenářské dílny, kdy buď žáci po čtení pracují samostatně, nebo se rozvine diskuze.

### **Jak žáky motivujete ke čtení?**

Učitel č. 3: Při dílnách čtení čtu také. Plánujeme jít v květnu na besedu do městské knihovny. Snažím se aktualizovat naši školní knihovnu, kde si žáci mohou tituly vypůjčit. Pouštěla jsem žákům videa od Čtení tě mění, kde mluví o knížkách známé osobnosti (Lenny, Léna Brauner).

**SHRNUTÍ: Na základě vaší praxe a zkušeností s žáky s PAS, shrňte, jaké metody a postupy se osvědčily při rozvoji čtenářských kompetencí.**

Učitel č. 3: K žákovi s PAS přistupuji jako k všem ostatním žákům. Někdy se ho ptám, zda je vše v pořádku, abych zjistila, zda rozumí zadání či nemá jiný problém. Žák nemá problém říci si o pomoc. Mezi metody a formy práce, které používám patří tedy čtenářská dílna, dramatizace, zážitkové učení, projektová výuka. Z hlediska mé krátké působnosti nejsem schopna říci, jaké metody se osvědčila. Myslím si, že je dobré postupy a metody obměňovat a zkoušet, co bude nejefektivnější.

## **Rozhovor č. 4**

### **ZKUŠENOSTI, SBĚR INFORMACÍ**

#### **Jak dlouho učíte?**

Učitelka č. 4: Učím 8 let.

#### **Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání? Jakou máte aprobaci?**

Učitelka č. 4: Magisterské, aprobaci mám speciální pedagogiku a učitelství.

#### **Jaké máte zkušenosti s učením ve třídě s žáky s PAS?**

Učitelka č. 4: Asi 4 roky. Mám ve třídě integrovaného žáka.

#### **Prošla jste ve škole nějakým kurzem/seminářem, jak učit žáky s PAS?**

Učitelka č. 4: Kurzem teda přímo ne.

#### **Pokud ano – jakým, pokud ne – kde sbíráte informace? Studujete nějakou odbornou literaturu?**

Učitelka č. 4: Informace sbírám na pravidelných konzultacích ve Speciálně pedagogickém centru, kde řešíme, co a jak. Většinou rozebíráme aktuální problémy žáka. Pak mám také nějaké poznatky ze studia speciální pedagogiky.

#### **Prošla jste, nebo máte možnost ve škole nějakého kurzu/semináře na rozvoj čtenářských dovedností, podporu čtenářství?**

Učitelka č. 4: Ničím jsem neprošla. Nevím o tom, že by něco takového naše škola zprostředkovala.

### **SPECIFIKA PRÁCE S ŽÁKEM S PAS**

#### **Jaká specifika vidíte v rozvoji čtenářství žáků PAS?**

Učitelka č. 4: Mám zkušenosti jen s jedním a ten prostě čte hrozně dětské knihy pořád. Třeba Mašinku Tomáše. Má rád jednoduché knihy. Má problém se složitějšími texty, špatně se v textu orientuje.

#### **S jakými překážkami v rozvoji čtenářských dovedností se u nich nejčastěji setkáváte?**

Učitelka č. 4: No u mě je to hlavně to čtení jednoduchých textů a také čtení toho samého pořád dokola. Odmítá číst jiné knihy.

### **Čtou žáci s PAS? Čtou rádi? Jaké knihy čtou nejraději?**

Učitelka č. 4: Čtou, ale málo. A rádi čtou jen něco, co je baví. Rádi mají taky knihy s obrázky, prostě nějak vizuální. Hodně obrázků, málo textu.

### **Jak je zapojujete do hodin českého jazyka a literatury? Upravujete pro ně nějakým způsobem úkoly a aktivity? Jakým?**

Učitelka č. 4: Snažím se ho zapojovat, ale když teda čteme ty čtenářský deníky a on tam má pořád dokola Mašinku Tomáše, tak je to náročné. Ale třída trpělivě poslouchá. Když se čte něco v čítance třeba a nebaví ho to, tak nespolupracuje. Ale aktivity pro něj nijak neupravuju, vůbec. Dělá to, co my.

### **Jak ověřujete, že žák s PAS textu rozumí?**

Učitelka č. 4: Otázkami. Dávám otázky hlavně doplňující a taky návodné. Ať mi něco v textu vyhledá a tak.

### **Které texty dělají žákům s PAS největší problém?**

Učitelka č. 4: Určitě složitější a delší texty. Taky, když se někde objevují neobvyklé slovní obraty, metafory. To on nechápe a právě ztrácí i tu chuť ke čtení pak.

### **Zařadila jste již někdy do výuky text, ve kterém je hlavní postava autista? (Např. Podivný případ se psem) Pokud ano – proč a jak jste s ním pracovala?**

Učitelka č. 4: Ne, to mě bohužel nenapadlo. Ale zařadím, děkuji!



## **METODY VÝUKY, PODPORA ČTENÁŘSTVÍ**

### **Snažíte se rozvíjet a podporovat čtenářství ve svých hodinách?**

Učitelka č. 4: Ano.

#### **Jak konkrétně?**

Učitelka č. 4: Tak třeba čtenářským deníkem, kde mají žáci doporučené okruhy, ale můžou si vlastně vybrat knihu, která je zajímavá. Pak si ji ve třídě představíme a děti tak získají informaci a doporučení na knihu novou. Navštívujeme knihovnu.

### **Máte zkušenosti s nějakými specifickými metodami rozvíjejícími čtenářství u žáků?**

#### **Pokud ano, používáte nějaké pravidelně?**

Učitelka č. 4: Ne nemám. Dělam klasické metody, čteme, povídáme si o tom a tak. Nebo skupinová výuka, referáty.

### **Jak na ně reagují žáci s PAS? Které metody jim nejvíce vyhovují?**

Učitelka č. 4: No má své dny. Někdy čte s námi, někdy ne. Tam je to hodně daný jeho náladou, někdy má takové své záchvaty, kdy se o něj musí postarat asistentka a vzít ho třeba ven, uklidnit. To pak s námi nepracuje, necháme ho si číst třeba to svoje. Ať aspoň čte něco. Takže někdy mu ty metody vyhovují a někdy zase ne. Někdy pracuje ve skupině, ale někdy ho něco naštvě, třeba, že to spolužáci nechtějí jako on a to je pak zle.

### **Jak často využíváte samostatné tiché čtení v hodinách literatury? Využíváte někdy dílny čtení?**

Učitelka č. 4: Velmi zřídka. Čtenářské dílny děláme jen v rámci návštěvy knihovny. Děti se projdou po knihovně, vyberou si knihu, která je nějak zaujala, pak si ji třeba 20 min. čtou a pak si o tom povídají.

### **Snažíte se vybírat texty, které jsou blízké vašim žákům? (Jaké konkrétně?)**

Učitelka č. 4: Ano, snažím se vybírat detektivní knihy nebo třeba vědecko-fantastické.

### **Snažíte se vybírat texty, které jsou blízké žákovi s PAS?**

Učitelka č. 4: To moc nejde, protože on má oblíbené jen tak tři čtyři knihy. Jiné číst nechce.

### **Snažíte se propojovat texty s žakovskými životními zkušenostmi? (Jak konkrétně?)**

Učitelka č. 4: Ano, hlavně po přečtení textu. Snažíme se najít společné věci s hrdinou, ztotožnění se s ním. Vyprávíme si příběhy, co se nám staly, co jsou podobné jako ty v knize. Toho se třeba ten autista rád účastní, ale někdy je vidět, že chce prostě jen něco říct a ani to s textem moc nesouvisí. A nebo napodobuje ostatní.

### **Dáváte ve svých hodinách žákům prostor, aby četli vlastní knihy?**

Učitelka č. 4: Ano. Do čtenářských deníků si vybírají knihy podle svého gusta. Já jen doporučuju.

### **Jak pracujete s texty?**

Učitelka č. 4: Dávám otázky na pochopení a orientaci v textu. Nebo jim nedám konec a musí ho domyslet, jako dopsat. Dávám jim některé pojmy, aby je vysvětlili. Aby něco vyvodili z textu třeba taky. Nebo čteme texty nahlas a každý má nějakou roli.

### **Jak žáky motivujete ke čtení?**

Učitelka č. 4: Čtenářskými hodinami, kdy žáci představují oblíbené knihy a doporučují si je navzájem. I tím, že jim vybírám texty, které by se jim mohli líbit.

### **SHRNUTÍ: Na základě vaší praxe a zkušeností s žáky s PAS, shrňte, jaké metody a postupy se osvědčily při rozvoji čtenářských kompetencí.**

Učitelka č. 4: Důležité je ty žáky podporovat, hodně je chválit, i když zatím čte velmi dětské knížky. Taky je potřeba ostatní děti vést k toleranci. Aby se mu nesmáli, za to že čte dětské knihy, protože ho to pak může vlastně nakonec odvést úplně od čtení. Úplně jako metody a postupy se mi asi neosvědčily žádné, je to fakt o jeho náladě. Takže to je spíš takový přístup k tomu

## **Rozhovor č. 5**

### **ZKUŠENOSTI, SBĚR INFORMACÍ**

#### **Jak dlouho učíte?**

14 let, ale ne vždy češtinu. Učila jsem i na prvním stupni.

#### **Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání? Jakou máte aprobaci?**

Mám magisterské, Český jazyk a Speciální pedagogiku.

#### **Jaké máte zkušenosti s učením ve třídě s žáky s PAS?**

Malé. Mám žáka s PAS ve třídě prvním rokem.

#### **Prošla jste ve škole nějakým kurzem/seminářem, jak učit žáky s PAS?**

Neprošla jsem kurzem žádným.

#### **Pokud ano – jakým, pokud ne – kde sbíráte informace? Studujete nějakou odbornou literaturu?**

Čerpám hlavně ze studia na vysoké škole.

#### **Prošla jste, nebo máte možnost ve škole nějakého kurzu/semináře na rozvoj čtenářských dovedností, podporu čtenářství?**

Neprošla, nevím o žádné možnosti.

### **SPECIFIKA PRÁCE S ŽÁKEM S PAS**

#### **Jaká specifika vidíte v rozvoji čtenářství žáků PAS?**

Určitě je potřeba individuální přístup k žákovi. Také zařazovat hlavně krátké texty do výuky. Tam je taky problém, že ten autista někdy chce číst a někdy ne. Baví ho nějaké určité typy textů a některé ne. Něco je pro něj třeba moc těžké na pochopení a to nemyslím jako těžké texty, ale třeba i texty, které jsou o emocích a problémech a tak. Jako specifikum teda vidím i náladovost žáků.

### **S jakými překážkami v rozvoji čtenářských dovedností se u nich nejčastěji setkáváte?**

Přijde mi, že je důležitá i rodinná podpora, jako i z toho čtenářství. Prostě je důležitý, aby ty rodiče s dětma četli i doma, nebo aby jim kupoval vhodné knihy a nenechali ho jen na počítači. A to zrovna u tohohle žáka není. Taky se často zaměřuje na detaily a pak nemluví k věci.

### **Čtou žáci s PAS? Čtou rádi? Jaké knihy čtou nejraději?**

Čtou málo a řekla bych, že ne rádi. Nejradši mají komiksové příběhy.

### **Jak je zapojujete do hodin českého jazyka a literatury? Upravujete pro ně nějakým způsobem úkoly a aktivity? Jakým?**

Zapojuju je normálně, ale také mi hodně pomáhá asistentka pedagoga, která se snaží právě pracovat individuálně s daným žákem. Někdy mu třeba změním otázku na snadnější a jasnější. Dám mu delší čas na odpověď.

### **Jak ověřujete, že žák s PAS textu rozumí?**

Otázkami, nebo ho nechám převyprávět text vlastními slovy.

### **Které texty dělají žákům s PAS největší problém?**

Dlouhé texty, odborné. Když se tam používají slova, které nezná. Nebo, když jsou tam nějaké slovní hříčky. Proto mu asi hodně vyhovují ty komiksy, protože je tam hlavně přímá řeč a váže se přímo k tomu, co ta postava říká, není to nic abstraktního.

### **Zařadila jste již někdy do výuky text, ve kterém je hlavní postava autista? (Např. Podivný případ se psem) Pokud ano – proč a jak jste s ním pracovala?**

Ne, zatím jsem neměla čas a ani příležitost.

## **METODY VÝUKY, PODPORA ČTENÁŘSTVÍ**

### **Snažíte se rozvíjet a podporovat čtenářství ve svých hodinách?**

Ano, snažím se.

### **Jak konkrétně?**

Snažím se, aby děti četly knihy, které je baví. Doporučuji jim knihy, nebo si je doporučují i oni navzájem. Chci, aby jim texty byly blízké. Nechci, aby četly povinnou literaturu, která jim nic neřekne a referát o ni opíšou z Googlu. Takže pro mě je fakt důležitý, aby četly rády.

### **Máte zkušenosti s nějakými specifickými metodami rozvíjejícími čtenářství u žáků?**

#### **Pokud ano, používáte nějaké pravidelně?**

Nevím, jaké jsou přímo specifické, ale tak určitě pracujeme s textem. Hodně. Mluvíme o něm, interpretujeme ho a tak. Děláme projekty na knihy, nebo jako referáty. Jinak teď přímo nevím nějaké zvláštní metody.

### **Jak na ně reagují žáci s PAS? Které metody jim nejvíce vyhovují?**

No to co děláme, ho většinou moc nebaví. Ale zase když čteme něco zajímavého, tak se zapojuje. Ale podle mě třeba on potřebuje mít hlavně náladu na to, dělat s námi úkoly a aktivity. Třeba když pracujeme s textem, tak on se drží zpátky, ale někdy naopak, když přečteme text, tak se hodně hlásí a chce odpovídat. Tak to jsem pak ráda, že ho to baví.

### **Jak často využíváte samostatné tiché čtení v hodinách literatury? Využíváte někdy dílny čtení?**

Děti čtou vždycky vlastní knihu a třeba když je čas, tak na začátku hodiny nebo na konci je nechám číst to svoje. Takže docela dost často čtou potichu. Dílny čtení nevyužívám.

### **Snažíte se vybírat texty, které jsou blízké vašim žákům? (Jaké konkrétně?)**

Určitě, vlastně si je vybírají hlavně sami děti. Něco doporučí ostatním, a nebo vybereme něco, co je právně in a čteme to všichni. Konkrétně jsou to třeba dobrodružné nebo detektivní příběhy a taky něco o youtuberech.

### **Snažíte se vybírat texty, které jsou blízké žákovi s PAS?**

Ano, ale je to těžké. Nemůže zase číst pořád jen komiksy. Málodky se mu zavděčím.

### **Snažíte se propojovat texty s žakovskými životními zkušenostmi? (Jak konkrétně?)**

Ano to určitě. Pokaždé, když přečteme text, tak si o tom povídáme. Přibližujeme příběhy reality těch dětí.

### **Dáváte ve svých hodinách žákům prostor, aby četli vlastní knihy?**

Ano to už jsem říkala, že mi jde hlavně o to, aby četli, to co je baví. Prostě mi přijde nejdůležitější, aby četli. A aby tomu rozuměli... Pak se s nima i bude líp pracovat, když se naučí číst a vnímat knihu.

### **Jak pracujete s texty?**

Kladu otázky k textu, na postavy, na konkrétní situace. Opakujeme, co jsme přečetli. Co nás zaujalo a tak. Nechám je převyprávět příběh vlastními slovy, třeba.

### **Jak žáky motivujete ke čtení?**

Spolupracujeme navzájem, doporučujeme si knihy. Chci, aby se děti i motivovaly navzájem. Není nic lepšího, když žák přečte knihu a je z ní tak nadšený, že nám o ní poví a další děti si ji hned běžící půjčí do knihovny. Ale to je právě tím, že je prostě nenutím číst povinnou četbu, nebo že se aspoň snažím, aby to neznělo „povinně“. Když čteme povinnou četbu, tak třeba společně ve škole, aby žáci nemuseli doma přemýšlet, o čem to je.

### **SHRNUTÍ: Na základě vaší praxe a zkušeností s žáky s PAS, shrňte, jaké metody a postupy se osvědčily při rozvoji čtenářských kompetencí.**

Nechat žáky číst cokoli, co je baví. I když jsou to třeba knihy, které jsou pod jeho věk, nebo knihy, co nemají moc uměleckou hodnotu. Ale baví je to. Taky je důležitý je chválit, když něco dobře interpretují, nebo aspoň když řeknou svůj názor na něco, i když třeba není dobrý. Povzbuzovat, motivovat, ale nenutit. Protože když se pak autista rozhodne nic nedělat, tak ho k tomu stejně nedonutíme. A lepší ho nechat, než aby ztratil chuť do čtení.