

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Podpora čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými
poruchami učení**
**Support of reading literacy for pupils with specific
learning disabilities**

Bc. Adéla Šimánková

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG

Rok odevzdání: 2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Podpora čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8.4. 2021

Ráda bych poděkovala prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce. Za laskavý přístup, užitečné rady, trpělivost a čas, který mi věnovala.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na zjišťování podpory čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení. Teoretické kapitoly jsou zaměřeny na vymezení specifických poruch učení, jejich etiologií, s jednotlivými typy poruch učení, diagnostikou a možnostmi jejich reedukace a intervence. Dále se zabývá systémem vzdělávání a legislativou v České republice, základním vzděláváním s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, inkluzí a poradenským systémem ve školách a školských poradenských zařízeních. Charakterizuje čtenářskou gramotnost, faktory, které ji ovlivňují, možnosti její podpory u žáků s SPU – u jednotlivých typů poruch, metody výuky čtení.

Práce představuje výzkumné šetření, zaměřené na podporu čtenářské gramotnosti u žáků s poruchami učení, které bylo uskutečněné s pomocí dotazníků pro pedagogy prvního stupně základní školy a dotazníků pro rodiče žáků se specifickými poruchami učení. Byly zjišťovány možnosti rozvoje, přístupy a pomůcky, které využívají pedagogové a postupy, které preferují rodiče při čtení s dětmi. Výsledky z výzkumného šetření jsou vsazeny do grafů a tabulek. Na závěr jsou uvedeny zjištěné možnosti rozvoje a podpory čtenářské gramotnosti ze strany pedagogů a rodičů dětí s SPU.

KLÍČOVÁ SLOVA

specifické poruchy učení, čtenářská gramotnost, dyslexie, základní vzdělávání, inkluze

ABSTRACT

The present diploma thesis examines the support of reading literacy in pupils with specific learning disabilities. Theoretical chapters are engaged in defining the specific learning disorders, aetiology of the same, individual types of learning disabilities, diagnostics and options of re-education and intervention. Further, the theoretical part delves into the educational system and legislation in the Czech Republic, primary education centred around the framework educational programme for this level of education, inclusion and advisory systems in schools and school advisory facilities. In addition, reading literacy is characterized, along with the factors affecting the same, options of support of reading literacy in pupils with specific learning disorders - for the individual types of disorders, teaching methods of reading skills.

The thesis presents research focused on supporting reading literacy in pupils with learning disorders; the above research was carried out using questionnaires directed at primary school teachers, and questionnaires directed at parents of pupils with specific learning disorders. The objective of the research was to identify the options of development, approaches and tools or aids used by teachers and methods preferred by parents when reading with children. The research results are arranged in charts and tables. In conclusion, the thesis specifies the identified options of development and support of reading literacy to be provided by teachers and parents of children with special learning disabilities.

KEYWORDS

specific learning disabilities, reading literacy, dyslexia, primary education, inclusion

Obsah

Úvod.....	7
1 Specifické poruchy učení	8
1.1 Definice specifických poruch učení	8
1.2 Etiologie specifických poruch učení	9
1.3 Klasifikace a projevy specifických poruch učení.....	12
1.4 Diagnostika specifických poruch učení	17
1.5 Intervence a reedukace	19
2 Žák se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy.....	23
2.1 Systém vzdělávání a jeho legislativa v České republice.....	23
2.2 Základní vzdělávání	24
2.3 Inkluzivní vzdělávání	27
2.4 Poradenský systém ve školách a školských poradenských zařízeních..	29
3 Čtenářská gramotnost	33
3.1 Charakteristika a definice čtenářské gramotnosti	33
3.2 Roviny a faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost	36
3.3 Metody výuky čtení.....	37
3.4 Možnosti podpory čtenářské gramotnosti u žáků s SPU.....	40
4 Podpora čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení ...	46
4.1 Cíle diplomové práce a metodika výzkumu.....	46
4.2 Charakteristika technik šetření a výzkumného souboru.....	47
4.3 Zpracování výsledků výzkumného šetření.....	49
4.4 Závěry šetření.....	72
Závěr	77
Seznam použitých informačních zdrojů.....	79
Seznam příloh	86

Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na podporu čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení. Problematika čtenářské gramotnosti značí důležité místo ve vzdělávání. V dnešní době, době technologické, je nezbytné umět číst a psát. O to důležitější je usilovat o rozvíjení samotného čtení, ale zároveň i o jeho porozumění. Žáci se specifickými poruchami učení to mají složitější, jelikož některé jejich schopnosti a dovednosti nejsou dostatečně rozvinuté, a tudíž se u nich objevují obtíže při výuce. Je tedy nutné jim věnovat zvýšenou pozornost, volit vhodné způsoby podpory a pomůcky k rozvíjení čtenářských dovedností.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jak rozvíjejí pedagogové čtenářskou gramotnost u žáků s poruchami učení a jak ji podporují rodiče v domácím prostředí. Dílčí cíle sledují, jaké přístupy a pomůcky u žáků se specifickými poruchami učení využívají učitelé a jak usilují o rozvíjení čtení u dětí rodiče. Informace ze dvou stran mohou poskytnout ucelenější pohled na danou problematiku.

Práce se skládá ze čtyř kapitol, přičemž v prvních třech jsou vymezeny teoretické poznatky z analýzy literatury a dalších zdrojů. Nejdříve seznamuje se specifickými poruchami učení, jejich charakteristikou, etiologií a klasifikací, kde jsou popsány jednotlivé poruchy učení, zejména dyslexie, dyspraxie a dysortografie. Dále uvádí diagnostiku a obecné postupy při reedukaci a intervenci SPU. Jelikož se práce zaměřuje na specifické poruchy učení u dětí mladšího věku, tedy na prvním stupni základní školy, je zmíněn systém vzdělávání a jeho legislativa v České republice. Pro problematiku specifických poruch učení bylo nutné charakterizovat inkluzivní vzdělávání, na které navazuje poradenský systém ve školách a školských zařízeních. Seznamuje se školním poradenským pracovištěm a školským poradenským zařízením, Poslední kapitola definuje čtenářskou gramotnost, uvedeny jsou metody čtení, které pedagogové nejvíce využívají při výuce čtení. Na závěr kapitoly jsou zmíněny možnosti podpory čtenářské gramotnosti u žáků s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Poslední kapitola se zabývá výzkumným šetřením, které bylo realizováno kvantitativní formou pomocí dotazníků pro pedagogy prvního stupně a rodiče dětí se specifickou poruchou učení. Na závěr jsou shrnuta dosažená zjištění o možnostech rozvoje a podpory čtenářské gramotnosti těchto dětí ve školách a domácnostech.

1 Specifické poruchy učení

1.1 Definice specifických poruch učení

Specifické poruchy učení (SPU) mohou být charakterizovány jako: „*neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení*“ (Selikowitz, 2000, s. 11). Jedná se o velmi diskutované téma dnešní doby. Žáci se specifickými poruchami učení tvoří nerozsáhlejší skupinu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. S. Shaywitz (2020) zmiňuje, že první příznaky je možné pozorovat již u předškolních dětí a hovoří o nich jako o dětech s rizikem vzniku specifických poruch učení. Nejvíce se projeví, až na základní škole při osvojování triví. V České republice je udáván jejich výskyt kolem 4 %, přičemž až třikrát častěji se objevují u chlapců. SPU komplikují dětem osvojování vědomostí a dovedností, a to nejen ve vzdělávání, ale i běžném životě, přestože jejich intelekt je v normě. Působí i na psychiku jedince, což může zapříčinit pocity úzkosti, strachu, snížené sebevědomí, negativní postoj ke vzdělávání, špatné navazování vztahů a budoucí pracovní uplatnění. Proto je nesmírně důležité začít s včasnou intervencí u žáků, u kterých budou pozorovány nedostatky ve čtení (srov. Bartoňová, 2018; Jucovičová, Žáčková, 2008). N. A. Passe (2012) dodává, že specifická porucha učení na každého jedince působí jinak, má jiné projevy. Přesto ji někteří dospělí lidé po letech vnímají pozitivně, i přes všechny překážky se kterými se museli potýkat. Berou ji jako něco navíc, co je odlišuje od ostatních.

Specifické poruchy učení mohou být označovány také jako vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy nebo specifické poruchy učení a chování. Jako specifické jsou označovány kvůli různorodým projevům, příčinám jejich vzniku. Je podstatné odlišování od poruch nespecifických, které naopak mohou být zapříčiněny smyslovou poruchou, sníženou inteligencí nebo nepodnětným prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Vývojové proto, že jsou vrozené nebo vznikají v raném vývoji. V zahraničí je terminologie specifických poruch učení taktéž odlišná. Bývají užívány pojmy: Specific learning difficulties, Learning disability, Legasthenie nebo Dyslexia. Právě Dyslexia může být v některých zemích zastřešujícím pojmem pro všechny SPU, avšak v České republice, ale i dalších státech jsou poruchy učení klasifikovány a pro každou poruchu je užíván zvláštní termín (Bartoňová, 2018; Pokorná, 2010; Zelinková, 2015).

Jedná se o velmi rozmanitou kategorii poruch, tudíž jednotlivé poruchy mohou mít svébytný – individuální charakter, který pravděpodobně vyplývá z dysfunkce centrální nervové soustavy. Specifickými poruchami učení se zabývá mnoho autorů, tudíž existuje i nespočet definic, které se v průběhu doby pozměňovaly. O. Zelinková (2015, s. 10) definuje SPU: „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky.*“ Žáci se specifickými poruchami učení mívají problémy při čtení, psaní, matematických dovednostech, s porozuměním textu. SPU mají vliv na jejich výkon, který neodpovídá věku a rozumovým schopnostem. D. Jucovičová a H. Žáčková (2008, s. 9) vymezují poruchy učení jako: „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžně výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti*“. Specifické poruchy učení mohou souviset s nedostatkem v řeči, jemné a hrubé motorice, percepci, orientaci a soustředění (Bartoňová, 2018).

1.2 Etiologie specifických poruch učení

Již mnoho let se snaží odborníci vypátrat příčiny specifických poruch učení. Jelikož se jedná o velmi složitou problematiku, na kterou je pohlíženo z více oblastí (psychologie, speciální pedagogiky, neurofyzologie, lingvistiky, sociologie), nebyla stále definována jednotná charakteristika příčin. Odborníci se shodují v tom, že jde multifaktoriální etiologii (srov. Bartoňová, 2018; Bartoňová, Vítková, 2007).

Autoři stále považují za významný již historický výzkum Otakara Kučery z šedesátých let 20. století, který uvádí nejčastější příčiny vzniku SPU a jejich procentuální vyjádření: *lehká mozková dysfunkce* (50 % případů), *dědičnost* (hereditární příčiny) (20 %), *kombinace dědičnosti a LMD* (hereditárně-encefalopatická) (15 %), *neurotické nebo nezjištěné etiologie* – 15 % (srov. Bartoňová, 2018; Matějček, 1993; Zelinková, 2015). Odborníci v současné době považují za hlavní příčinu fonologický deficit. A také rychlost při provádění jednotlivých činností. U každého jedince se však projevují v různé míře a kombinacích, proto u každého vypadá porucha učení jinak. Je tedy důležité při hledání příčin uplatňovat komplexní pohled na žáka a využívat systémový přístup (Bartoňová, 2018; Bartoňová, Vítková, 2007).

Autoři často vycházejí z poznatků U. Fritha a ve svých publikacích uvádějí dělení etiologie SPU do tří rovin: biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální (srov. Bartoňová, 2018; Zelinková, 2015; Jošt, 2011).

Biologicko–medicínská rovina

Tato rovina bývá dělena na genetické a neurologické pojetí. Co se genetiky týká, tak se specifická porucha učení většinou objevuje u více členů v domácnosti. Byla prokázána asi 40 % pravděpodobnost nálezů SPU u rodinných příslušníků. Bylo doloženo, že genetika má přímou souvislost s poruchami učení, zejména chromozóm 6 a 15, přičemž chromozóm 6 působí na vývoj nervových buněk. Tyto buňky pak ovlivňují procesy související se čtením (vizuální, motorické, akustické a paměťové) (srov. Bartoňová, 2018; Zelinková, 2015).

M. Selikowitz (2000) upozorňuje i na fakt, že chlapci dědí chromozomy X a Y a dívky X a X. Pokud tedy chromozóm X pro chlapce obsahuje nějakou odchylku, může se objevit specifická porucha učení, kdežto dívky dědí dva chromozomy X a mohou deficit kompenzovat tím druhým. Toto tvrzení by mohlo poukazovat na to, proč jsou SPU častější u chlapců. Dále hovoří o hormonálních změnách přesněji o vlivu zvýšeného množství testosteronu na specifické poruchy učení. Testosteron ovlivňuje druhotné pohlavní znaky u mužů, ale přitom může způsobit zamezení vývoje jiných znaků. Což opět může značit, proč se poruchy učení vyskytují více u mužského pohlaví. Byl prokázán neurologický vliv ve spojitosti s dysfunkcí magnocelulárního systému mozku na specifické poruchy učení. Ukázaly se rozdíly ve struktuře mozku, asymetrie mozkových hemisfér, obzvláště v mozkové kůře. Rozdíly lze pozorovat v šedé kůře mozkové – poměr šedé hmoty k bílé je vyšší v levé hemisféře než v pravé. Ke změnám dochází již v období nitroděložního vývoje ve spojitosti s interakcí genů a působením prostředí. Rozdíly jsou patrné i ve funkci mozku, zejména činnosti mozečku. Ten se podílí na aktivitě čelní mozkové kůry, jejíž součástí je Brocovo motorické centrum řeči. Mozeček má vliv i na automatizaci motoriky a řeči, tudíž i na čtení a psaní. Odchylky mozečku mohou vést k poruše plynulosti řeči. R. Nicholson a A. Fawcett (2008) toto tvrzení nazývají cerebrální teorií, kterou Zelinková (2015) považuje za přechod mezi rovinou biologicko-medicínskou a kognitivní rovinou.

Kognitivní rovina

Kognitivní rovina zahrnuje nedostatky u poznávacích procesů, které mají vliv na rozvíjení jazyka, procesy čtení. „*Poruchy učení nejsou závislé na určitém jazyku, protože příčinou SPU není jazyk sám, ale nedostatečně rozvinuté kognitivní dovednosti.*“ (Bartoňová, 2018, s. 42) Odborníci prokázali deficity v oblastech řeči a jazyka, automatizaci, paměti, časovém uspořádání, fonologický a vizuální nedostatek, často se objevují i jejich kombinace.

Fonologický deficit značí nedostatky v analyzování artikulované řeči a její sluchové diferenciaci. Je považován za stěžejní příčinu specifických poruch učení, zejména dyslexie. Bartoňová (2018, s. 42) uvádí, že fonologické schopnosti jsou prerekvizitou čtení. Čtení a fonologické zpracování řeči se vzájemně podněcují, což dyslektikům komplikuje mnohem více trénování čtení. Fonologické zpracování řeči zahrnuje paměť, vnímavost, pojmenování. Bylo zjištěno, že důležité je spojení u fonologických schopností dětí předškolního a mladšího školního věku.

Vizuální deficit zahrnuje potíže při rozlišování, identifikaci a fixaci písmen. Často bývá označován jako slovní slepota – což bylo užito již v roce 1896 P. Morganem. Dochází k obtížím s očními pohyby – žák špatně písmena zachycuje, rozlišuje a zpracovává (písmena zaměňuje, spojuje jejich tvary dohromady – c + l = d). Dalšími subjektivními symptomy mohou být bolesti hlavy, lesknutí papíru nebo rozmazání písmen (srov. Jošt, 2011; Zelinková, 2015).

Deficit v procesu paměti může být příčinou SPU. Paměť je pro učení nezbytná, je podstatné ji rozvíjet již v předškolním věku. Pokud se nebude paměť prohlubovat, mohou se objevit poruchy učení. Paměť je jedním z předpokladů čtení, zejména ta krátkodobá a pracovní. Informace v krátkodobé paměti zůstanou uloženy pouhý okamžik (30–90 sekund). Žáci při čtení musí rozlišovat jednotlivá písmena a převádět je do mluvené řeči. Přičemž je nezbytné, aby to proběhlo, co nejrychleji, protože si mohou hůře vybavovat pojmy a snadno zapomenout, co četli, a tudíž může docházet k nepochopení příběhu. Komplikace se mohou objevit i při psaní diktátů, při kterých si žák musí vzpomenout na různá gramatická pravidla (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2015).

Nedostatky v *procesu automatizace* nejsou ze začátku zřetelné, objevují se až později, kdy jsou nutná složitější řešení, což může způsobovat potíže při automatizování dovedností. Žákům s SPU čtení a další dovednosti trvají dále než jejich vrstevníkům. Žáci se rychleji unaví, ztrácí pozornost, práce je pro ně vyčerpávající. Proto je vždy potřebné

vrátit se k tomu, co již bylo zautomatizováno a od toho pomalu postupovat a navazovat složitější operace (srov. Nicolson, Fawcett, 2008; Zelinková, 2015).

Rozvíjení řeči a jazyka spadá do kompetencí předškolního vzdělávání, kde by na to měl být brán zřetel. *Deficity v oblasti řeči a jazyka* jsou zapříčiněny nedostatečnou slovní zásobou, artikulační neobratností, problémy ve vyjadřování, nedostatkem jazykového citu. Ve škole se mohou nedostatky objevovat ve čtení a psaní při spojování hlásky s písmenem. *Deficity v časovém uspořádání* ovlivňující rychlost poznávacích procesů, značí potíže při rychlém jmenování slov, hlásek, číslic, věcí. Jedná se nejen o tempo procesů vizuálních, ale i auditivních, motorických a řečových (Zelinková, 2015).

Behaviorální rovina

„Čtení je výsledkem interakce mezi dědičně danou dispozicí a prostředím, v jakém dítě vyrůstá.“ (Jošt, 2010, s. 179 in Bartoňová, 2018, s. 44) Tato rovina se zaměřuje na zkoumání procesu čtení, psaní a chování. Stěžejní je nejen rodinné, ale i školní prostředí, ve kterém se žák rozvíjí (srov. Bartoňová, 2018; Zelinková, 2015). M. Vašutová (2008) dodává, že je obtížné stanovit, jak by optimální prostředí pro správný vývoj dítěte mělo vypadat, tudíž je důležité pozorovat emocionální klima v rodině, které může hodně napovědět.

1.3 Klasifikace a projevy specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou obsaženy v 10. revizi mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) z roku 1992, kde jsou řazeny mezi poruchy psychického vývoje v kategoriích F80 – F89:

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.0 Specifická porucha čtení
 - F81.1 Specifická porucha psaní
 - F81.2 Specifická porucha počítání
 - F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
 - F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F83 Smíšené specifické vývojové poruchy (uzis.cz).

SPU lze dále dělit dle jejich základních projevů. Nejčastějšími poruchami jsou specifická porucha čtení – dyslexie, psaní – dysgrafie, pravopisu – dysortografie, počítání – dyskalkulie, kreslení – dyspinxie, hudebnosti – dysmúzie, obratnosti – dypraxie. Poslední tři zmíněné jsou užívány pouze v českém názvosloví, v zahraničí nejsou speciálně rozdělovány. Názvy se skládají z předpony dys-, která znamená, že je něco v rozporu, porušené a základu slova, které vychází z řečtiny a označuje činnost (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2015). Všechny poruchy se mohou projevovat samostatně nebo častěji bývají spjaté a tvoří tzv. komplex poruch (dyslexie + dysgrafie + dysortografie) neboli komorbiditu. Nejčastěji bývají spojené se syndromem ADD (porucha pozornosti) nebo ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) (Reid, 2016).

Dyslexie je nejznámější poruchou učení, je popisována jako specifická porucha čtení. Za její stěžejní příčinu bývá považován fonologický deficit, který se ovšem nemusí projevit u každého. Často bývá spojována s vadami řeči a objevuje se u žáků s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí (Selikowitz, 2000). Dyslexie byla objevena ze všech poruch nejdříve a jelikož se jedná o specifickou a často diskutovanou poruchu, autoři uvádějí nespočet definic. Mezinárodní dyslektická společnost udává její vymezení: *„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“* (Annals of Dyslexia, 2003, in Bartoňová, Vítková, 2007, s. 104) G. Reid (2016) zmiňuje, že je potřebné na dyslexii pohlížet jako na rozdíl v učení než potíže s učením. Jelikož lidé s dyslexií mají většinou průměrnou až nadprůměrnou inteligenci a v budoucnu mohou dosáhnout velkých věcí. Proto je důležité pro jejich rozvoj volit multisenzoriální přístup.

Žáci s dyslexií mají potíže naučit se číst obvyklými výukovými metodami, hůře tvoří slabiky a slova. To znamená, že při čtení mají problémy se zpracováním psané řeči a při psaní formulování slov řeči psanou. Při dyslexii jsou postiženy všechny složky čtenářských dovedností – rychlost, správnost, porozumění textu a čtecí technika. Postižena je melodie a intonace vět, objevují se problémy s dýcháním.

Čtenáři opakují slova, přeskakují řádky, mohou číst rychle, dělat spoustu chyb a písmena si domýšlet nebo naopak pomalu po hláskách, slabikách, přemýšlet nad jednotlivými písmeny. Nejčastěji chybují u zvukově nebo tvarově podobných písmen – s-z, b-p-d, může docházet k přesmykování slabik, vynechávání / přidávání písmen, neužívání diakritických znamének. Je nutné sledovat všechny složky, jelikož chybovat při čtení mohou i jiné děti, které SPU nemají. Dvojití čtení je obvyklá metoda, která se obvykle nalézá, pokud se žáci učí číst analyticko-syntetickou metodou. Nejdříve si slovo přečtou pro sebe a až poté nahlas a SPU nemají (srov. Bartoňová, 2018; Jucovičová, Žáčková, 2008; Krejčová, Bodnárová, Šemberová, aj, 2018; Pokorná, 2010).

Specialisty bylo vytvořeno několik typologií dyslexie. J. Bakker vytyčuje balanční model, který udává dva typy dyslexie ve spojitosti s mozkovými hemisférami:

- P-typ = pravohemisférový je typický pro pomalé, neplynulé čtení s méně chybami, ale špatným porozuměním textu (jedinec neví, co čte). Bývá charakteristické pro předčtenářské období a začínající čtenáře. Levá hemisféra není dostatečně aktivována.
- L-typ = levohemisférový se vyznačuje rychlým, nepřesným čtením s množstvím zkomolenin z oblasti fonologie, sémantiky a morfolgie, ale lepším pochopením čteného. Je příznačný pro pokročilejší čtenáře (srov. Jošt, 2011; Jucovičová, Žáčková, 2008).

Z. Matějček in J. Jošt (2011) dělí dyslexii na typ A-D. Typ A bývá vázán k organizaci percepčních vjemů, je dělen na podtyp A1, který souvisí se sluchovým vnímáním, konkrétně s analýzou – vynecháváním, komolením hlásek, ale porozumění smyslu slov je dobré. A2 je naopak spojován s deficitem ve zrakové analýze a diferenciaci – žák čte pomalu, zaměňuje podobná písmenka. Typ B souvisí s lehkou mozkovou dysfunkcí, poruchami pozornosti (hyperaktivita, hypoaktivita), snadno dochází ke změně aktivity. Typ C je dyslexie s integračními obtížemi, což znamená, že čtení je velmi pomalé a neplynulé, protože není součinnost ve sluchové a zrakové percepci, ale je bez chyb. Podtyp C1 se vyznačuje čtením bez větších komplikací, ale špatným porozuměním, C2 zahrnuje dobrou identifikaci písmen, ale neschopnost je spojovat dohromady a typ D bývá označován jako nespecifický, který se vztahuje k impulzivité.

Dysgrafie bývá označována jako specifická porucha psaní. Ovlivňuje kvalitu písemného a grafického projevu, konkrétně čitelnost a samotnou úpravu písemného projevu. Bývá spojována s poruchou motoriky, zejména jemnou, ale může být i

v kombinaci s hrubou. Velkou částí se podílí nedostatky v senzomotorické koordinaci, automatizaci pohybů, zrakovém vnímání, prostorové orientaci, pozornosti, paměti a představitosti. Dysgrafie úzce souvisí s dysortografií, dyslexií, dyskalkulií a občas bývá spojována i s dyspinxií. Autoři hovoří o problémech v lateralizaci, jako problematickou uvádí zkříženou lateralitu, která zapříčiňuje neúhledné písmo, celkovou úpravu a pomalejší tempo. Děti často mívají ochablé svalstvo, neuvolněnou celou ruku, zápěstí, prsty. Tudíž drží psací náčiní křečovitě, nedokážou se při psaní uvolnit, z čehož pramení spoustu chyb a žáci se uchylují ke škrtnání, gumování. Dále se u žáků vyskytují obtíže s napodobováním tvaru písmen a jejich zaměňováním, spojováním hlásky s písmenem, míchají dohromady tiskací a psací písmena. Jejich tempo bývá pomalé, potřebné je velké soustředění se na psaní, což způsobuje, že již nejsou schopni vnímat samotný obsah a gramatickou stránku projevu (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Bartoňová, 2018; Bartoňová, Vítková, 2007; Pokorná, 2010; Krejčová, Bodnárová, Šemberová; aj, 2018; Zelinková, 2015).

D. Jucovičová, H. Žáčková, (2008); M. Bartoňová, (2018); O. Zelinková, (2015) uvádějí výpočet příkladů školních důsledků žáků s dysgrafií: písmena mají různě velká, nezachovávají sklon písmen, špatně je udržují na řádku a navazují na další písmena, zaměňují tvarově podobná písmena, dělají nestejně mezery mezi slovy, slova jsou často psána, jak jsou slyšena. M. Bartonová (2018) zdůrazňuje, že žáci, kteří ukončují základní školu a nemají dobře osvojené psaní, nejsou nachystáni na život.

Dysortografie neboli specifická porucha pravopisu značí oslabení v gramatické stránce jazyka mluveného i psaného. Porušeno je sluchové, ale i zrakové vnímání – diferenciací, paměť, analýza a syntéza, mnohdy se přidružují i poruchy v koncentraci pozornosti. Není narušena celá gramatika, vztahuje se pouze na specifické dysortografické jevy – vynechávání / přidávání písmen, slabik, diakritických znamének, záměna zvukově podobných hlásek, komolení slov kvůli artikulační neobratnosti, přesmykování slabik, chyby v měkčení, délkách samohlásek, gramatické chyby. Žáci nejvíce chybují v časově omezených úkolech (diktátech, testech), mají oslabený jazykový cit, proto bývá náročné učit se cizí jazyk (srov. Bartoňová, 2018; Jucovičová; Žáčková, 2008; Zelinková, 2015).

Dyskalkulie neboli porucha matematických dovedností značí potíže s číselnými operacemi, geometrií, manipulací s čísly, číselnými představami. Přidávají se nedostatky v pravolevé, prostorové orientaci, zrakovém a sluchovém vnímání, motorice. Porucha se

objevuje u žáků, kteří dlouho využívají oporu – počítání na prstech, mají problémy si zapamatovat základní postupy. Počítání se může stát pro žáky stresující (srov. Blažková, 2009; Zelinková, 2015).

Žákům dělá nesnáze sčítání, odčítání, násobení a dělení, rozpoznávání čísel, orientace v čase, na číselné ose, porozumění znaménkům, zrcadlové psaní čísel (41x14). Bylo vytvořeno několik klasifikací dyskalkulie. Nejvíce bývá užívána ta podle L. Košce z roku 1978 (in Novák, 2004), který udává šest kategorií: prognostická (poškození matematické manipulace s konkrétními předměty a symboly), verbální (problém s určením počtu, lichých a sudých čísel), lexická (potíže se čtením čísel, matematických znamének a jejich záměnami), grafická (neschopnost psát matematické znaky v diktátu, neúhlednost při psaní číslic, obtíže při rýsování obrazců), operační (nelze provádět matematické operace – sčítání, odčítání, násobení a dělení), ideognostická – problémy v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, zobecňování, řešení slovních úloh. J. Novák (2004) přidává dalších 5 typů: kalkulastenii, což znamená mírné narušení matematických dovedností, které je způsobeno nedostatečnou stimulací, hypokalkulii při níž, jsou výrazně narušeny základní matematické schopnosti a jejich užívání, oligokalkulii, která je způsobena podprůměrnou inteligencí, nízkým matematickým nadáním, vývojovou dyskalkulii a akalkulii - neschopnost zvládat matematické operace na základě prožitého traumatu, přestože dříve byly rozvinuty.

Dyspraxie je specifická porucha motorických funkcí – obratnosti. Žáci hůře vykonávají složitější pohyby, jsou pomalé a neobratné. Což je znatelné při běžných každodenních činnostech, může vést až k nechuti k motorickým úkonům. Narušena bývá hrubá, jemná motorika, grafomotorika i motorika mluvidel. Problémy se objevují při mluvení i psaní (srov. Bartoňová, 2018; Vašutová, 2008; Michalová, 2008).

J. Dvořák (2003) dělí dyspraxii: *motorická* (dítě prakticky nezvládne předvést, co má, ale teoreticky to ví), *ideativní* (narušení plánovaného pohybu), *ideokinetická* (neschopnost nápodoby viděného pohybu), *grafická* (problémy ve výtvarné výchově), *artikulační* (chyby v hláskování), *instrumentální* (potíže s hraním na hudební nástroj), *prostorová* (problémy s orientací v prostoru a pravolevou orientací), *verbální*.

Dyspinxie neboli specifická porucha kresebných schopností. Úroveň kresby je velmi nízká a neodpovídá věku žáka. Žáci mají většinou narušenou jemnou motoriku, tudíž špatně zacházejí s kresebným náčiním – špatný křečovitý úchop. Tahy tužkou jsou

neplynulé, příliš silné (vytlačené). Nedokážou si představit, co mají kreslit a přenést to na papír, většinou nepomůže ani kresba podle předlohy. Výsledný obrázek bývá velmi jednoduchý, složený pouze z několika čar (srov. Bartoňová, 2018; Michalová, 2008). Z. Michalová (2008) ji rozděluje na motorickou (přerušování a neplynulost čar, zjednodušování obrázků), vizuální (špatná představivost čar a prostoru) a integrační, tedy kombinace motorické a vizuální.

O **dysmúzii** se hovoří jako o narušení hudebních dovedností. Je porušena schopnost vnímání a opakování hudby - žák má obtíže s rozlišováním tónů, neumí napodobovat rytmus, zapamatovat si melodii. Potíže mohou být dvojího charakteru nebo se vyskytují společně. Jedná se o problémy v expresivní složce, což znamená, že žák je schopen rozpoznat melodii, ale má problém s její reprodukcí, to se ukazuje zejména při zpěvu a hře na hudební nástroj. Naopak u impresivní dysmúzie žák těžce rozlišuje melodie a hudební nástroje (srov. Bartoňová, 2018; Vašutová, 2008; Michalová, 2008).

1.4 Diagnostika specifických poruch učení

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“ (Zelinková, 2015, s. 50) Diagnostika je důležitá pro včasné zachycení specifických poruch učení. Jejich náznaky lze zachytit již v předškolním období, ale obvykle bývají objeveny v mladším školním věku, přesněji bývají diagnostikovány ve druhé / třetí třídě, kdy už se žáci potýkají s náročnějším učivem, které vyžaduje složitější výkony (srov. Selikowitz, 2000; Slowík, 2016). Čím dříve je porucha odhalena, tím rychleji se může začít s přiměřeným způsobem reedukace. Ovšem není jednoduché stanovit jednotná kritéria pro odhalení SPU, jelikož poruchy mají odlišnou etiologii, projevy a samotný průběh (Michalová, 2008).

Učitel by měl sledovat jednotlivé žáky již od nástupu do základní školy. Měl by provádět tzv. pedagogickou diagnostiku, sledovat žáky nejen v jednotlivých předmětech, ale zaměřovat se na celou osobnost - pozorovat vztahy mezi žáky a učiteli, vztah ke školním dovednostem. Pokud učitel zpozoruje určité nedostatky měl by si to zaznamenat a snažit se žákovi pomoci. Pokud by i poté přetrvávaly problémy ve více oblastech (zrakové, sluchové vnímání, řeč, soustředění, orientace v prostoru, pravolevá orientace,

problémy v chování), učitel by to měl konzultovat s rodiči a doporučit navštívení poradenského pracoviště (Zelinková, 2015). M. Bartoňová (2018) uvádí, že pedagog by měl participovat na vypracování tzv. školního dotazníku, který slouží k celkovému vyšetření žáka. Je vypracován na žádost pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Dotazník je zaměřený na pozorování obtíží následujících oblastí: **čtení** – schopnost zvládat číst, znalost písmen, jak žák čte (po písmenech, slabikách, čte rychle, pomalu, nahlas, potichu, přeříkává si to, čte s porozuměním, zaměňuje, vynechává písmena), **psaní** – jakou ruku píše, jak drží psací náčiní, sklon písma, úhlednost, tvary a velikost písmen, jak píše (pomalu / rychle / přiměřeně), v čem dělá chyby (zaměňování, vynechávání písmen, chybování v délkách, měkčení), chybuje pouze v diktátech nebo v běžném psaní, **počítání** – zvládá počítání přes desítku, zaměňuje znaménka, jak rozumí jednotlivým početním operacím, slovním úlohám, chyby v geometrii, **udržení pozornosti, řečových dovedností, projevů chování**, v ostatních předmětech je důležité poznamenat jednotlivé problémy, **rodinné prostředí** a zdravotní stav žáka.

Pedagogicko-psychologická poradna má v kompetenci diagnostiku SPU. Cílem diagnostiky je zjistit, zda má žák specifickou poruchu učení, za se jedná o pravou či nepravou poruchu učení, o jaký druh a její závažnost a jaké jsou důsledky pro vzdělávání. Je stěžejní odlišit SPU od jiných problémů – provedení diferenciální diagnostiky. Odlišení od smyslového, zdravotního postižení, mentální retardace, sociálního znevýhodnění. Proto se na diagnostice podílí několik odborníků: speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník, lékař (Vitásková, 2008). Úvodní vyšetření zahrnuje psychologické testy (mají případně poukázat na sníženou inteligenci) a diagnostické rozhovory – rozhovor s rodiči, učitelem a žákem. Na základě toho dochází ke zpracování anamnézy rodiny, žáka a jeho prostředí. Následuje vyšetření lateralit a dalších dovedností (kresba postavy, test koncentrace pozornosti, test vizuomotorické koordinace, vyšetření řeči, vyšetření čtení a psaní, matematických dovedností, úroveň zrakového a sluchového vnímání, orientace v prostoru a čase. Autorky (srov. Bartoňová, 2018; Michalová, 2008; Zelinková, 2015) k jednotlivým oblastem uvádějí příklady pro jejich ověřování:

Vyšetření inteligence - zkoumají ji pouze psychologové, kteří používají standardizované testy (Stanford-Binetův test inteligence, Wechslerovy zkoušky inteligence pro děti Ravenovi testy inteligence).

Vyšetření lateralit – vztah mezi lateralitou ruky a oka bývá prokázáno Zkouškou lateralit Z. Žlaba a Z. Matějčka.

Vyšetření čtení – jsou sledovány chyby při čtení, rychlost čtení, porozumění čtenému, chování dítěte během čtení. Jsou užívány normované texty Z. Matějčka a kol., přičemž rychlost čtení je vyjádřena čtenářským kvocieniem (ČQ) a pro porozumění je žák požádán, aby zpracoval to, co četl.

Vyšetření psaní – úroveň jeho projevu lze nejlépe posoudit analýzou žakových sešitů nebo při diktátu, vyšetřením zaměřeném na přepis a opis, kde se sledují tvary písma, přehazování, vynechávání písmen, nerozlišování měkčení, vynechávání diakritických znaků, zrcadlově psaná písmena / číslice, dodržování sloupců, linek.

Vyšetření matematických schopností – testy jsou zaměřeny na obtíže v matematické paměti, orientaci v prostoru, potíže ve čtení a psaní čísel, zaměňování pořadí čísel, problémy s matematickými operacemi. Nejvíce jsou využívány testové baterie od J. Nováka (2002) (Číselný trojúhelník, Rey-Ostheriethova figura, Barevná kalkulie).

Vyšetření zrakové percepce bývá nejčastěji ověřováno zkouškou vizuomotorické koordinace od M. Frostigové nebo Edfeldtovou Reverzní zkouškou sloužící k odhalení zaměňování písmen a číslic.

Vyšetření sluchové percepce – stěžejní je sluchová analýza a syntéza řeči, ta je důležitá pro zvládnutí čtení - je ověřována Matějčkovou zkouškou analýzy a syntézy. Pro sluchové rozlišování byla vytvořena Zkouška sluchové diferenciacce WM (Wepman, Matějček).

Vyšetření úrovně prostorové orientace - souvisí s kvalitou zrakového a sluchového vnímání. Bývá využíván Žlabův test orientace vpravo-vlevo, který je udán v souboru specifických zkoušek. Test je částečně zaměřen na představu prostorové orientace a částečně na kinestetické vnímání. K ověřování lze využívat i Reyovu komplexní figuru.

Nakonec bývá vystavena závěrečná zpráva s výsledky z diagnostiky. Bývá pojmenován typ poruchy, stupeň závažnosti, samotné problémy a projevy poruchy, vztah percepčně-motorických funkcí, úroveň rozumových schopností. Ve zprávě by měly být konkrétní návrhy na didaktická a metodická doporučení (pro reedukaci, metody práce a způsob hodnocení žáka) (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Vitásková, 2008).

1.5 Intervence a reedukace

Rozdíl mezi intervencí a reedukací není velký. Jedná se o speciálněpedagogické postupy a metody práce orientující se na rozvoj narušených / nevyvinutých funkcí. Jejich cílem je rozkvet těchto funkcí – dosažení určité úrovně dovedností (srov. Jucovičová,

Žáčková; 2008, Kroupová, 2016). Intervence znamená předem promyšlený zacílený zákrok, mající stanovené cíle a strukturu, které mají vést k rozvoji nerozvinutých funkcí (Kroupová, 2016). Reedukace bývá charakterizována jako převýchova. D. Jucovičová a H. Žáčková, (2008, s. 27) definují reedukační proces: „*postupné zlepšování, úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání (např. funkcí zrakového vnímání), jehož výsledkem však není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen také na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci potíží plynoucích ze specifické poruchy učení*“.

Před samotnou reedukací je důležité zvolit vhodné metody pro práci s dítětem, mělo by se vycházet z diagnostiky z PPP a z práce žáka ve škole. Na začátku by měl být navázán pozitivní kontakt s žákem, učitel (poradenský pracovník) by měl být laskavý a motivující, aby fungovala vzájemná spolupráce. Stejný přístup by měli zaujímat i rodiče žáka. Rodiče je nutné obeznámit, jak s ním pracovat a zároveň je potřebné, aby si řádně uvědomovali jeho problémy (srov. Bartoňová, 2018; Selikowitz 2000).

M. Bartoňová (2018) a O. Zelinková (2015) rozlišují tři oblasti na které se reedukace zaměřuje, zároveň se jednotlivé oblasti podmiňují. První se orientuje na podporu funkcí, které jsou oslabené a působí na specifickou poruchu učení. K jejich rozvoji jsou využívána cvičení, která se vztahují k dosažené úrovni žáka. Druhá oblast se vztahuje k dovednostem čtení, psaní a počítání. Nejdříve je nutné zvládnutí samotných dovedností a poté následuje automatizace těchto schopností. Postupuje se, jako při jejich osvojování, ale přiměřeným tempem, které vyhovuje dítěti. Poslední oblast se zaměřuje na celou osobnost žáka, protože SPU mají vliv nejen na jeho učení, ale i chování a psychiku. Zde je nutné podpořit psychiku žáka, zejména jeho sebehodnocení. Žáci mají tendenci se podceňovat, myslí si, že když v něčem zaostávají, bude se jim to stávat ve všem. Je nutné žáka podpořit a zaměřit se na jeho silné stránky, aby získal sebedůvěru a uvědomil si, že může vynikat v jiných věcech a naučil se s poruchou žít.

M. Selikowitz (2000) vysvětluje, co se může dít v rodinách, pokud zjistí, že mají dítě se specifickou poruchou učení. Rodiče si často poruchu dítěte vyčítají, obviňují se, že je to jejich chyba. U rodičů se ze začátku vyskytuje nespočet možných pocitů a není jednoduché se v nich zorientovat. Důležité je, aby rodiče měli k dispozici spoustu informací. Pomáhá, pokud si rodič může popovídat s někým, kdo si prochází něčím podobným, ovšem nejdůležitější je, aby se rodina navzájem podporovala. Rodiče by na dítě neměli tlačit, mělo by se postupovat pomalu, nestanovovat žádné velké cíle. To platí

i o sourozencích. Sourozenci mohou špatně snášet, že se rodiče více věnují tomu druhému, zároveň mohou zažívat nepříjemné pocity i ve škole (spolužáci se mohou posmívat za to, že má takového bratra / může vidět, jak se bratrovi posmívají).

Žáka je důležité obeznámit s poruchami učení, co nejdříve, aby nebylo ze všeho později zmatené. Všechny děti se mezi sebou rády srovnávají, ukazují si, co umějí. Pokud jde o ty s SPU mohou začít pociťovat, že za svými vrstevníky v některých věcech zaostávají, a to může snižovat jejich sebedůvěru. Toto se může projevovat i v dospělosti, proto je důležité, aby mu rodiče dokazovali, že ho mají rádi takového, jaký je. Ukázat mu, že má jiné přednosti, naučit ho stanovovat si malé cíle, aby je mohl postupně překonávat. Nechat na něm jednoduchá rozhodnutí, aby mohl zažívat pocit úspěchu. Dítě potřebuje cítit, že je milováno, že někam patří, což velmi působí na sebeúctu. Čímž se ve výzkumu zabývali A. Panicker a A. Chelliach (2016) a bylo zjištěno, že žáci s SPU pociťují větší emocionální potíže a mají nižší sebevědomí. Přesněji 75 % žáků mělo velmi nízkou úroveň resilience vůči zátěžovým situacím. Velkou úzkost může v jedincích vyvolávat například, když mají číst před ostatními nahlas. Tato studie se dále zajímala o povědomí rodičů o SPU u jejich dětí. A bylo zjištěno, že přes 90 % rodičů vědělo o poruše učení u jejich dítěte, avšak pouze 39 % z nich se zajímalo o jeho vzdělávání.

Rodiče by měli být v úzké spolupráci nejen s učitelem, ale i poradenskými pracovníky. Žák by měl být při plnění dílčích úkolů pozitivně motivován, chválen. Je lepší volit učení formou hry, aby to pro něj bylo zábavné. Po práci se rodič opět stává rodičem a už se k výuce nevrací, protože si společně musejí volný čas užít i jinak.

Při reedukaci je nutné dodržovat určité zásady. Uplatňovat multidisciplinární přístup a respektovat vnější a vnitřní podmínky žáka. Vnější zahrnují podporu učitelem, rodiči a dalšími lidmi, důležitost vzdělání v rodině a do vnitřní spadají volní vlastnosti žáka, jeho intelekt, schopnost koncentrace a motivace k učení (Selikowitz, 2000).

Autoři (srov. M. Bartoňová, 2018; D. Jucovičová, H. Žáčková, 2008; O. Zelinková, 2015) shrnují několik pravidel, jak by se měl být žák rozvíjen. Analýza situace žáka a stanovení plánu, jak s ním pracovat. Je důležité vnímat jeho individualitu a podle toho následně postupovat. Vycházet z provedené diagnostiky. Reedukace neznamenaá doučování, má žáka pouze podpořit v tom, kde selhává. Pracovat s ním individuálně nebo pouze v malých skupinkách, kde budou žáci stejné úrovně. Začínat na úrovni dovedností, kde se nachází. Cvičení by měla být přiměřená k jeho schopnostem. Začínat s nácvikem percepčně-motorických schopností, které tvoří základ poruchy. Zažití úspěchu žákem

hned ze začátku nápravy, nejlépe v tom, kde nejvíce chyboval. Postupovat pomalu, posunout se dál, až když si je v probrané práci jistý = dlouhodobé trénování. Využívat cvičení, při kterých žák může využívat více smyslů, společně s mluvou a pohybem. Každodenní práce, musejí s ním pracovat i rodiče doma, aby si dovednost nacvičil a byl si v tom jistý. Není nutné trénovat celé odpoledne, stačí jen chvilka. Vzbuzovat v žákovi pocit, že trénování je důležité. Klidné prostředí, kde se bude moci na procvičování soustředit. Rodiče by se při nápravě měli věnovat pouze jemu, a ne ostatním činnostem. Při práci postupovat tak, aby to mělo nějakou strukturu. Žák si věci lépe zapamatuje, pokud si to bude moci představit. Průběžně vyhodnocovat efektivitu práce, její metody a postupy. Uchovávat si výsledky práce, aby bylo možné sledovat jeho pokroky.

2 Žák se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy

2.1 Systém vzdělávání a jeho legislativa v České republice

V České republice je vzdělávání děleno do několika úrovní – preprimární (předškolní), primární, nižší sekundární (základní), vyšší sekundární (střední školy a konzervatoře) a terciální (vyšší odborné a vysoké školy) (msmt.cz). Systém vzdělávání v České republice je dán řadou zákonů a vyhlášek, které jsou vytyčeny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), avšak zároveň i mezinárodně uznávanými listinami a úmluvami, které úzce souvisí se vzděláváním. Na úvod je nutné zmínit, že každý žák má právo na vzdělání, tudíž musí být umožňováno všem bez rozdílu, což zaručuje Listina základních práv a svobod. Článek 33 to přesně specifikuje: „*Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon. Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.*“ (Listina základních práv a svobod, 1993 in psp.cz) Stěžejní roli hraje i Úmluva o právech dítěte (in vláda.cz), která zaručuje právo na bezplatné a povinné základní vzdělání. Nesmí být opomenuta Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která hovoří o tom, že lidé s postižením by neměli být vyloučeni ze vzdělávání a měla by jim k tomu být poskytnuta náležitá podpora (Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, 2006 in mpsv.cz).

Kurikulární dokumenty jsou formovány pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých probíhá vyučování na jednotlivých školách.

Zastřešujícím dokumentem jsou *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+*, který je dělen do 3 období. Současným je 2020-2023. Udávají dlouhodobý záměr vzdělávání a rozkvet vzdělávacího systému. Vytyčují dva hlavní cíle: proměnu obsahu vzdělávání a snižování sociálních nerovností. Ve spojení s tím byl vytvořen *Akční plán inkluzivního vzdělávání*, jež by měl přispívat k přijetí inkluze (msmt.cz, pedagogickeinfo.cz). Na základě Národního programu vzdělávání jsou rozpracovány RVP, které vyznačují rámce pro tvorbu ŠVP ve všech etapách vzdělávání. To souvisí

s příchodem tzv. Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

2.2 Základní vzdělávání

Základním vzděláváním se zabývá vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Povinné vzdělávání je stanovené na devět školních let a je rozdělené na první a druhý stupeň, které na sebe navazují. Do první třídy může nastoupit žák, kterému bylo šest let, lze udělit i výjimku a přijmout i žáka, kterému teprve šest let bude během školního roku. Ovšem musí být dostatečně tělesně i duševně vyspělý, proto se u nich provádí diagnostika školní zralosti a připravenosti, která by měla ukázat, zda bude školu zvládat. Pokud není stále natolik vyzrálý, aby v šesti letech do školy nastoupil, lze požádat o odklad školní docházky, a to maximálně do 8 let dítěte. To musí být doložené zprávou od praktického lékaře a s doporučením ze školského poradenského zařízení. Všichni mohou odklad pouze doporučit, ale poslední slovo mají vždy rodiče. Součástí škol mohou být přípravné třídy, do kterých mohou být přijati žáci sociálně slabší v posledním roce před začátkem povinného základního vzdělávání, přičemž se předpokládá, že by mohl být dorovnán jejich vývoj (srov. Bartoňová, Vítková, 2007; školský zákon č. 561/2004 Sb.).

Přechod z mateřské do základní školy je velkým mezníkem v životě všech dětí a pro spoustu z nich není vůbec jednoduchý. Již během prvního ročníku se může ukázat, že žák není na školu stále dostatečně připravený, a tak je možné ho po domluvě s rodiči vrátit zpět do mateřské školy. U některých žáků mohou problémy vyplývat z jejich postižení nebo znevýhodnění. V tomto případě je nutná návštěva školského poradenského zařízení, kde bude žákovi provedena odborná diagnostika, na jejímž základě budou žákovi poskytnuty speciální vzdělávací potřeby. § 16 Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů charakterizuje žáka se speciálně vzdělávacími potřebami, mezi které spadají i žáci se specifickými poruchami učení: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními*

se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Osoby se speciálně vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (žáci s SVP) mohou být vzdělávání formou individuální nebo skupinové integrace, v základní škole speciální – obvykle pro konkrétní typ postižení. Přičemž do třídy může chodit minimálně 17 a maximálně 30 žáků a může být integrováno max. 5 žáků. Ve třídách ZŠ speciální bývá 6 – 14 žáků se SVP, pokud jde o žáky s těžkým zdravotním postižením třídu navštěvuje 4 – 6 žáků (vyhláška č. 48/2005, ve znění pozdějších předpisů). Žáci se specifickými poruchami učení jsou obvykle vzdělávání v běžné škole, ovšem pokud má žák závažné poruchy a podpůrná opatření nejsou dostačující, lze žáka přeradit do školy dle paragrafu 16 odstavce 9 Školského zákona. Lze pro ně zřídit školy, třídy nebo studijní skupiny (Školský zákon č. 561/2004 Sb.).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

RVP ZV navazuje na RVP PV a udává vzdělávací obsah, který obsahuje obecné cíle vzdělávání, cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí, úroveň klíčových kompetencí, očekávané výstupy a učivo, zároveň poskytuje možnosti úpravy pro žáky s SVP (Bartoňová, Vítková, 2016). Klíčové kompetence si děti osvojují již od předškolního vzdělávání: kompetenci k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. Jedná se o přehled schopností, vědomostí, dovedností a postojů, které by si žáci měli osvojit na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná. RVP ZV dále obsahuje devět vzdělávacích oblastí, jejichž cíle jsou předpokladem pro tvorbu plánů jednotlivých předmětů, které si stanovuje každá škola sama. Dále je udáváno učivo, které si jednotlivé školy samy upravují v rámci ŠVP do jednotlivých ročníků. Vzdělávací oblasti jsou tvořeny vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk
- Matematika a její aplikace: Matematika a její aplikace
- Člověk a jeho svět: Člověk a jeho svět
- Člověk a zdraví: Výchova ke zdraví, Tělesná výchova

- Člověk a společnost: Dějepis, výchova k občanství
- Člověk a příroda: Fyzika, Chemie, Zeměpis, Přírodopis
- Člověk a svět práce: Člověk a svět práce
- Umění a kultura: Hudební a výtvarná výchova

Očekávané výstupy vymezují osvojené dovednosti, které by měli být jedinci schopni využívat v běžném životě. Jsou hodnoceny orientačně na konci 3. ročníku a závazně na konci 5. a 9. ročníku (Bartoňová, Vítková, 2007).

Jazyk a jazyková komunikace

Vzhledem k tématu práce bude více charakterizována oblast jejíž součástí jsou vzdělávací obry Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Jde o stěžejní oblast, která je v základním vzdělávání rozvíjena. Osvojením si jazyka se u žáků rozvíjí jazyková kultura, vztah k mateřskému jazyku, pravidla komunikace a také uvědomění si jazyka jako historického společenství, což vede k samotné vyspělosti člověka. Jazyk je hlavním nástrojem vzdělávání, je nezbytný pro rozvoj komunikačních dovedností, porozumění sdělením, schopnosti se vhodně vyjadřovat a zamýšlet se nad věcmi. Jazykem jsou s druhými sdíleny názory, pocity a zážitky. Důležité je naučit žáka vyjadřovat se nejen ústně, ale i písemnou formou, nebát se komunikovat s ostatními a vzbuzovat zájem o literaturu (srov. nuv.cz; Toman, 2007).

Český jazyk a literatura jsou dále děleny do tří složek. Jednotlivé složky se vzájemně prolínají a jsou děleny dvěma hlavními obdobími na prvním stupni, pro která je vymezeno učivo a očekávané výstupy. Oblast **komunikační a slohové výchovy** tvoří zejména čtení, mluvený a písmenný projev a naslouchání. Jedinec se učí správnému mluvnímu projevu. Je nutné naučit se číst a psát s porozuměním (bezchybně psát a spojovat písmenka), porozumět instrukcím, vyjadřovat se, a přitom respektovat komunikační pravidla. Později by měl být žák schopen přečíst náročnější text, určit jeho hlavní myšlenku, převyprávět ho. Vést dialog, vytvořit krátký text na určité téma. V rámci **jazykové výchovy** by měl být žák schopen rozlišovat zvukovou a grafickou stránku jazyka. Sluchově rozšiřovat hlásky, změkčovat, rozšiřovat slovní zásobu, srozumitelně se vyjadřovat. Učit se logickému myšlení, aby zvládl porovnávat, třídit (slova nadřazená, slova příbuzná, slovní druhy). Skládat souvětí, rozlišovat i/y, ě/je, později rozlišovat koncovky slov, rozbor slov. **Literární výchova** má za cíl vést žáka k literárním textům, vytvořit si k nim vztah. Pracovat s textem, vyprávět o něm, na základě textu vypracovat

různé úkoly. Žák by měl mít osvojenou správnou techniku čtení, vyhledávat v textu, rozlišovat různé druhy literatury.

2.3 Inkluzivní vzdělávání

Inkluze hraje v posledních letech ve vzdělávání velmi důležitou roli. Tento proces vzešel z konference ze Salamanky z roku 1994, jejíž prohlášení, že všichni mají být vzdělávání bez ohledu na individuální rozdíly, podepsala i Česká republika. Inkluze bývá často zaměňována s integrací, což ale není úplně správné. Integrace je chápána jako zařazování jedince do skupiny, společnosti, a naopak inkluze znamená taktéž zařazování člověka do společnosti, ovšem s tím, že se mu aktivně přizpůsobuje. Inkluze je celoživotní proces, který spočívá v tom, že všichni jedinci jsou si rovni. Autoři vnímají inkluzi jako vyšší stupeň integrace. Aby byla inkluze účinná je nutná změna postoje celé společnosti, jelikož lidé nejsou stále dostatečně informováni o této problematice, stále v nich existují předsudky proti lidem s odlišností (srov. Lechta, 2016; Kroupová, 2016).

Za inkluzivní vzdělávání je považováno, takové vzdělávání, které vytváří pro všechny žáky optimální podmínky, vyžaduje změny v přístupu a úpravy v učebním procesu, začleňuje veškeré děti do škol běžného typu. Při inkluzivním vzdělávání žáci nejsou děleni do dvou různých skupin, vytváří pouze jednu velkou skupinu, ve které mají všichni své individuální potřeby (Hájková, Strnadová, 2010). Takovéto vzdělávání nebylo úplně jednoduché rázem uskutečnit, většina škol na něj nebyla předem připravena a ani pedagogové nebyli dostatečně obeznámeni s tím, co bude vzdělávání žáků s SVP obnášet. Objevovali se názory proti inkluzivnímu vzdělávání. Úpravy přicházely postupně se vznikem Školského zákona v roce 2004.

Cílem inkluzivního vzdělávání je, aby odlišnost byla pozitivně akceptována. Vzdělávací soustava prošla řadou změn – úpravou organizace školy a vyučování, přijetí dalších nejen pedagogických pracovníků, užívání odlišných způsobů, aby měli všichni žáci možnost se do výuky aktivně zapojovat. Autoři dále jmenují přínosy: obohacení pro všechny, zaměření na jednotlivé potřeby všech jedinců, zapojování jedinců do všech činností, vzájemný respekt všech, příprava na život (srov. Bartoňová, Vítková, 2016; Hájková, Strnadová, 2010; Lechta, 2016). V minulých letech prošlo inkluzivní vzdělávání řadou významných změn, což souvisí s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění

pozdějších předpisů. Vyhláška vymezuje podpůrná opatření, která by měla žákům s SVP a zároveň i pedagogickým pracovníkům vzdělávání ulehčit.

Podpůrná opatření jsou žákům přidělována danými ustanoveními, vždy záleží na závažnosti zdravotního postižení / znevýhodnění. Jsou stanovena ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, ale i v zákoně č. 561/2004 sb., ve znění pozdějších předpisů. Dělí se do pěti stupňů dle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. Podporu prvního stupně zavádí škola nebo školní poradenské pracoviště, bez doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ), ovšem opatření vyšších stupňů podpory již musí stanovovat právě ŠPZ.

Opatření *prvního stupně* bývají zaváděna u žáků s mírnými nedostatky ve výuce, při prevenci školního neúspěchu. Vždy bývá přihlíženo k jejich individuálním možnostem a vzdělávacím potřebám. Je užíván Plán pedagogické podpory s vymezenými obtížemi žáka a jeho specifickými potřebami. Značí metody, pomůcky pro práci s žákem.

Podpora *druhého stupně* bývá poskytována žákům s opožděným vývojem, SPU, s mírným zrakovým nebo sluchovým oslabením, poruchami chování, žákům s odlišnými životními podmínkami. Jsou používány speciálně pedagogické metody a pomůcky. Žáci mohou využívat speciální učební a kompenzační pomůcky.

Podpůrná opatření *třetího stupně* zasahují do organizace a vyučování ve třídě. Jsou upravovány postupy, hodnocení žáka s SVP. Bývá uplatňován Individuální vzdělávací plán (IVP), obsah učiva může být snižován. Může být nápomocen asistent pedagoga.

U podpůrných opatření *čtvrtého stupně* dochází k úpravě prostředí, pracovního místa. Využívají se speciální didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Stěžejní roli mají předměty speciálně pedagogické péče, formy alternativní a augmentativní komunikace. Nezbytná je pomoc asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka.

Podpůrná opatření *pátého stupně* znamenají přizpůsobení se potřebám jedince s postižením. Nutná je speciálně pedagogická péče s využíváním terapeutických metod ve škole a v domácím prostředí, kde často probíhá i samotná výuka.

U vyšších stupňů podpory lze využívat opatření ze stupně nižšího. Jelikož podpora je finančně náročná, ne vždy je možné opatření využít ve všech školách. Opatření bývají průběžně vyhodnocována, stupeň podpory je možné zvýšit nebo naopak snížit, což je v kompetenci ŠPZ (srov. vyhláška č. 27/2016 Sb.; Michalík, Baslerová Felcmanová, 2015). Žákům s SPU bývají přidělovány podpůrná opatření prvního až třetího stupně dle míry projevů a charakteru (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Stěžejní roli v podpůrných opatřeních hraje Individuální vzdělávací plán a asistent pedagoga, proto budou v následující řádcích stručně vymezeny.

Individuální vzdělávací plán je dokument, pomocí něhož jsou vzdělávání žáci s SVP. Je určen pro žáky s podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně. Měl by vycházet z odborné diagnostiky a zároveň ze školního vzdělávacího programu. U žáků s dyslexií, dysgrafií a dysortografií bývá užíván zejména v Českém a cizím jazyce. Umožňuje žákům pracovat tempem dle jejich možností, které by měl učitel respektovat. Učitel by měl žáka sledovat, stanovovat cíle, kterých je žák schopen dosáhnout (srov. Zelinková, 2015; vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Asistent pedagoga je oporou nejen pro žáka s SVP, ale i pedagoga a ostatní žáky, kterým při výuce také bývá nápomocen. Podmínky pro vykonávání tohoto povolání jsou stanoveny zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláškou č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Asistent pedagoga nutně nemusí být ve třídě po celou dobu vyučování. Žákům s SPU může při čtení pomáhat s ukazováním textu, při psaní mu pomaleji slova diktovat (Hájková, Strnadová, 2010).

2.4 Poradenský systém ve školách a školských poradenských zařízeních

Žáci s SVP vyžadují podporu při vzdělávání, a proto je nezbytné charakterizovat poradenský systém v České republice. Poradenský systém tvoří školní poradenská pracoviště (ŠPP) a školská poradenská zařízení (ŠPZ). Pomoc je věnována nejen dětem, žákům a studentům, ale i jejich rodičům a učitelům. Uskutečňují speciálněpedagogickou a pedagogicko-psychologickou činnost, jejichž úkolem je prevence, diagnostika, poradenství, metodická a informační aktivita. „*Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zajišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesní orientaci.*“ (Lechta, 2010, s. 171 in Brožová, 2010, s. 37) Významnost poradenství se zvýšila s příchodem inkluzivního vzdělávání. Poradenství má důležitou roli ve vzdělávání žáků s SPU, zejména pedagogicko-psychologické poradny. Poradenství je součástí Školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů,

dále ho vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kterou mění vyhláška č. 197/2016 Sb.

Školní poradenské pracoviště (ŠPP)

ŠPP funguje na úrovni školy a zodpovídá za něj ředitel. Jeho součástí je výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří by měli být na každé škole. Tyto funkce mívají přidělené pedagogové, kteří ve škole pracují. Někde je mohou doplňovat školní psycholog a školní speciální pedagog, což záleží na řediteli školy. Ovšem jejich zaměstnávání je finančně náročné, tudíž je podstatné uvážit, zda je to nezbytné.

Výchovný poradce má na starost primárně poradenství v rámci školy. Zajišťuje činnosti poradenské, informační a metodické. Stěžejním úkolem je kariérové poradenství a zajištění podmínek pro vzdělávání žáků s SVP, zejména pro žáky se specifickými poruchami učení a chování. Žáci s SVP potřebují pomoci se zvyknutím si ve škole, užíváním vzdělávacích potřeb, navazováním vztahů a profesním zaměřením. Zároveň poskytuje metodickou pomoc pracovníkům školy a rodičům žáků. Spolupracuje se ŠPZ. Uchovává podstatné informace, zprávy a doporučení pro práci. Musí dodržovat etické normy, v rámci etického kodexu výchovného poradce. Náplň práce je široká, proto je možné, aby ji vykonávalo v jedné škole více pedagogů. Ale záleží na velikosti školy a finančních prostředcích.

Školní metodik prevence musí splňovat požadavky z vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, stejně jako u výchovného poradce. Pokud je pedagog jmenován školním metodikem prevence musí žákům poskytovat primární prevenci sociálně patologických jevů. Je důležité předcházet nežádoucím jevům: šikaně, krádežím, záškoláctví atd. Aby byla prevence účinná je nutná kooperace metodika prevence, výchovného poradce, třídních učitelů a ostatních pedagogů včetně ředitele školy. Školní metodik prevence by měl vycházet z Metodických doporučeních a návrhů z MŠMT.

Školní psycholog vykonává pedagogickou a psychologickou činnost ve školách. Jeho úkolem je diagnostika a depistáž žáků s výukovými a výchovnými problémy, žáků s SPU a žáků nadaných. Žáci se mohou ve třídě cítit nejistě, pokud nedosahují takových výsledků, jako jejich spolužáci, což se může projevit na jejich psychice. Podporuje zlepšení vztahů mezi učiteli a žáky. Provádí rozhovory s žáky a snaží se porozumět jejich

problému. Zkouší pochopit jejich emoce, osobnost, zaměřuje se na to, z čeho by mohlo pramenit takové chování. Školní psycholog mívá konzultace pro rodiče žáků i pedagogy.

Školní speciální pedagog má v posledních letech ve školách nezastupitelné místo, jelikož stále více dětí s SVP je integrováno do běžných škol. Ale kvůli nedostatku finančních prostředků, ho spousta škol odmítá. Měl by primárně pracovat s žáky s SVP, ale může se věnovat i ostatním, kteří se potýkají se školním neúspěchem. Zajišťuje speciálněpedagogickou péči, depistáž žáků, diagnostické, intervenční a metodické činnosti. Pomáhá s tvorbou ŠVP a jeho úpravou pro žáky s SVP, podílí se na tvorbě IVP jednotlivých žáků. Dále vyhodnocuje účinnost stanovených podpůrných opatření u jedinců, kteří je využívají. Sleduje žáky, zda je podpora dodatečná, pravidelně s nimi vede konzultace. Ukazuje učitelům, jak s žáky s SVP pracovat, informuje je o problematice jejich postižení. Pravidelně se schází s asistenty pedagogů a rozebírá s nimi jejich práci s dětmi. Rodiče žáků se mohou se speciálním pedagogem sejít a popovídat si, jak s žákem pracovat (srov. Kovářová, Janků; Hampl, 2015; vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Činnost poradenských pracovníků ve škole je velmi důležitá. Náplň jejich práce je značně obsáhlá, tudíž je stěžejní, aby se o práci podělili a mohli ji vykonávat, jak nejlépe dovedou. K tomu je nutná jejich spolupráce a zároveň i kooperace ŠPP a ŠPZ.

Školské poradenské zařízení (ŠPZ)

ŠPZ poskytují bezplatné poradenství, k němuž je potřebný písemný souhlas zákonného zástupce. Předem by měl být informován o všech náležitostech a právech poradenství. Samotná činnost bývá zahájena do 3 měsíců od podání žádosti. Následuje vyšetření, na jehož podkladě je zpracována závěrečná zpráva a metodická doporučení pro práci s žákem (viz kapitola Diagnostika specifických poruch učení).

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) pracují s dětmi od tří let věku a podporují je až do konce střední školy (konce vyššího odborného vzdělávání). Jejichž úkolem je činit psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku. Zejména diagnostiku školní zralosti, rozumového vývoje, specifických poruch učení a chování, nadaných žáků, ale i jiných problémů a profesní orientaci žáků. V kompetencích PPP je i poradenská intervence při zvládnutí problémů žáků, zejména těch s SPU a pomoc s osvojením vhodných učebních strategií. Zároveň je pomoc dávana rodičům a učitelům žáků. Pracovníci jim ukazují, jak mají s žáky pracovat, poskytují rady při tvorbě IVP,

práci s kompenzačními pomůckami. Na poradnu se obvykle obrací rodiče po doporučení pedagoga, ŠPP nebo praktického lékaře. V PPP jsou zaměstnáváni psychologové, speciální a sociální pedagogové jež poskytují terénní nebo ambulantní péči. Je nutné uchovávat záznamy z vyšetření a podpory jednotlivých žáků (srov. Brožová, 2010; Kovářová, Janků, Hampl, 2015; Lechta, 2016; vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Speciálně pedagogická centra (SPC) podporují děti, žáky a mládež s SVP, přesněji: sluchovým, zrakovým, tělesným, mentálním, duálním sensorickým postižením, žáky poruchami autistického spektra, s vadami řeči a více vadami, ale ne žáky s SPU. SPU se vyskytují pouze v přítomnosti jiného postižení. Činnosti SPC mohou být společné, poskytované ve všech typech zařízení anebo činnosti speciální – zaměřené na jednotlivá postižení (srov. Bartoňová, Vítková, 2007; Lechta, 2016; Kovářová, Janků, Hampl, 2015). Přesné činnosti vymezuje vyhláška č. 197/2016 Sb.

Žákům se specifickými poruchami učení mohou poskytovat podporu organizace z neziskového sektoru, přičemž za stěženi bývá považováno DYS-centrum. Ovšem je nezbytné za služby zaplatit (vyhláška 197/2016 Sb.).

3 Čtenářská gramotnost

3.1 Charakteristika a definice čtenářské gramotnosti

Gramotností se autoři zabývají mnoho let a je nutné podotknout, že v průběhu doby se její charakteristika pozměňovala. Většinou bylo uváděno, že gramotný je ten, kdo umí číst a psát. V současnosti lze gramotnost charakterizovat jako „*proces používání čtení, psaní a ústního jazyka k extrakci, konstrukci, integraci a kritickému významu prostřednictvím interakce a zapojení do multimodálních textů v kontextu sociálně situovaných postupů*“ (Frankel, Becker, Rowe et al, 2016, s. 7). Rozdíl se objevují proto, že důležitost získává samotný text a aktivita čtenáře a také větší pozornost bývá věnována širším sociokulturním kontextům prostřednictvím nichž dochází ke čtení. Dále je na vzdělávání všech kladen větší důraz, tudíž dovednosti číst a psát má alespoň částečně osvojené většinová populace ve vyspělých zemích (srov. Doležalová, 2005; Metelková Svobodová, 2013; Švrčková, 2011; Wildová, 2005). I přesto je gramotnost stále spojena s osvojením si trivia (čtením, psaním a počítáním). J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2013, s. 85) ji definují: „*Gramotnost je dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky.*“ Tímto tvrzením je myšleno pouze jejich brzké ovládnutí na základní úrovni. Což není dostačující, je nutné umět je využívat prakticky v běžném životě. Ve spojitosti s tím začal být užíván pojem funkční gramotnost.

Funkční gramotnost se zejména týká období dospělosti, tedy toho, jak jsou lidé schopni v životě uplatňovat nabyté dovednosti získané vzděláváním. V tomto ohledu se nabízí srovnání s funkční negramotností. Funkčně negramotný člověk dokáže přečíst text, jelikož ovládl základy čtení, avšak není schopen mu porozumět a informace využít v běžných činnostech (srov. Doležalová, 2005; Metelková Svobodová, 2013; Švrčková, 2011; Wildová, 2005). „*Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.*“ (Doležalová, 2005, s. 11 in Švrčková, 2011, s. 9)

Gramotnost lze dělit do několika oblastí podle obsahu jejich zaměření: *čtenářská, matematická, finanční, přírodovědná, informační, počítačová, cizojazyčná* atd. Gramotnosti se vzájemně prolínají a měly by být rozvíjeny ve všech předmětech, jelikož jsou zastoupeny v RVP ZV. V rámci vzdělávání by si žáci měli částečně osvojit základy všech gramotností, ale je nutné podotknout, že člověk nebude ovládat všechny typy na stejné úrovni, některé věci bude zvládat lépe než ty ostatní. Což bude podněcováno jejich zájmem a myšlením (srov. Doležalová, 2005; Havel, Najvarová, 2011).

Čtenářská gramotnost je mnohými autory nadřazována nad ostatními oblastmi funkční gramotnosti, jelikož umožňuje získávání, uchování a vybavování informací ze všech předmětů. Je zastoupena ve všech vzdělávacích oblastech v RVP ZV, tudíž by na její rozvíjení měl být brán největší zřetel. Dá se říct, že pokud nebude správně osvojena, nelze dosáhnout na gramotnost funkční (Metelková Svobodová, 2013). O tom, jak je čtenářská gramotnost důležitá svědčí mezinárodní výzkumy, které jsou pravidelně organizovány. Její úroveň ověřují zejména projekty PIRLS (Programme for International Student Assessment) a PISA (Progress in International Reading Literacy Study). Přičemž PISA (2018) ji charakterizuje jako *„schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“*. PISA realizuje mezinárodní výzkumy na zjišťování úrovně gramotnosti od roku 2000 v tříletých cyklech. Zkoumá čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost u 15letých žáků a snaží se zjistit, zda jsou do života dostatečně vybaveni gramotností. Vždy se více zaměřuje na jednu oblast gramotnosti. Výzkum bývá uskutečňován mezinárodní organizací OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Naproti tomu šetření PIRLS ověřuje úroveň čtenářské gramotnosti u žáků čtvrtých ročníků a vnímá ji jako *„Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“* (PIRLS, 2016, s. 4). Funguje od roku 2001 a výzkumy provádí vždy po 5 letech. Zaměřuje se na postoje žáků ke čtení, způsoby výuky čtení, dále se snaží prozkoumat význam školního a rodinného prostředí žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti. I toto zkoumání zaštiťuje u nás Česká školní inspekce a na mezinárodní úrovni Mezinárodní asociace pro zjišťování výsledků vzdělávání (IEA) (Metelková Svobodová, 2013).

Tyto výzkumy jsou zaměřené pouze na oblasti, které lze ověřovat v rámci čtenářství, ale čtenářská gramotnost začleňuje i další, které však nelze testovat. Nelze ji chápat jen jako samotné čtení, ale přihlížet na ni jako na komplexnější hledisko dovedností stěžejních pro čtení. Jde o způsobilost porozumění čtenému a psanému textu, uvažování nad ním, získávání informací, které mohou posloužit k rozvoji jedince (Tomášková, 2015). Zároveň jde o jejich sdílení s druhými. J. Havel a V. Najvarová (2011) dodávají, že se jedná o výchozí schopnost pro myšlenkové operace vztahující se k informacím a dovednost pracovat s texty. R. Wildová (2012) hovoří, že čtenářská gramotnost je důležitá pro zapojení člověka do společnosti, k čemuž jsou nutné jazykové, psycholingvistické, kulturní a sociální dovednosti.

J. Havel a V. Najvarová (2011) říkají, že **čtení a psaní** jsou nástrojem čtenářské gramotnosti, který je nezbytný pro její rozvíjení. Dále dodávají, že čtení je jakýsi typ komunikace mezi čtenářem a autorem. Čtením se zabývá mnoho odborníků a všichni se shodují, že se jedná o velmi náročný děj, na který působí psychické procesy a vzájemně se ovlivňují. Je rozvíjeno myšlení, paměť a fantazie. Čtení je v pedagogickém slovníku charakterizováno jako: *„druh řečové činnosti ve spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, jazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace“* (Průcha; Mareš; Waltrová, 2009, s. 34). Čtení je důležité pro porozumění textům, k čemuž je nutné umět dešifrovat jednotlivé znaky a rozumět jim. Nezbytné je mít osvojené dovednosti, které čtení předcházejí, aby to jedinec zvládal snáze. Porozumění čtenému textu je vyšší etapou, která je podstatou čtenářské gramotnosti. Člověk je schopen vystihnout hlavní myšlenku textu, vyhledávat v něm, odlišovat podstatné a nepodstatné informace.

Etapy vývoje čtenářské gramotnosti

Vývoj čtenářské gramotnosti probíhá v určitých etapách, které na sebe navazují. Pokud není etapa řádně zautomatizována mohou nastat problémy v těch následujících.

Tomášková (2015) zmiňuje, že nejdůležitější je pro rozkvet čtenářských dovedností období předškolního věku, kde se jedná o tzv. **čtenářskou pregramotnost**. Předčtenářské období provází dítě od jeho neútlejšího dětství. O doby, kdy se seznamuje s řečí a osvojuje si komunikační dovednosti. Je nutné děti podněcovat a vzbuzovat v nich zájem a psanou řeč. Seznamovat je s knihami, číst jim před spaním. Současně se snažit

rozvítet dovedností, které čtení předcházejí: zrakové a sluchové vnímání, řeč (komunikační dovednosti), jemnou a hrubou motoriku, prostorovou a pravolevou orientaci, pozornost, představivost a fantazii a další kognitivní funkce

Etapa čtenářské gramotnosti přetrvává celé základní vzdělávání. Jelikož se jedná o dlouhé období, autoři ji rozdělují na dvě: **Období počáteční čtenářské gramotnosti** začíná nástupem žáka do základního vzdělávání a přetrvává v prvním a druhém ročníku, ale u některých i déle. Důležité je zachovat návaznost předškolního a školního vzdělávání. Žáci si osvojují základní techniky čtení a psaní, které neustále trénují, aby si je zautomatizovali. Autoři uvádějí, že na vývoj čtení může mít značný vliv volba metod pro jeho rozvoj. Pokud má žák techniky již naučené, přechází do další etapy **vlastní čtenářské gramotnosti**, která zůstává do konce základního vzdělávání. Žák využívá již naučené k dalším vzdělávacím účelům (učí se pracovat s texty) (srov. Fasnerová, 2018; Havel, Najvarová, 2011; Švrčková, 2011; Wildová, 2005).

Posledním obdobím je **období funkční gramotnosti**, co znamená, že jedinec je schopen využívat získané dovednosti čtenářské gramotnosti v životě, zužitkovávat je při svém dalším rozvoji (viz výše).

3.2 Roviny a faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Čtenářská gramotnost zahrnuje několik rovin, které se objevují ve všech etapách vývoje. Roviny jsou navzájem propojené a ovlivňují se. Všechny jsou důležité, proto nesmí být žádná přehlížena. Pro řádné propojení je nutné začít brzy s jejich rozvíjením.

Vztah ke čtení, je důležité vzbuzovat v žácích zájem o knihy, rozebírat s nimi příběhy, současně je vlastním čtením ke knihám motivovat. Čtení by jim mělo přinášet potěšení. Nezbytné je, aby jim nebyla kniha nucena, ale aby si ji sami zvolili a následně ji mohli představit ostatním. Zároveň by je měl učitel seznamovat s různými druhy textů.

Doslovné porozumění, žáci by měli textu porozumět, postupně ho zvládnout rozebrat na základě již získaných znalostí. *Posuzování a hodnocení* vychází z porozumění, pokud už žák přečtenému porozuměl, měl by zvládat text zhodnotit a vyvozovat z něj závěry, zhodnotit styl a jeho přínos.

Metakognice, jedinec by měl být schopen zhodnotit vlastní zájem čtení, využívat k tomu vhodné texty a zároveň umět zhodnotit porozumění přečtenému, umět vyvodit problémy týkající se obsahu, formulací a zvládat je překonávat.

Sdílení zážitků a prožitků z četby s ostatními je důležitým přínosem pro člověka. Gramotný člověk by to měl zvládat. Současně jde i o sdílení názorů na knihu, otázek, které během čtení v člověku vyvstávají.

Aplikace, četba by měla být využívána k vlastnímu seberozvíjení, obohacování o další vědomosti a zkušenosti důležité pro život (Švrčková, 2011).

Faktory podněcující čtenářskou gramotnost

Rozvoj čtenářské gramotnosti je dlouhodobý celoživotní proces ovlivňovaný mnoha faktory. Jejich vliv se může projevit v kvalitě gramotnosti. Na jedince působí od raného dětství, je tedy patrné že největší vliv mají rodiče. V průběhu vývoje působí i další faktory podněcující čtenářskou gramotnost (srov. Švrčková, 2011; Tomášková, 2015).

Faktory lze rozdělit na vnější a vnitřní. Vnitřními faktory jsou myšleny osobnost člověka, genetické predispozice, jeho zájem a motivace o čtení, postoje ke čtení, čtenářské strategie, sebehodnocení a intelektové schopnosti. Vnějšími činiteli je myšleno prostředí jedince, ve kterém se kultivuje jeho osobnost (zejména rodina a škola).

Vliv *rodiny* přetrvává až do dospělosti, ovšem čím je dítě strašší, tím se snižuje vliv rodičů. Žák by měl vyrůstat v prostředí, kde se cítí milován a v bezpečí. Což je sčtězení, pro jeho správný vývoj. Ovšem svou důležitost mají i ekonomické a vzdělanostní faktory rodiny. Je nezbytné, aby rodiče vzbuzovali vztah ke knihám, co nejdříve – číst dětem před spaním, povídat si o příbězích, vyprávět si zážitky, navštěvovat knihkupectví a knihovnu. Také by se měli zajímat o to, co žáci čtou ve škole a společně si o tom popovídat.

Škola by měla být v úzkém kontaktu s rodinou. Rodiče by měli doma navázat na to, co se žáci ve škole učí. Aby se ve škole cítili dobře, je potřebné, volit správné vzdělávací postupy, vybudovat dobré klima ve třídě. Do vyučování zapojovat aktivity podporující čtenářskou gramotnost (návštěva knihovny, předčítání učitele, referáty o oblíbené knize, diskuse mezi žáky, seznamování žáků s různými texty, kreslení obrázku na základě přečteného) (srov. Havel, Najvarová, 2011; Švrčková, 2011; Wildová, 2005).

3.3 Metody výuky čtení

Naučit žáka číst je náročný a zdlouhavý proces. Proto je nutné, aby žák byl dostatečně vyzrálý a měl osvojené schopnosti předcházející čtení. Existuje několik metod, které učitelé mohou využívat pro výuku čtení. Volba metody je v jejich kompetenci,

avšak neexistuje ideální metoda, která by byla vhodná pro všechny žáky. Každý je jiný a vyhovují jim rozdílné přístupy. Stěžejní je, aby v nich učitel vzbuzoval zájem o čtení a čtenářskou gramotnost. Tudíž je nejučinnější kombinace metod dle potřeb žáků.

Metody syntetické vznikají z jednotlivých hlásek (písmen), které jsou skládány do slabik a ze slabik do slov. Žák musí převést písmenko do zvukové podoby (spojení grafému s fonémem). Lze je dělit na slabikovací – žáci se naučí všechna písmenka pojmenovat a poté je spojují (vychází se z psané podoby řeči – em-á-em-á = máma) a hláskovací (nechte se název hlásky, ale uvádí se jen hláska – m-á-m-a). Jsou mezi ně řazeny: Metoda fonetická, genetická atd.

Genetická metoda – jedná se o zápis myšlenek, které žáci znali z obrázků nebo zkratek slov. Kožíšek in Wildová (2005, s. 49) zmiňuje nezbytnost „obrázkového písma“ pro pochopení písemného sdělení. V průpravném období předcházející výuce čtení se žáci učí číst a psát velká tiskací písmena z abecedy. Tímto písmem píšou formou zkratek (E – Evička), přičemž každé písmenko s tečkou označuje jednotlivé žáky ze třídy. Když je žák schopen izolovat jednotlivé hlásky, vyvozuje z názvů první hlásku, a tudíž získává hlásku bez tečky (E – značí hlásku a písmeno e). Poté přechází k malým tiskacím písmenům abecedy (srov. Fasnerová, 2018; Švrčková, 2011; Wildová, 2005).

Naopak **metody analytické** považují za stěžejní zrakové vnímání. Je dáno slovo, které je rozkládáno na jednotlivé části (ze slova na slabiky, ze slabik na hlásky). Jde o to, aby se žák rovnou snažil pochopit slovo a až poté poznal jeho části.

Za hlavní bývá považována *metoda globální*, o tu u nás usiloval Václav Příhoda, který vycházel z tvarové psychologie. Jedinec při čtení rovnou vnímá celek obsahu, který je žákům blízký a až žák uzná za vhodné, dochází k analýze. Metoda byla původně určena pro mentálně postižené děti, ale bylo ověřeno, že je vhodná i pro žáky s SPU. Návuk čtení u této metody bývá dělen do pěti etap:

1. přípravné období – žák je připravován na čtení a jeho dovednosti (rozvoj paměti, předčítání, prohlubování zájmu o čtení),
2. etapa paměti – žáci si zapamatovávají obraz napsaného slova, které žák přečte i pokud nezná písmenka (slova by měl pochopit),
3. období analýzy – žáci vědí, že věta je složená z několika celků, rozpoznávají písmena, rozpoznají základ slova a použijí ho ve slově se stejným základem,
4. období syntézy – žák zvládne přečíst celé slovo, trénovat syntézu slov pomocí her,

5. posledním obdobím je zdokonalování se ve čtení, žáci se učí vyplnit nedostatky, zkouší číst náročnější slova (Fasnerová, 2018; Wildová, 2005).

Metoda analyticko-syntetická (hlásková) vzešla z dvou výše uvedených. V současnosti se jedná o nejvíce užívanou metodu při výuce čtení. Slovo je nejprve zvukově analyzováno (rozebráno na hlásky), žák se učí hlásky psát a poté následuje syntéza (sklad). Žáci spojí hlásku s písmenem, z nichž vytvoří slabiky a nakonec slovo. Autoři uvádějí výhody metody - vychází z mluvního projevu jedinců, a proto lze lépe pochopit gramatickou stránku jazyka. Ve spojitosti s ní byl vypracován Otokarem Chlupem Slabikář, První čítanka a Živá abeceda, které žáci používají pro nácvik čtení ve školách. Žáci se učí číst, ale zároveň i psát, obojí by tedy mělo probíhat současně (srov. Fasnerová, 2018; Švrčková, 2011; Wildová, 2005).

Čtení probíhá ve třech návazných obdobích, které popisuje M. Bartoňová (2018) se zaměřením na žáky s dyslexií: *Předslabikářové* = období osvojování písmen – jejich vyvozování a fixace. Mohou se objevovat problémy, k jejichž nápravě bývají zapojovány všechny smysly žáka, bývají využívány obrázky, hry s písmeny a básničky, které je podněcují mluvení. Trénuje se analýza a syntéza, diferenciací slabik. Žák by se měl naučit spojení grafém – foném. *Slabikářová* – žáci se učí spojovat písmena do slabik a číst po slabikách. Začínají otevřenými slabikami (maso), následují zavřené slabiky (pes) a nakonec slova se slovotvorným l, r, slova se slabikami (dy-ty-ny / di-ti-ni) a slova s ě. *Plynulé čtení* – žák zvládá automatizaci ve čtení. Čtení je plynulé a přiměřeně rychlé s porozuměním čtenému.

Metoda Sfumato - metoda splývavého čtení není příliš užívaná, ovšem přínosná může být při vzdělávání žáků s SVP. Žáci při nácviku čtení protahují zpěvným hlasem hlásku do té doby, než rozšifrují a připojí hlásky další (Fasnerová, 2018).

Alternativní metody výuky čtení

Výše zmíněné metody jsou těmi nejužívanějšími, ale existují další metody čtení a psaní, které jsou efektivní. Zejména pro žáky s SPU by mohly být přínosné. Nejvíce jsou užívány metody RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). RWCT je program, který zahrnuje různé techniky podporující čtenářskou gramotnost a kritické myšlení. Zajímavou metodou je *Pětřístek*, který se užívá pro porozumění čtenému textu. Žák využije pět řádků – na první napíše slovo, které vystihuje text. Na dalším slovo charakterizuje dvěma vystihujícími přídavnými jmény, na řádce třetím jsou tři slovesa,

kteřá říkají, co kdo dělá, jaký je. Na řádce čtvrtém je uváděna věta o čtyřech slovech, kteřá vyjadřuje informace k tématu. A na řádce posledním je jedno slovo, které by mělo být synonymem slova na řádce prvním. *Čtení s předvídáním* vede žáky k zamyšlení se nad příběhem. Žáci mohou zkusit odhadnout téma před čtením (podle obrázku, úryvku) nebo učitel je může kdykoliv zastavit během čtení a zeptat se, jak by to mohlo pokračovat. Žáci mohou sdílet své názory, spolupracovat. Tento způsob pro ně může být zábavný a vzbuzovat zájem o čtení. *I.N.S.E.R.T.* při využívání této metody žáci čtou text současně, a přitom si poznamenávají pomocí značek data (pochopitelné, nesrozumitelné, důležité, nedůležité, známé, nové). Při *čtení s otázkami* žáci pracují ve dvojicích, přičemž si po přečtení krátkého úseku kladou otázky, které je napadají. Učí se nad textem přemýšlet. *Brainstorming* může následovat po přečtení příběhu, žáci si zapíší veškeré myšlenky, upomínky, které je k textu napadají, napíší, zda o tématu něco vědí, co je překvapilo. Učí se nebát se sdílet své pocity a názory. *Myšlenkové mapy* mohou pomoci ujasnit si učivo ze všech oblastí vzdělávání, ale lze je použít i pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Žáci zakreslí, napíší informace vztahující se k zadanému tématu (srov. Havel, Najvarová, 2011; Tomková, 2007). Do výuky lze zařazovat *Dílno čtení* - žáci v tichosti čtou individuálně (společně) knihu a po vypršení času sdílí své prožitky, poznatky s učitelem a spolužáky (Fasnerová, 2018).

Metodu dobrého startu lze využívat již u předškolních dětí, ale i později. Žáci se mohou seznámit s elementárním čtením a psaním a trénovat ho. Metoda je primárně určena k rehabilitaci psychomotorických funkcí, ale bylo zjištěno, že je možná i ve výuce čtení. Pomocí herních technik (melodie, rytmu) jsou aktivovány tělesná činnost a řeč. Bývá členěna do několika lekcí, které bývají 1x týdně (srov. Fasnerová, 2018; rvp.cz).

3.4 Možnosti podpory čtenářské gramotnosti u žáků s SPU

Čtenářská gramotnost u žáků se specifickými poruchami učení by měla být podporována, je možné využívat běžné metody čtení nebo metody alternativní. Pro pomoc žákům s SPU je důležité vycházet z obecných zásad jejich reedukace. Avšak existují i možnosti podpory pro jednotlivé poruchy učení.

Podpora u žáků s dyslexií

Úroveň čtení souvisí s tím, jak v předškolním období byly rozvíjeny dovednosti jemu předcházející. Při nápravě je nutné vycházet ze stupně, na kterém se nacházejí žákovi čtenářské dovednosti. Mělo by se dbát na to, co mu dělá největší potíže – technika čtení nebo porozumění čtenému. Terapeut sestaví plán, jak s žákem postupovat a určí, jaké metody a pomůcky budou nejlepší. Na úvod by se mělo začít s rozvíjením percepčně-motorických funkcí a řeči (srov. Bartoňová, 2018; Zelinková, 2015).

Odborníci vymezují několik základních metod, které slouží jako návod, jak pracovat s dyslektiky. *Metoda obtahování* bývá používána u žáků, kteří mají problémy již v první etapě čtení – jejich zraková a sluchová analýza a syntéza není dostatečně rozvinuta tudíž se využívá hmatu a pohybu. Funguje to tak, že žák vymyslí slovo, které napíše a následně se dotýká prstem jednotlivých písmen a současně je vyslovuje. Trénuje to do doby, než písmena zvládne napodobit pohybem (se zakrytým textem a očima). Žák si díky tomu může začít více věřit a dokázat si, že se to může naučit. *Metoda Fernaldové* je ideální pro ty, jejichž čtení je velmi pomalé, ale zároveň mají správnou strategii čtení. Metoda spočívá v tom, že žák má za úkol rychle přelétnout text (přibližně 10 řádků) a přitom podtrhávat složitá slova, to znovu zopakovat a může podtrhnout nová slova, anebo již ty podtržená znovu označit. Poté si vyznačená slova přečte a následně přechází k přečtení celého textu. Žák tedy při čtení nemusí mít strach, že by se objevila neznámá slova, protože již je má přečtené, a tudíž může číst v klidu a pohodě a důvěřovat si. *Metoda globálního čtení* bývá aplikována u žáků, kteří mají problémy se skládáním písmen do slabik, slov a vyhovuje jim čtení po písmenkách. Používaný text čte žák třikrát, ale neučí se ho nazpaměť. Bývá předkládán běžný text, text s vynechanými písmeny, a nakonec i vynechanými slovy. Pro její účinnost by se mělo pracovat každý den alespoň dva měsíce. *Čtení v duetu* – jedná se o společné čtení s žákem. Učitel čte tišším, ale zřetelným hlasem se správnou intonací a přiměřeným tempem, které žákovi vyhovuje. A ten se snaží čtení přizpůsobit. Při této metodě žák neslyší své nedostatečné čtení a je veden ke správnému čtení i s intonací vět. Podobná je *Metoda dublového čtení*, žák čte o slovo později než učitel. Ten může naschvál chybovat a pozorovat, zda žák také udělá chybu anebo přečte slovo správně (Bartoňová, 2018). *Metoda postřehování* - žákovi je podle jeho úrovně ukázána slabika, slovo, co má přečíst, zapamatovat si to a následně vyslovit nahlas. Pro snazší zvládnutí bývá používána barevná podpora. Metodu lze procvičovat pexesem, slovním fotballem. Při *Metodě morfologického povědomí* žák analyzuje slovo

na jednotlivé hlásky, případně slovní rozbor (kořen, předpona, přípona). *Čtení se záložkou* je velmi využívanou metodou, je vhodné zejména pro žáky, kteří mají problémy s pravolevou a prostorovou orientací. Záložka jim pomáhá s fixací očních pohybů shora dolů a zleva doprava a napomáhá odstranění tzv. dvojího čtení (Krejčová, 2019).

D. Jucovičová a H. Žáčková (2008) vyjmenovávají způsoby, jak je možné s žákem pracovat a jaké pomůcky využívat. Pro **osvojování písmen** se pracuje s obrázkovou abecedou, kartami s písmeny, využívá se kreslení a jejich obtahování, dokreslování jejich tvarů, říkanky spojené s pohybem zaměřené na jednotlivá písmenka. Při rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen se používá spojení obrázku s písmenem (b – babička), napsaná písmenka (b-d-p), která se dají obtahovat, mohou být barevně odlišeny. Spojování hlásek a písmen do slabik lze zkoušet za použití samohlásky s různými souhláskami (pa, da, na), opakovat samohlásku, poté souhlásku, a nakonec je spojit ve slabice. Náročnější je spojování slabik do slov a čtení slov, na což se využívají názorné pomůcky (karty se slabikami, ukazování prstem, vyznačování slabik obloučkem). Mělo by se začínat jednoduchými texty s velkými tučnými písmeny, lze využívat dyslektické čítanky. Žák by měl mít na výběr, co bude číst.

Pro posouzení **porozumění čtenému** by se mělo začít u jednoduchých slov. Žák slovo přečte a najde k němu obrázek, nakreslí ho, stejně lze pokračovat i u věty. Ve větě zakrýt jedno slovo a on ho doplní. U článku ho nechat převyprávět text, namalovat obrázek, doptávat se otázkami. Čtení textu s vynechanými slovy, která jsou uvedena pod ním, poté je musí žák doplnit. Lze předložit rozstříhané papírky s větami z příběhu, které má seřadit podle děje, učitel může text přečíst a dělat chyby - žák ho má vnímat a opravovat. Později by žák měl být schopný rozpoznat hlavní myšlenku příběhu, zhodnotit ho. Pro dosažení plynulejšího čtení je nutné žáka podporovat, aby si více věřil, rozvíjet oslabené funkce, trénovat náročnější slova, volit vhodný text, který ho bude bavit. Číst formou hry (vylúštění šifry, vzkazu, pracovního postupu).

Podpora u žáků s dysgrafií

Jedná se o velmi náročný proces, který trvá dlouho, a navíc nemá jistý zdárný výsledek. Jejím cílem je, aby žák dokázal psát přiměřeně rychle a přitom úhledně. V určitých etapách se podobá předškolní přípravě na psaní, která bývá aplikována v mateřských školách (srov. Bartoňová, 2018; Jucovičová, Žáčková, 2008).

V rámci nápravy jsou využívány uvolňovací cviky, sleduje se výběr a úchop psacího náčiní, sklon sešitu při psaní, sezení žáka. Opět platí pravidlo krátce a opakovaně. Důležité je postupovat po malých krocích, které by na sebe měly navazovat, pozitivně žáka motivovat a říkat, že kvalita písma nehraje v životě, tolik důležitou roli, dá se vykompenzovat psaním pouze tiskacích písmen, psaním na stroji a počítači (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Krejčová, Bodnárová, Šemberová; 2018, Zelinková, 2015). Kreibichová (1993, in Bartoňová, 2018) rozčleňuje nápravu dysgrafie na tři oblasti:

1. Porucha tvaru – žák nedokáže napodobit tvar písmene, nepamatuje si postup jeho psaní. Proto je nutné postupovat po malých krocích a zjistit, kde dělá chybu a tu poté nacvičovat. Následně ho nechat napsat pár řádků a písmena navazovat. Případně lze vést jeho ruku při psaní pro snazší zapamatování.
2. Porucha tahu – písmo bývá nečitelné, žák nedokáže psát jedním tahem, špatně napojuje písmena – mají chybný sklon. Je nutné trénovat plynulost tahu a napojování písmen nejdříve na tabuli a poté na papíře.
3. Porucha vztahu – písmena ve slově nejsou ve správném poměru – některá píše velká a jiná malá, k čemuž pomáhají pomocné linky.

Pro zvládnutí správného psaní jsou důležité: *hrubá motorika*, která by měla být podporována pohyby horních a dolních končetin, trupu a hlavy. Stěžejní je protažení rukou, ramenního a loketního kloubu a dlaní. *Jemná motorika*, která bývá podněcována cviky rukou a prstů zaměřenými na přesnost (palec se dotkne ostatních prstů na ruce, střihání, skládání, kreslení). Důležitá je *pohybová paměť* pro zapamatování a napodobování pohybů (opakování cviků, které předvádí učitel), *percepčně-kognitivní dovednosti* (orientace na papíru, analýza a syntéza), *senzomotorická koordinace* (srov. Bartoňová, 2018; Jucovičová, Žáčková, 2008). Cílem grafomotorických cvičení je uvolněná ruka a osvojení si příhodného držení náčiní. Trénink by měl být prováděn ze začátku na velkých plochách a pak je postupně zmenšovat, totéž platí i o jednotlivých prvcích. Pomáhá, pokud je doprovázen říkadly, hlavní je volba psacího náčiní (trojhranné). Nejdříve žák jen čmárá po papíře, poté zkouší kruhy, spodní a horní obloučky, vlnovky (zleva doprava), zuby (pila, krokodýl), všechny druhy čar, obtahování na řádku, a nakonec základy písmen. Je možné vyznačit pomocné body, šipky, aby žák věděl, jakým směrem pokračovat. Při práci je nutné vnímat správnost úchopu (špetkový),

přesnost, plynulost pohybů, tempo, způsob sezení, naladění dítěte a jeho uvolněnost (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Krejčová, Bodnárová, Šemberová; 2018).

V dalším kroku se přechází k nácvičku samotného psaní, které lze rozdělit do tří etap. Nejdříve se jedná o **osvojování a zapamatování písmen** (jak vzniká, jaký má tvar), to všechno by měl učitel názorně předvést se slovním doprovodem. Druhá fáze neboli **období vlastního nácvičku písma** přichází, když žáci zkouší psát písmena ve vzduchu, obtahovat na tabuli, poté je sami píšou na velké ploše a postupně přechází ke klasickému formátu a píšou v řádcích. Pro zapamatování pomáhá psát písmenko a současně hlásku vyslovovat. Pokud mají toto zvládnuté spojují se písmenka do slabik, slov a vět. Poslední fází je **automatizace psaní**, při níž se žák snaží zdokonalit svůj rukopis a porozumět textu. Žák by měl být schopen zvládat opis, přepis, ale i diktáty, které jsou ovšem pro ty s SPU velmi náročné. Při psaní by měly být sledovány výše zmíněné věci a zároveň čitelnost a správnost tvarů (Bartoňová, 2018).

Podpora u žáků s dysortografií

Samotná dysortografie nepostihuje celou gramatiku, ale zahrnuje dvě stěžejní oblasti: **Specifické dysortografické jevy - rozpoznávání krátkých a dlouhých samohlásek** – učitel při reedukaci začíná, tím že dlouhé samohlásky jsou vyslovovány dlouze s prodloužením, aby si žák mohl délku lépe uvědomit. Při nápravě bývají používány hudební nástroje, bzučák (krátká samohláska zabzučí krátce a dlouhá dlouze), stavebnice, ze které lze znázornit délka samohlásek. Délky mohou být i graficky znázorňovány pomocí čárek a teček, žák si může v textu barevně odlišovat dlouhé a krátké slabiky. Využívají se i pracovní listy, kde žák určuje délku, může být zadáno doplňovací cvičení, pouze na krátké nebo dlouhé samohlásky podle toho, v čem více chybuje. *Rozlišování tvrdých a měkkých slabik* – žák má problém se sluchovým rozlišováním. K nápravě se využívají měkké a tvrdé kostky (učitel řekne slabiku nebo slovo, kde je daná slabika na začátku a žák zvedne tu, která se ve slově objevuje (později slabika může být na konci slova nebo uprostřed)). Žák může slabiky barevně odlišovat, přiřazovat kartičky se slovem do dané oblasti. *Diferenciace sykavek* – lze trénovat pomocí kartiček s jednotlivými sykavkami, žák vždy zvedne kartičku podle toho, jakou sykavku ve slově slyší, později je nutné dělat rozdíly ve slovech, která mohou změnit smysl (sob a zob). *Ubírání, přidávání nebo nahrazování písmen* – žák slovo vyhláskuje ústně a poté i písemně, skládá slova z hlásek, která jsou na kartičkách, barevně odlišuje písmenka,

kteřá se zaměňují. *Neschopnost dělat mezery mezi slovy* lze cvičit se stavebnicemi, přičemž jednotlivé dílky budou vytvářet slova, v textu slova oddělovat barvami, žák může říkat jednotlivá slova z krátké věty, postupně by to měl zvládat i v delší větě, kde jsou užity i předložky. *Problémy s osvojováním a fixací gramatických pravidel* jsou spojeny s dysortografií. Žákům poskytovat více času pro zapamatování. Vhodné je využívat více smyslů, učitelé by měli poskytovat podporu při vysvětlování jednotlivých pravidel (srov. Bartoňová, 2018; Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2015).

Poruchy řeči, zrakového a sluchového vnímání, reprodukce rytmu - tato oblast by měla být rozvíjena již v předškolním věku, jedná se o jakýsi předpoklad čtení a psaní. Žáci mají snížený jazykový cit a omezenější slovní zásobu, což může mít vliv na SPU, tudíž je nutné to procvičovat a rozvíjet. Tito žáci jsou obvykle v péči klinického logopeda. *Zrakové vnímání* zahrnuje analýzu a syntézu (skládání puzzlů, stavebnic), diferenciaci (barvy, tvary, velikosti), zrakovou paměť, pohyby očí (co nepatří do řady), orientaci v prostoru (dokreslování obrázků, spojování teček), pravolevou orientaci. U *sluchové percepce* je důležité sluchové rozlišování, protože pokud žák zaměňuje zvuky, zaměňuje i písmena (lze procvičovat poznáváním zvuků), analýza a syntéza (rozklad slov na slabiky, slovní fotbal). *Reprodukci rytmu* lze trénovat tleskáním, dupáním, vytleskáváním slov, rýmy, říkankami (Bartoňová, 2018).

Bartonová (2018, s. 162) uvádí rady pro rozvíjení pravopisu: užívání barev, hláskování po slabikách, při psaní pojmenovávat jednotlivá písmenka, ponechání více času, pracovat se známým textem, diskutovat o chybách, řídit se pravidlem: podívej se, pověz, diskutuj, napiš, zkontroluj.

4 Podpora čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení

4.1 Cíle diplomové práce a metodika výzkumu

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů a v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Tomášková, 2015, s. 9) Čtenářská gramotnost má nezastupitelné místo v životě nás všech, je důležitá pro naše vzdělávání, profesní uplatnění, ale i pro běžný život. Ovšem ne u každého se její rozvíjení obejde bez obtíží.

Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného projektu je zjistit, jakým způsobem rozvíjejí čtenářskou gramotnost žáků se specifickými poruchami učení pedagogové 1. stupně základních škol a jak podněcují čtenářskou gramotnost rodiče těchto dětí v domácím prostředí.

Dílčí cíle:

- Zjistit, zda rodiče podporují rozvoj čtení u dětí a jaké postupy nejčastěji volí
- Zjistit, jaké přístupy a pomůcky jsou využívány u žáků se specifickými poruchami učení pedagogy

Stanovené výzkumné otázky a předpoklady

Na základě výzkumných problémů bylo vymezeno několik otázek vztahujících se k cílům práce. Úkolem výzkumných otázek v rámci šetření je nalezení jejich odpovědí. Otázky by neměly být příliš jednoduché, měly by být pro výzkum přiměřené a nemělo by se na ně odpovídat pouze ANO nebo NE (Skutil, 2011).

VO 1: Jak se věnují rodiče dětem při čtení?

VO 2: Jak se snaží podporovat čtenářskou gramotnost rodiče dětí s SPU?

VO 3: Jakým způsobem podporují čtenářskou gramotnost u žáků se specifickými poruchami učení pedagogové?

VO 4: Jaké přístupy a pomůcky k žákům se specifickými poruchami učení učitelé nejčastěji využívají?

Ve vztahu k výše uvedenému bylo vymezeno několik předpokladů:

- Žáci si vedou čtenářský deník a pravidelně doplňují jeho obsah.
- Žáci si vzájemně představují knihy, které čtou doma formou referátů.
- Učitelé při práci s žákem s SPU nejčastěji využívají dyslektické čítanky.

- Děti tráví volný čas raději na počítači nežli četbou knih.
- Děti s SPU nepřečtou více než jednu knihu za měsíc.
- Děti mají možnost vybrat si pro čtení to, co oni sami chtějí.
- Rodiče si s dítětem doma čtou obden a ověřují porozumění přečteného textu pokládáním otázek vztahujících se k příběhu.

Výzkumné šetření bylo zpracováno pomocí kvantitativního výzkumu za pomoci technik šetření, kterými byly:

- Analýza prostudované literatury
- Dotazník pro učitele 1. stupně základní školy
- Dotazník pro rodiče dětí s SPU

4.2 Charakteristika technik šetření a výzkumného souboru

Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dotazníků vlastní konstrukce určených pedagogům prvního stupně a rodičům dětí s SPU. Dva typy dotazníků nám umožňují nahlédnout do problematiky z dvou pohledů. „*Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ (Gavora, 2010, s. 99) Otázky musejí být dopředu řádně promyšlené a následně vhodně zformulované do otevřených, polouzavřených nebo uzavřených otázek. Dotazníkem lze vytěžit hodně informací od spousty respondentů za krátký čas. Jednalo se kvantitativní výzkum. Tento typ výzkumu pracuje s číselnými údaji, snaží se o vysvětlení určitých jevů, k čemuž je nutný zisk informací od velkého množství lidí (Gavora, 2010). Na základě rozboru literatury a dotazníků z mezinárodního výzkumu PIRLS 2001 a 2016 byly zhotoveny dotazníky. Oba typy dotazníků byly anonymní. Dotazník pro pedagogy byl zaměřen na způsob výuky čtenářských dovedností a na podporu čtenářské gramotnosti u žáků s SPU. Druhý dotazník byl koncipován, tak aby bylo možné zjistit, jak se rodiče snaží rozvíjet čtenářskou gramotnost a jaké postoje zaujímají jejich děti ke čtení. Dotazník pro

pedagogy byl tvořen šestnácti otázkami, které byly převážně uzavřené, zařazeny byly i otázky otevřené. U uzavřených otázek respondent pouze vyznačuje nejlépe vypovídající odpověď z více předem nabízených. Jejich výhodou je snadné vyhodnocování výzkumníkem, ten pouze sečte odpovědi jednotlivých položek (Gavora, 2010). Dotazník byl distribuován pedagogům prvního stupně ve čtyřech základních školách v okrese České Budějovice (papírová podoba) a dále byly distribuovány elektronické dotazníky, které byly vytvořeny za pomoci aplikace Survio, vloženy do pěti skupin pro pedagogy na sociální síti Facebook, aby bylo dosaženo zisku více odpovědí.

Dotazník pro rodiče byl strukturován do 16 otázek, jednalo se o patnáct uzavřených otázek a jednu otevřenou. U dotazníku byla využita kvantitativní technika, ale kvůli malému množství odpovědí se jednalo o popisné šetření s využitím grafického a tabulkového zaznamenání. Dotazník byl poslán rodičům, kteří byli doporučeni výzkumníkovi učiteli ze tří základních škol, kde byl realizován dotazník s pedagogy. Jednalo se tedy o záměrný výběr informantů (rodičů). Během deseti dnů rodiče dotazník vyplnili a poslali ho zpět.

Poté proběhla jejich zpracování na základě analýzy dat, aby mohlo být dosaženo potřebných informací. Data jsou uspořádána do tabulek dle jejich četnosti a následně graficky znázorněná (Chrástka, 2016). Výsledky byly zpracovány do sloupcových grafů a u některých otázek byly namísto grafů pro větší přehlednost využity tabulky, kde jsou zaznamenány jednotlivé odpovědi. V závěru jsou vyvozeny výsledky.

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor může být v některých případech poměrně obsáhlý, může zahrnovat až několik tisíc osob. Ovšem je důležité, aby byl zvolen správně, tak aby mohl odpovídat uplatnění jeho výsledků. Výzkumný soubor neboli subjekty výzkumu, jak je nazývá Gavora (2010) tvořili **rodiče** dětí se specifickými poruchami učení a **učitelé** prvního stupně základní školy. Jednalo se o záměrný výběr, jelikož šlo o rodiče a pedagogy spjaté s dětmi se specifickou poruchou učení. Proběhl předvýzkum, kdy byl dotazník pilotován na 4 zvolených školách a až posléze pro větší zisk odpovědí byl dotazník vložen na sociální síť na stránky určené pro učitele prvního stupně.

Do výzkumného šetření se zapojilo **21 respondentů** – **rodičů**, kteří vyplnili předložený dotazník. Jednalo se rodiče, kteří mají dítě se specifickou poruchou učení ve 3., 4. nebo 5. ročníku základní školy.

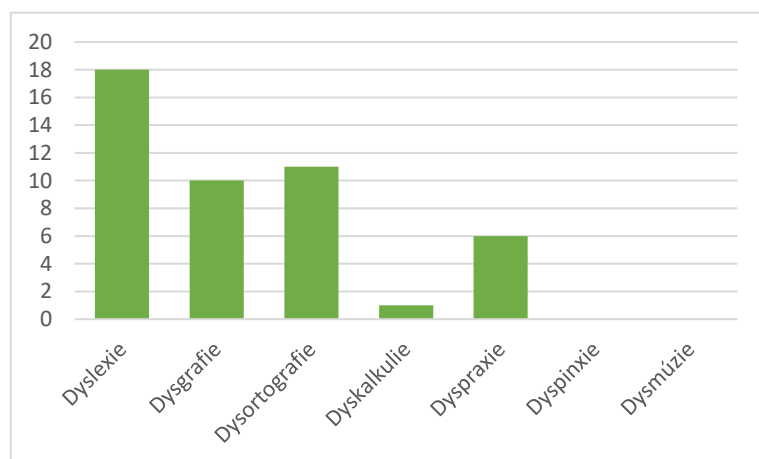
V rámci dotazníků pro pedagogy bylo získáno a plně vyplněno 84 dotazníků, výzkumný soubor tedy tvořilo **84 pedagogů** prvního stupně základních škol. Celkem si dotazník zobrazilo 301 osob, což tedy činí 27,9 % úspěšnost vyplnění. Více než polovina respondentů strávila nad dotazníkem 2-5 minut, další čtvrtina 5-10 minut a ostatní více než 10 minut. Tyto doplňující výsledky nabízí online dotazník Survio.

4.3 Zpracování výsledků výzkumného šetření

Výsledky z výzkumného šetření (pomocí dotazníků) byly statisticky rozebrány a následně u většiny otázek byly vsazeny do sloupcových grafů, kde je možné vidět kolika odpovědí dosáhly jednotlivé položky. Shrnutí odpovědí z dotazníků pro pedagogy bylo vyjádřeno procentuálně jelikož bylo větší množství dotazovaných. Otázky, které spolu úzce souvisely byly propojeny a částečně vyhodnoceny společně. U některých otázek byly místo grafů vytvořené tabulky. Nejdříve byl zpracován dotazník určený rodičům a poté dotazník pro pedagogy.

Dotazník pro rodiče dětí se specifickými poruchami učení

Jaký typ SPU má vaše dítě?

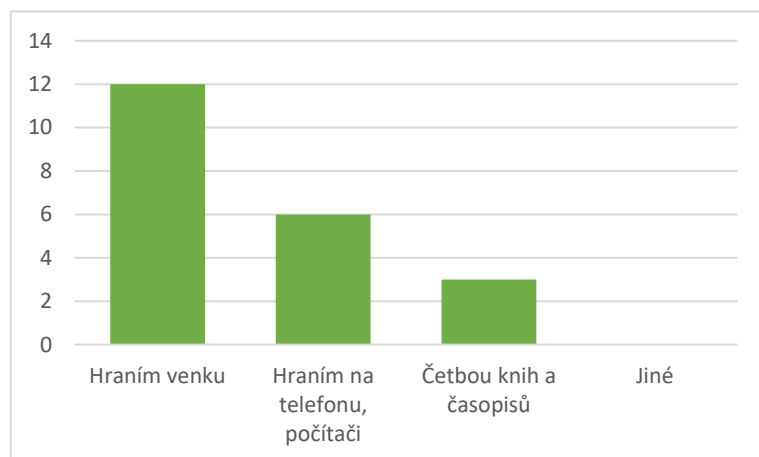


Graf č. 1: Typ SPU

Komentář: Z 21 respondentů 18 odpovědělo, že jejich dítě má dyslexii, přičemž 3krát byla spojena s dyspraxií, dysgrafií a dysortografií. 5krát se objevila odpověď, že dyslexii má spojenou s dysortografií a dysgrafií. 10 rodičů uvedlo pouze dyslexii. Dvakrát byla uvedena kombinace dysgrafie, dysortografie a dyspraxie. Jednou byla také zmíněna dysortografie a dyskalkulie. Tyto výsledky ukazují, že nejzastoupenější specifickou

poruchou učení je dyslexie, čím se jen potvrdila slova odborníků (srov. Bartoňová, 2018; Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2015). K čemuž lze přidat i tvrzení, že specifické poruchy bývají často v kombinaci s ostatními, což z odpovědí také vyplývá.

Jak vaše dítě nejčastěji tráví svůj volný čas, čas po vyučování?



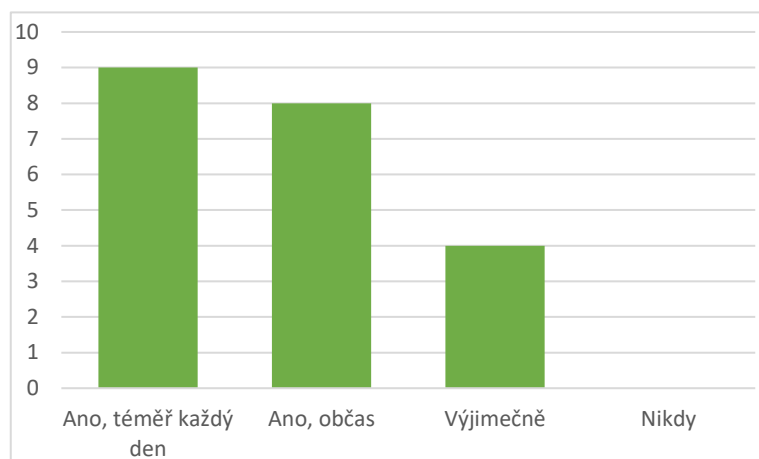
Graf č. 2: Trávení volného času

Komentář: Na tuto otázku odpovědělo 12 respondentů, že děti si nejčastěji hrají venku, 6 rodičů uvedlo, že čas tráví hraním na telefonu nebo počítači a pouze 3 napsali, že jejich dítě nejvíce času věnuje četbě. Možnost jiné nezvolil žádný tazatel. Zde je nutné konstatovat, že výsledek je velmi pozitivní, jelikož děti potřebují trávit čas venku, než hraním na počítači. Není nikterak překvapivé, že četbou tráví čas jen minimum dětí a nepovažují to za své hobby. Děti potřebují trávit volný čas tím, co je baví, a jiné to není ani u těch s poruchou učení. Obdobnou otázku pokládala Fousková (2015) dětem z běžné školy a školy Montessori a v obou skupinách se nejvíce objevovalo, že sportují, což je možné přiřadit k hraní venku, jelikož tam jsou děti také stále v pohybu. Děti s poruchou učení si uvědomují, že nejsou nejlepšími čtenáři, a proto si také mohou vybírat spíše jiné koníčky, ve kterých mohou ukázat své přednosti. Zároveň by ovšem měly být obeznámeni s tím, že je nutné se každý den věnovat alespoň chvíli rozvíjení těch oblastí, ve kterých mají potíže, o čem hovoří například i Selikowitz (2000).

Na toto lze navázat otázkou: **Preferujete u svých dětí četbu knih, poslech pohádek na CD nebo sledování televize?** Rodiče nejvíce odpovídali, že preferují právě četbu knih, přesněji to udalo 13 z nich, další 4 řekli, že televizi a 4 vyplnili, že upřednostňují poslech čteného. Z tohoto je patrné, že rodiče mají zájem na tom, aby jejich děti četly, což může v dětech vzbuzovat zájem o knihy a podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti, ale i

schopností souvisejících s poruchou učení. Avšak objevily se i názory, že rodiče u dětí upřednostňují televizi anebo poslech čteného, což pro dítě s SPU není nejlepší, jelikož je nutné, aby byla rozvíjena i expresivní složka (vyjadřovací schopnosti). Ovšem je možné, že rodiče mysleli pouze to, co u dětí upřednostňují z těchto tří věcí, proto nelze usuzovat, že s dětmi netrénují čtenářské dovednosti.

Čtete si s dětmi?

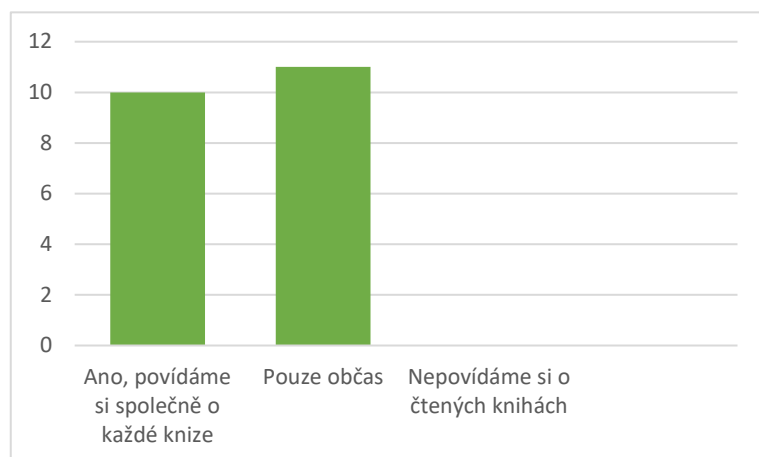


Graf č. 3: Čtení s dětmi

Komentář: Zde 9 respondentů zmínilo, že s dětmi čtou skoro každý, 8 občas a 4 rodiče uvedli, že pouze výjimečně a žádná odpověď nebyla zaznamenaná u možnosti nikdy. Touto otázkou bylo zjištěno, že všichni rodiče se snaží svým dětem věnovat a podpořit jejich čtenářské dovednosti. Zde se potvrdilo to, že z předcházejících odpovědí nelze dělat žádné závěry, jelikož na základě výsledků z této otázky je možné říct, že mnoho rodičů si čte společně s dětmi každý den. To může mít na děti pozitivní vliv, jelikož děti potřebují cítit, že se o ně rodiče zajímají. Dále lze uvažovat nad tím, že rodiče, kteří uvedli, že si společně čtou pouze výjimečně, mohou být ti, kteří uvedli, že preferují sledování televize. U Magerové (2019) v diplomové práci se objevila podobná otázka mířená k dětem a více než polovina odpověděla, že se s rodiči společně nevěnují čtení, což je velmi překvapivé, ale necelá druhá polovina řekla, že pravidelně rodičům čtou a ti je poslouchají. Tyto rozporuplné výsledky nejspíš svědčí o tom, že náš výzkum byl zaměřený na čtení dětí s poruchami učení, a tudíž lze vyvodit, že právě s těmito dětmi se rodiče čtení věnují více. Tato otázka byla velmi důležitá, jelikož prvním krokem, jak v dítěti vzbuzovat zájem o čtení je společné čtení. Pro dítě to může být druh zábavy, jak trávit volný čas s rodiči. Tomášková (2015) uvádí, že děti si potřebují sdělovat zážitky s rodiči, což se může týkat

i čtení. Zároveň pokud jsou děti zvyklé na předčítání od malička, budou rádi, že mohou oni předčítat rodičům, když už umí číst.

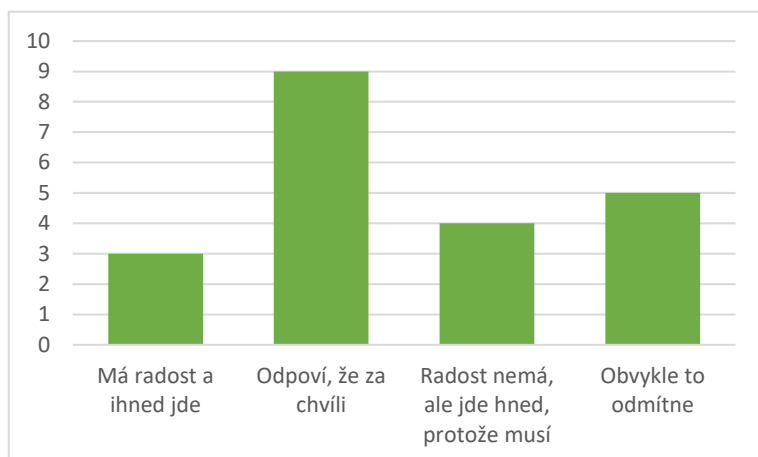
Povídáte si s dítětem o tom, co čte?



Graf č. 4: Povídání si o čtení

Komentář: V této otázce je zastoupení dvou odpovědí téměř vyrovnané. 10 odpovědí bylo, že si společně povídají o každé knize a 11 tazatelů uvedlo, že pouze občas. Třetí možnost, že si s dětmi nepovídají o tom, co čtou nevedl nikdo. Tato otázka zastávala v dotazníku také velmi důležité místo, jelikož povídání si s rodiči, může v dítěti prohlubovat náklonnost o čtenářství. Studie *Jak čtou české děti (2002)*, zjistila, že si s rodiči více o knihách povídají dívky a nejčastěji uváděno bylo, že si společně povídají 1krát – 2krát měsíčně, což by se dalo porovnat s nejfrekventovanější odpovědí této otázky. Ve výzkumném šetření Poláškové (2011) a Fouskové (2015) žáci ve velkém odpovídaly, že se s rodiči baví o tom, co čtou. Výzkum PIRLS 2016 (in Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017) přinesl výsledky, že v České republice si rodiče s dětmi příliš o čtení nepovídají (pouze něco přes 40 % si s dětmi povídá), spíše si povídají o tom, co děti dělají (více než 70 %). Ale z našich výsledků lze vyvozovat, že u dětí s SPU to může být jiné a rodiče si s nimi mohou povídat častěji, jelikož vědí, že pro jejich rozvoj je to nezbytné. Rodiče by se s nimi měli bavit o knihách, které čtou, protože pokud uvidí zájem rodičů, bude je to příjemně motivovat do zdolávání dalších obtížnějších textů a k překračování překážek, které jim čtení ztěžují.

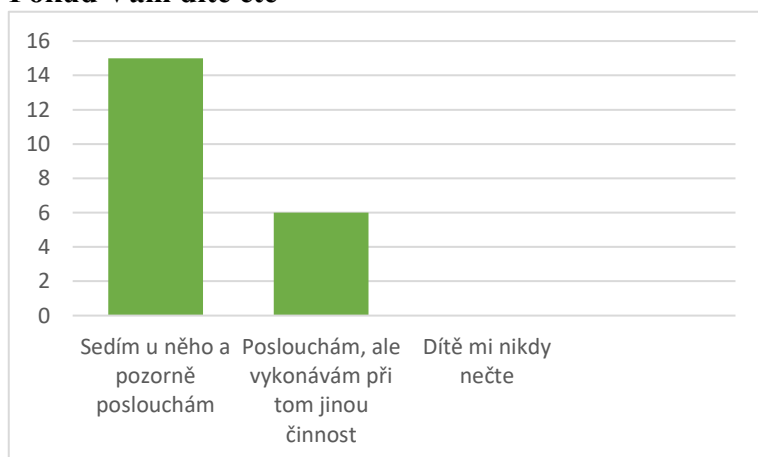
Pokud mu řeknete, aby vám šlo něco přečíst, jak reaguje?



Graf č. 5: Reakce dítěte na čtení

Komentář: Zde převládala možnost, že půjde číst za chvíli, což uvedlo 9 rodičů, další 3 Má radost a jde hned číst, 4 (Radost sice nemá, ale jde ihned, protože ví, že musí). 5 respondentů zvolilo možnost Obvykle to odmítne. Odpovědi nebyly nikterak překvapivé, potvrdily se informace z grafu číslo 2 (čtení není největším koníčkem), což zde potvrdily odpovědi: Odpoví za chvíli a Obvykle to odmítne. Lze k tomu přiřadit i odpovědi, že Radost nemá, ale jde, jelikož musí, což je typické pro děti s SPU. Možnost, že Má radost a jde hned číst zvolilo minimum rodičů, a to ukazuje, že děti čtou spíše z povinnosti. Tento postoj je nutné v dětech změnit a vhodnou motivací v nich vyvolávat zájem o knihy. Obliba čtení byla otázkou ve výzkumech PIRLS (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017), v roce 2001 se ukázalo, že četbu má rádo 77 % dětí a v 2016 dokonce 80 %. A právě zde je možné vidět rozdíly u dětí s SPU a bez poruchy učení. Do čtení se dětem s SPU příliš nechce, ale musejí číst pravidelně, aby rozvíjely své dovednosti.

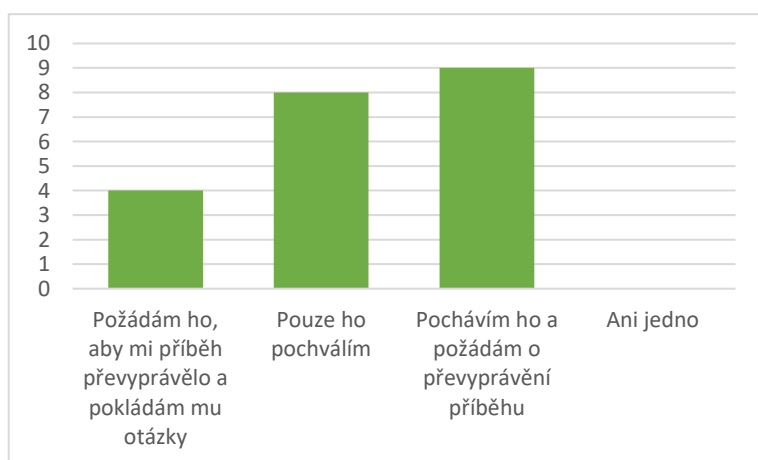
Pokud Vám dítě čte



Graf č. 6: Pokud dítě čte

Komentář: Rodiče odpovídali, že pokud jim jejich dítě čte, nejčastěji sedí u něho a poslouchají ho, což uvedlo 15 z nich, dalších 6 ho poslouchají, ale dělají při tom něco jiného. Možnost Dítě mi nikdy nečte ne zvolil nikdo. Zde se ve velkém rodiče shodli, že dítě pozorně při čtení poslouchají. Což je pro dítě určitě přínosné, jelikož potřebuje vědět, že jeho rodiče zajímá, co dělá, že je milováno i když mu čtení nejde tolik jako ostatním. U žáků se specifickou poruchou učení je toto důležité, protože dítě získává ve čtení větší jistotu, přestává se bát číst nahlas. Tomášková (2015) dále zmiňuje, že dítě potřebuje být pochváleno za to, co dělá, čímž může být ve čtení podporováno. Našli se i rodiče, kteří zvolili možnost, že dítě poslouchají, ale vykonávají při tom jinou činnost, a to pro dítě s SPU není nejlepší způsob podpory, jelikož dítě nemusí text pořádně vnímat, může si vymýšlet. Na což upozorňují i autoři věnující se této problematice (Bartoňová, 2018; Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2015), zmiňují, že rodiče by se měli při čtení věnovat pouze dítěti, aby dítě mohlo cítit podporu a zároveň si uvědomovat, jak je trénování důležité.

Co děláte, když dítě dočte?

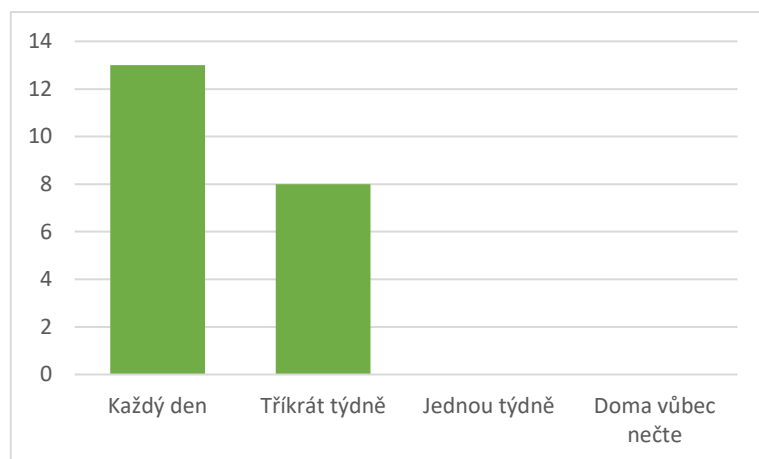


Graf č. 7: Dočtení příběhu

Komentář: Na tuto otázku nejčastěji rodiče (9) odpovídali, že po přečtení dítě pochválí a doptávají se na příběh. 8 respondentů uvedlo, že ho jenpochválí, další 4 chtějí příběh převyprávět a pokládají mu k tomu otázky. Nikdo ne zvolil možnost Ani jedno, což svědčí o tom, že rodiče jsou rádi, když dítě čte a chtějí ho ve čtení podněcovat. Mnoho rodičů se snaží po dočtení dítě podněcovat v tom, jak porozumělo textu. Porozumění je důležitým krokem k tomu, aby dítě bylo schopné na textem přemýšlet, vyvozovat z něj závěry. Toto je nezbytné nejen pro osoby s SPU, ale pro všechny děti při rozvíjení čtenářských dovedností. Nejvíce rodiče odpovídali, že se snaží ověřovat, jak dítě textu rozumí, je

schopné reagovat otázky. Toto ho může pozitivně motivovat a podpořit v tom, že čtení není tak, náročné, jak se zdá. Selikowitz (2000) uvádí, že nacvičování veškerých dovedností by mělo být formou hry a zároveň by dítě mělo být za dílčí úkoly pozitivně oceňováno. Ovšem objevily se i odpovědi, že dítě pouze pochválí, což ho určitě potěší, ale u dětí s SPU to nestačí, je nutné ověřovat i porozumění.

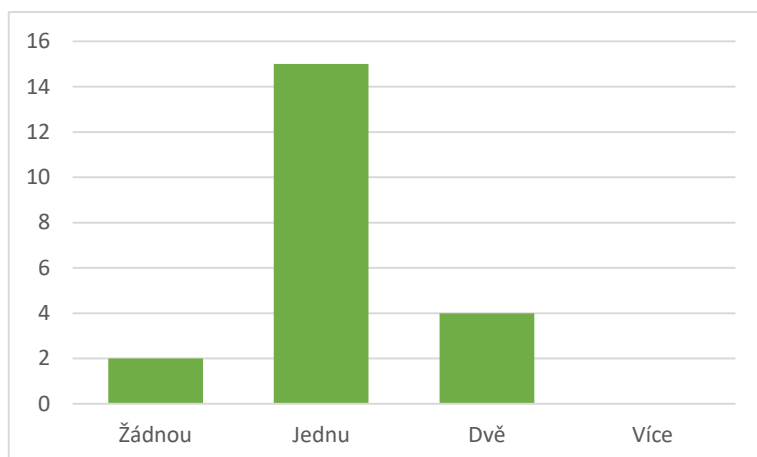
Jak často se s dítětem doma věnujete čtení?



Graf č. 8: Četnost čtení

Komentář: Všichni odpověděli, že děti pravidelně doma čtou. 13 rodičů sdělilo, že jejich dítě čte doma každý den a 8, že čtou třikrát týdně. Jinou možnost nevybral žádný respondent. Ze všech odpovědí vyplývá, že všichni rodiče se snaží s dítětem číst alespoň třikrát týdně, což se dá považovat za jakousi hranici (pokud by to bylo méně, nemělo by to už takový účinek), jelikož jedinci s SPU potřebují při rozvíjení jednotlivých dovedností pravidelnost. PIRLS 2001 (in Kramlová a Potužníková, 2005) přineslo informace o tom, že čtení nahlas rodičům je jakýsi typ podpory, jelikož se tomu věnují spíše děti, které mají problémy se čtením. Což potvrzují tyto zjištění, že rodiče si s dětmi, které mají specifickou poruchu učení pravidelně čtou. Většina rodičů uvedla, že čtou každý den. To velmi kvitují odborníci na tuto problematiku (srov. Bartoňová, 2018; Jucovičová, Žáčková, 2008; Selikowitz, 2000; Zelinková, 2015), kteří tvrdí, že soustavné dennodenní opakování se brzy projeví v žákových schopnostech. Bude se zdokonalovat a stávat se při čtení jistějším a sebevědomějším.

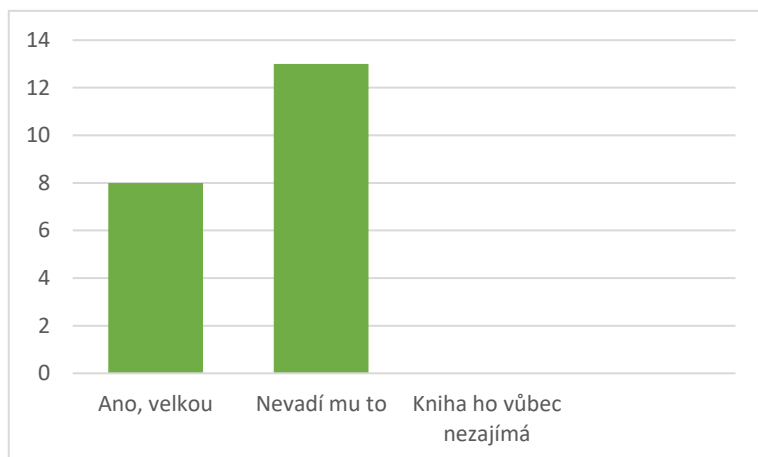
Kolik knih přečte s dětmi za měsíc?



Graf č. 9: Četnost přečtených knih

Komentář: Ve velké většině (15) byla vybírána možnost, že dítě přečte jednu knihu za měsíc. 4 rodiče napsali, že jejich dítě přečte dvě knihy za měsíc a 2, že nepřečte žádnou knihu. Možnost Více knih neuvedl nikdo. U této otázky se mohl podíl jednotlivých odpovědí očekávat, jelikož žáci s SPU čtou pomaleji a hůře dešifrují písmenka. Avšak bylo zjištěno, že obdobné výsledky vzešly i ze studie Jak čtou české děti (2002). Nejvíce byla zastoupena jedna kniha. Zde se tedy výsledky shodují a lze konstatovat, že pokud má dítě SPU neznámá to, že přečte méně knih než jeho vrstevníci. Což potvrzuje v diplomové práci Polášková (2011), která zjistila, že většina dětí přečte právě jednu knihu za měsíc. K. Kofránková (2016) pokládala podobnou otázku (Kolik knih přečtou za školní rok?) žákům čtvrtých a pátých ročníků základní školy. Mezi dotazovanými byly i žáci s dyslexií a nejvíce z nich uvedlo, že přečtou 5 a více knih. Z čehož lze usuzovat, že mohou přečíst i jednu knihu za měsíc. To by znamenalo obdobné výsledky. Avšak je nutné vzít v potaz i to, že tento výzkum se zabýval žáky všech typů SPU, a tudíž je možné, že pokud by se jednalo pouze o dyslektiky mohlo by se objevovat více odpovědí, že nepřečtou žádnou knihu za měsíc. Je důležité, že žáci s SPU přečtou alespoň jednu knihu za měsíc. Mají tedy snahu se ve čtení zdokonalovat. Zde se potvrdila i předcházející otázka, že děti čtou alespoň třikrát týdně, čemuž by mohla odpovídat jedna přečtená kniha za měsíc. Děti s SPU toho nemusejí přečíst mnoho, ale důležité je, aby textu rozuměly a četly pravidelně.

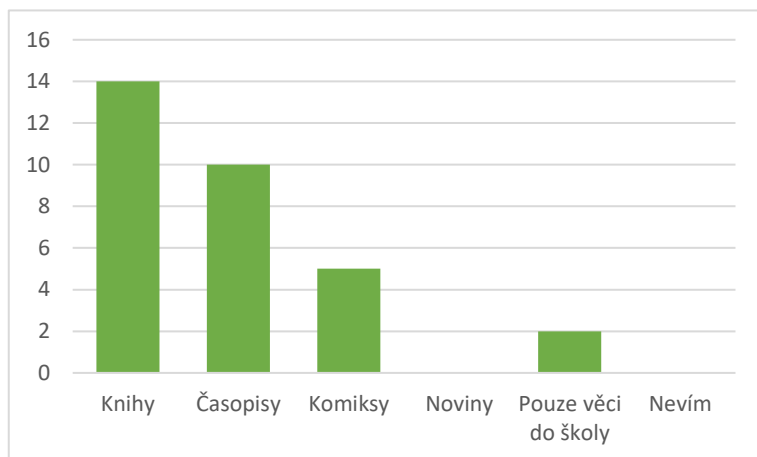
Má vaše dítě radost, když dostane knihu?



Graf č. 10: Kniha jako dárek

Komentář: Na otázku, zda má dítě radost, pokud dostane knihu 8 rodičů odpovědělo, že dítě má vždy velkou radost a 13, že dítěti nevadí, pokud dostane knihu. Možnost Kniha ho vůbec nezajímá neuvedl nikdo z dotazovaných. U této otázky se potvrdily odpovědi na otázku číslo 2 tedy, že většina dětí netráví četbou mnoho času, nejedná se o jejich koníček, který by jim přinášel potěšení. Proto mnoho z nich není vyloženě nadšeno, pokud dostanou knihu. Podobná otázka figurovala ve výzkumném šetření Poláškové (2011), která u žáků pátých ročníků zjistila, že radost dětí z knihy se nejvíce odvíjí od toho, jaký žánr dostanou a hned za tím byla volena možnost, že z knihy mají radost. Výsledky PIRLS (in Kramplová, Potužníková, 2005; Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017), který zjišťoval u dětí, zda by měly radost, pokud by dostaly za dárek knihu. A většina dětí odpovídala, že spíše ano, avšak v průběhu let nastal mírný pokles (v roce 2001, tak odpovědělo 92 % žáků, ale v roce 2016 už pouze 83 %), což může být způsobeno tím, že děti využívají spíše elektroniku. Z výše uvedených výzkumů lze tudíž mluvit o dosažení podobných výsledků. Děti s SPU vědí, že je nezbytné věnovat se četbě, aby se mohly rozvíjet jejich dovednosti. Z tohoto důvodu nejspíše převažovala odpověď, že jim nevadí, pokud dostanou knihu.

Co Vaše dítě nejrady čte?



Graf č. 11: Oblíbenost čtených textů

Komentář: U této otázky mohli respondenti zvolit více odpovědí. Možnost Pouze věci do školy vybrali 4 rodiče. Dalších 14 odpovědělo Knihy, přičemž pouze Knihy uvedlo 7 jedinců, Knihy a Časopisy uvedlo 5 rodičů, Knihy a Komiksy pouze 1 a Knihy, Časopisy a Komiksy také 1. Pouze Časopisy se v odpovědích objevilo 3krát, pouze Komiksy 2krát a Časopisy a Komiksy 1krát. Možnosti Noviny a Nevím se v odpovědích nevyskytovaly. Z grafu lze vyzorovat, že děti nejčastěji čtou knihy, je možné vidět, že časopisy a komiksy jsou pro děti také velmi lákavé. Výzkumné šetření Magerové (2019) ve kterém odpovídaly děti přineslo téměř stejné výsledky, nejčastěji uváděly knihy, poté časopisy a komiksy. I v tomto případě noviny označilo minimum dětí. Výzkum Jak čtou české děti (2002) přinesl odlišné výsledky – nejvíce bylo uváděno, že děti čtou časopisy a noviny, avšak v tomto výzkumu noviny nezvolil nikdo. Časopisy byly značně uváděny i v našem šetření. V oné studii se knihy pohybovaly v podstatě hned za časopisy. Tyto lehké rozdíly mohou být proto, že tento výzkum se zaměřoval na jedince s SPU. Mezinárodní šetření PIRLS 2001 (Kramplová, Potužníková, 2005) také zjišťovalo, co děti nejrady čtou a ukázalo, že noviny jsou nejméně oblíbeným materiálem. Noviny mohou být zejména pro děti s SPU velmi náročné. Knihy s jednoduchými příběhy se zdají být pro děti se specifickou poruchou učení nejvhodnější. Pro děti, které čtou pouze věci do školy to nemusí být vůbec motivující. Děti by měly mít na výběr z více možností a samy by si měly zvolit to, co chtějí číst. Mělo by je to alespoň trochu bavit. Tomášková (2015) uvádí, že stěžejní je, aby děti mohly číst to, co je zajímavé a díky tomu uvědomily, jak je čtení pro život důležité, a to je nezbytné nejen pro ty s poruchou učení.

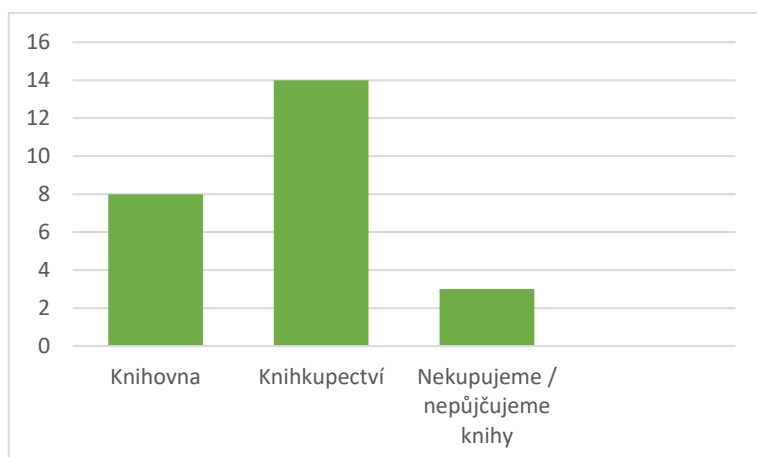
Jakou knihu právě vaše dítě čte?

Tabulka č. 1: Čtená kniha

Knihy, které děti právě čtou	
Honzíkova cesta	Bronzový poklad
Klub tygrů	Přežili jsme – LAVINA
Malý princ	Srdíčko v nebezpečí
Ema a kouzelná kniha	Pipi dlouhá punčocha
Babička drsňačka	Kubula a Kuba Kubikula
Tři banány	Medvídek PŮ
Gump – Pes, který naučil lidi žít	Deník malého humoristy
Osamělý králíček	Pučálkovic Amina
Dyslektická čítanka	Čítanka pro 4. ročník
Boříkovi lapálie	Boříkovi lapálie
Martínkova čítanka a	

Komentář: Výsledky této otázky nebyly vsazeny do grafu, jelikož téměř každý rodič uvedl jinou knihu, tudíž by byl graf zbytečný. A proto pro větší přehlednost byla vytvořena tabulka. Tato otázka byla vždy vyplněna, tudíž lze usuzovat, že rodiče se o četbu svých dětí zajímají. Rodiče, kteří uvedli v předchozí odpovědi, že dítě čte pouze věci do školy, mohli udat čítanku, která byla v odpovědích zaznamenána a také se dva rodiče na knize shodli, tudíž nejspíš měli na mysli společnou knihu, kterou děti čtou ve škole. V předešlé odpovědi někteří rodiči zvolili časopisy a komiksy, jako nejoblíbenější titul k četbě, ale lze vidět, že všechny děti mají ke čtení k dispozici i knihy. Tématika knih je značně rozsáhlá, a tak se dá usuzovat, že většina rodičů dává dětem na výběr, co chtějí číst, což je důležité pro rozvoj a podporu čtenářských dovedností.

Chodíte společně do knihovny / knihkupectví?



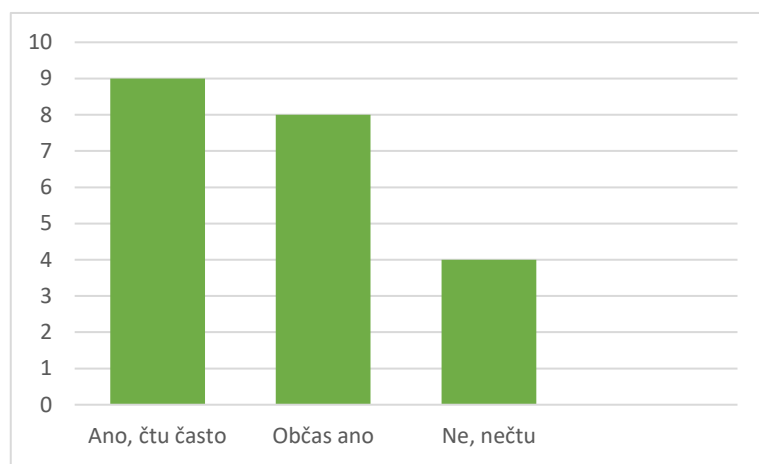
Graf č. 12: Návštěva knihovny / knihkupectví

Komentář: I u této otázky bylo možné vybrat více odpovědí. Pouze Knihkupectví odpovědělo 10 tazatelů, pouze Knihovna 4. Knihovnu i Knihkupectví preferují 4 rodiče. A možnost Nekupujeme / nepůjčujeme knihy vybrali 3 jedinci, k čemuž dodali, že děti mají doma k dispozici knihy po sourozencích. Děti v knihkupectví, ale i knihovně mohou vidět množství knih z různých odvětví, listovat si v nich a vybrat si knihu, která je zaujme a budou si ji chtít přečíst. Knihovna i knihkupectví mohou na dítě pozitivně působit a podporovat v něm zájem o čtení. Dá se konstatovat, že návštěva knihkupectví nebo knihovny zastává důležitou roli v budování vztahu k literárním textům, na což upozorňuje i řada autorů zabývajících se danou problematikou. Ve výzkumu Poláškové (2011) bylo nejvíce zaznamenáno, že knihovnu navštěvují děti pouze občas, na základě toho můžeme uvažovat, že více chodí do knihkupectví a tím by byly potvrzeny i naše zjištění. Mezinárodní šetření PIRLS 2001 (in Kramplová, Potužníková, 2005) přineslo výsledky, že děti, které nenavštěvují knihkupectví nebo knihovnu, dosahují nižší úrovně čtenářské gramotnosti než ty, které tam chodí pravidelně.

Na toto lze navázat odpověďmi z následující otázky (**Má dítě možnost vybrat si knihu podle své preference?**), kde se nejčastěji objevovalo, že knihu většinou vybírají rodiče společně s dítětem, což uvedlo 15 tazatelů, zbylých 6 nechává dítě vybrat si knihu dle vlastního vkusu. Tato otázka úzce souvisí s těmi předcházejícími. Právě knihovna a knihkupectví, jsou místa, kde se mohou děti seznámit s množstvím knih, s různorodou tematikou a dítě si může samo vybrat knihu, kterou si bude chtít přečíst. Rodiče hojně odpovídali, že knihu s dítětem většinou vyberou společně. Což je dobře, protože dětem by neměla být žádná kniha nucena. Samo dítě by si mělo zvolit, kterou knihu chce číst,

kteřá ho bude bavit a zároveň ho bude ve čtení motivovat. Názor rodiče je, ale také podstatný, jelikož by měl být schopen dítěti poradit, aby si nevybralo knihu, která je svým stylem a obsahem příliš náročná. Ve studii *Jak čtou české děti* (2002) ve velkém převažovaly odpovědi, že dítě si vybírá většinou knihu samo a odpovědi, že mu s výběrem pomáhají rodiče byly hned za tím. Rozdíl může být v tom, že se jednalo o děti bez SPU a také dětem bylo kolem 10 let.

Má dítě možnost vidět, že si vy čtete nějakou knihu?

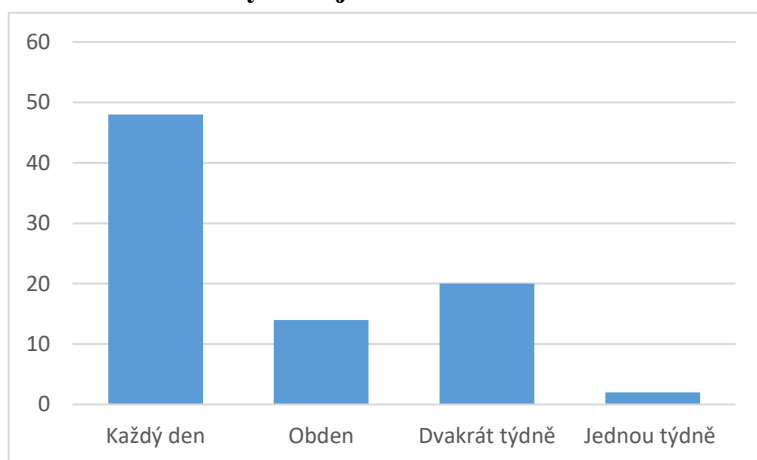


Graf č. 13: Čtení rodičů

Komentář: Otázka, zda rodiče čtou také nějakou knihu ukázala, že rodiče ve velkém čtou, 9 jedinců udalo, že čtou často, dalších 8 občas. Avšak někteří rodiče (4) zmínili, že vůbec nečtou. K této odpovědi většinou připsali, že na to nemají čas. Na základě odpovědí, lze konstatovat, že rodiče četba baví, avšak záleží, kolik mají času. Většina z nich čte často, což může být velké plus pro samotné dítě, jelikož ho jejich čtení může ve čtení motivovat. Polášková (2011) pokládala tuto otázku žákům a více než polovina odpověděla, že jejich rodiče čtou knihy. Stejně odpovědi obdržela od dětí i Fousková (2015). Výsledky PIRLS 2016 (in Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017) dokládají, že obliba čtení rodičů značně ovlivňuje čtenářské postoje dětí. Tomášková (2015) zmiňuje že, pokud má dítě možnost vidět rodiče číst, mohou být pro něj pozitivním vzorem a tím v něm prohlubovat čtenářskou gramotnost. Pokud děti uvidí, že si jejich rodiče čtou, mohou si uvědomit, že čtení není žádná nuda, ale že to může být zdroj zábavy a odreagování. Ale také se díky knihám mohou dozvědět i nové informace z oblastí, které je zajímají.

Dotazník pro pedagogy žáků se specifickými poruchami učení (SPU)

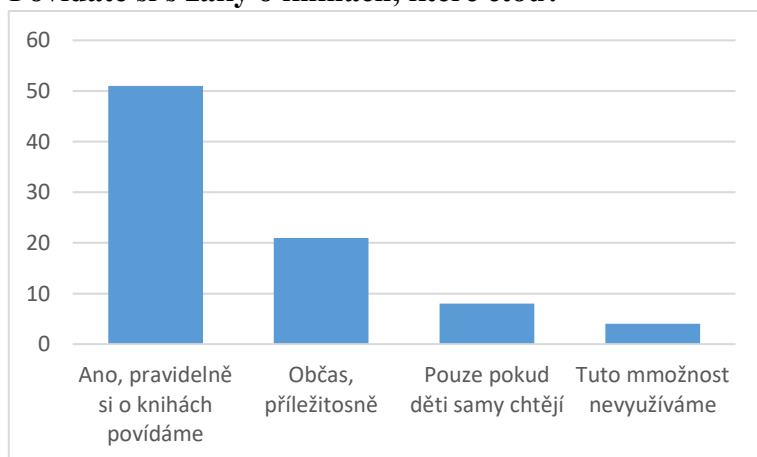
Jak často se s žáky věnujete čtení?



Graf č. 14: Věnování se četbě

Komentář: 57 % pedagogů odpovědělo, že se s dětmi věnují čtení každý den, 17 % obden. Dvakrát týdně 24 % respondentů a jednou týdně bylo zaznamenáno pouze u 2 %. Najvarová (2008) od učitelů v 5. ročnících zjistila, že se věnují čtení pravidelně každý den a pár odpovědí značila možnost 3krát týdně, což ukazuje na důležitost čtení a jeho procvičování i na konci prvního stupně. Většina výsledků z tohoto výzkumu na to také poukazuje, avšak mnoho učitelů uvedlo, že se čtou s žáky dvakrát týdně, což je pro všechny žáky na prvním stupni málo, natož pro žáky s poruchou učení. Je však možné, že učitelé měli na mysli hodiny čtení, které bývají obvykle rozvrženy právě 2krát týdně, jelikož mnoho z nich poznamenalo, že je nutné mít více hodin čtení, aby mohla být čtenářská gramotnost řádně rozvíjena. I odborníci zmiňují důležitost pravidelnosti ve čtení. Tudiž by měl být čtení věnován prostor i v jiných předmětech.

Povídáte si s žáky o knihách, které čtou?



Graf č. 15: Povídání si o knihách

Komentář: Pravidelně si s dětmi povídá 61 % dotazovaných pedagogů, možnost Občas uvedlo dalších 25 %. 9 % vybralo Pouze pokud děti samy chtějí a 5 % pedagogů si s žáky o knihách nepovídá, což odpovídá odpovědím, které jsou uvedeny v tabulce č. 2. Při povídání a představování si knih se rozvíjejí všechny roviny čtenářské gramotnosti, tudíž to je pro děti velmi přínosné.

Mají děti možnost seznámit s přečtenou knihou děti ve třídě? Pokud ano, jakým způsobem.

Tabulka č. 2: Představování knih

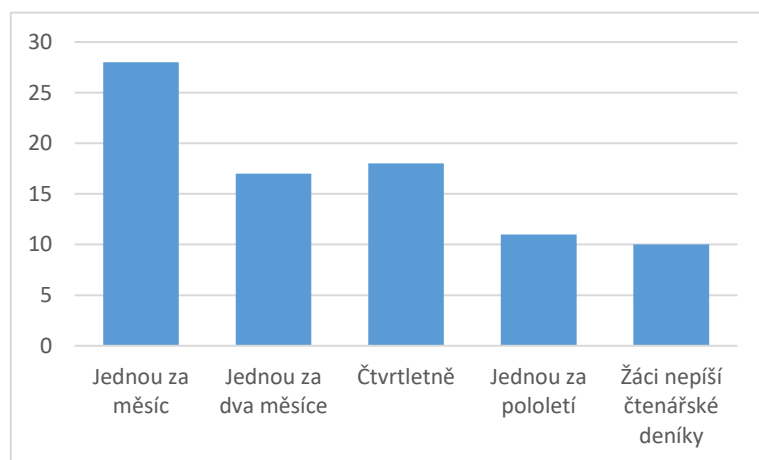
Představení knihy	Počet odpovědí
Ne	4
Referát	36
Prezentace	12
Čtenářská dílna	8
Projekty oblíbená kniha	4
Společná diskuse o knihách	4
Čtenářské listy	4
Povídací chvílky	3
Prezentace čtenářského deníku	2
Čtecí chvílky	2
Výstava knih	2
Třídní knihovna	1
Čtení ve školní družině	1
Společné čtení	1

Komentář: Pedagogové mohli přímo uvést jakým způsobem děti mohou o knihách hovořit. Jednotlivé odpovědi byly vsazené do tabulky, kde je možné vidět, jak je pracováno s knihami, které si děti přinesou z domova. Výsledky ukazují na to, že žáci mají možnost seznámit ostatní s knihou, kterou právě čtou, nejčastěji formou referátů. Přičemž děti knihu představí a kousek z ní přečtou. Na to upozorňují mnozí autoři (srov. Havel, Najvarová, 2011; Švrčková, 2011; Wildová, 2005). A. Kucharská a R. Wildová (2012) uvádějí, že představování knih může být motivační nejen pro žáka, který

seznamuje s knihou, ale i pro ostatní, jelikož se mohou přijít do kontaktu s různými knihami a tím prohlubovat čtenářskou gramotnost. Referáty nebo jiné formy prezentace mohou mít ale i diagnostický charakter = dotváří obraz žáka jako čtenáře, ale zároveň vytváří ve třídě literárně podnětné prostředí. Tudiž je možné konstatovat, že učitelé podporují čtenářskou gramotnost správným a přínosným způsobem.

K výše uvedenému lze přiřadit i otázku **Čtete si s žáky knihy, které si přinesou z domova?** Nejvíce odpovědi získaly položky Pravidelně (31 %) a Občas (50 %), dalších 5 % respondentů uvedlo, že žáci nemají možnost mluvit o knize nebo z ní číst ve škole, což koresponduje s výsledky v tabulce č. 2. Dalších 14 % odpovědělo, že dělají projekty nad knihou. Tato zjištění lze spojit s odpověďmi v tabulce č. 2: Oblíbená kniha a Čtenářská dílna. A. Kucharská a R. Wildová (2012) k tomuto dodávají, že děti by měly mít prostor ve třídě, kam by mohly vlastní knihy uložit, aby bylo možné jejich společné čtení.

Vedou si žáci čtenářské deníky? Pokud ano, uveďte, jak často ho vytváří.

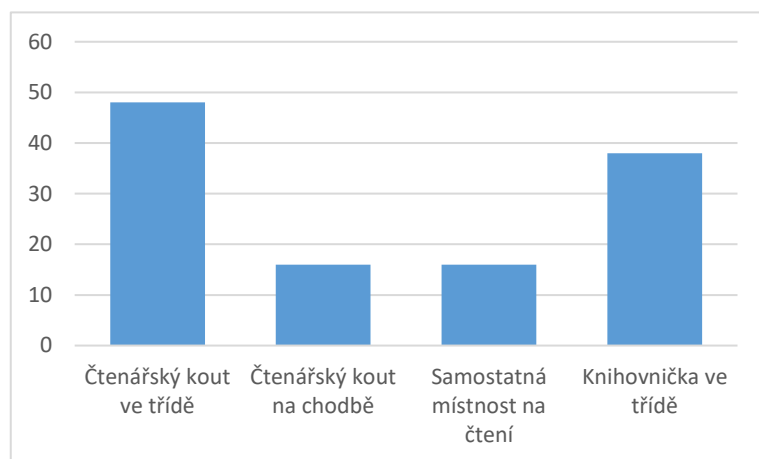


Graf č. 16: Psaní čtenářských deníků

Komentář: U této otázky se učitelé v odpovědích celkem rozcházel. Nejvíce (33 %) byla volena položka, že žáci píšou deník Jednou měsíčně, Jednou za dva měsíce nese hodnotu 20 %, o něco více (22 %) byla volena možnost Čtvrtletně. 13 % preferuje psaní deníku pouze Jednou za pololetí a celkem ve velkém počtu (12 %) se objevovala odpověď, že Žáci nepíší čtenářské deníky. Rozmanitost odpovědí lze nejspíše přičítat tomu, že četnost psaní deníků závisí na tom, jaký ročník dítě navštěvuje. Ve výzkumem šetření Najvarové (2008) pedagogové hojně odpovídali, že preferují psaní čtenářských deníků, což zjistil i tento výzkum, jelikož pouze několik málo respondentů uvedlo, že žáci nepíší

čtenářské deníky. Pro žáky s dyslexií může být častější psaní čtenářských deníků významné, jelikož musí pravidelně číst, ale zároveň jim to může pomoci přemýšlet nad knihou, vyjadřovat své názory. Ovšem pro žáky s dysgrafií nebo dysortografií může být tato forma obtížnější, pro ty se zdá být vhodnější ústní prezentace.

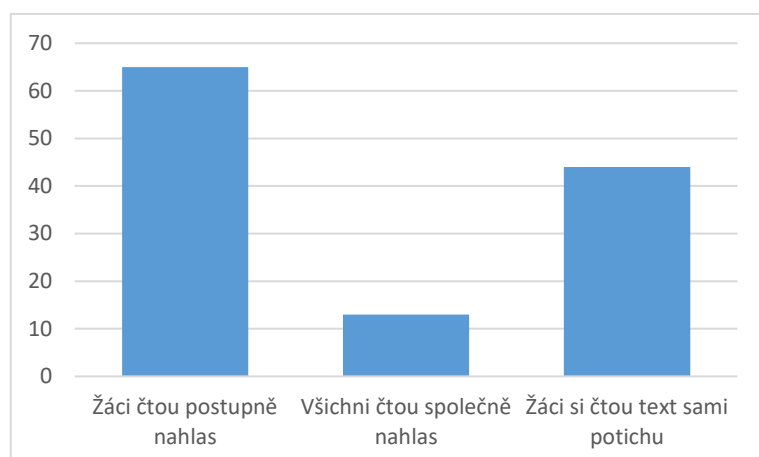
Jaké prostory nabízíte žákům ke čtení?



Graf č. 17: Prostory pro čtení

Komentář: Ve většině tříd mají žáci k dispozici čtenářský kout (41 %) a knihovničku (32 %). 13,5 % dotazovaných odpovědělo, že nabízejí čtenářský kout na chodbě a ve stejné počtu (13,5 %) byla zastoupena i samostatná místnost na čtení. Přínos třídní knihovny nebo čtenářského koutu ukazují poslední výsledky PIRLS 2016 (in Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017), k dispozici jsou pro 74 % žáků v České republice a jejich využívání dle šetření opět stoupá, avšak mnohé země jsou na tom o dost lépe. Čtenářský kout může pro děti znamenat místo, které je určeno pouze čtení a pokud chtějí mohou si tam samy číst i ve volných chvílích. Samostatná místnost na čtení může být pro děti velmi motivující, jelikož žáci vždy budou vědět, že na čtení je určena právě tato místnost. Avšak je zejména využívána pro slabší čtenáře, kterým se tam věnují asistenti pedagoga, kde tito žáci mohou číst vlastním tempem. Autoři Kucharská a R. Wildová (2012) považují knihovničku ve třídě za velmi přínosnou. Měla by zahrnovat různé žánry, aby žáci měli možnost se setkat s víceméně různými obtížnostmi, které by byly vhodné i pro žáky se specifickými poruchami učení.

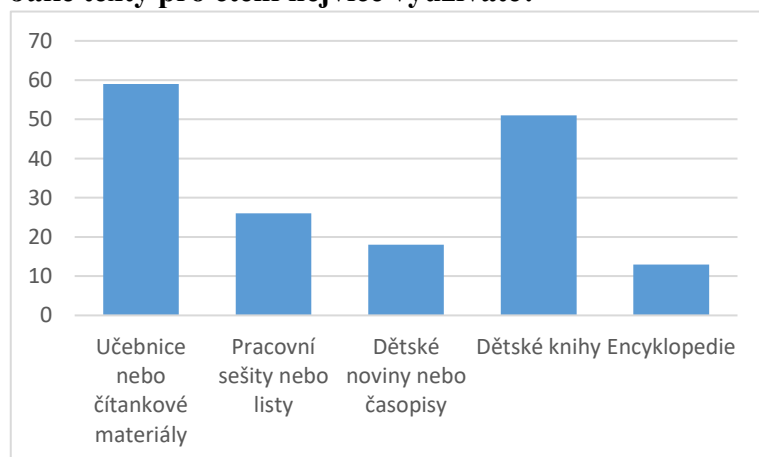
Jakým způsobem nejčastěji žáci čtou text při hodinách?



Graf č. 18: Způsob četby

Komentář: Tato otázka byla směřovaná k tomu, jakým způsobem žáci čtou při hodinách. 53 % učitelů uvedlo, že žáci se střídají ve čtení nahlas, polovina (36 %) z celkového počtu uvedla, že čtou text sami potichu. Dotazující mohli zvolit více odpovědí, což nasvědčuje tomu, že ve velkém byla volena kombinace právě těchto dvou forem. 11 % respondentů uvedlo, že čtou všichni společně nahlas, což není nejlepší způsob pro žáky s SPU. Jelikož se na četbu nemusejí vnímat, co čtou a tolik se soustředit. Je patrné, že vyučující si to uvědomují, proto tato položka má málo odpovědí. Z. Najvarová (2008) zjistila, že učitelé nechávají nejčastěji žáky číst postupně nahlas, což koresponduje s našimi výsledky, ale i se zjištěními PIRLS 2001 (in Kramplová, Potužníková, 2005) a PIRLS 2016 (in Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017), kde se ověřilo, že žáci čtou nejčastěji nahlas, ovšem čtení potichu nebylo nikterak pozadu. Rozdíl byl u jednotlivých zemí, přičemž Česká republika upřednostňovala čtení nahlas, což bylo zaznamenáno ve všech šetřeních.

Jaké texty pro čtení nejvíce využíváte?



Graf č. 19: Materiály k četbě

Komentář: Jelikož bylo na základě analýzy literatury (srov. Havel, Najvarová, 2011; Švrčková, 2011; Wildová, 2005) předpokládáno, že pedagogové pracují s různými druhy textů, bylo možné zvolit více odpovědí. Nejvíce jsou pro čtení využívány texty z učebnic a čítanek (35 %), ale také dětské knihy (30 %). Ve značně nižším množství žáci čtou z pracovních sešitů / listů, což dosáhlo 16 % odpovědí, z dětských novin nebo časopisů pouze 11 %. Nejméně jsou čteny texty z encyklopedií (8 %), což není žádným překvapením, jelikož v encyklopediích se objevují náročnější texty s odbornými výrazy. Encyklopedie mohou být složité nejen svým textem, ale i na porozumění nejen pro žáky s SPU, ale i pro ostatní děti, protože čtenářské dovednosti se teprve v průběhu prvního stupně rozvíjejí. Je tedy dobře, jsou využívány převážně učebnice a dětské knihy, které jsou svou obtížností zaměřeny na žáky jednotlivých ročníků. A. Kucharská a R. Wildová (2012) podotýkají, že kvalita porozumění může úzce souviset s výběrem textu, tudíž je nutné jejich volbu vždy dobře promyslet. To je zejména důležité pro žáky se specifickou poruchou učení, kteří mívají s porozuměním velké potíže. RVP ZV upozorňuje na to, že žáci by měli být schopni pracovat s různými druhy textů již na prvním stupni základní školy, ale je nezbytné, aby byly přiměřené žakovým dovednostem, a to v nich poté může prohlubovat čtenářské dovednosti a celkově čtenářskou gramotnost.

Jak nejčastěji ověřujete porozumění textu?

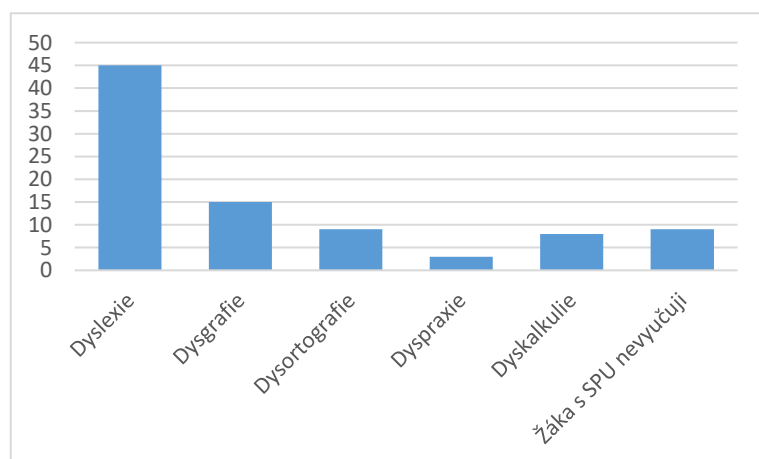
Tabulka č. 3: Porozumění textu

Ověřování porozumění	Počet odpovědí
Žáci odpovídají na ústní / písemné otázky týkající se přečteného	51
Žáci si vzájemně povídají o přečteném a doplňují se	17
Kreslením obrázků nebo jinou výtvarnou práci na téma toho, co přečetli	6
Zdramatizováním přečteného příběhu ve skupinách	7
Jinou skupinovou prací	3

Komentář: Z výsledků je zřejmé, že učitelé nejvíce ověřují porozumění pokládáním otázek žákům, méně častým způsobem je společné povídání si žáků o příbězích. Další položky zaznamenaly jen minimum odpovědí. Na veškeré položky upozorňují

profesionálové (srov. Havel, Najvarová, 2011; Jucovičová, Žáčková (2008); Švrčková, 2011; Wildová, 2005), uvádějí, že je nutné ověřovat porozumění různými způsoby. Dosažené počty u jednotlivých položek v podstatě odpovídají výsledkům PIRLS 2001 (in Kramplová, Potužníková, 2005). Jediný rozdíl je, že zdramatizování zde uvedlo více respondentů než kreslení, což bylo v onom výzkumu opačně. Lze tedy konstatovat, že odpovídání na otázky, je nejlepším způsobem, jak ověřovat porozumění. Ovšem z analýzy literatury vyplývá, že s žáky s SPU by mělo být porozumění ověřováno nejdříve u snadných textů, začínat jednoduchými otázkami, úkoly vztahujícími se k textu a postupně přecházet k náročnějším věcem, jako je zhodnocení příběhu, vyjádření hlavní myšlenky (viz podpora žáků s dyslexií).

Vyučujete v současné době žáka s SPU? Pokud ano, jaký projev SPU mají?



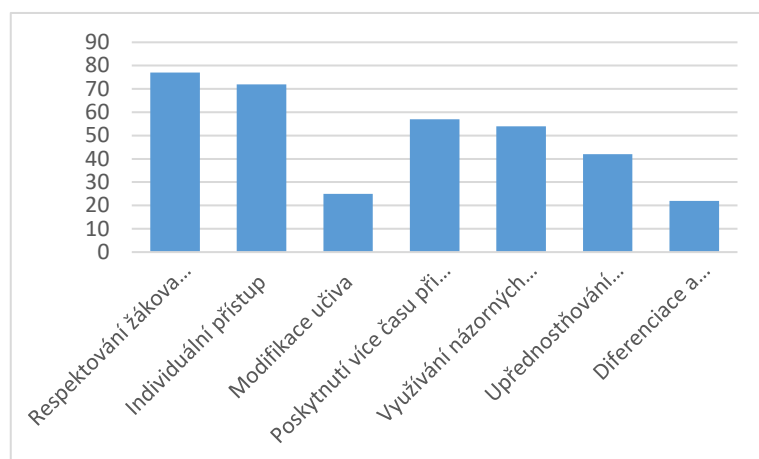
Graf č. 20: Vyučování žáků s SPU

Komentář: Více než polovina (51 %) dotazovaných odpověděla, že vyučují žáka s dyslexií. Což je v souladu i s tím, co bylo zjištěno dotazníkem pro rodiče, tedy to, že dyslexie je nečastější poruchou učení. Mnoho rodičů uvádělo, že děti mají kombinaci poruch učení, avšak učitelé uvedli komorbiditu pouze v 5 případech. Dysgrafii zmínilo 17 % učitelů, dalších 10 % dysortografií, 9 % dyskalkulii a 3 % dyspraxií. Zbýlých 10 % pedagogů uvedlo, že v současné době žáka s SPU nevyučují. Podobnou otázku ověřovala Hanáková (2018) a dosáhla obdobných výsledků, tedy že učitelé vyučují nejvíce žáků s dyslexií a poté i když o dost méně s dysgrafií, což potvrzuje tyto výsledky.

Lze navázat otázkou: **S Jakými projevy SPU se nejčastěji u žáků setkáváte?** 41 % pedagogů řeklo, že se u žáků nejvíce setkávají s dyslexií, což svědčí o výsledcích z předcházející otázky. Avšak zde se značně zvýšily počty u položek dysgrafie (26 %) a

dysortografie (24 %). Učitelé opět měli možnost vybrat více možností a výsledky tedy mohou napovědět, že poruchy učení často tvoří komplex poruch, o čemž hovoří například Ried (2016). Méně častými poruchami dle výsledků jsou dyspraxie (4 %) a dyskalkulie (5 %). Výsledky tedy v podstatě potvrzují zaznamenanými v grafu č. 21. To poukazuje především na to, že zastoupení jednotlivých poruch učení u žáků se nijak nemění.

Jaké přístupy k žákům s SPU užíváte?



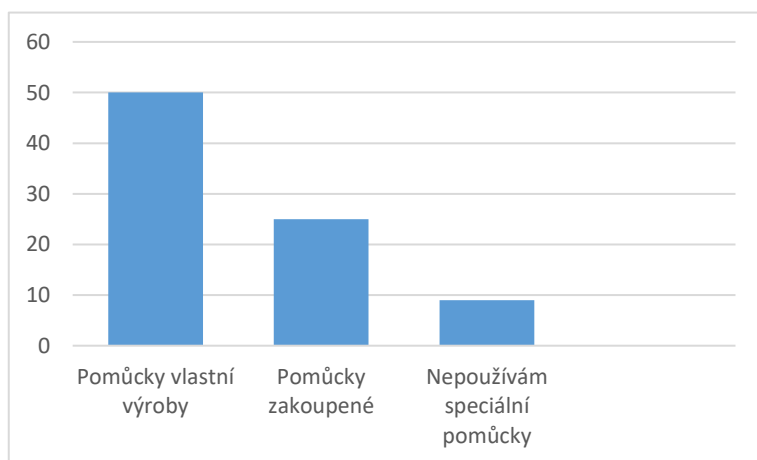
Graf č. 21: Přístupy k žákům s SPU

Komentář: Tato otázka (**Jak upůsobujete hodiny českého jazyka žákům s SPU?**) byly zaměřené na to, jaké přístupy pedagogové užívají k žákům s SPU. V prvním případě měli respondenti na výběr a měli zvolit čtyři nejužívanější přístupy, ve druhém šlo o zaměření se na hodiny českého jazyka, kde měla být uvedena vlastní odpověď (viz tabulka č. 4). V tabulce č. 4 jsou pro větší přehlednost uvedeny i počty jednotlivých odpovědí. Z výsledků z obou otázek lze konstatovat, že nejvíce učitelé volí individuální přístup, který je základem pro budování čtenářské gramotnosti. Zároveň žákům poskytují více času, čímž je respektováno jejich pracovní tempo a také žáci mají k dispozici názorné pomůcky. K hodinám českého jazyka byla často vepsána kombinace různých přístupů, ve velkém byla uváděna pomoc asistenta pedagoga, k čemuž bylo uváděno, že asistenti chodí pracovat s žáky s SPU do vedlejší místnosti. V grafu č. 17 bylo zaznamenáno 16 odpovědí u samostatné místnosti na čtení, proto pravděpodobně právě tam chodí žáci s SPU s asistentem a pedagoga a společně se věnují četbě. Dále i to, že žáci pracují s jednoduššími úkoly a současně se učitelé snaží více ověřovat porozumění a opakovat instrukce. Ale byly zaznamenány i speciální pomůcky pro žáky s dyslexií: dyslektické čítanky, čtecí záložka a Metoda Fernaldové, které zmiňují například Bartoňová (2018) a Krejčová (2019) jako velmi užitečné.

Tabulka č. 4: Uzpůsobování hodin ČJ

Uzpůsobování výuky	Počet odpovědí
Individuální přístup	22
Poskytování více času	17
Zjednodušené úkoly	15
Samostatná práce s asistentem pedagoga	14
Názorné pomůcky	13
Opakování a ověřování porozumění	13
Speciální texty	10
Čtecí záložka	9
Dle podpůrných opatření	9
Pracují vlastním tempem	8
Dyslektické čítanky	7
Procvičování učiva	7
Skupinové práce	6
Metoda Fernaldové	6
Individualizace	5
Střídání činností	4

Jaké pomůcky při výuce nejvíce využíváte, pokud máte ve třídě žáky s SPU?

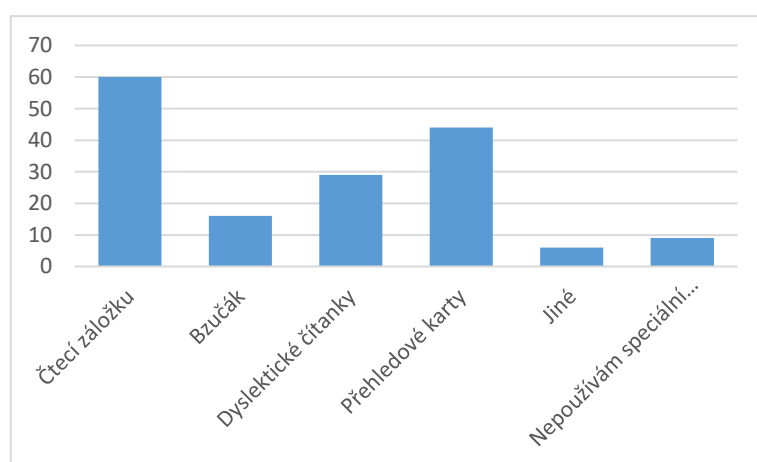


Graf č. 22: Využívané pomůcky

Komentář: V této otázce nás zajímalo, jaké pomůcky pedagogové využívají při výuce žáků s SPU a je patrné, že učitelé si pomůcky nejčastěji sami vytváří (59 %). Pouze

přibližně čtvrtina (30 %) respondentů uvedla, že uplatňují zakoupené pomůcky. Výsledky mohou svědčit o tom, že pomůcky jsou finančně náročné, a tudíž si je raději učitelé sami vyrobí, aby mohli žákům ulehčit práci. Avšak v diplomové práci Švejdové (2015) se objevilo, že pro reedukaci poruch učení učitelé více využívají zakoupené pomůcky, vlastní pomůcky uvedlo o 20 % méně dotazovaných, což je opačné našim výsledkům. Ovšem je možné, že pokud by byla otázka směřována přímo na reedukaci, a nejen na výuku, byly by výsledky jiné. Dalších 9 tedy 11 % respondentů zmínilo, že nevyžívají speciální pomůcky, což může svědčit o tom, že preferují uzpůsobování hodin žákům s SPU jiným přístupem (viz tabulka č. 4), ke kterému není nutná pomůcka.

U žáků s dyslexií nejčastěji využívám.



Graf č. 23: Pomůcky pro žáky s dyslexií

Komentář: I zde lze navázat na předchozí odpovědi, kde bylo zjištěno, že učitelé si pomůcky spíše sami vyrábí, což potvrzují i výsledky této otázky. Čtecí záložky, což odpovědělo 36 % respondentů a přehledové karty (27 %) si může pedagog vytvořit sám. Bzučák (10 %) a dyslektické čítanky (18 %) již je nutné koupit a možná právě z tohoto důvodu je uvedlo méně dotazovaných. Ale může to být i tím, že pro práci s žáky s dyslexií jim přijdou čtecí záložka a přehledové karty účinnější. 4 % respondentů zvolilo možnost Jiné, což je možné přisuzovat tomu, že preferují metodu Fernaldové, jelikož tu zmínil stejný počet učitelů (tabulka č. 4). Možnost Nepoužívám speciální pomůcky obsahuje stejný počet odpovědí (5 %), jako otázka předešlá. Podobnou otázku měla ve výzkumném šetření Šustáčková (2017), která nabízela dotazovaným více možností, ale nejvíce odpovědi bylo zaznamenáno u přehledových karet a čtecí záložky, což může vypovídat o tom, že tyto pomůcky se mohou pedagogům jevit, jako nejefektivnější. Lze vypožorovat značný rozdíl v odpovědích Bzučák a Dyslektické čítanky. U Šustáčkové (2017) dosáhl

Bzučák velkého množství odpovědí, ale zde je vidět, že není moc využíván. Ale dyslektické čítanky v tomto výzkumu mají větší procentuální zastoupení než v onom výzkumu. Tyto rozdíly lze přisuzovat tomu, že každý pedagog preferuje jiné pomůcky.

Vzděláváte se v problematice výuky žáků s SPU? Pokud ano, jak.

Tabulka č. 5: Vzdelávání se v problematice SPU

Vzdělávání se v problematice SPU	Počet odpovědí
Hledání informací pomocí internetu	48
Semináře vztahující se k problematice	56
Spolupráce s kolegy na škole	56
Spolupráce s jinými školami	9
Různé projekty vztahující se k problematice uskutečňované ve škole	9
Spoluprací se školským poradenským zařízením	48

Komentář: Většina respondentů zvolila více odpovědí. Počty jednotlivých odpovědí jsou zaneseny v tabulce. Nejvíce si pedagogové doplňují informace o žácích s SPU různými semináři nebo spoluprací s kolegy na škole. Tyto výsledky nejsou nijak překvapivé jelikož, na semináři se může člověk dozvědět nejlépe, jak s takovými žáky pracovat přímo od odborníků, ale zároveň si mnohé věci i zažít a vyzkoušet. Hned za nimi bylo uváděno získávání informací na internetu a spolupráce se školským poradenským zařízením. Školské poradenské zařízení provádí diagnostiku žáka tudíž právě tam je doporučeno, jak by s nimi mělo být pracováno. Nejméně učitelé využívají spolupráci s jinými školami a také projekty uskutečňované ve škole. Podobné výsledky (semináře, poté samostudium a spolupráci se školským zařízením) zaznamenala i Hanáková (2018).

4.4 Závěry šetření

Cílem diplomové práce a výzkumného projektu bylo zjistit, jakým způsobem rozvíjejí čtenářskou gramotnost žáků se specifickými poruchami učení pedagogové 1. stupně základní školy a jak podněcují čtenářskou gramotnost rodiče těchto dětí v domácím prostředí. Na což dále navazovaly dva dílčí cíle, které usilovali o to, zjistit, zda rodiče

podporují rozvoj čtení u dětí a jaké postupy nejčastěji volí. A jaké přístupy a pomůcky jsou využívány u žáků se specifickými poruchami učení pedagogy.

Z analýzy dotazníku pro rodiče vyplynulo, že rodiče jeví zájem o rozvíjení čtenářské gramotnosti. Většina rodičů se doma s dětmi věnuje pravidelně několikrát týdně čtení a společně si o knihách povídají. Děti mají možnost číst různé tituly, rodiče jejich výběr nechávají převážně na dětech. Při samotném čtení dětí se jim rodiče věnují a snaží se je ve čtení, ale i následném porozumění podněcovat. Z rozboru dotazníku pro pedagogy je možné konstatovat, že učitelé využívají několik možností podpory rozvoje čtenářské gramotnosti. Pro její rozvoj u žáků se specifickými poruchami učení nejčastěji využívají individuální přístup k žákům a poskytují jim názorné pomůcky. Zároveň využívají pomoci asistenta pedagoga, který se s žáky často četbě věnuje individuálně. Dá se tedy konstatovat, že cíle diplomové práce byly naplněny.

Z vytyčených cílů vycházely čtyři výzkumné otázky, které podrobněji ukazují dosažená zjištění a zároveň přinášejí detailnější odpovědi na stanovené cíle.

VO 1: Jakým způsobem se věnují rodiče dětem při čtení?

Většina rodičů si společně s dětmi čte každý den, přesněji to dokládá graf č. 3, mnoho odpovědí zaznamenaly i další položky (Občas a Výjimečně). Graf č. 6 nabízí náhled na to, jak rodiče dětem při čtení věnují. Rodiče obvykle při čtení děti pozorně poslouchají a sedí u nich a poté je oceňují pochvalou. To musí být pro dítě motivující, jelikož od rodičů mohou vycítit zájem a zároveň podporu. Jen málo odpovědí značilo, že rodiče se snaží dítě při čtení poslouchat, ale zároveň přitom vykonávají něco jiného. S čímž souvisí i následující zjištění, které nabízí graf č. 7 - po dočtení spoustu rodičů ověřuje, jak dítě textu porozumělo. Obvykle ho požádají o převyprávění příběhu a pokládají mu otázky, aby zjistili, zda děti příběh pozorně vnímaly. Ovšem mnoho rodičů u dětí již porozumění textu neověřují, což není příliš přínosné, jelikož děti s SPU mívají problém právě s porozuměním, a tudíž i na něj by měla být zaměřována podpora. Na základě toho se stanovený předpoklad (Rodiče ověřují porozumění textu pokládáním otázek) nedá potvrdit ani vyvrátit, jelikož někteří to praktikují a jiní rodiče neusilují o přezkoumání toho, jak dítě čtenému textu porozumělo.

VO2: Jak se snaží podporovat čtenářskou gramotnost rodiče dětí s SPU?

Za značnou podporu čtenářské gramotnosti u dětí se specifickými poruchami učení lze považovat to, že rodiče preferují četbu nad poslechem čteného a sledováním televize. Přesněji to zmínilo 13 rodičů, tedy přes 60 % dotazovaných. Rodiče se věnují čtení s dětmi minimálně třikrát týdně (viz graf č. 8) a zajímají se také o to, co děti čtou a společně si o knihách povídají, což je možné vidět v grafech č. 3 a 4. V odpovědích se objevovalo pouze, že si povídají často a téměř stejnou měrou byla zastoupena i možnost občas. Zároveň mají děti možnost, číst to, co oni chtějí, vybrat si knihu či časopis podle svého názoru a uvážení. V největší části odpovědí bylo zaznamenáno, že děti tuto možnost mají, ovšem rodiče jim ve výběru pomáhají, jelikož názor rodičů může být při výběru důležitý, což zmínilo 15 tazatelů, další dotazovaní nechávají dítě, aby si knihu vybralo samo. Možnost, že si dítě nemůže knihu vybrat, nebyla zaznamenána, čímž se potvrdila vymezená domněnka (Děti si mohou vybrat knihu podle sebe). Velkou motivací pro děti může být i to, že i samotní rodiče se věnují četbě - mnoho rodičů čte často (viz graf č 13) a také to, že společně navštěvují knihkupectví, což se v odpovědích objevovalo častěji nežli návštěva knihoven, tyto výsledky více dokládá graf č. 12. Vše uvedené, lze považovat za podporu čtenářské gramotnosti. Je možné konstatovat, že výsledky jsou docela pozitivní, mnozí rodiče podněcují děti s SPU při rozvíjení čtenářské gramotnosti. Avšak ne všichni rodiče si uvědomují, jak je podpora čtenářské gramotnosti u dětí se specifickou poruchou učení potřebná.

VO 3: Jakým způsobem podporují čtenářskou gramotnost u dětí s SPU pedagogové?

Za zásadní je možné považovat, že mnozí učitelé se zajímají o čtení jednotlivých žáků a o knihách si společně povídají. V dotaznících se objevovaly odpovědi - Pravidelně a Občas, přesnější výsledky uvádí graf č. 15. Učitelé poskytují žákům různé možnosti pro vzájemné seznámení se se čtenými knihami. Děti mohou knihy představovat svým spolužákům a společně o nich hovořit. Nejvíce byly uváděny běžné referáty, což potvrzuje stanovený předpoklad (Žáci si vzájemně představují knihy, které čtou doma formou referátů). Ovšem objevovaly se i jiné činnosti, jako prezentace knih, projekty na jednotlivé knihy či čtení ve čtenářských dílnách. Tyto možnosti však využívá jen několik učitelů (náhled na podrobnější výsledky nabízí tabulka č. 2). Děti zároveň mohou knihy, přinesené z domova, společně ve škole číst. Pár odpovědí v obou případech nebylo

pozitivních, děti nemají možnost si ve škole o knihách povídat, což nepodporuje žáky v rozvíjení čtenářské gramotnosti a není to pro ně vůbec motivující. Mnoho pedagogů podporuje gramotnost tím, že se snaží s dětmi věnovat četbě každý den, ale někteří jen obden nebo dvakrát týdně, což není pro žáky dostačující, zejména pak pro ty s poruchami učení (tyto položky zahrnuje graf č. 14). Nejčastěji učitelé volí práci s čítankovým materiálem, případně dětskými knihami, ale i dalšími texty, které ukazuje graf č. 20. Žáci s SPU většinou mohou pracovat s jednoduššími materiály, což dokládá tabulka č. 4. Pro ověřování porozumění přečteného textu pak nejčastěji volí odpovídání na otázky, a to preferuje většina dotazovaných (viz tabulka č. 3). Někteří však v odpovědích zmínili, že žáci si společně o příběhu povídají. Čtenářskou gramotnost může podporovat i psaní čtenářských deníků. Většina učitelů si právě toto uvědomuje a po žácích vyžaduje jejich pravidelné psaní každý měsíc. Avšak odpovědi byly velmi rozličné, podrobeněji to zaznamenává graf č. 16. Často se objevovalo, že žáci čtenářské deníky píšou čtvrtletně, jednou za dva měsíce nebo pouze jednou za pololetí. Ve všech případech se jedná o pravidelné psaní, což stálo v uvedeném předpokladu: Žáci si vedou čtenářský deník a pravidelně doplňují jeho obsah. I v tomto případě bylo zaznamenáno několik odpovědí, že žáci nepišou deníky. Podpůrný charakter značí i čtenářské kouty nebo knihovničky s různými žánry ve třídě, které byly pedagogy často zmiňovány (viz graf č. 17), což může být pro děti velkým zdrojem podpory, jelikož děti mohou objevovat knihy, které by je bavily. V několika málo odpovědích se objevila i možnost, že žákům je k dispozici čtenářský kout na chodbě a samostatná místnost na čtení, která je využívána převážně žáky s SPU, kteří tam chodí číst s asistentem pedagoga. To pro ně může být velmi přínosné, jelikož mohou číst svým tempem a nemusí se stresovat ze čtení před spolužáky. Bylo zaznamenáno mnoho pozitivních odpovědí. Učitelé často věnují pozornost čtenářské gramotnosti a jejímu rozvíjení. Uvědomují si, jak je pro život důležitá, a tudíž ji podporují různými způsoby tak, aby to pro žáky bylo přínosné.

VO 4: Jaké přístupy a pomůcky k žákům se specifickými poruchami učení učitelé nejčastěji využívají?

Učitelé nejčastěji volí individuální přístup k žákům, který se zdá být nezbytným pro práci s žáky s SPU. Individuální přístup často doplňují respektováním žákova pracovního tempa, poskytováním navýšeného limitu při plnění úkolů, což dokládá graf č. 21 a potvrzuje se tím stanovený předpoklad. Pro pomoc žákům bývá mnohdy po ruce

asistent pedagoga, učitelé to považují za velmi přínosné. Dále často učitelé žákům předkládají zjednodušené úkoly a více ověřují jejich porozumění, nejčastěji užívané přístupy je možné vidět v tabulce č. 4. K těmto přístupům obvykle pedagogové využívají názorné pomůcky, které mají žáci k dispozici nejen při hodinách českého jazyka. V rámci těchto hodin žáci s dyslexií nejvíce pracují se čtecími záložkami a přehledovými kartami. Byl tedy vyvrácen předpoklad, že učitelé nejčastěji využívají dyslektické čítanky. S dyslektickými čítankami také mnozí pracují, avšak ne v takové míře, stejně jako se bzučákem, přesnější výsledky ukazuje graf č. 23, kde je možné zpozorovat, že někteří volí jiné pomůcky například Metodu Fernaldové, která se objevuje i v tabulce č. 4. S tímto souvisí, že učitelé spíše používají pomůcky vlastní výroby než koupené. Někteří pedagogové pak speciální pomůcky nevyužívají vůbec (viz graf č. 22).

Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou specifických poruch učení u žáků na prvním stupni základní školy a čtenářskou gramotností. Čtenářská gramotnost je neodmyslitelnou součástí života nás všech a je nutné věnovat dostatečnou pozornost jejímu rozvíjení. Právě to – naučit žáky číst a psát je hlavním úkolem prvního stupně základní školy. Žáci se specifickými poruchami učení mají ztížené možnosti v osvojování trivia, jelikož nemají rozvinuté některé potřebné dovednosti. Tudíž je nezbytné jim věnovat zvýšenou pozornost a poskytovat dostatečnou podporu. Právě o toto usilovala daná práce. Hlavním cílem bylo zjistit, jak se snaží rozvíjet čtenářskou gramotnost pedagogové prvního stupně základní školy a jak ji podporují rodiče dětí s SPU v domácím prostředí. Právě rodiče a učitelé jsou hlavními činiteli, kteří mají na dítě největší vliv. Výzkumné šetření bylo vztaženo právě na tyto činitele a usilovalo o to, ověřit, jak je jimi čtenářská gramotnost podporována a jaké jsou k tomu využívány přístupy a pomůcky.

Na základě rozboru literatury byly vytvořeny teoretické poznatky, byly definovány specifické poruchy učení a vymezeny jednotlivé poruchy. Stručně byla popsána jejich diagnostika a možnosti reedukace a intervence, tudíž byl popsán poradenský systém ve školách a školských poradenských zařízeních. Prostor byl věnován základnímu a inkluzivnímu vzdělávání a legislativě v České republice. Nakonec byla charakterizována čtenářská gramotnost, její roviny a faktory, kterými je ovlivňována. Nastíněny byly možnosti podpory u žáků s dyslexií, dysgrafií a dysortografií.

V rámci výzkumného projektu byly vytvořeny dotazníky pro pedagogy prvního stupně základní školy a pro rodiče dětí s SPU. Dotazníky byly analyzovány a výsledky byly vneseny do grafů a tabulek. Dle toho byly učiněny závěry výzkumného šetření, kde bylo odpovězeno na stanovené výzkumné otázky.

Bylo zjištěno, že většina pedagogů i rodičů se snaží u dětí s SPU podporovat rozvíjení čtenářské gramotnosti. Mnoho rodičů si čte s dětmi každý den a obvykle děti při čtení pozorně poslouchají, sedí u nich a poté zkouší jejich porozumění danému textu. Velkou motivací pro děti může být, pokud samy vidí své rodiče číst. Mnozí rodiče s dětmi navštěvují knihkupectví a poskytují jim možnost, aby si samy vybraly, co by chtěly číst, zároveň se jim snaží i poradit. Ne všichni rodiče to však tak dělají, tudíž je nutné je podporovat více a snažit se dětem co nejvíce ulehčit rozvíjení čtenářských dovedností. Výsledky od pedagogů ukazují důležitost čtenářské gramotnosti a je zřejmé, že se ji snaží

rozvíjet vždy, když je to možné. Požadují po žácích, aby četli každý den v rámci různých předmětů, nejčastěji pak preferují čtení textu nahlas, při kterém se žáci střídají. Často si o knihách povídají a nabízejí žákům možnosti, jak s knihami seznámit spolužáky. Ve spoustě tříd mají žáci k dispozici čtenářský kout a třídní knihovničky. Ne všechny odpovědi byly vždy pozitivní, objevovaly se i odpovědi, které neznačí podporu pro rozvíjení čtenářské gramotnosti, těch ale nebylo příliš. K žákům ses SPU bývá nejčastěji využíván individuální přístup, respektování jejich pracovního tempa. Nejvíce využívají názorné pomůcky, přehledové karty, avšak žáci mohou pracovat i se čtecími záložkami, které jsou vhodné zejména pro děti s dyslexií.

Je možné konstatovat, že rodiče i pedagogové podporují čtenářskou gramotnost u dětí a uvědomují si její důležitost. Zároveň vědí, že práce s dětmi s poruchami učení je náročnější, vyžaduje více tréninku, trpělivosti, času, uzpůsobování přístupů, a proto se snaží volit různé způsoby podpory, aby to pro ně bylo zároveň motivující. Z celé diplomové práce vyvstává, jak podstatná je čtenářská gramotnost a jak je důležité ji podporovat u žáků se specifickými poruchami učení. Může být doporučením pro učitele, ale i rodiče, jak s dětmi s SPU pracovat. Zároveň byly vytvořeny dva pracovní listy, zformované pro žáky s poruchami učení, které mohou sloužit jako inspirace pro pedagogy a rodiče těchto žáků.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-266-6.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 9788073152550.
- BLAŽKOVÁ, Růžena. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. Matematika a didaktika matematiky. ISBN 978-80-210-5047-1.
- BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5329-8.
- DVOŘÁK, Josef. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-5-2.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-704-1115-5.
- FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

- JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-474-8.
- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- KOVÁŘOVÁ, Renata, Kateřina JANKŮ a Igor HAMPL. *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7464-792-5.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.
- KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.
- KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Praha: H & H, 1993, 270 s. ISBN 80-85467-56-9.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-451-1.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.
- NICOLSON, Rod a Angela FAWCETT. *Dyslexia, learning, and the brain*. Cambridge, Mass.: MIT Press, c2008. ISBN 0262140993.

- NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Vyd. 3., zcela přeprac., rozš. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-029-6.
- PASSE, Neil Alexander. *Dyslexics: Dating, Marriage & Parenthood Paperback*. Nova Science Publishers, Inc; Ed. UK vydání 2012. ISBN-13: 978-1628086782
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- REID, Gavin. *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. 5.vydání. Wiley, 2016. ISBN ISBN: 978-1-118-98004-0.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.
- SHAWITZ, Sally E. M. D. *Overcoming Dyslexia*. Second Edition. United Kingdom: John Murray Press, 2020. ISBN13 9781529306910
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.
- TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.
- TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
- TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
- VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-6409-007-3.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Internetové zdroje

FOUSKOVÁ, Kristýna. *Čtenářská gramotnost dětí na 1. stupni ZŠ: vliv rozdílných vzdělávacích programů*. [online]. Praha, 2015 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/137212/>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví.

GABAL, Ivan a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti?* [online]. [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>

FRANKEL, Katherine K., Bryce L. C. BECKER, Marjorie W. ROWE a P. David PEARSON. *From "What is Reading?" to What is Literacy?* Journal of Education [online]. 2016, 196, 7-17 [cit. 2021-02-27]. Dostupné z:

http://www.bu.edu/journalofeducation/files/2016/12/Frankel.etal_.pdf

HANÁKOVÁ, Lucie. *Přístupy Pedagogů ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základních škol* [online]. Brno, 2018 [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/rejs0/Diplomova_prace_odevzdani.pdf. Diplomová práce.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky.

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

https://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a49440c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf

KOFRÁNKOVÁ, Kristýna. *Podpora dětského čtenářství na 1. stupni ZŠ s ohledem na žáky se SPU* [online]. Hradec Králové, 2016 [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/oo1i7i/STAG84297.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3D>

audioknihy%26start%3D13. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace.

Koncepční rámec šetření PIRLS 2016. In: Česká školní inspekce [online]. Praha, 2017 [cit. 2021-03-07]. Dostupné z:

http://www.csicr.cz/html/PIRLS_2016_koncepcni_ramec/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

KUCHARSKÁ, Anna a Radka WILDOVÁ. *Koncepce diagnostiky čtenářských kompetencí v projektu rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012 [cit. 2021-02-21]. ISBN 978-80-7290-558-4. Dostupné z:

http://www.cteme.eu/data/ka3/A_Koncepce_diagnostiky.pdf

MAGEROVÁ, Hana. *Čtenářství a čtenářská gramotnost u žáků prvního stupně základních škol* [online]. Olomouc, 2019 [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: https://theses.cz/id/osj979/DIPLOMOV_PRCE.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DIllustrace%20d%C4%9Btsk%C3%BDch%20knih%26start%3D33. Diplomová práce. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1.stupně základní školy*. [online]. Brno, 2008 [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.

PANICKER, Anuja S. a Anujothi CHELLIAH. *Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific Learning Disability*. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry [online]. 2016, 17-23 [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4791102/>

PISA 2018. *Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*. Česká školní inspekce [online]. Praha, 2019, 50 [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2019/PISA_2018_koncepcni_ramec_CG/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

POLÁŠKOVÁ, Monika. *Čtenářská gramotnost žáků 5. tříd ZŠ Dolní Němčí* [online]. Zlín, 2011 [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/16590/pol%20c3%a1%20c5%a1kov%20c3%a1>

2011_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati, Fakulta Humanitních studií, Ústav pedagogických věd.

ŠVEJDOVÁ, Monika. Dyslexie a možnosti její nápravy u žáka na 1. stupni ZŠ. [online]. Hradec Králové, 2017 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/urrih7/STAG86405.pdf>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace.

ŠUSTÁČKOVÁ, Jana. *Didaktické hry a pomůcky ve výuce elementárního čtení a psaní u žáků se specifickými poruchami učení* [online]. Brno, 2017 [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/dh2pj/Didakticke_hry_a_pomucky_ve_vyuce_elementarniho_cteni_a_psanu_u_zaku_se_specifickymi_poruchami_uceni.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.

Listina základních práv a svobod. Psp.cz [online]. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Mezinárodní klasifikace nemocí. Uzis.cz [online]. [cit. 2021-02-28]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. nuv.cz [online]. [cit. 2021-02-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Pedagogickeinfo.cz [online]. [cit. 2021-02-28]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2020/08/strategie-vzdelavaci-politiky-ceske.html>

Systém vzdělávání v České republice. Msmt.cz [online]. [cit. 2021-02-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>

Úmluva o právech dítěte. Vlada.cz [online]. [cit. 2021-12-18]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. Mpsv.cz [online]. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zakonyprolidi.cz [online]. [cit. 2021-02-28]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Vyhláška č. 48/2005 Sb. In: Zakonyprolidi.cz [online]. Praha, 2017 [cit. 2021-03-07].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Zakonyprolidi.cz [online]. [cit. 2021-02-28]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zakonyprolidi.cz [online]. [cit. 2021-02-28]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy první stupně základní školy

Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče dětí s SPU

Příloha č. 3: Pracovní list pro žáky s SPU na téma Vánoce

Příloha č. 4: Pracovní list pro žáky s SPU na téma Vánoční stromeček

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Čtená kniha

Tabulka č. 2: Představování knih

Tabulka č. 3: Porozumění textu

Tabulka č. 4: Uzpůsobování hodin ČJ

Tabulka č. 5: Vzdělávání se v problematice SPU

Seznam grafů

Graf č. 1: Typ SPU

Graf č. 2: Trávení volného času

Graf č. 3: Čtení s dětmi

Graf č. 4: Povídání si o čtení

Graf č. 5: Reakce dítěte na čtení

Graf č. 6: Pokud dítě čte

Graf č. 7: Dočtení příběhu

Graf č. 8: Četnost čtení

Graf č. 9: Četnost přečtených knih

Graf č. 10: Kniha jako dárek

Graf č. 11: Oblíbenost čtených textů

Graf č. 12: Návštěva knihovny / knihkupectví

Graf č. 13: Čtení rodičů

Graf č. 14: Věnování se četbě

Graf č. 15: Povídání si o knihách

Graf č. 16: Psaní čtenářských deníků

Graf č. 17: Prostory pro čtení

Graf č. 18: Způsob četby

Graf č. 19: Materiály k četbě

Graf č. 20: Vyučování žáků s SPU

Graf č. 21: Přístupy k žákům s SPU

Graf č. 22: Využívané pomůcky

Graf č. 23: Pomůcky pro žáky s dyslexií