

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Motivace ke čtení žáků s dyslektickými obtížemi

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury dané práce.

V Olomouci dne

.....

Bc. Bezděková Petra

Děkuji Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, poskytnutí rad, ochotu a čas, který mi věnoval. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat celé své rodině, která mi byla oporou nejen po dobu psaní této diplomové práce, ale i během celého mého studia.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 5 |
| I Teoretická část..... | 7 |
| 1 Specifické poruchy školních dovedností | 7 |
| 1. 1 Etiologie SPU | 11 |
| 1. 2 Klasifikace SPU..... | 15 |
| 2 Dyslexie..... | 21 |
| 2. 1 Definice dyslexie | 21 |
| 2. 2 Historie dyslexie | 22 |
| 2. 3 Projevy dyslexie | 24 |
| 2. 4 Typy dyslexie | 28 |
| 3 Motivace..... | 32 |
| 3. 1 Vymezení pojmu motivace..... | 32 |
| 3. 2 Zdroje motivace..... | 34 |
| 3. 3 Klasifikace motivů..... | 38 |
| 3. 4 Motivace k učení | 39 |
| 4 Čtenářská gramotnost..... | 42 |
| 4. 2 Čtení | 48 |
| 4. 3 Vhodná úprava textu pro děti s SPU | 54 |
| II Praktická část | 57 |
| 5. 1 Charakteristika a cíle výzkumného šetření..... | 57 |
| 5. 2 Stanovení dílčích cílů a hypotéz..... | 58 |
| 5. 3 Metodika výzkumného šetření | 59 |
| 5. 4 Výzkumný vzorek | 60 |
| 5. 5 Analýza výzkumných dat | 61 |
| 5. 5. 1 Analýza dotazníkové položky číslo 1 | 61 |
| 5. 5. 2 Analýza dotazníkové položky číslo 2 | 62 |

| | |
|---|-----|
| 5. 5. 3 Analýza dotazníkové položky číslo 3 | 63 |
| 5. 5. 4 Analýza dotazníkové položky číslo 4 | 64 |
| 5. 5. 5 Analýza dotazníkové položky číslo 5 | 65 |
| 5. 5. 6 Analýza dotazníkové položky číslo 6 | 66 |
| 5. 5. 7 Analýza dotazníkové položky číslo 7 | 67 |
| 5. 5. 8 Analýza dotazníkové položky číslo 8 | 68 |
| 5. 5. 9 Analýza dotazníkové položky číslo 9 | 70 |
| 5. 5. 10 Analýza dotazníkové položky číslo 10 | 71 |
| 5. 5. 11 Analýza dotazníkové položky číslo 11 | 72 |
| 5. 5. 12 Analýza dotazníkové položky číslo 12 | 73 |
| 5. 5. 13 Analýza dotazníkové položky číslo 13 | 74 |
| 5. 5. 14 Analýza dotazníkové položky číslo 14 | 75 |
| 5. 5. 15 Analýza dotazníkové položky číslo 15 | 76 |
| 5. 5. 16 Analýza dotazníkové položky číslo 16 | 77 |
| 5. 5. 17 Analýza dotazníkové položky číslo 17 | 78 |
| 5. 6 Ověření hypotéz..... | 79 |
| 6 Diskuze..... | 88 |
| Závěr | 92 |
| Souhrn | 94 |
| Summary | 95 |
| Přílohy | 96 |
| Použitá literatura | 100 |
| Internetové zdroje | 103 |
| Seznam obrázků..... | 106 |
| Seznam tabulek..... | 107 |
| Seznam grafů..... | 108 |
| Anotace | |

Úvod

„S pomocí knih se mnozí stávají učenými i mimo školy. Bez knih nebývá učený nikdo ani ve škole.“

(J. A. Komenský)

S cíleným záměrem jsem si dovolila citovat J. A. Komenského. Zdá se mi, že daný citát v podstatě vystihuje veškerou podstatu mnou zvoleného tématu diplomové práce. Knihy – četba – vždyť to je nejen nejstarší a nejrelevantnější zdroj informací, ale také stimulace různých částí mozku, rozvoj představitivosti, empatie a nalézání „nových rozměrů“.

A proč jsem si zvolila právě „motivaci ke čtení žáků s dyslektickými obtížemi?“ Vysvětlení začnu trochu obsírněji. Já jsem milovník knih, dalo by se říci „knihomol“. Miluji vůni starých tisků, šustění listů při obracení stránek a intimitu vytvořenou mezi mnou a příběhy zanesenými na papír. Knihy mě provázely celý život a já v kterékoliv možné chvíli po nich sahala. Když se mi narodily děti, bylo samozřejmostí trávení večerů těsně před spaním s knihou různých pohádek. Mateřské srdce se dmulo pýchou, když děti listovaly knížkami a společně jsme si povídali, co je na obrázcích. Při nástupu do školy jsem očekávala, že zájem o knihy bude ještě narůstat. Budou společně objevovat nové a zajímavé věci. A tady ejhle! Moje starší děti jsou dvojčata – dcera a syn. A právě s nástupem do základního vzdělání se pro syna čtení pro zábavu změnilo na čtení za trest. První třídu zvládal bez obtíží, ale s postupem do vyšších ročníků se učení pro něho stávalo noční můrou. Následná diagnostika dyslexie, dysgrafie a dysortografie nám vše vysvětlila. Hledali jsme společně různé nové způsoby učení, aby se škola nestala pro něho nejhorším životním obdobím. Musím říci, že se nám nakonec podařilo najít společnou řeč se školními povinnostmi natolik, že si základní školu dokázal užít. Jediný neurovnaný vztah, který se táhne jeho celým životem, má do dnešního dne se čtením knih.

A již někdy v této době, jsem se začala zabývat tím, jak jej nejlépe motivovat, aby po nějaké knize sáhl. V okamžiku, kdy jsem začala učit na základní škole, tak mi bylo víceméně jasné, že co jsem prožívala se svým synem já, tak prožívá spousta rodičů u dětí, u kterých je diagnostika některých projevů specifických poruch učení. Co dokáže

ovlivnit dítě, kterému pouhé čtení způsobuje nemalé potíže sáhnout po knize a překonat tak svůj „handicap“?

A proto jsem si zvolila výše uvedené téma. Doufám, že tak dokáže odpovědět aspoň na některé otázky, které mi pomohou v praxi uplatnit to, co bylo zjištěno při hledání odpovědí.

Diplomová práce je rozdělena na dvě základní části – teoretickou a praktickou část. V teoretické části se podíváme blíže na definování pojmu specifických poruch učení, krátkou historii a etiologii. Konkrétně se zaměříme na projevy a příčiny dyslexie. Abychom mohli stanovit vhodnou motivaci, vymezíme si, co nám pojem motivace představuje. V poslední kapitole teoretické části se pozastavíme nad vhodnými knihami pro děti s dyslexií, a to nejen po stránce obsahové a vizuální, ale také po stránce normativní.

Praktická část je zaměřena na zjištění motivace žáků s dyslektickými obtížemi. Ráda bych objasnila, zda některé metody jsou pro žáky s dyslektickými obtížemi vhodnější než ostatní. Předmět celého výzkumu bude spočívat v zaměření se na praktické zkušenosti učitelů, kteří přichází se žáky s dyslektickými obtížemi dennodenně do styku. Jejich hlavní náplní práce pro tyto žáky je právě motivace. Protože i já mám ve své třídě děti s dyslektickými obtížemi, věřím, že mi výzkum pomůže nastínit nejvhodnější způsoby motivace a tím pomoci těmto žákům.

I Teoretická část

1 Specifické poruchy školních dovedností

Poruchy učení můžeme v podstatě zařadit mezi nejčastější a nejrozšířenější druh znevýhodnění, který určuje zařazení dítěte do skupiny integrovaných žáků, tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o diagnózu, se kterou se řada učitelů pravidelně setkává (Slowík, 2007).

Jelikož se však jedná o velmi specifické potíže, jež se promítají do školních dovedností, jsou tyto potíže terminologicky zastřešeny různými pojmy. Zelinková (2003) uvádí termín *specifické vývojové poruchy učení* nebo *poruchy učení*, Vitásková se přiklání k termínu *specifické poruchy učení* a v 10 revizi Mezinárodní klasifikace nemocí WHO se objevuje termín *specifické vývojové poruchy školních dovedností*. Pro potřeby diplomové práce se přikloníme k termínu specifické poruchy učení.

Jak již je patrné z předchozího odstavce, vyskytuje se značná různorodost v terminologii specifických poruch učení (SPU). A stejnou diferenciaci můžeme nalézt také v definici, která nám právě SPU přibližuje.

Asi nejčastější bývá definice, která nám uvádí, že SPU zastřešuje potíže spojené s neschopností naučit se číst, psát a počítat za použití běžných výukových metod, v případě, že nedošlo ke snížení inteligence a dítě vyrůstá v přiměřeně podnětném prostředí (Jucovičová, Žáčková, 2017). Zjednodušeně můžeme říci, že se jedná o výrazný nepoměr, který vzniká mezi školní neúspěšností a dobrou úrovní rozumových schopností. SPU tak může zasáhnout dítě, které je průměrně nebo nadprůměrně inteligentní a zároveň se vyznačuje opožděním v jedné určité nebo ve více oblastech učení (Matějček, 1995).

Matějček (1993, s. 24) SPU přímo definuje následovně: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se*

porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových vlivů“

Podobnou definici ve své publikaci uvádí také Zelinková (2003, s. 10): *„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu potíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto potíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou vyskytovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“*

Krejčová (2018) se dívá na SPU jiným pohledem a dovolí si je charakterizovat jako civilizační nemoc. Nemoc dnešní společnosti, která je bičována ze všech stran různými dokumenty, emaily, SMS zprávami, chaty, reklamními nápisy, informačními nápisy. Je tedy po nás vyžadováno neustálé čtení, psaní a v různé míře porozumění textu.

V neposlední řadě se termínem SPU zabývá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí WHO. Zde najdeme SPU v oddíle, jenž nese název ***Duševní poruchy a poruchy chování*** a SPU se řadí do části ***F80 – F89 Poruchy psychického vývoje***.

F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 80. 0. Specifická porucha artikulace řeči

F 80. 1. Expresivní porucha řeči

F 80. 2. Receptivní porucha řeči

F 80. 3. Získaná afázie s epilepsií

F 80. 8. Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F 8. 9. Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 0. Specifická porucha čtení

F 81. 1. Specifická porucha psaní

F 81. 2. Specifická porucha počítání

F 81. 3. Smíšená porucha školních dovedností

F 81. 8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 9. Vývojová porucha školních dovedností nspecifikovaná

F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83. Smíšené specifické vývojové poruchy (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize - Duševní poruchy a poruchy chování, 1992).

Velmi zajímavý je názor Sternberga a Grigorenkové, podle kterého „*je třeba chápat SPU ne jako důsledek biologických, poznávacích deficitů nebo vlivů prostředí, ale jako důsledek specifické interakce mezi jedinci a prostředím. Ve skutečnosti tedy trpí nějakou poruchou učení každý z nás. Každý z nás má v nějaké oblasti lepší schopnosti, v jiné selhává. Každý má určitý profil svých dovedností a z něj vyplývají jeho silné a slabé stránky* (Pokorná, 2010, s. 27).

V zahraniční literatuře se můžeme setkat také s různými pojmy vyjadřujícími specifické poruchy učení. V americké literatuře se objevuje pojem **learning disability**. Velká Británie uvádí termín **specific learning difficulties**. Ve Francii se můžeme setkat s označením **dyslexie** a německá literatura se ztotožnila s pojmem **Legasthenie, Kalkulasthenie** (Zelinková, 2003).

Krátce bych se pozastavila nad termínem **specifické a vývojové poruchy**. Proč je označujeme právě těmito pojmy? Označení „vývojové“ nám označují skutečnost, že poruchy postihují jedince na určitém vývojovém stupni. Jedná se tedy o poruchy, které jsou vývojově podmíněné. Obtíže způsobující SPU se začínou v plném rozsahu projevat při kladení vyšších nároků na specifické schopnosti dětí, a tím se stává období, kdy dítě zahájí povinnou školní docházku. Tyto potíže pak provází dítě po celý zbytek jeho života. Není tedy možné, že by se stalo to, že dané poruchy v průběhu života jedince zmizí. Mohou se v určitých fázích života zvyrazňovat nebo zmírňovat (Michalová, 2001).

Poruchy nejsou primárně vázány na smyslový handicap ani na snížení nebo opoždění rozumových schopností – to nám tedy vysvětluje druhý pojem – specifické. Je velmi důležité rozlišit specifické a nespecifické projevy. Nespecifické symptomy se mohou vyskytovat nejen u SPU, ale také u jiných vývojových poruch.

Vitásková (2005b) řadí mezi nespecifické projevy především:

- deficity pozornosti,
- deficity paměti,
- motorické deficity,
- zvýšenou unavitelnost,
- obtíže v pravolevé orientaci,
- obtíže v jazyce a v řeči,
- obtíže v posloupnosti,
- obtíže v časoprostorové orientaci,
- emoční labilita,
- poruchy senzorycké integrace.

Pro charakterizaci SPU jsou pro nás podstatné specifické projevy, na které se v souvislosti se čtením a psáním zaměřil Matějček (1995).

- zrakové nebo sluchové záměny podobných hlásek nebo písmen,
- přehazování pořadí písmen či hlásek a slabik ve slovech,
- vynechávání slov nebo celých řádků,
- pravolevé čtení či psaní,
- komolení slov,
- odhadování slov, domýšlení textu,
- mechanické učení textu z paměti,
- dvojité čtení,
- obtíže s odhadováním konců slov a vět,
- záměny tvrdých a měkkých slabik, dlouhých a krátkých slabik,
- oddělování předložky a spojky.

1. 1 Etiologie SPU

Etiologií rozumíme příčiny neboli původ jejich vzniku. Etiologie SPU stejně jako třeba definice nebo jen úhel pohledu, prošla také svým vývojem. V současnosti se na etiologii pohlíží jako na multifaktoriální model, což zjednodušeně můžeme charakterizovat jako hledání celého komplexu příčin. Z toho vyplývá, že existují vzájemné přímé a nepřímé souvislosti mezi faktory vyvolávající SPU (Pokorná, 2001).

Musíme si uvědomit, že dyslexie je nehomogenní porucha a na jejím projevení se podílí jak dědičné dispozice a vlivy, tak také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

S etiologií SPU spojují mnozí autoři (Pipeková) souvislost s problematikou vývoje řeči. Řeč se nám promítá do všech verbálních operací a myšlení. Zasahuje tedy zákonitě i do procesu čtení a psaní.

Otakar Kučera a jeho kolektiv zkoumal skupinu dyslektiků v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Zabývali se otázkou příčin vzniku dyslexie. Na základě svých výzkumů rozlišil etiologii dětí s dyslexií do čtyř základních skupin:

- 1. Encefalopatická skupina:** tato skupina má označení E. U dětí bylo prokázáno drobné poškození mozku, které vzniklo v prenatálním, perinatálním nebo časně postnatálním stadiu. Zde bylo zastoupeno zhruba 50% případů.
- 2. Hereditární skupina:** ta bývá označována písmenem H. U této skupiny dětí se u jejich blízkých příbuzných jednoznačně odrážela přítomnost poruch sdělovacích funkcí. Daná skutečnost se projevila zhruba u 20 % dětí.
- 3. Hereditárně-encefalopatická skupina:** s označením HE. Pokud se objevila kombinace výše uvedených vlivů, tak bylo dítě zařazeno do třetí skupiny. Jednalo se o 15 % dětí.
- 4. Nejasná:** skupina byla značena písmenkem A. V případě, že nebyla zjištěna přesná etiologie nebo byla spojována s etiologií neurotickou, došlo k zařazení do čtvrté skupiny (Michalová, 2001).

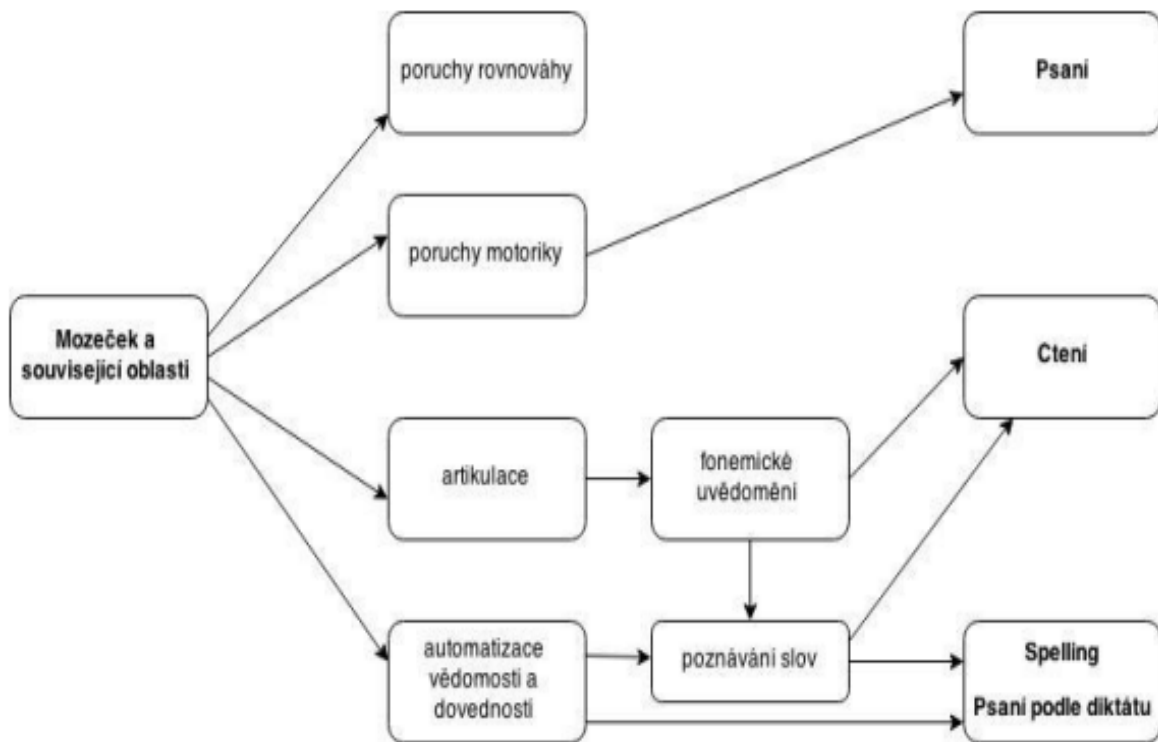
Pokorná (2001) dělí příčiny specifických poruch učení na endogenní a exogenní faktory. Mezi endogenní faktory zahrnuje především genetické vlivy. Působení genetiky na

vznik SPU uvádí také Zelinková (2003), která přebírá názory Uty Frith, jenž zahrnuje genetické faktory do biologicko-medicínské roviny. Autorka rozlišuje etiologii na tři základní roviny:

A. Rovinu biologicko-medicínskou: v této rovině můžeme hovořit o vzniku SPU na genetické bázi. Vliv na vznik SPU má několik genů. Při výzkumech došlo k odhalení abnormalit, které postihovaly 1. a 6. chromozom a 15. pár chromozomu (Procházka, Šmahaj, Kolařík, Lečbych, 2014). Pokud budeme brát v úvahu genetickou dispozici vzniku SPU, tak se můžeme zaměřit na včasnou diagnostiku. Z hlediska genetiky existuje mezi sourozenci a blízkými příbuznými 40 - 50 % riziko dědičnosti dyslexie. Musíme však brát v úvahu, že geny nebo kombinace předaných genů se i u každého jedince může projevit v jiné míře a v odlišném rozsahu (Zelinková, 2003). V odborných kruzích dominují u této roviny v podstatě teorie:

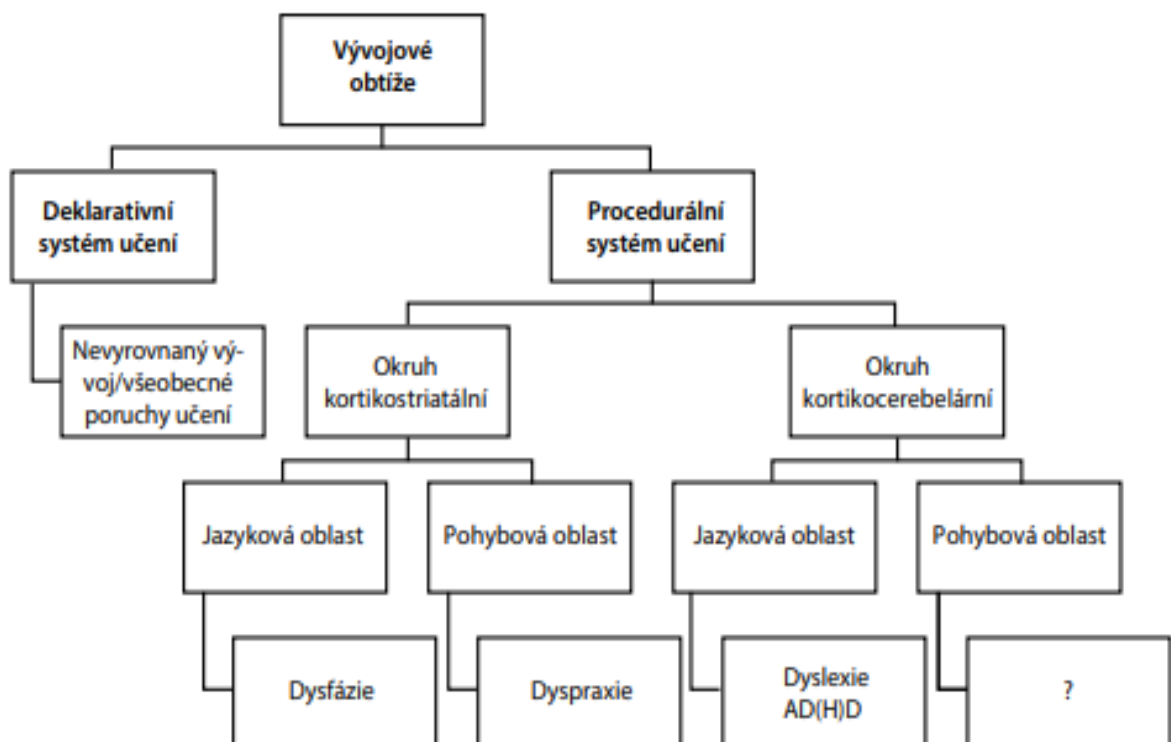
- **Teorie mozečková:** jedná se o teorii, která nám v podstatě udává hranici mezi rovinou biologickou a rovinou kognitivní. Mezi tradiční zastánce a představitele dané teorie patří A. Fawcett a R. Nicolson. Tradičně bývá mozeček považován za strukturu, která bývá zodpovědná za řízení koordinace pohybu a motorického učení. „*Na druhou stranu však jeho bohatá anatomická spojení s ostatními oblastmi lidského mozku, recentní klinická pozorování, behaviorální experimenty a funkční zobrazovací studie tento tradiční obraz mozečkové funkce mění.*“ S jistotou můžeme tvrdit, že mozeček hraje daleko důležitější roli v řízení mozkových funkcí (Bareš, 2007). Bylo zjištěno, že má vliv mimo jiné také na rozvoj řečových oblastí, které autoři dávají do souvislosti se vznikem SPU. Na začátku své teorie zjistili, že se mozeček významnou měrou podílí na osvojování a automatizaci motorických a kognitivních dovedností. V případě, že se u dítěte objeví jakékoli mozečkové postižení, nemůže dojít ke standardnímu rozvoji řeči, artikulace a motoriky. Provázanost mozečku se čtením a psaním autoři představují na tzv. **modelu ontogenetického kauzálního řetězu** (Zelinková, 2003). Při dalším postupném výzkumu vytvořili R. Nicolson a A. Fawcett **tzv. hypotézu specifických procedurálních výukových obtíží**. Uvedená hypotéza se nezabývá pouze deficitem mozečku, ale hledá příčiny v rámci centrální

nervové soustavy, ve které probíhá zpracování informací a jejich přerod do dovedností a znalostí. (Krejčová, Bodnárová, Stehlík, 2014)



Obrázek 1: Ontogenetický kauzální řetěz

Zdroj: Zelinková, 2003, s. 25



Obrázek 2 Typologie výukových obtíží založených na deklarativním a procedurálním systému učení.

- **Teorie magnocelulární:** jedná se o obtíže, které jsou sledovány především na neurofyziologické úrovni a mají přímý dopad na zpracování čteného textu. Hlavním představitelem dané teorie je Stein. „*Magnocelulární systém má zodpovědnost za kontrolu vizuálních podnětů, kontrolu očních pohybů a vyhledávání vizuálních podnětů i přesné načasování zpracování vizuálních podnětů, což jsou všechno postupy, které jsou důležité při čtení*“ (Krejčová, 2019, s. 63). Podle Jošta (2010) magnocelulární systém umožňuje čtenáři vidět při nízkém osvětlení a malém kontrastu. Jeho buňky jsou silně myelizované, což umožňuje rychlé převádění vzruchů. A proto je schopen rozlišit malé časové intervaly a informace o pohybu. Čtenářský text obsahuje velké množství grafických znaků na poměrně malé ploše, při vizuálním vnímání dyslektici nestačí takové množství informací dostatečně rychle zpracovat a výsledkem je splývání, vizuální zmatek a zpomalování čtení a chápání textu. Magnocelulární teorie tedy spatřuje příčinu dyslexie v poruše magnocelulárního systému centrálního nervového systému.
- **Teorie hormonální:** při zjišťování příčiny SPU se také vycházelo z faktu, že jednou z možných příčin může být také zvýšená hladina hormonů, zejména se jedná o testosteron. Testosteron je hormon, který se podílí především na tvorbě sekundárních pohlavních znaků, ale může ovlivnit i další vývoj. Ten sám o sobě SPU přímo nezpůsobuje, ale může na druhé straně zvýšit dominanci pravé hemisféry a narušit vývoj hemisféry levé (Zelinková, 2003). Teorie by mohla stát za možným vysvětlením vyššího výskytu SPU u chlapců.

B. Rovinu kognitivní: u jedinců s SPU můžeme vysledovat deficity v celé řadě kognitivních funkcí. Jedná se především o:

- ✓ **Deficity fonologické:** deficity se týkají především fonemického sluchu, identifikace hlásek ve slovech, rýmování, sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti.

- ✓ *Deficity v oblasti řeči a jazyka:* zde můžeme obtíže vysledovat především v omezené slovní zásobě, specifických artikulačních obtížích, sníženém jazykovém citu a může dojít i k obtížím při porozumění mluvené řeči.
 - ✓ *Deficity vizuální:* zde se projevují nedostatky ve zrakové analýze a zrakové syntéze, zrakové paměti, pravolevé a časové orientaci a ve vedení zrakových pohybů.
 - ✓ *Deficity v oblasti paměti:* u jedinců se SPU může docházet k oslabení krátkodobé paměti, což se promítá do obtíží spojených se zapamatováním pořadí údajů nebo činností.
 - ✓ *Deficity v procesu automatizace:* při učení může docházet ke zpomalení mechanismu zautomatizování (Zelinková, 2003).
- C. Rovinu behaviorální: do behaviorální roviny zahrnujeme především rozbor celého procesu čtení a psaní. Můžeme se zaměřit také na sledování jiných školních dovedností a celkového chování dítěte. Při čtení se zaměřujeme na rychlost čtení, techniku a porozumění čtenému. Sledujeme, jakých chyb se dítě dopouští (Zelinková, 2003).

Mezi exogenní faktory zahrnuje Pokorná (2001) především vliv rodinného prostředí a vliv školy, kterou dítě navštěvuje. Velký důraz je potřeba klást na emocionální vývoj dítěte. Je žádoucí přizpůsobit očekávání a nároky rodičů reálným možnostem jejich dětí.

1. 2 Klasifikace SPU

Specifické poruchy učení je zastřešující pojem, který dokáže obsáhnout heterogenní skupinu obtíží, pro něž je typická dysfunkce centrálního nervového systému. SPU můžeme klasifikovat vzhledem k několika různým kritériím. Jako nejčastější a nejvíce užívaná bývá diferenciacce podle toho, které školní dovednosti jsou postižené. (Slowík, 2007).

Pro rozlišení konkrétních oslabených funkcí je v názvu využívána předpona **dys-**. Význam uvedené předpony znamená rozpor nebo deformaci. Jedná se o poruchu určité funkce, která nebyla zcela vyvinuta. Dochází tedy k nedostatečnému nebo nesprávnému vývoji konkrétní dovednosti. Někdy se však v názvu může objevit také předpona **a-**. Ta nám charakterizuje určitou funkci, která sice byla vyvinutá, ale z nějakého konkrétního důvodu došlo k její ztrátě (Zelinková, 2003).

1. **Dyslexie:** znamená specifickou neschopnost naučit se číst pomocí běžných výukových metod. Porucha v podstatě postihuje veškeré znaky, které souvisí se čtenářským výkonem. Obtíže činí rychlost čtení, technika čtení, správně přečtený text a v neposlední řadě je pro jedince obtížné porozumět čtenému textu (Zelinková, 2003).
2. **Dysortografie:** jedná se o specifickou poruchu pravopisu, která se velice často vyskytuje právě společně s dyslexií. Jde o poruchu, která se projevuje neschopností aplikovat osvojená pravidla pravopisu. Typickým znakem dysortografie je neschopnost udržet pořadí písmen ve slově. Velké množství dysortografických chyb se projevuje v nesprávném dodržování délek samohlásek, v záměně tvrdých a měkkých slabik. Žák nedokáže gramatická pravidla aplikovat v písemném projevu (Michalová, 2001). U dětí s dysortografií se potíže vyskytují nejen v českém jazyce, ale prolínají se také do dalších předmětů. Největší obtíže můžeme sledovat ve výuce cizích jazyků. Ale nesmíme zapomenout, že určité komplikace bude dítěti činit i výuka matematiky a naukových předmětů, a to především v případech, kdy musí učivo zaznamenávat bez zrakové opory, jen formou diktování (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Michalová (2001) použila rozlišení dysortografie podle Žlaba na:

- a) **auditivní:** jedná se dysortografii, při které dochází k narušení procesů sluchové (auditivní) diferenciaci. V podstatě jde o to, že se u žáků vyskytuje problém v rozlišení a zachycení posloupnosti jednotlivých hlásek ve slově. Význam slova jim však neuniká.
- b) **vizuální:** zde dochází k narušení procesů zrakové (vizuální) paměti. Podstata poruchy spočívá v neschopnosti si vybavit písmena, která jsou

si tvarově nebo sluchově podobná. U žáka dochází následně k neschopnosti identifikovat napsané chyby nebo je opravit.

c) **motorickou:** potíže souvisí s motorickou neobratností. Příčinou je narušení jemné motoriky. Nutnost grafického projevu se pro žáka stává velmi obtížná, často způsobuje jeho únavu a snižuje se tempo psaného projevu. Samotné psaní vyžaduje veškerou jeho koncentraci a na aplikaci a uvědomění si gramatických pravidel již nezbyvá sil ani času.

3. **Dysgrafie:** je specifickou poruchou psaní. Je patrná v celkovém grafickém projevu jedince. Postihuje nejen grafické napodobení tvaru písmen, ale také jejich spojení a celkovou grafickou úpravu písemného projevu. Z písemné práce je často patrné gumování, škrtnání, pomačkání papíru a jakoby celkové umazání. Co se jednotlivých písmen týká, tak mívají různou velikost. Často je obtížné rozpoznat, zda se jedná malá či velká písmenka. Jedinec nedokáže písmu udržet v předepsaném řádku, písmena různě „skáčí“. Vážným problémem se u dysgrafiků stává čitelnost jejich písma. To se projevuje nejen při školní úpravě, ale zejména při domácí přípravě. Dítě není schopné po sobě přečíst zápisy napsané ve škole. Jakákoliv písemná práce způsobuje u žáka vysokou únavu. Můžeme často také vysledovat nesprávné držení psacích potřeb, které je patrné při tlaku a sklonu ruky na papír (Šauerová, 2012).

4. **Dyskalkulie:** je specifická porucha matematických schopností. Pro postiženého představuje neschopnost operovat s číselnými symboly, nedokáže se orientovat na číselné ose, vznikají potíže při základním zvládnutí početních úkolů a slovních úloh (Šauerová, 2012). Dyskalkulie však může zasahovat i do běžného života jedince. Dyskalkulik mívá potíže s odhadováním a určením času, odhadováním vzdálenosti, množství. Typicky se vyskytují obtíže s prostorovou orientací. Je možné, že se ztrácí v přírodě, ve městě, nedokáže se orientovat v budově (Jucovičová, Žáčková, 2017). Příznaky dyskalkulie mohou být velice různorodé. Z toho důvodu je možné dyskalkulii rozčlenit do několika typů. Jednotlivé typy se mohou lišit intenzitou nebo závažností potíží.

a) **Praktognostická dyskalkulie:** u žáka se projevují potíže v manipulaci s konkrétními, nakreslenými předměty nebo jejich symboly. Může se jednat o neschopnost vytvoření množiny prvků v různém počtu, seřazení

nebo porovnání jednotlivých číslic. Obtíže se objevují také v geometrické části při rozlišení jednotlivých geometrických tvarů, jejich prostorovém uspořádání.

- b) Verbální dyskalkulie:** u postiženého se objevuje neschopnost slovně označit množství, počet předmětů, názvy čísel, operačních a matematických úkonů. Dítě nedokáže vyjmenovat souvislou řadu násobků, lichých nebo sudých čísel. Potíže se vyskytují také při určení hodnoty napsaného čísla nebo při neschopnosti ukázat na prstech vyčtené číslo. U jedince se objevuje nepochopení rozdílu mezi výrazy „o 2 méně“ nebo „2 krát méně“.
- c) Lexická dyskalkulie:** daný typ se vyznačuje neschopností číst matematické symboly, čísla, různé kombinace čísel. Velmi často se objevují záměny číslic při vícemístných číslech. Žák si nedokáže uvědomit a rozlišit pozici číslice – to znamená, že nerozlišuje, zda se jedná o jednotky, desítky či stovky. Obvyklá je také záměna podobných číslic (6-9, 3-8, 21-12). Velice zjednodušeně může konstatovat, že se jedná o neschopnost číst čísla – tedy numerickou dyslexii.
- d) Grafická dyskalkulie:** z názvu vyplývá, že se obtíže projevují především v narušené schopnosti psaní numerických znaků a symbolů. Jedinec se těžko vyrovnává se zápisem čísel podle diktátu, s prostorem do kterého má zaznamenat správné pořadí čísel, udržet stejnou velikost psaných čísel. Celková úprava zapisovaných čísel působí nepřehledně a chaoticky, což působí potíže především v písemném násobení a dělení, kde je nutné dodržet úpravu psaných číslic. Dochází k vynechávání nul při vícemístných číslech. Problémy se projevují také v geometrii, kde se stává téměř nadlidským úkolem narýsovat v prostoru různé geometrické obrazce. Můžeme zde nalézt poškození prostorové a pravolevé orientace. Při zjednodušeném porovnání můžeme daný typ dyskalkulie přirovnat k neschopnosti psát čísla – tedy k numerické dysgrafii.
- e) Operační dyskalkulie:** se vyskytuje jako nejrozšířenější typ dyskalkulie. Její projevy můžeme sledovat v neschopnosti provádět různé matematické operace. Velice často dochází k nahrazení a záměně jedné

operace za druhou, např. sčítání za násobení nebo odečítání za dělení. Vyskytuje se vysoká chybovost při matematických operacích s počítáním do 20. Jednoduché matematické úkony řeší velmi často písemně, často také přetrvává počítání na prstech i na vyšším stupni školy. Složitější operace se snaží nahradit jednoduššími.

f) **Ideognostická dyskalkulie:** porucha se vyznačuje v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. „*Jedinec např. ví, že 9 se čte jako „devět“ a „devět“ se píše jako 9, ale neví, že 9 je o jednu méně než 10, resp. 3×3 , nebo polovina z 18, nebo má-li ukázat příslušný počet teček podle napsaného čísla.*“ Obtíže jsou parné ve slovních úlohách. Jedinec není schopen pokračovat v určených matematických řadách, které se řídí určitou posloupností, např. počítání po dvou, po deseti (Dyskalkulie, 2018).

5. **Dyspraxie:** jde o specifickou poruchu, která se vyznačuje narušenou schopností plánovat a provádět motorické úkony. Potíže se mohou projevat nejen v samostatné koordinaci pohybu, ale také v odhadu vzdálenosti a v pohybové paměti. Porucha zasahuje do celé řady oblastí. Můžeme ji nalézt nejen v oblasti pohybů celého těla, ale také při oblékání, kreslení, psaní (Vilímovský, 2019). „*Podle MKN - 10 je dyspraxie vymezena jako porucha, jejímž hlavním rysem je vážné poškození vývoje motorické koordinace, které není vysvětlitelné celkovou mentální retardací nebo nějakým vrozeným či získaným neurologickým onemocněním. Nicméně ve většině případů ukáže pečivé klinické vyšetření zřetelné známky vývojové nervové nezralosti*“ (Procházka, Šmahaj, Kolařík, Lečbých, 2014, s. 163).

Dyspraxii můžeme rozdělit na:

- a) **ideativní dyspraxii:** potíže se objevují v oblasti plánování pohybu,
- b) **ideomotorickou dyspraxii:** potíže se objevují v neschopnosti provádění komplexních volných pohybů (Procházka, 2014).
6. **Dysmúzie:** je charakterizována jako specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Patří mezi poruchy, které nejsou ve vztahu ke školní úspěšnosti závažné. U dysmúzie můžeme rozlišit dvě formy:

- a) **expresivní formu:** jedná se o poruchu, která neumožňuje dítěti reprodukovat třeba i velmi známý hudební motiv, jenž však dokáže zcela běžně identifikovat,
- b) **totální formu:** forma, při které dochází k celkovému nedostatku hudebního smyslu (Fischer, Škoda, 2008).

V hudební psychologii se můžeme setkat také s termíny, které se týkají amúzie, tedy neschopnosti rozeznávat hudební výšku, tónové vztahy, a s tím související nízkou úroveň reprodukce hudebních prvků. Rozeznáváme dvě varianty amúzie:

- a) **senzorickou (impresivní) amúzi:** daná varianta se vyznačuje poruchami sluchového vnímání. Základní charakteristické vlastnosti tvoří neschopnost sluchové diferenciacce výšky tónů, rozpoznání barvy hudebních nástrojů a smysl pro rytmus.
- b) **motorickou (expresivní) amúzi:** výskyt této varianty je mnohem častější. Charakter obtíží spočívá v chybné koordinaci mezi sluchovou percepcí a hlasem, který představuje výkonný aparát. V praxi se jedná o chybnou reprodukci rytmu, melodie, tempa, chybnou koordinaci pohybů (Školní pedagogika)

7. Dyspinxie: můžeme ji definovat jako specifickou poruchu kreslení. Vyznačuje se nízkou úrovní kresby. Potíže jsou patrné v oblasti zacházení s kreslicím nástrojem, které se vyznačují především neobratným a násilným držením. Jedinec postižený dyspinxií nedokáže převést představu malovaného objektu na papír (Fischer, Škoda, 2008).

2 Dyslexie

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na charakteristiku specifických poruch učení. Oblasti dyslexie byla věnována jen nepatrná část. Z důvodu, že diplomová práce se zabývá dětmi s dyslektickými obtížemi, rozhodli jsme se věnovat dyslexii samostatnou kapitolu.

Jak již bylo výše sděleno, dyslexie je specifická porucha, která se projevuje neschopností naučit se číst. Ze všech specifických poruch učení je dyslexie nejznámějším a nejsledovanějším fenoménem. Dyslexii můžeme považovat jako celosvětový problém.

2. 1 Definice dyslexie

Existuje celá řada různorodých definic dyslexie.

Pokud bychom se zaměřili na chronologické představení definic, tak mezi prvními je nutné uvést definici Antonína Heverocha z roku 1904: *„Neschopnost naučiti se čísti a psáti při vývoji duševním a dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Schopnost čísti a psáti nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jich schopnostem“* (Matějček, 1995, s. 19).

Společně s Langmeirem vytvořil Matějček v roce 1960 další definici dyslexie: *„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“* (Matějček, 1995, s. 19).

Na závěr bychom představili definici, kterou přijala společnost IDA dne 12. listopadu 2002. Tato definice je začleněna do mnoha státních zákonů o vzdělání, např. ve státech Utah, Ohio. Definice zní: *„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Vyznačuje se obtížemi s přesným a / nebo plynulým*

rozpoznáváním slov a špatnými pravopisnými a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže obvykle vyplývají z nedostatku fonologické složky jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k jiným kognitivním schopnostem a poskytování účinné výuky v učebně. Sekundární důsledky mohou zahrnovat problémy s porozuměním čtení a snížené čtenářské zkušenosti, které mohou bránit růstu slovní zásoby a znalostí pozadí“.

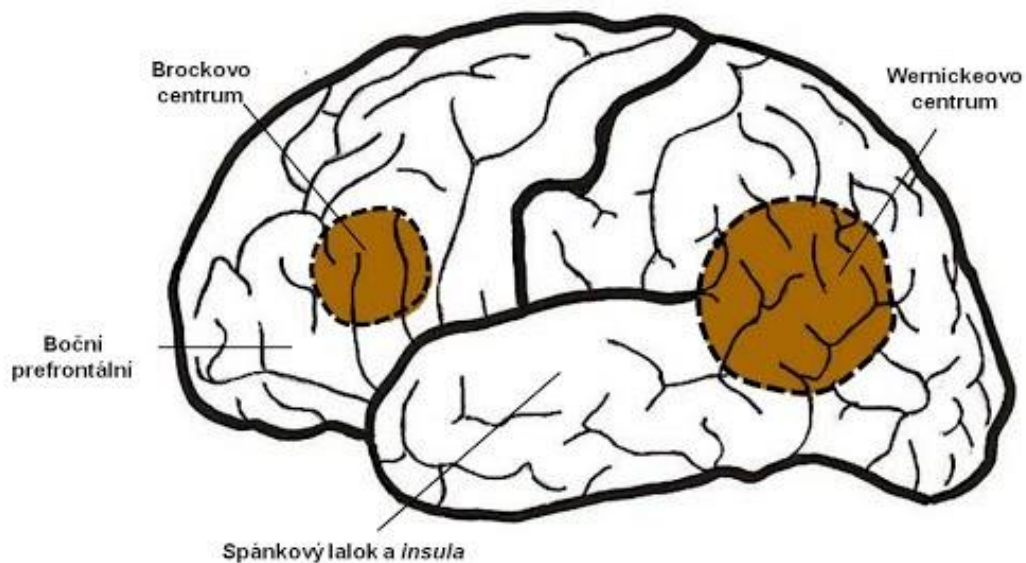
Z nepřeberného množství definic jsme na ukázkou vybrali pouze několik. Všemi se jako červená nit táhne společná myšlenka – neschopnost naučit se číst na základě mozkového poškození.

2. 2 Historie dyslexie

Nejedná se pouze záležitost dnešní doby. Vlastní historii dyslexie můžeme vysledovat až do daleké minulosti.

Mezi první průkopníky, kteří na základě svých výzkumů objevili a blíže definovali funkce mozku, byli dva lékaři. V prvním případě se jedná o francouzského neurologa P. Brocca, který objevil místo v čelním laloku levé mozkové polokoule místo, které řídí motorickou stránku naší řeči, v současnosti jej nazýváme **Broccovo centrum**. U praváků je obvykle umístěno v levém frontálním čelním laloku. U leváků se může nacházet v pravé hemisféře, ale ve většině případů se vyskytuje v hemisféře levé. Druhým průkopníkem se stal O. Wernicke. Ten zjistil, že v blízkosti Broccových center jsou místa, která jsou zodpovědná za porozumění mluvené řeči a její obsahovou složku. Jakékoliv narušení těchto center, způsobené například úrazem nebo nádorem, se označuje jako afázie. Tato zjištění jsou předzvěstí toho, že může dojít k jemnějším poškozením, která se odrazí právě na problémech se čtením či psaním. Nachází se také v levé hemisféře, a to i většiny leváků. (Matějček, 1995).

Pro názornější představu, kde se uvedená centra nachází:



Obrázek 3 Mozek

Zdroj: <https://www.tichezpravy.cz/znakovy-jazyk-pomaha-pochopit-jak-funguje-mozek/>

Je velice zajímavé, že dříve byly potíže ve čtení nazývány různými názvy. V roce 1887 německý lékař Kussmaul byl zřejmě první, kdo ve své monografii o poruchách řeči užil termínu „**slovní slepota**“. Jedná se o případy, kdy pacient ztratí schopnost číst při dobře zachované inteligenci a zcela neporušené řeči. Sám usoudil, že jde o poruchu, kterou je nutno odlišit od běžně známých afázií. Co se týká samostatného pojmu dyslexie, tak byl poprvé použit v roce 1887. Je zajímavé, že jej použil také lékař. Tentokrát se jednalo o německého očního lékaře R. Berlína (Swierkoszová, 2005).

V roce 1895 se na děti se specifickými poruchami učení zaměřil J. Hinshelwood. Zaměřil se na kazuistiku dětí, ve které se soustředil nejen na samotnou existenci dyslexie, ale popsal také její příčiny. Nejvýznamnější historickou postavu však můžeme spatřovat v osobě S. A. Ortona. Jistě nás již nepřekvapí, že se jednalo opět o lékaře. Tentokrát byla jeho specializací psychiatrie. Jeho pojetí dyslexií nejlépe vystihuje jeden odstavec z jeho knihy „O čtení, psaní a problémech s řečí u dětí“, který bývá označován jako „**Ortonovo krédo**“: „*Stanovisko, že opoždění a poruchy ve vývoji řečové funkce mozku mohou vznikat z poruch v procesu vytváření jednostranné mozkové dominance v jednotlivých oblastech, přičemž bereme v úvahu hereditární vztahy, přináší s sebou*

presvědčení, že takové poruchy by měly reagovat na speciální nácvik, budeme-li dostatečně přesní v diagnóze a budeme-li dost důvtipní, abychom zavedli vhodné nápravné metody odpovídající potřebám každého jednotlivého případu“ (Matějček in Swierkoszová, 2005, s. 9).

V českých zemích patří prvenství zájmu o soby s dyslexií tehdejšímu docentu neurologie a psychiatrie Karlovy univerzity Antonínu Heverochovi. Ve svém článku *„O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti“*, který uveřejnil v roce 1904 v časopise *Česká škola*, se zaměřil na jedenáctiletou dívku, která trpěla vývojovou dyslexií (Matějček, 1993).

U nás diagnostická a terapeutická práce v oblasti specifických poruch učení pokračovala v roce 1952 na Dětském oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě, odkud se v roce 1954 rozšířila do Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích. Zde se systematickou péčí o děti, u kterých se vyskytují potíže se čtením a psaním věnovali J. Langmeier a O. Kučera. První specializované třídy pro dyslektiky byly zřízeny v Brně v roce 1963, v Praze pak v roce 1967. (Matějček, 1993). Na výzkumech se velice aktivně podílel také Z. Matějček, který se stal velice významným odborníkem zabývající se dyslexií.

„V roce 1972 vychází první instrukce pro zřizování specializovaných tříd pro děti s poruchami učení a chování, která mimo jiné obsahuje organizační pokyny k jejich zřízení a pokyny pro hodnocení a klasifikaci dětí. Ve stejném roce se otevírají první specializované třídy pro děti s poruchami učení a chování v Ostravě. Péče o dané děti je přesunuta do resortu školství“ (Swierkoszová, 2005, s. 10).

2. 3 Projevy dyslexie

Pokud budeme chtít hovořit o projevech dyslexie, tak můžeme zde v širším měřítku zahrnout obtíže, které se vyskytují na dvou úrovních. Tyto úrovně se nám mohou promítnout do různých jazykových rovin:

- a) úroveň techniky čtení: v daném případě bývá postižena rovina fonologicko-fonetických schopností,

- b) úroveň chybného porozumění textu: při chybném porozumění bývá postižena rovina lexikálně-sémantická (Kucharská, 2016).

Obě oblasti jsou spolu velmi úzce propojeny a dochází k jejich vzájemnému ovlivňování. V případě, že se objevují potíže v technice čtení, to znamená, že dochází k obtížím při tvarové a prostorové charakteristice písmen, těžkému vybavení si názvu písmene nebo v syntéze písmen na slova, tak zákonitě dochází k obtížím při porozumění obsahu textu (Zelinková, 2013).

Foneticko-fonologická rovina zahrnuje tvorbu hlásek a jejich funkci v řeči. Tato rovina obsahuje výslovnost jednotlivých samostatných hlásek a jejich fonologické uvědomování. To znamená, že je jedinec schopen členit slova na jednotlivé hlásky (fonémy) a manipulovat s nimi. Aby dítě mohlo začít číst a psát, musí porozumět tomu, že písmena (grafémy) psaného jazyka reprezentují fonémy jazyka mluveného. Tento vývojový krok znamená pochopit vztah mezi hláskami a písmeny. Od této chvíle může dítě začít dekódovat, tj. převádět grafickou podobu řeči na mluvený kód (čtení) a naopak, řeč kódovat na její psanou podobu (Klokanovy školky, 2020).

Fonologické uvědomování (sluchové vnímání) zahrnuje podoblasti:

- **rozlišení figury a pozadí:** postižené dítě dovede věnovat pozornost jednomu podmětu a na druhou stranu se těžko dokáže od druhého podmětu odpoutat. Může se stát, že i některé zvuky z okolí vnímá dítě přednostně a poté se již těžko zaměřuje na požadovanou činnost. Projevuje se to nepozorností a nesoustředěností. Konkrétně ve čtení se dítě často v textu ztrácí, zaměňuje slova, přidává nebo vynechává písmenka,
- **sluchová diferenciacie:** obtíže ve sluchové diferenciaci se velice často odráží při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, při rozlišování zvukově podobných hlásek nebo sykavek a potíže vyvstanou také při určování měkkých nebo tvrdých slabik di - dy, ti - ty, ni - ny. Nesprávně vnímané hlásky dokáží pro dítě změnit celý význam daného slova např. myška – miska, ubývá – ubíhá,
- **sluchová analýza a syntéza:** oba pojmy spolu velmi úzce souvisí. Sluchová analýza nám představuje rozklad jednotlivého slova na hlásky. Je podstatná proto, aby se dítě naučilo psát. Naproti tomu sluchová syntéza představuje opačnou situaci – skládání hlásek do slov. Daná dovednost je důležitá pro nácvik

a upevňování čtení. Oslabená sluchová analýza a syntéza vede dítě k obtížnému spojování písmen do slabik a slabik do slov. Ve čtení to způsobuje hledání náhradních technik čtení – předčítání, domýšlení slov, nepřesné čtení, zpomalení tempa čtení. Čímž dochází k rychlejšímu vyčerpání a únavě,

- **sluchová paměť:** je velice důležitá pro získávání a zapamatování informací, které děti dostávají sluchovou cestou od rodičů nebo od učitelů. Jedná se o typ krátkodobé paměti, které si jedinec musí zapamatovat sluchem. Obtíže se mohou vyskytnout při učení básniček, delších textů. Pokud jsou dětem předkládány různé instrukce, učební materiál nebo příběh bez zrakové podpory, dochází velice často k následnému zapominání a neuvědomování si sděleného (Sluchové vnímání, 2011).

Dyslektické obtíže bývají velmi často spojovány se slabými čtenářskými dovednostmi. Dochází k postižení čtení jako celého samostatného aktu. Čtení se může vyznačovat pomalým tempem, bývá namáhavé, text je čten neplynule a chyby se v takto čteném textu vyskytují pouze minimálně. Nebo na druhé straně můžeme zaznamenat čtení velmi rychlé, až překotné, které se vyznačuje vyšší chybovostí u čteného textu (Jucovičová, Žáčková, 2017).

Rozdílnost způsobených potíží při čtení u dítěte s dyslexií je způsobena dominantou mozkových hemisfér. „Vědci zjistili, že levá hemisféra má na starosti především jazyk, zatímco pravá hemisféra je více přizpůsobena určitým typům prostorových funkcí jako je například práce se schématy, s mapami, pomocí pravé hemisféry si pamatujeme obličej, pravá hemisféra je dominantní všude tam, kde nezáleží na slovním popisu“ (Swierkoszová, 2005, s. 54).

Jak uvádí Swierkoszová (2005), tak v procesu čtení se nejprve uplatňuje pravá hemisféra, a to když se dítě prvně učí rozlišovat jednotlivé hlásky a přiřazuje k nim jednotlivá písmenka. Poté z hlásek sestavuje slabiky a následně slova. V této fázi se už uplatňuje i levá hemisféra, která je zodpovědná za sémantické a syntaktické operace. To znamená, že do procesu čtení se v průběhu života zapojují obě hemisféry. V případě, že dojde k narušení sounáležitosti obou hemisfér nebo k poruše jejich funkce, tak dochází k poruchám čtení.



Obrázek Č4 Činnost mozkových hemisfér

Zdroj: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js14/grafomot/web/pages/02-02-motorika.html>

Typické specifické projevy dyslexie můžeme shrnout jako následující:

- ❖ obtížné rozlišování tvarů jednotlivých písmen,
- ❖ porucha schopnosti spojit si zvukovou a psanou podobu hlásky,
- ❖ neschopnost rozlišit tvarově podobná písmenka např. b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h,
- ❖ vynechávání písmen nebo celých slabik ve slově, někdy může dojít i k vynechání celé věty,
- ❖ vynechávání diakritických znamének nebo jejich nesprávné použití,
- ❖ přidávání písmen (typické je přidání samohlásky do slova, které je tvořeno shlukem souhlásek), slabik ve slově,
- ❖ neschopnost čtení s intonací,

- ❖ nesprávné čtení předložek,
- ❖ nepochopení obsahu textu,
- ❖ domýšlení si konce slov, vět (Michalová, 2001).

2. 4 Typy dyslexie

Jelikož se poruchy dyslexie ve školních dovednostech nevyznačují pouze skupinou stejnorodých projevů a příčin, existuje různé dělení dyslexie.

Krejčířová (in Pešová, Šmalík, s. 93) uvádí tyto základní typy dyslexie:

- a) *dyslexie na podkladě percepčních deficitů,*
- b) *dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické,*
- c) *dyslexie na podkladě integračních obtíží,*
- d) *dyslexie s poruchou dynamiky základních psychických procesů hyperaktivního dítěte,*
- e) *dyslexie z hlediska vztahu verbální – neverbální složka intelektu,*
- f) *dyslexie z hlediska laterality hemisfér.*

Naproti tomu Jošt (2011) uvádí dělení dyslexii na dva typy. Uvedené typy a dělení se používá převážně v anglosaských zemích. Jedná se o:

- a) **povrchový typ:** se vyznačuje obtížemi ve vizuálním zpracování textu. Obtíže se vyskytují zejména u slov, u kterých se výslovnost odlišuje od běžných pravidel. Proto dochází ke zjednodušování výslovnosti
- b) **fonologický typ:** převaha obtíží převažuje ve fonologickém kódování.

O důležitosti mozkových hemisfér při výuce čtení jsme se krátce zmínili v předchozí kapitole. Na základě dominance a hemisfér, definuje D. Bakker dva odlišné typy:

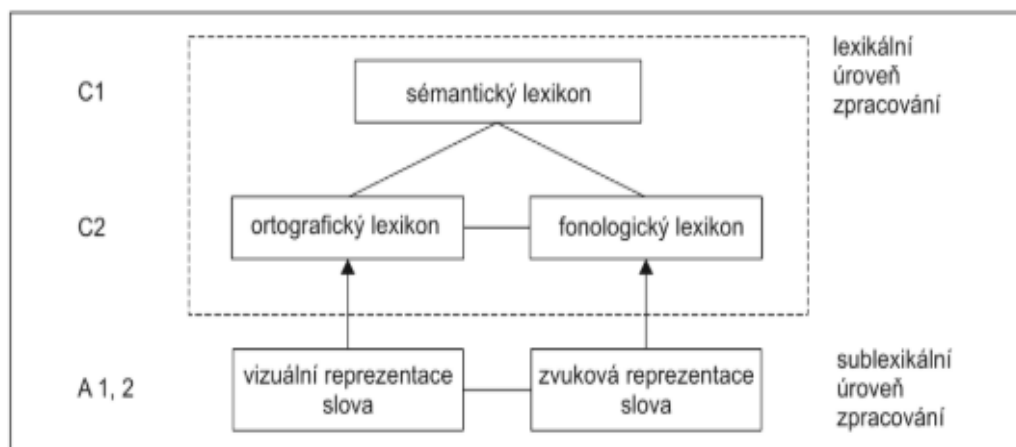
- a) **pravoemisférový typ (percepční):** dítě zde využívá především pravou mozkovou hemisféru. Jedinec dokáže velice dobře zpracovat znaky vizuální a akustické. Z hlediska výuky čtení je důležité, že pravá hemisféra vnímá především přírodní zvuky, izolované hlásky, rytmus, písmenka jako tvary, prostorové rozlišení. Obtíže zde vznikají při porozumění obsahu čtenému textu. Děti zůstávají na úrovni počátečního čtenáře, protože nedochází k dostatečné aktivaci levé hemisféry.
- b) **levoemisférový typ (lingvistický):** zde dochází k převaze levé mozkové hemisféry. V levé hemisféře jsou především vnímána slova, slabiky, melodie, konfigurace písmen. Děti sice čtenému textu rozumějí, ale čtou rychle s velkým množstvím chyb a slova si často domýšlí a dohadují (Jucovičová, Žáčková, 2017).

V neposlední řadě nesmíme opomenout na rozdělení dyslexie podle prof. Matějčka. Toto rozdělení představuje Jošt (2011) a definuje rozdělení dětí s dyslektickými obtížemi na čtyři základní typy:

- a) **Typ A:** u daného typu převládají potíže v základní integraci a organizaci smyslových dat. Samozřejmostí je, že se u daných jedinců nevyskytují žádné smyslové vady. Typ A se rozděluje na podtyp A1 a A2, mezi kterými není pevná hranice, ta by vyžadovala přesnější a dokonalejší diagnostiku, která je v praxi velmi těžko proveditelná.
- ❖ **Podtyp A1:** u daného podtypu se objevují obtíže především ve sluchové analýze a sluchové diferenciaci. Postižený jedinec nedokáže rozlišit jednotlivé hlásky, pořadí daných hlásek ve slově. Dítě se dokáže řídit jen podle nejvýraznější hlásky a ostatní s ní splývají a dochází k jejich vynechání. Protože potíže souvisí se sluchovou analýzou, byl tento typ poruchy ve svých začátcích nazýván jako „*slovní hluchota*“.
 - ❖ **Podtyp A2:** u podtypu A2 jsou obtíže charakterizovány především ve zrakové analýze v zrakové diferenciaci. Dochází k zaměňování podobných písmen, převrácení pořadí písmen. V počátcích výzkumu poruchy byl tento typ označován jako „*slovní slepota*“.

- b) **Typ B:** uvedený typ je velmi podobný předchozímu typu. Avšak při zjišťování osobní anamnézy se často objevuje lehká mozková dysfunkce. Jedinec se vyznačuje oslabenou pozorností, hypoaktivitou nebo naopak hyperaktivitou a bývá často impulzivní.
- c) **Typ C:** u těchto jedinců pozorujeme poruchy integračních mechanismů, kdy čtení jedince bývá velmi pomalé a jedinec působí nejistým dojmem. Rozlišují se dva podtypy C1 a C2
- ❖ **Podtyp C1:** u uvedeného typu bývá charakteristickým znakem nepoměr mezi čtením lehkého a těžkého textu. Text je čten relativně bez chyb, ale chybí jakékoli porozumění textu. Obtíže se prolínají také do psané formy při samostatném vyjadřování myšlenek.
 - ❖ **Podtyp C2:** u podtypu C2 bývají syntetické obtíže, kdy dítě dobře rozpoznává jednotlivá písmena, ale nedokáže je spojovat do větších celků. Ve čtení přetrvává hláskování nebo slabikování.
- d) **Typ D:** jedinci zde vyznačují nadměrnou impulzivností a ulpívavostí. Jedná se o nespecifický typ dyslexie.

Ve vztahu ke čtení uvádí Jošt (2011), že se čtenář setkává se třemi úrovněmi, pomocí kterých dochází ke kódování slov. Jedná se o úroveň vizuální, zvukovou a významovou. Při čtení dochází k integraci všech úrovní navzájem. Vzájemná integrace je znázorněna na kognitivním modelu čtení. Daný model nám nápadně koresponduje s výše uvedenou typologií dle prof. Matějčka.



Obrázek 5 Kognitivní model čtení

Převzato : Kognitivní model čtení, Jošt, 2010

3 Motivace

Žáci, u kterých byla diagnostikována SPU však ve školním prostředí překonávají mnohem více překážek, než se týká vlastního učení. Ve většině předmětů se bohužel setkávají s neúspěchem, obzvlášť náročné jsou pro ně hodiny českého nebo cizího jazyka. V těchto hodinách jsou příčiny SPU nejzřetelnější a nejvíce působí na žáka. Jedinci jsou vystaveni nadměrné psychické zátěži a vnitřnímu srovnání s vrstevníky. Časté jsou situace, kdy se setkáváme se žákem, který se vzdává ještě před tím, než jakákoliv činnost začne. Vyrovnat se s něčím, co nám dobře nejde, vyžaduje především vnitřní a u dětí i vnější motivaci. Pokud se dítě snaží, ale úspěch se ne a ne dostavit, začne se jedinec činnosti vyhýbat. Pouze představa, že bude muset danou činnost vykonávat, vyvolá u něho různě nepříjemné emoce.

3. 1 Vymezení pojmu motivace

Již od pradávna se lidé snažili získat vědomosti a poznatky o tom, co lidské chování určuje a co jej způsobuje. Otázka motivace se začlenila na přední místa psychologického zkoumání. Jak už to tak bývá, tak ani vymezení pojmu motivace nebývá u všech autorů jednotné.

Pojem motivace, jakožto psychologický termín se ustálil až na počátku 20. století. Název slova je odvozen z latinského „*moveo*“, což v překladu znamená, „*hýbám*“. „*Motivace jako proces, tj. v čase probíhající děj, je pak vymezována různými „silami“, které způsobují pohyb jedince, tj. jeho chování, zejména pak tu formu smysluplné aktivity, kterou označujeme jako jednání, ačkoli jednání nemusí být nutně doprovázeno pohyby. Subjekt jedná, i když nic neučiní, např. v určité situaci, když by se od něho dala očekávat nějaká aktivita např. poskytnutí pomoci zraněné osobě, jen přihlíží nebo situaci přehlíží, aby učinit nic nemusel*“ (Nakonečný, 2014, 16. S).

Pokud se podíváme do pedagogického slovníku, tak nalezneme definici motivace: „*Souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které vzbuzují, aktivují a dodávají energii lidskému jednání a prožívání, zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, řídí jeho*

průběh, způsob dosahování výsledků, ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 127).

Naproti tomu třeba Plháková (2004, s. 319) definuje motivaci jako: „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil, neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.*“

Pokud se podíváme na výše uvedené definice, tak nám na mysli začnou vyvstávat otázky, proč se jedinec chová určitým způsobem, a jaké pohnutky jej vedly k tomu, že jeho rozhodnutí bylo učiněno právě takovým způsobem. Je nám naprosto jasné, že za všemi našimi činy stojí něco, co nás ve své podstatě k různým projevům chování iniciuje. Jednání každého člověka je určitým způsobem motivováno, i když si motivaci v dané chvíli nepřipouští, nebo lépe bychom mohli říci, že motivy svého chování si není schopen uvědomit. Motivace bývá velmi úzce spojena s emocí a vytváří základní „hnačí sílu“ našeho života (Švancara, 2003). Z psychologického hlediska je motivace proces, který nám zaručuje fungování paměti a učení, aktivizuje vzorce chování, které jsou zaměřené na dosažení námi stanovených cílů. Podporují dynamický růst osobnosti a udržují vnitřní rovnováhu osobnosti (Nakonečný, 2014).

Z výše předestřených definic vyplývá, že motivaci můžeme charakterizovat jako intrapsychický proces, jehož zdrojem je vnitřní a vnější stav jedince (Nakonečný, 2014). U motivace je nutné rozlišovat také pojem motiv. Termín motiv je odvozen z latinského slova „*motus*“, což znamená pohyb. Jak už jsme sdělili, tak motivace je určitý proces, naproti tomu však pojem motiv nám představuje určitou hybnou sílu nebo dispozici. Obecně můžeme konstatovat, že motiv v sobě zahrnuje jednak potřebu a jednak i příslušné chování, které vede k uspokojení dané potřeby. Samotný motiv nám může vzniknout ze záměrných nebo bezděčných vnitřních či vnějších podnětů. V rámci vnitřního stavu se může původcem motivu stát např. potřeba, která nám udává podnět k určitému jednání. V psychologii dochází také k odlišnému nahlížení na formy a druhy motivů. Formy zahrnují takové pojmy, jako jsou potřeby, zájmy a ideály. Potřeby jsou považovány za základní formu motivu a zájmy i ideály se z nich následně vyvíjejí (Šmahaj, Cakirpaloglu, 2015).

3. 2 Zdroje motivace

Každý jedinec má pro sebe určitou specifickou motivační strukturu. Můžeme si je představit jako soubor jednotlivých faktorů, které nutí jedince v dané situaci, jednat jeho vlastním způsobem a v různé intenzitě. Mezi faktory, které mohou motivaci ovlivnit, patří například vývojové stadium, respektive míra rozvoje sociálních, emocionálních, psychických a intelektuálních kompetencí. Tyto vlivy jsou značně individuální. Proto, abychom mohli ovlivnit motivaci jedinců, tak je potřeba odhalit zdroje motivace, kde vznikají, co je jejich příčinou. Na základě toho je možné poté vést jedince k jeho vytyčenému cíli (Kossak, 2012).

A. Biologické aspekty motivace: biologické aspekty bývají v literatuře označovány také také jako vnitřní motivace. Biologické faktory se obvykle vztahují k principu fyziologické homeostázy (Nakonečný, 2014). *„Zákon homeostázy v živých organismech funguje obecně, a to jak na úrovni jednotlivých buněk, tak i na úrovni orgánů či celého organismu. Koncept homeostázy v biologii popsal a publikoval francouzský fyziolog Claude Bernard v roce 1865. Vlastní pojem „homeostáza“ pochází od amerického fyziologa W. B. Cannon (1932). V podstatě jde o to, že každý organismus má v sobě zabudováno množství různých regulačních mechanismů. Jejich pomocí se organismus stále přizpůsobuje změněným podmínkám, do kterých ho dostáváme. A i přes změněné podmínky se stále snaží, aby vnitřní prostředí našeho organismu bylo dle možností neměnné a příznivé pro činnost buněk, tkání, orgánů i celého organismu. Organismus tedy v zásadě není nic neměnného, i když se nám tak může zdát. Naopak každou vteřinu se mění a přizpůsobuje okolnostem“* (Popov, 2017). Motivace je považována jako jistý druh regulace. Biologické instinkty tedy reflektují všechny základní potřeby jedince. Veškeré instinkty směřují k tendenci vyhnout se strasti a vyhledat oblast slasti, která je pro daného jedince nezbytná. Na základě dlouhodobých výzkum bylo zjištěno, že v procesu motivace hraje důležitou úlohu centrální nervová soustava. Tyto aspekty motivace se objevují především v situacích jako je termoregulace, procesy dýchání, vyprazdňování, další tělesné potřeby a stavy ovlivňující potřeby bdění a potřeby spánku (Nakonečný, 2014).

B. Sociokulturní aspekty motivace: sociokulturní aspekty bývají spojovány s potřebou jedince stát se členem sociálního nebo kulturního prostředí. Na základě vzájemných vztahů, které v prostředí vznikají, se vytváří specifické potřeby jednotlivých členů společnosti. Vystávají kulturní normy a vzorce, jež vytváří motivační systémy, v nichž poté mohou fungovat specifické návyky uplatňující se jako morální regulátory chování. Do hry v této sféře vstupují rovněž další činitelé, související s prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Mezi činitele můžeme zařadit společenskou prestiž, hodnotu vlastní osoby, získání uznání a soupeření mezi sebou. Vliv kultury se u jedince projevuje také tím, že jsou mu vtiskovány vzorce uspokojování nebo potlačování potřeb. Různí lidé si volí různé vzorce chování, které závisejí nejen na vnějších situačních podmínkách, ale především na zvycích. V případě, že se děje něco, co nesouvisí s daným očekáváním jedince, vzbuzuje u něho psychické potřeby. Tyto potřeby poté slouží jako výchozí motivační zdroje, které jsou podmíněny minulou zkušeností i aktuálními zážitky a v neposlední řadě sociokulturními podmínkami (Nakonečný, 2014).

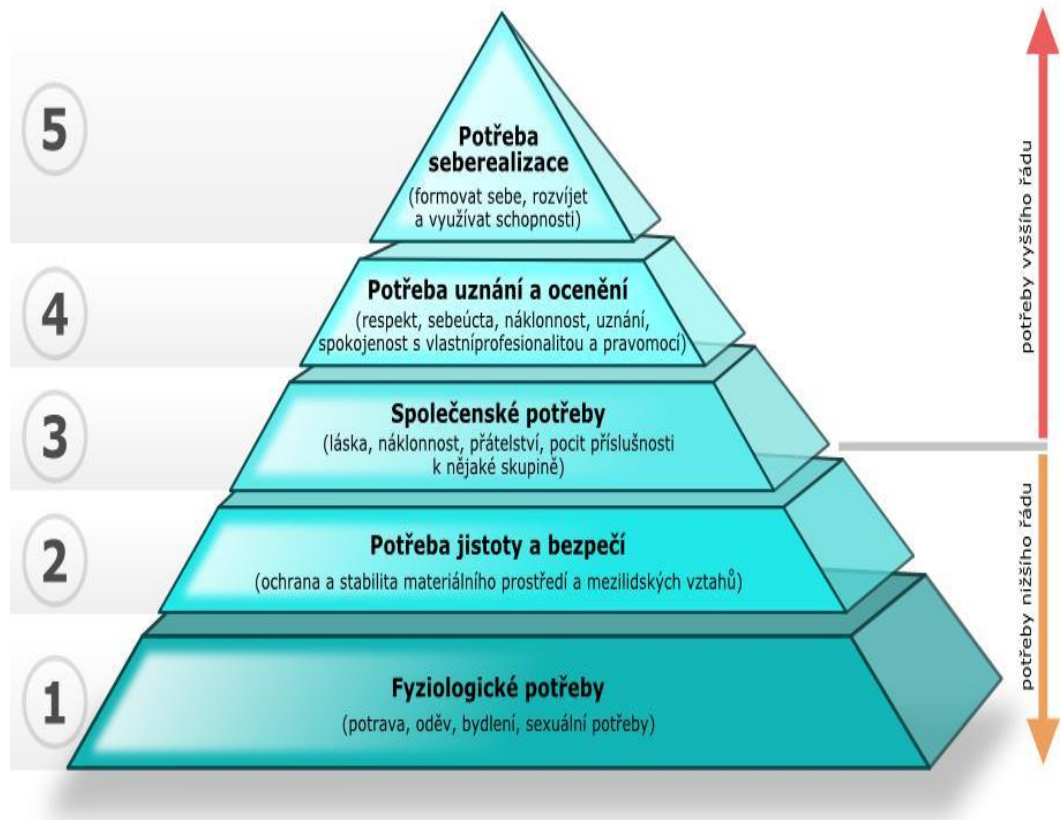
C. Psychologické aspekty motivace: motivace chování může také vycházet z psychologických zdrojů, které v literatuře bývají označovány jako zdroje vnější. Vnější motivace se projevuje tím, že jedinec nevykonává danou činnost pouze pro ni samotnou, ale pro to aby si uspokojil jiné, na ní nezávislé potřeby. Jedinec je tedy motivován vnějšími podněty. Vnější motivace, tak bývá výsledkem tzv. *incentiv* (vnějších motivů). Pokud má jedinec na paměti a je motivován tím, co mu dané chování přinese, tak jej ovlivňují vnější motivy (Hutyrová, Růžičková, 2018). Incentivy jsou tedy jakékoliv vnější podněty, jevy, události, situace, které dokáží u člověka vzbudit pocit potřeby. V okamžiku, kdy danou potřebu u člověka vyvolají, tak jsou také schopné na druhé straně učinit vše, aby došlo k jejímu uspokojení. Tyto vnější podněty obvykle nejsou vázány k uspokojení pouze jedné jediné potřeby člověka, ale dokáží uspokojit i více potřeb najednou. Jedinec jen na základě své individuality rozhoduje, které incentivy pro něho budou aktivizujícím faktorem. Mohou se vyskytovat v podobě subjektivně kladné. V tomto případě nás podněcují k dosažení jejich cíle. Nebo se mohou vyskytnout v podobě pro nás

subjektivně negativní. Za dané situace u nás vzbudí odpor a my se budeme snažit těmito situacím vyhnout (Helus, 2018).

Mezi zdroje motivace obecně řadíme skutečnosti, které motivaci způsobují a podporují. Patří sem:

1. **Potřeby:** jedná se o nejčastější a nejvýznamnější zdroj motivace. Potřeba bývá chápána jako nedostatek, který jedinec subjektivně prožívá a je pociťována jako stav napětí. Následně napětí vede k vyvinutí činnosti, která směřuje k jeho odstranění a zákonitě způsobuje uspokojení (naplnění) potřeby. Existuje celá řada klasifikací potřeb. K těm nejznámějším řadíme klasifikace Maslowova. Maslow pokládá potřebu za podmínku existence organismu a jeho duševního zdraví a koncipuje je do hierarchického systému tzv. pyramidy, kde nejzákladnější potřebou jsou fyziologické potřeby a nejvyšší potřebou je potřeba seberealizace (viz obr. 6).
2. **Hodnoty:** představují určité pozice nebo postoje, které zaujímá jedinec v základních oblastech svého života. To jaké hodnoty jedinec vyznává a jaká je jejich hierarchie, bývá zcela individuální. Hodnoty můžeme sledovat a porovnávat nejen z pohledu prospěšnosti jednotlivce, ale také z pohledu prospěšnosti celé společnosti. Z toho důvodu se hodnoty stávají velice významným zdrojem motivace. V případě, že člověk vede svůj život v harmonii se svými ideály, tak dochází k naplnění a pocitu uspokojení.
3. **Zájmy:** zájmem můžeme vyjádřit oblast předmětů, na které se jedinec ve svém životě trvaleji zaměřuje a které aktivizují jeho činnost.
4. **Návyky:** jedinec se pravidelně dostává do situace, kdy se určité činnosti opakují a automatizují. Na základě daného procesu dochází k upevňování těchto činností. Zafixováním vzorců chování vznikají návyky. Prolínají se do všech oblastí lidské činnosti. Někdy se mohou vyskytovat jako vědomé vzorce chování, ale na druhou stranu mohou být také nevědomým procesem. Můžeme je definovat v oblasti výchovy nebo v oblasti vlastní seberealizace.
5. **Ideály:** představují nám určitou názornou představu toho, co nás subjektivně vede k uskutečňování stanoveného a pro nás žádoucího cíle. Můžeme je charakterizovat jako vzor, který se profiluje do našich životních cílů, osobního

a pracovního života. Ideály výrazně motivují jedince k tomu, aby se snažil o jejich největší míru realizace. Ideály vznikají na základě působení sociální interakce (Plevová a kolektiv, 2012).



Obrázek 6: Maslowova pyramida potřeb

Zdroj: Vybrané kapitoly z manažerské psychologie. <https://publi.cz/books/171/04.html>

3. 3 Klasifikace motivů

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým pojetím klasifikace jednotlivých motivů. Šmahaj, Cakirpaloglu (2015) rozděluje motivy na:

A. PRIMÁRNÍ: někdy mohou být označovány také jako motivy vrozené nebo instinktivní. Jedná se o zcela vnitřní a pro jedince nepostradatelný důvod k určitému jednání. Velice často dochází u primárního motivu k jeho ztotožnění s potřebami. Primární motivy se mohou dále členit:

- a) primární motivy organicky determinovány,
- b) primární motivy určující obecné akty chování,
- c) primární motivy determinovány vrozenými pudy.

B. SEKUNDÁRNÍ: jedná se o motivy, které jsou již naučené (získané). Nacházíme zde motivy, které jsou determinovány na základě sociokulturního prostředí. Jedinec je získává během svého života.

Další možnou klasifikací, jež Šmahaj, Cakirpaloglu (2015) zmiňují je rozdělení motivů:

- ❖ ***Vrozené a získané motivy:*** vrozené motivy získávají svůj základ v základních fyziologických potřebách organismu (např. potřeba jídla, pití, spánku) a souvisí s jeho sociální existencí (potřeba bezpečí, potřeba sounáležitosti). Získané motivy se utvářejí během života člověka, který je v kontaktu s jinými lidmi, skupinami, kulturou a společenskými institucemi.
- ❖ ***Biologické, psychické a sociální:*** biologické motivy představují veškeré fyziologické potřeby organismu, které vycházejí z podstaty fungování lidského těla. Mimo fyziologické potřeby tvoří jejich zastoupení také velká část hédonistických stavů, jako je např. odstranění bolesti, pocitu únavy. Mimo těch primárních se zde můžeme setkat také s potřebami získanými. Mezi ně patří potřeba nikotinu a potřeba alkoholu. Psychické motivy jsou motivy vznikající v průběhu lidského života. Zařadit sem můžeme osobní postoje, zájmy, normy nebo také ideály. Pokud dojde k uspokojení těchto potřeb, tak hovoříme o duševní pohodě jedince. V psychologii se tento stav označuje spojením well-

being. Můžeme jej charakterizovat jako stav, co nás naplňuje, stav, který nás nutí navazovat a žít kvalitní vztahy a dává nám pocit sounáležitosti se sociálním prostředím, ve kterém se pohybujeme (Co je wellbeing?, 2014). Sociální motivy velice úzce navazují a souvisí s motivy psychickými. Dané motivy vyplývají z podstaty jedince jako společenské bytosti. Koordinují a určují společenské jednání. Patří sem potřeba lásky, seberealizace, potřeba splynutí s kulturním a společenským prostředím.

- ❖ *Vědomé a nevědomé motivy:* ne všechny motivy jsou vědomé. Nevědomá motivace vychází z nevědomých impulzů, z návykového chování a z motivů, které pro nás mohou být nežádoucí, takže je nepouštíme do vědomí. Nevědomou motivací je míněno, že každý člověk má „nevědomou“ potřebu a nezávisle na jakémkoli racionálním uvažování hledá její naplnění. Nevědomými motivy se zabývá psychoanalýza.

3. 4 Motivace k učení

Jak již bylo nastíněno v předchozích kapitolách, tak motivace se stává součástí veškerého našeho jednání. Stává se hybným faktorem, který nás nutí, podporuje v našem jednání nebo nás naopak od určitého jednání odrazuje. Nemůžeme tedy opomenout motivaci provázející jedince celou školní docházkou. Motivace tak dokáže ve školním prostředí ovlivňovat nejen školní úspěšnost jednotlivých žáků, ale také jejich výkony a podílí se na celkovém rozvoji osobnosti daného jedince. S klidným svědomím tedy můžeme říci, že patří mezi nejdůležitější faktory ve vzdělávání.

Při vstupu do školního prostředí je žák vystaven závažným změnám, které jej budou provázet po celý zbytek života. Ocítá se v nových situacích, které po něm vyžadují, aby se naučil:

- vnitřně přijmout a osvojit si novou sociální roli – roli žáka,
- dokázat odhadnout své schopnosti. S tím souvisí pocit úspěchu nebo neúspěchu,
- jednat s učiteli a ostatními autoritami ve školním prostředí,

- jednat se spolužáky a vytvářet si zdravé sociální vztahy,
- ovládat základní postupy zvládnání zátěžových situací (Franclová, 2013).

V případě, že se budeme zabývat motivací ve školním prostředí, je potřeba se na ní podívat ze dvou úhlů pohledu:

- ✓ jako na prostředek, který zvyšuje efektivitu dětí v procesu učení,
- ✓ jako na cíl školy, jímž se podporují motivační dispozice žáků (Pavelková, 2002).

Pro určení nevhodnější motivace je důležité zjistit, jaká potřeba u daného jedince převládá. Je nutné rozlišit vnější a vnitřní motivaci. Pokud u daného jedince převládá vnější motivace, tak se neučí jen proto, že by sám měl o učení zájem, ale proto, že se nachází pod vlivem různých vnějších motivačních faktorů. Při převaze vnitřní motivace se jedinec učí z důvodu vlastního zájmu a pro činnost jako takovou. Neočekává žádný další vnější podnět. Vnitřně motivované žáky učení baví a jejich výsledek jim přináší uspokojení (Lokšová, Lokša 1999).

Vnitřní motivace v podstatě vychází z vlastní osobnosti žáka a nutí ho něco dělat, nebo se něco učit pro jeho vlastní uspokojení. Za vnitřní motivaci je v užším smyslu považována motivace plynoucí z poznávacích potřeb. Pro vnitřně motivovaného žáka se stává učení zdrojem nového poznání. Do takových činností, které mají vnitřní motivaci, se lidé pouští spontánně a zaměřují se na ně autenticky, dělají je z vlastní vůle. Žáci, kteří jsou motivováni vnitřně, dosahují větší úrovně porozumění látce a pochopení jejich souvislostí. Vnitřní motivace bývá velmi stálá a dlouhodobá. V širším smyslu je pak vnitřní motivace spojována s výrazy jako vědět, dosáhnout (výkonová motivace) nebo prožívat stimulaci (Pavelková, 2002).

Při **vnější** motivaci bývá daná činnost vykonávána pod určitým tlakem, může být provázena napětím, vést k nejistotě a pocitům úzkosti. Vnější motivace představuje při učení situaci, kdy se jedinec neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Chování motivované vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě instrumentální - je nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů. Tito činitelé mohou být školní známky, odměny a tresty. Ve školním prostředí se žáci často učí pod vlivem vnější motivace (Lokšová, Lokša 1999).

Někdy se však naopak může vyskytnout situace, kdy nevhodně zvolená motivace nejenže žáka nevede k většímu výkonu, ale naopak může jeho výkon také snižovat.

Důvody motivačních problémů ve škole:

- *nedostatečně rozvinuté potřeby u žáků (především nedostatečně rozvinuté výkonové a poznávací potřeby),*
- *frustrace žákovských potřeb (nuda, strach),*
- *motivační konflikty,*
- *nadměrná motivace (Pavelková, 2002).*

4 Čtenářská gramotnost

Čtení a čtenářská gramotnost jsou pojmy, které neodmyslitelně patří do nejvýznamnější skupiny faktorů souvisejících s úspěšností ve školní práci. Zařazujeme je mezi nejdůležitější a nezbytné předpoklady k rozvíjení klíčových kompetencí (NÚV, 2011). *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní“* (RVP ZV).

Čtenářská gramotnost jako samostatné spojení se začalo užívat až v nedaleké minulosti. Do poloviny 90. let 20. století byl zažitý termín četba, dovednost číst, proces čtení (Doležalová, 2014). Čtenářská gramotnost však v sobě původní termíny zahrnuje. Důležitým předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je totiž potěšení z četby a vnitřní potřeba číst (NÚV, 2011).

Úkolem čtenářské gramotnosti by měl tedy být co největší rozvoj čtenářských dovedností a návyků tak, aby s postupným zráním jedince docházelo k upevnování a podpoře zvyků spojených se čtením. Pojetí čtenářské gramotnosti prochází stálým vývojem a zpřesňováním. Čtenářská gramotnost je považována za součást gramotnosti funkční. Z pedagogického hlediska je čtenářská gramotnost zkoumána v mezinárodních měřeních zejména v projektech PISA (Programme for International Student Assessment) a v projektu PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Mezinárodní šetření PISA je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Testování vždy probíhá v tříletých cyklech a je zaměřeno na určitou oblast (ČŠI, 2019).

Mezinárodní šetření PIRLS je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol. Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS chápána jako „*tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky*“ (ČŠI, 2020).

Mezinárodní výzkum OECD PISA definuje čtenářskou gramotnost takto: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“

Z výše uvedené definice vycházela také Straková (2002, s. 10), která ji jen nepatrně upravila jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů. Čtenářská gramotnost vede k rozvoji vlastních vědomostí, souhrnu schopností a ke kultivovanému životu.*“

Pedagogický slovník čtenářskou gramotnost definuje jako: „*Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 42).

V českých podmínkách se termínem čtenářské gramotnosti zabývá (Výzkumný ústav pedagogický) VÚP a definuje jej „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*“ (Doležalová, 2014).

Ve čtenářské gramotnosti nenacházíme pouze čtení, ale stává se souhrnným názvem pro několik rovin (oblastí):

- ❖ Vztah ke čtení: potěšení z četby a vnitřní uspokojení. Jedinec si vybírá texty, které se mu líbí, vyhledává zážitky spojené s četbou a dokáže překonat potíže vzniklé při četbě. Zajímá se o knihy ve svém okolí.

- ❖ Doslovné porozumění: dovednost dekódovat texty a na základě předchozích zkušeností textu porozumět. Hledá souvislosti mezi různými prvky v textu, propojenost se symboly, představami, názory. Klade si otázky, které z textu vyplývají, dokáže rozlišit podstatné od nepodstatného. Na základě svých zkušeností si vizualizuje pasáže čteného textu. V případě, že narazí na slova, kterým nerozumí, snaží se z textu vyvodit jejich význam.
- ❖ Vysuzování: dokázat z přečteného textu vyvodit závěry a text kriticky posoudit. Jedinec dokáže formulovat hlavní myšlenku obsahu, posuzuje autorský záměr a dokáže informace vzájemně prolínat a hledat v nich souvislosti.
- ❖ Metakognice: dovednost vlastní sebereflexe. Jedná se o dovednost volit vhodné texty, sledovat vlastní záměr čtení, porozumět zvolenému textu a při větší obtížnosti nalézt vhodné strategie pro „zdolání“ textu.
- ❖ Sdílení: dokázat sdílet své prožitky z přečteného a porovnávat texty s rozličnými společenskými interpretacemi. V diskuzi se aktivně zapojuje, je schopný věcné argumentace i vyslechnutí a přijetí názorů ostatních.
- ❖ Aplikace: čtení je cílem, jak dosáhnout svého vlastního seberozvoje a slouží v budoucnosti jako zdroj informací. Dokáže propojit přečtený text s ostatními, texty používá k vzájemnému porovnání. Na základě toho zlepšuje své komunikační dovednosti, dokáže navázat přátelské vztahy. (Šlupal, Košťálová, Hausenblas, 2012).

Na vzniku čtenářské gramotnosti se podílí celá řada faktorů. Faktory nepůsobí jednotlivě, ale dochází k jejich vzájemné interakci, která má za následek vznik a rozvoj čtenářské gramotnosti. Faktory můžeme shrnout do dvou základních skupin:

1. **Exogenní faktory**: mezi ně můžeme zařadit veškeré podmínky související s materiální, geografickou a sociální situací čtenáře. Tyto faktory je možné ovlivnit výchovou nebo vzděláním. Nejvýznamnější jsou:
 - *Rodina*: jako nejvýznamnější faktor, který ovlivňuje jedince v podstatě od jeho narození. Z pohledu čtenářské gramotnosti se zde odráží ekonomická situace rodiny, zájmy, hodnoty a v neposlední řadě vzdělání rodičů. Jaký je postoj rodičů ke čtení se odráží na vztahu dětí k těmto

hodnotám. Materiální stránka víceméně jen podpoří zájem o vybranou čtenářskou komoditu.

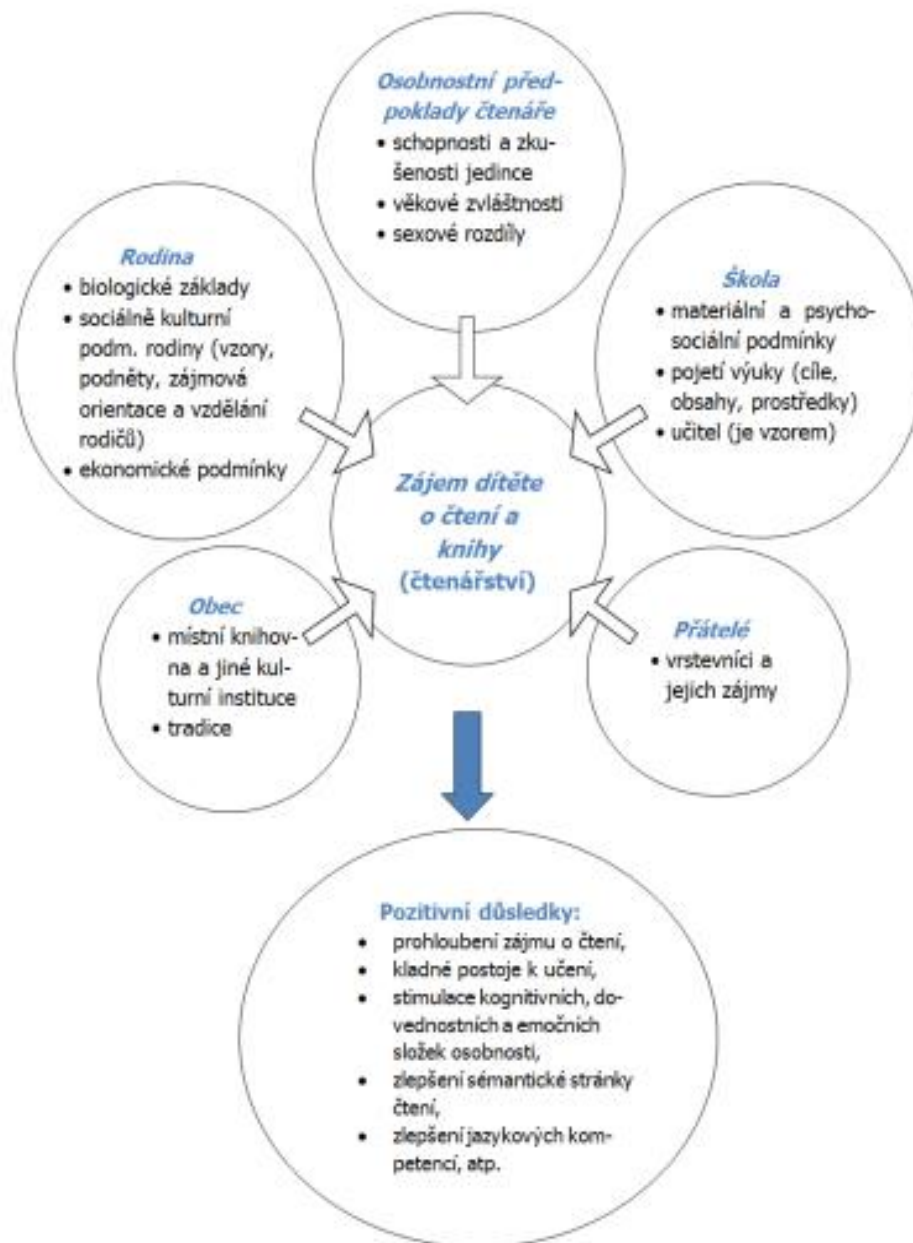
- *Škola:* od vstupu do školy je jedinec vystaven soustavnému působení stylu výuky, pedagogickým cílům, metodám. S tím také souvisí osobnost učitele, se kterou se během své školní docházky setká. Vhodná motivace má velmi příznivý vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti. Se čtenářskou gramotností ve školním prostředí souvisí také učebnice. Jejich tvorba a příprava je důležitá pro možné zaujetí žáka. Správně vytvořená učebnice podněcuje k rozvoji a touze poznávat a odhalovat další a další vědomosti. V neposlední řadě také rozvoj informačních technologií souvisí s možností rychlého a neomezeného sběru informací.
- *Společnost:* vliv kultury a společnosti má nepostradatelný účinek na rozvoj čtenářské gramotnosti. Dobré materiální podmínky zajišťují dostupnost tištěných i digitálních písemností. Úzce s tím souvisí dostupnost a vybavenost knihoven, čímž mohou předložit čtenářům široké spektrum nabídek. Úcta a postoj společnosti přenáší pozitivní vztah k literárním zdrojům i na jednotlivé členy společnosti.

2. Endogenní faktory: mezi ně můžeme zařadit všechny možnosti a dispozice čtenáře, bez ohledu na to, zda se jedná o dispozice vrozené nebo získané. Jedná se o faktory obtížně ovlivnitelné. Patří sem:

- anatomicko-fyziologické dispozice pro vznik a vývoj čtenářských dovedností,
- smyslové a psychické funkce,
- zájem, motivace pro čtení,
- postoje k ovládnutí čtenářské gramotnosti,
- představivost, soustředění,
- volní vlastnosti a postoje čtenáře k četbě a textům,
- získané zkušenosti týkající se čtenářské,

- životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu (Doležalová, 2014).

Všechny faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost a čtení je možné shrnout do názorného schématu, který použila Doležalová (2014, s. 64).



Obrázek 7: Zájem dítěte o čtení a knihy

4. 1 ETAPY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Proto, aby se čtenářská gramotnost mohla vyvíjet, upevňovat a automatizovat, je potřeba jisté posloupnosti ve vývoji každého čtenáře. Vývoj je závislý nejen na ontogenetickém zrání organismu, ale také na celoživotním vzdělání v souvislosti s osvojováním písemných znaků. Fasnerová (2018) v souladu s Doležalovou (2014) uvádí následné etapy čtenářské gramotnosti.

- A. Etapa spontánní gramotnosti:** již velmi malé děti (do tří let) se seznamují s knihami, čtením, a to svým vlastním způsobem. Může se jednat o prohlížení obrázků, listování v knize, poslouchání čtení pohádek a příběhů. Dítě si na základě uvedených jevů, vytváří vztah nejen ke čtení, ale ke všem textům obecně. Jako učení zde slouží nápodoba rodičů.
- B. Etapa elementární čtenářské gramotnosti:** do dané etapy můžeme zahrnout období zhruba od 6 do 10 let. Etapa je spojena s nástupem do školního prostředí, které dítě připravuje na to, aby se mohl stát čtenářem. Dochází k osvojování znalosti písmen, nácvičku techniky čtení. Je potřeba, aby došlo k upevnění a zautomatizování písemného kódování. Četba pro dítě je ještě náročná a plná svízelných situací.
- C. Etapa základní čtenářské gramotnosti:** etapa již zahrnuje období od 10 do 13 let. Na základě vývoje již u dětí můžeme pozorovat základy funkční gramotnosti, která podporuje gramotnost čtenářskou. Děti se čtením již pravidelně setkávají, mají osvojenou techniku čtení. Pokud se vyskytnou jakékoliv obtíže spojené se čtením, tak v daném období výrazně klesá motivace tuto činnost vyhledávat a dobrovolně se jí věnovat.
- D. Etapa rozvinuté základní čtenářské gramotnosti:** období spadá do 13 – 15 biologického věku dítěte. Technika čtení a psaní se stále prohlubuje a dítě již může řešit obtížnější a složitější myšlenkové operace. Text je schopno analyzovat jak po stránce obsahové, tak dokáže také interpretovat informace v textu uvedené. Ke čtení používá nejen rozumovou složku osobnosti, ale připojí k ní i složku emocionální. Text dokáže používat pro vlastní potřebu a rozvoj své osobnosti.

- E. Etapa funkční gramotnosti:** jedná se o poslední etapu čtenářské gramotnosti. Po 15 roce již čtení zasahuje funkční stránku jedince. Vstupuje do jeho života a stává součástí řešení každodenních záležitostí.

4. 2 Čtení

Čtení můžeme označit jako jednu z nejdůležitějších dovedností, kterou by si dítě mělo v první třídě osvojit. Čtení je základním stavebním kamenem dalšího vzdělávání. Můžeme jej označit za prostředek i nástroj lidské kultury, nikoli jenom jednu z technik k získávání informací, a proto obsahuje mnoho zjevných i skrytých složek – nejen znalosti a dovednosti, ale také postoje, hodnoty a zkušenosti (Daňová, 2008). Čtení na rozdíl od osvojování řeči, není pro dítě jeho přirozenou aktivitou. Jedná se již o výsledek společenského konsensu, který byl výsledkem vývoje lidské společnosti (Krejčová, 2019). Většina dětí miluje vyprávění pohádek, poslouchání příběhů, prohlížení obrázků, ale zájem ve vlastní potřebu čtení je nutné u něj teprve probudit a aktivovat (Daňová, 2008).

Čtení nám představuje „*druh řečové činnosti 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, Walterová, 2009, s. 34).

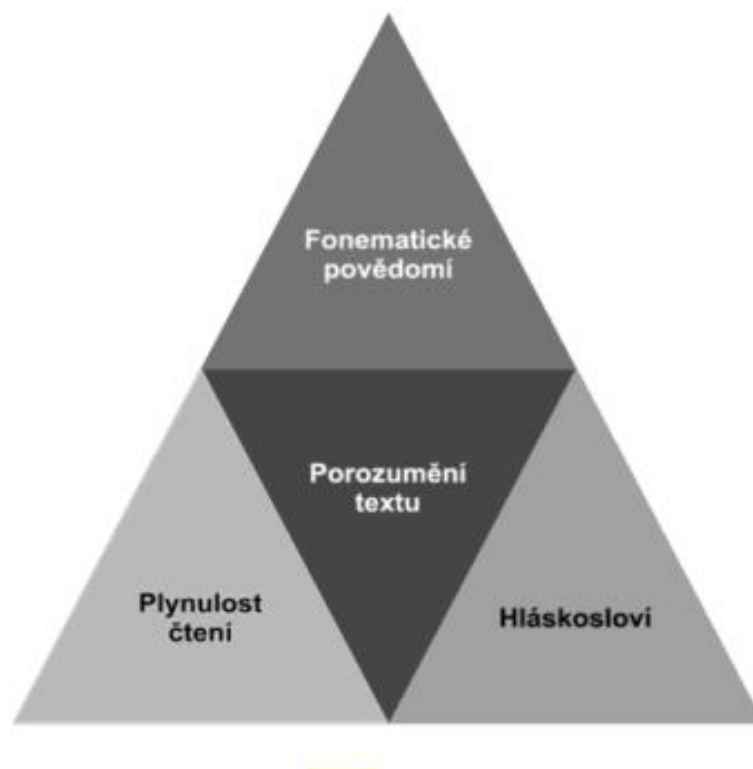
Čtení je proces, při kterém dochází k převodu mluvené řeči do grafické podoby. Jedná se o složitý, interaktivní proces, na němž se podílí celý systém percepčních a poznávacích funkcí. Východiskem pro optimální rozvoj čtení je porozumění jazyku, ve kterém čteme a dovednost identifikace. Při samostatném čtení jsou za nejdůležitější vlastnosti považovány technika čtení a porozumění čtení (Krejčová, 2019).

„*Ke čtení je nutná souhra základních mozkových funkcí: analyticko-syntetické činnosti sluchové a zrakové, diferenciatní činnosti akustické a vizuální, prostorové orientace (především pravolevé) a orientace časové, zrakové a sluchové paměti, smyslu pro rytmus, schopnosti slučovat jednotlivé složky, myšlení a senzomotorické koordinace. Je třeba určité vytrvalosti nervové soustavy, hlavně šedé kůry mozkové, rozumové a řečové vyspělosti, aby mohla být vykonána identifikace psané řeči a porozumění. Dále je třeba*

určité míry představivosti a schopnosti chápat a zacházet se symboly“ (Doležalová, 2014, s. 29).

S procesem osvojování čtení velmi úzce souvisí významné faktory, jako jsou fonologické procesy (fonologické uvědomí, fonemické uvědomění, fonologická paměť), krátkodobá paměť, sluchová a zraková percepce (oční pohyby, fixace slov), pozornost. Za běžných okolností řídí čtenářovy oční pohyby pozornost. Čtenář musí zaměřit svou pozornost a zároveň s ní také své oční pohyby do stejného vizuálního pole. Jelikož se jedná o vztah více než jednoho faktoru, je velice důležité, aby došlo k vzájemné koordinaci. Někdy může dojít k situaci, že oči a pozornost nejsou ve vzájemné shodě a dokonale spolu nespolupracují. V daném okamžiku je pozornost soustředěna do jedné oblasti vizuálního pole a oční pohyby směřují do jiné části pole. Pro čtení je samozřejmě optimální, když jsou oba dva faktory ve vzájemné shodě. U jednoho a téhož čtenáře se oční pohyby mění v situaci, kdy ke čtení využívá hlasité nebo tiché čtení. U hlasitého čtení mají oční pohyby tendenci shodovat se s tempem řeči (Jošt, 2011).

Aby se jedinec naučil číst, tak je třeba dosáhnout určitého stupně psychického vývoje. Při nácviku čtení by se mělo nejdříve zaměřit na posilování fonemického povědomí. To znamená, že je potřeba rozlišovat a určovat fonémy, analyzovat a syntetizovat slova z fonémů. Jako nejosvědčenější byl zjištěn pravidelný trénink, při kterém se procvičuje identifikace fonémů a současná reprezentace fonémů jako jednotlivého písmenka. S daným tréninkem je velice úzce spojeno procvičování hláskosloví. To znamená, že je kladen důraz na sluchovou odlišnost krátkých, dlouhých, znělých, neznělých hlásek a proměnu hlásek při jejich ohýbání. V neposlední řadě nesmíme zapomenout na nácvik plynulého čtení. Toho je po praktické stránce možné docílit pomocí hlasitého čtení buď ve třídě, nebo doma. Hlasité čtení je důležité z toho důvodu, aby si jedinec osvojil psychickou odolnost při vystavení zátěžové situace, kdy musí své čtení předvést před ostatními. S předchozími faktory souvisí také nácvik porozumění. Ten se podílí na zvyšování slovní zásoby, vzájemné interakci mezi knihou a čtenářem a mezi ostatními čtenáři (Krejčová, 2019).



Obrázek 8: Graficky znázorněné nejvhodnější postupy výuky čtení

Zdroj: Dle National reading panel, 2000, in Krejčová s. 25

Metody výuky čtení

„Máma má Emu. Ema má mámu. Míla mele maso. Máma solí.“ Snad každému z nás se při vzpomínce na dané věty vynoří představa, jak se netrpělivě probíral stránkami slabikáře a těšil se na každé nové písmenko, které mu zajistí, že bude schopný v závěru sám číst. A jaké mohou být metody výuky čtení, které se u nás používají?

1. **Metoda analyticko-syntetického čtení:** metoda byla v roce 1951 na našem území nařízena. Nesmělo se učit podle žádné jiné metody. Je proto zřejmé, že se jedná u nás o nejrozšířenější a nejvíce používanou metodu. Z názvu vyplývá, že se jedná o kombinaci jak metody analytické, tak i syntetické. Systém spočívá v rozkladu slova na slabiky a hlásky a v druhé části zase o opětovné spojování písmen do slabik a slov. Děti se učí ze známých slov vyvodit první hlásky a písmena. Následně z nich skládají slabiky a nakonec celá slova. Nacvičování čtení a psaní písmen, slabik a slov je metodicky řazen podle jejich obtížnosti (Fasnerová, 2018). Děti se zároveň seznamují se všemi čtyřmi variantami

písmenek – malé tiskací, velké tiskací, malé psací a velké psací. Metoda analýzy a syntézy je dle odborníků vhodná zejména pro děti, které jsou spíše „vědecky“ založené, tedy ty, které baví například matematika, a zároveň nemají problém s poněkud nepřírodným dělením slov do jednotlivých slabik (Webrangers, 2019). Metoda je rozdělena do tří etap:

- A. Etapa jazykové přípravy žáků na čtení: jde o období, kdy žáci rozeznávají spoustu zvuků podle jejich intenzity, počtu, pořadí (klepání, tleskání). Jsou směřováni ke správnému vyslovování, rozlišení hlásek, slabik, vět. Učí se rozeznávat souhlásky *l, m, p, s* a samohlásky *a, e, i, o, u*.
- B. Etapa slabičně analytického způsobu čtení: rozšiřuje se fonemický sluch, procvičuje se analýza a syntéza slov. Žáci se učí určovat počet a pořadí slabik ve slově. Tím dochází k automatizaci písmen abecedy.
- C. Etapa plynulého čtení slov: cílem je v této fázi naučit žáky číst správně, s porozuměním. Důraz je kladen na správný přízvuk a intonaci (Santlerová, 1995).

2. Metoda genetická: metodu můžeme nazývat také metodou hláskovací nebo písmenkovou. Je to z toho důvodu, protože se děti neučí číst po slabikách, ale po písmenkách. Za autora metody je považován spisovatel Josef Kožíšek, který danou metodu použil ve svém slabikáři *Poupata*. Pro současnou výuku metodu upravila Jarmila Wágnerová. Ke čtení nejsou využívány slabiky jako u analyticko-syntetické metody (Fasnerová, 2018). Žáci začínají číst nová slova po velkých tiskacích písmenkách. Ve finále slovo vysloví jako celek. Zde dochází ke dvojímu čtení, které však není v tomto případě považováno za nedostatek. Je kladen důraz na rozvoj sluchového a zrakového vnímání. Tato metoda vůbec nerozkládá slova na slabiky, ale rovnou na hlásky (Michalová, 2011). Metoda má rozdělení na tři základní etapy:

- A. První etapa – průpravné období: Zde se děti seznámí s velkou tiskací abecedou. Nejdůležitějším cílem je motivovat děti ke čtení – učí podepsat sebe, své kamarády. Hlavním úkolem mimo motivaci je sluchová percepce.

- B. Druhá etapa: nyní začínají děti pracovat s učebnicemi a s pracovními sešity. Dochází k rozvoji základních čtenářských návyků. Žáci si hned to, co přečtou, zapíší. Čtení a psaní se vzájemně ovlivňují. Psaní silně podporuje schopnost číst, žáci si snáze zapamatovávají písmenka, a čtení zase napomáhá k lepším výsledkům ve psaní. V této etapě se pracuje pouze s velkými tiskacími písmeny a děti zapisují hůlkovou abecedou. Hůlkové písmo je jednoduché, bez ozdob a stojaté. Má být ovšem pouze prostředkem ke snadnému vyjádření myšlenky a průpravou ke psaní latinkou.
- C. Třetí etapa: v poslední etapě se žáci začínají setkávat s dalšími podobami abecedy. Čtou téměř plynule a s porozuměním. I ve třetí fázi se pokračuje v pravidelném hláskovém rozkladu a skladu slov již delších a obtížnějších. Pozornost je věnována i posilování sluchového rozlišování tvrdých a měkkých slabik ve slovech.

3. Metoda globálního čtení: se řadí mezi metody analytické. Zakladatelem a příznivcem v české republice byl Václav Příhoda. Podstata této metody vychází z tvarové psychologie, podle které čtenáři vnímají celky tak dlouho, než sami dojdou k jejich analýze. Žák si obrazy tištěných slov častým opakováním zapamatuje, následně slova čte a rozumí textu, i když nezná jednotlivá písmena (Globální čtení). *„Žáci si opakováním měli zapamatovat obrazy tištěného písma, takže mohli rozumět textu, aniž by znali písmena. Cílem čtení nebyl tedy mechanický pochod, tzn. skládání hlásek, ale pochod myšlenkový, kdy dítě od začátku rozumělo obsahu čteného“* (Fasnerová, 2018, s. 136). Výuka čtení podle metody globální je rozdělena do pěti úseků:

- A. Průpravné období: provádějí se cvičení na rozvoj paměti, pozornosti, zrakového a sluchového vnímání, vypravování podle obrázků, předčítání s cílem motivovat dítě pro nadcházející výuku čtení.
- B. Období paměti: žáci se učí zapamatovat si obrazy exponovaných slov. Slova jsou jim předkládána za účelem zapamatování si grafických obrazů slova. Dítě by mělo být schopno na konci tohoto období číst zhruba 66 slov v 165 tvarech, zachovávat slovosled, číst

v řádku zleva doprava, zvládat přechod na další řádek, respektovat interpunkční znaménka, správně dýchat, umět přečíst předložky a spojky a číst s porozuměním.

- C. Období analýzy: žáci si všímají částí slov. Cílem není čtení slabik a písmen. Jde o to, aby se děti v tomto období naučily vnímat shody a rozdíly v jednotlivých slovech, uměly rozlišovat a srovnávat slova i jejich části a aby tak samy došly k analýze slov na slabiky, hlásky a písmena.
- D. Období syntézy: žáci skládají celky z částí. Na konci tohoto období by měl žák získat takovou čtecí dovednost, aby uměl přečíst jakékoliv slovo, tedy především ta, která dosud nečetl.
- E. Období zdokonalování se ve čtení: cílem této etapy je bezpečné ovládnutí všech čtecích dovedností. Učitel se věnuje individuálně žákům, kteří mají nějaké nedostatky ve čtení. Procvičuje s nimi obtížná slova, automatizuje abecedu a zařazuje doplňovací četbu pro upevnění (Fasnerová, 2018).

4. Metoda splývavého čtení – sfumato: autorkou a propagátorkou uvedené metody je pedagožka Mária Navrátilová (Fasnerová, 2018). Metoda Sfumato spadá do oblasti inkluzivní výchovy a vzdělávání, to znamená, že v sobě obsahuje prvky individuálního přístupu ke všem žákům. Metoda pracuje se zrakem, dechem, hlasem a sluchem a učí žáky číst nahlas. Každé písmeno, které dítě vytvoří svým hlasem, má hlasitý projev se silným vnitřním nábojem. Při jeho čtení si dítě jakoby drží hlásku, což zní „zpevně“ a jen co rozliší následující písmeno, vázaně ho přidá k předchozímu. Můžeme to označit za dlouhou expozici a správnou intonaci (Sokolová, 2013). Je potřeba, aby v úvodu žák prošel intonačním vývojem, tak aby se naučil tvarovat a barvit hlas (Michalová, 2011). *„Písmeno žáci poznávají všemi smysly. Učitel využívá mezipředmětové vztahy, zařazuje prvek pohybový, literární, výtvarný a dramatický. Důležitá je i činnostní výchova (využití hmatu, rozvíjení motoriky rukou), která podporuje poznávání písmene a jeho částí a žáci ho mohou vnímat z každého úhlu – modelují ho, skládají, písmena obtahují, dopisují chybějící části, hrají si s terčem, kostkami, tabulkami, mariášovými kartami, čtou hromadně z tabule...*

Dokonalé poznání písmene představuje realizovat také činnosti, které žáci prožívají hravou formou. Například při poznávání písmene B – z bublifuku vyfukují bubliny, hrají si na bubeníky, běžce, baletky, bankéře s bankovkami, balí balík, nafukují balóny a podobně. Ve druhém kroku metodiky se přechází na syntézu dvou hlásek a písmen SO-LO-MO, přičemž každé spojení vytváří u žáků představu slova (SO – jako sova, sokol, LA – jako lavice, ME – jako medvěd...). Další krok představuje syntézu několika písmen a hlásek SOS-LOS-MOS, kdy se čtou smysluplná slova (les, los, nos, pes...) a také trojpísmenná spojení (LAS – jako lasička, MIS – jako mísa, NUL – jako nula, PUM – jako puma...). Poté se přechází na třetí syntézu, tedy na čtení slov a čtyřpísmenných spojení. V tomto čtvrtém kroku nejdříve žáci čtou slova bez dlouhých hlásek (LASO, SENO, LANO...), poté se přidají i slova s dlouhou hláskou (MÁLO, VOLÁ, PUKÁ, KÁVA...). Poslední, pátý metodický krok, je čtení ze slabikáře, kdy žáci čtou jednoduché věty. Důraz se klade na intonaci slova i věty. Postupně se přechází na interpretaci textu s dramatickým prvkem. V tomto stádiu výuky čte žák texty s intonačními obměnami, rozlišuje krátké a dlouhé samohlásky, čte s pochopením, uvědomuje si obsah přečteného. Žáci čtou ze slabikáře hromadně, postupně se přechází na kombinaci hromadného a individuálního čtení a v poslední fázi se učitel zaměřuje na dramatizaci a přednes čteného textu. Individuální přístup k dítěti je přirozenou a nevyhnutelnou součástí všech kroků. Jejich důsledným dodržováním se žáci naučí vázaně a splývavě číst“ (Sokolová, 2013).

4. 3 Vhodná úprava textu pro děti s SPU

Dítě, které nemá problémy, se naučí číst jakoukoli metodou čtení. Je mu úplně jedno, zda se jedná o genetickou metodu, analyticko-syntetickou nebo globální metodu čtení. Každé dítě s dyslexií je jiné, a potřebuje tak různé přístupy k výuce čtení. Je třeba zjistit, která percepce je u něj lépe rozvinuta, a tu využívat, ostatní co nejvíce rozvíjet a posilovat. Pokud má dítě velký deficit ve sluchovém vnímání, mívá problémy

s genetickou metodou čtení, která je na využívání rozvinutého sluchového vnímání hodně závislá.

Pro žáky s dyslexií je nejdůležitější motivace. Pokud chceme upevnit čtení, je třeba zvolit i vhodnou úpravu textu tak, aby pro jedince s dyslexií byl text co nejsrozumitelnější. Britská dyslektická asociace (BDA) uvádí některé znaky, které by měl text pro hendikepované jedince obsahovat.

V první řadě je nutné zvolit vhodné písmo. Jako neoptimálnější se dle autora ukázalo bezpatkové písmo, například Arial a Comic Sans. Vedle nich se může používat také typ písma, jako jsou Verdana, Tahoma, Trebuchet, Calibri a Open Sans. Důvodem použití těchto typů písma je, že se písmena mohou jevit přeplněná, a tím pádem jsou čitelnější. Velikost zvoleného písma by se měla pohybovat v rozmezí 12 – 14 bodů, případně zvolit k dané velikosti vhodné alternativy. Někteří jedinci mohou požadovat větší písmo. Proto je vhodné upravovat text podle individuálních potřeb jedince. Čitelnost určeného textu mohou ovlivnit také mezery mezi jednotlivými znaky nebo písmeny. Ideální mezery by se měly pohybovat kolem 35 % průměrné šířky. Příliš malá nebo naopak příliš velká mezera může snížit vhodnou čitelnost textu. Mezery mezi prostory by měly tvořit minimálně 3,5 násobek, jenž se vyskytuje u mezer mezi jednotlivými písmeny. Mělo by dojít i ke zvětšení mezer mezi řádky. Vhodné je udělat úpravu vzhledem ke zvolenému textu a mezerám písmen. Optimálně se dle výzkumu jeví řádkování 1,5 nebo 150 %. V celém textu je vhodné se vyhnout psaní kurzívou nebo podtrhování. Je možné, že v tomto případě by text působil jako shluk písmen a slov a snížilo by to jeho čitelnost. Na důležité pasáže nebo slova je vhodné upozornit tučným písmem (BDA, 2018).

Důležité je také zaměřit se na text z hlediska jeho vertikálního členění. U nadpisů by se mělo používat písmo, které bude minimálně o 20 % větší, než je celý text dokumentu. Důležitost můžeme podtrhnout ještě tučným vyznačením jeho částí (BDA, 2018).

Pokud jsme se zaměřili na úpravu textu, je třeba dbát zvýšené pozornosti také u barvy. Na pozadí je vhodné volit jednobarevný podklad. Podklad by měl být světlý. Je lepší zvolit jinou barvu než je barva bílá. U bílé barvy může dojít k oslnění. Proto by bylo vhodné volit barvy spíše pastelových odstínů. Musíme se také vyhnout různým motivům na pozadí, které se v daném případě stávají rušivým elementem. Nutné je vytvořit dostatečný kontrast mezi pozadím a napsaným textem. Text poté lépe vynikne

a stává se čitelnějším. U některých jedinců s dyslexií se stane, že preferují určitý typ barvy a jiné pro něho mohou být rušivé. V tomto případě je vhodné z počátku zvolit různé barvy a dle projevů a okolností při práci vybrat tu neoptimálnější (BDA, 2018).

Také celý text je vhodné mít zarovnaný doleva. Každé jiné zarovnání může text způsobit méně čitelným. Při stanovení textu je vhodné se zaměřit také na velikost řádků. Příliš dlouhý řádek může způsobit brzkou únavu nebo nepřehlednost textu. V textu je nutné používat jednoduché věty, bez zbytečně dlouhých souvětí. Je nutné zajistit srozumitelnost a konkrétnost jednotlivých vět (BDA, 2018).

II Praktická část

Empirická část předložené diplomové práce se zabývá zjištěním motivace ke čtení žáků s dyslektickými obtížemi. Jak již bylo nastíněno v teoretické části práce, právě motivace u žáků s dyslexií je velmi důležitou složkou, která podporuje čtenářské schopnosti a dovednosti. Čtení není jen o tom, že se musíme naučit písmenka a ty poté poskládat do určitého slova. Je to zdroj porozumění, sbližování a rozvoje samostatné osobnosti. A naším nejdůležitějším úkolem je zprostředkovat tyto možnosti všem bez rozdílu na jejich do vínku dané možnosti.

Centrem sledovaného zájmu diplomové práce bude subjektivní hodnocení odborníků z praxe, tedy učitelů, kteří mají nejbližší k dětem s dyslexií. Setkávají se s nimi každý den a jakýkoli poznatek může být inspirací pro ostatní učitele. Zjistit a následně se snažit o konstruktivní popis, zda vůbec dochází k motivaci žáků ke čtení, by mělo být zásadním tématem výzkumné části.

5. 1 Charakteristika a cíle výzkumného šetření

Předmětem výzkumného šetření je subjektivní názor oslovených učitelů na zvolenou metodu motivace. Zajímáme se, zda se otázkou motivace učitelé zabývají a případně jaké motivační faktory využívají. Z důvodu, že učitelé bývají v tomto období zprostředkovatelé podnětů pro žáky, mohou je svým přístupem ovlivnit. Proto se nám jeví jejich pohled zcela zásadní. Cílem našeho šetření je analýza odpovědí respondentů na stanovené výzkumné otázky. Hlavním těžištěm výzkumného šetření by mělo být zjištění aktivizačních metod při práci se žáky s dyslektickými obtížemi a jejich motivace ke čtení. Podstatou šetření je, zda k motivaci pro žáky s dyslektickými obtížemi jsou využívány jiné metody než pro žáky intaktní.

5. 2 Stanovení dílčích cílů a hypotéz

Hlavním výzkumným cílem bylo posouzení a porovnávání možností vhodné motivace ke čtení u žáků s dyslektickými obtížemi. Abychom mohli objektivně stanovit výsledky šetření, je potřeba si určit dílčí cíle šetření.

Mezi dílčí cíle, které nám umožní zajistit výsledky, patří.

1. Jaké jsou vhodné aktivizační metody při motivaci ke čtení u žáků s dyslexií?
2. Je u žáků s dyslexií daný „apriori“ negativní vztah ke čtení?
3. Jsou voleny metody pro motivaci ve spolupráci s jinými institucemi?
4. Jsou rozlišovány rozdílně metody motivace vzhledem k individualitám žáka?

Na základě výše uvedených stanovených dílčích cílů jsme stanovili výzkumné hypotézy, které budou směřovat pro základní potvrzení nebo vyvrácení zjištěných dat.

H1: Ženy (učitelky) motivují žáky výrazně častěji než muži (učitelé).

H2: Učitelé používají významně odlišnou motivaci u žáků intaktních a u žáků se SPU.

H3: Učitelé s praxí delší než deset let spolupracují s knihovnou výrazně častěji než učitelé s praxí kratší než 10 let.

H4: Špatné porozumění textu významně více ovlivňuje motivaci ke čtení než nevhodně zvolené narážky na kvalitu čtení.

H5: Učitelé s praxí delší než 10 let mají významně vyšší zájem o další vzdělávání v oblasti motivace ke čtení než učitelé s praxí kratší než 10 let.

5.3 Metodika výzkumného šetření

Praktická část diplomové práce byla realizována s využitím kvantitativního přístupu ve výzkumu. „*Pokud hovoříme o kvantitativně orientovaném výzkumu v pedagogice, můžeme jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (Chráška, 2016, s. 11).

Mezi nejčastěji využívanou metodou pro účely získání dat nám slouží dotazník. Dotazník je metodický nástroj, při kterém můžeme písemnou formou získat poměrně rychle požadované informace (Gavora, 2008).

Výhody zvoleného dotazníkové šetření:

- jednoduché zpracování a vyhodnocení výzkumných dat
- možnost vyplnění v klidu domova nebo ve svém zaměstnání

Nevýhody dotazníkového šetření:

- možnost zkreslení dat – respondenti odpovídají tak, jak předpokládají, že by se odpovídat mělo.

Právě dotazníkového šetření bylo využito v předkládané diplomové práci. Pro účely zjištění požadovaných dat byl využit dotazník určený pro učitele, který sledoval motivační faktory při práci a čtení u žáků s dyslektickými obtížemi. Tato metoda získávání dat byla zvolena především z důvodů efektivního shromažďování informací od většího počtu respondentů. Jedná se o deskriptivní metodu výzkumu. „*Deskriptivní metoda výzkumu nám v podstatě zjišťuje situaci nebo stav určitého jevu*“ (Gavora, s. 54, 2008).

Dotazník se skládá ze dvou částí. V úvodní části byly informace o důvodu vyplnění dotazníku a anonymitě zpracovaných výsledků. Druhá část dotazníku byla složena z vlastních dotazníkových položek. V dotazníku bylo zvoleno celkem 17 otázek. Některé otázky byly koncipované jako uzavřené (uzavřené s výběrem odpovědi) a některé otázky byly otevřené (zde mohli respondenti odpovídat dle svých zkušeností). U otázek, které byly uzavřené, byla zvolena pětistupňová škála, takzvaná Likertova

škála, kde si respondent mohl vybrat z nabízených možností. Pomocí Likertovy škály vyjadřuje respondent míru svého (ne)souhlasu s uvedeným výrokem. Tři uzavřené otázky byly koncipovány tak, že si respondenti volili z nabízených možností, dle toho, které jsou pro ně nejoptimálnější. Otázka č. 12 byla otázka „dobrovolná“. Vycházela ze závislosti na odpovědi předchozí otázky. Průměrná doba vyplnění dotazníku byla zhruba 7 minut.

Dotazník, který byl předložen v písemné podobě, je součástí přílohy diplomové práce.

5. 4 Výzkumný vzorek

Výzkum byl neveřejný, anonymní a dobrovolný. Protože hlavním tématem dotazníku je motivace, snažili jsme se jej sestavit tak, aby byly otázky stručné a výstižné. Důležité také bylo, aby otázky respondenty motivovaly k jejich odpovědím. Po domluvě s ředitelem školy bylo autorce diplomové práce umožněno provést administraci dotazníkového šetření přímo ve škole. Tímto krokem došlo k ověření srozumitelnosti stanovených otázek. Výzkum byl prováděn na Základní škole Zábřeh, Boženy Němcové. Zde byl dotazník rozdán v písemné podobě. Dotazník zde bylo možné vyplnit od 1. února 2021 do 9. února 2021. Z celkového počtu 53 oslovených učitelů se do dotazníkového šetření zapojilo 47 učitelů, což odpovídá návratnosti asi 90 %.

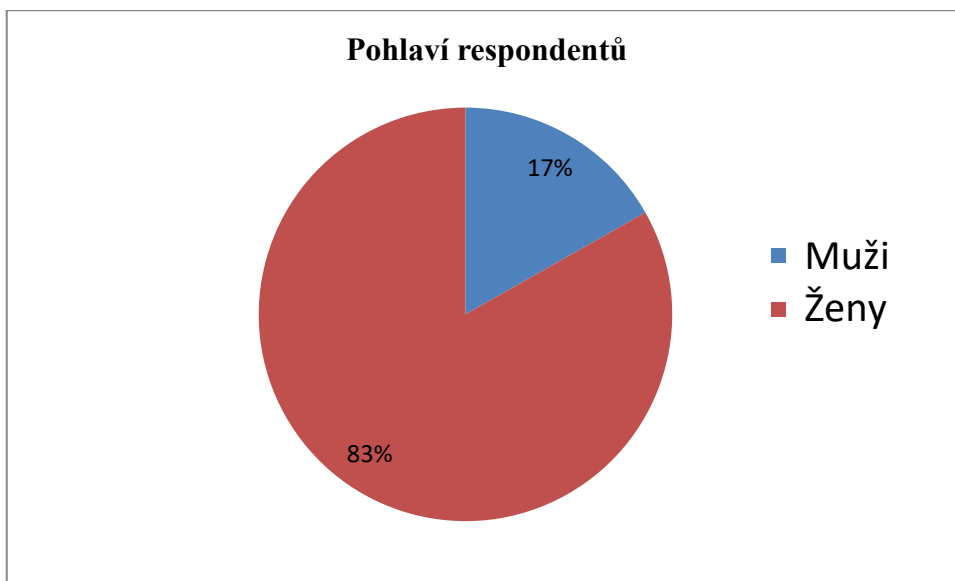
Druhou variantou vyplnění dotazníku bylo zaslání v jeho elektronické podobě. Elektronický dotazník byl zaslán ředitelům škol v okrese Šumperk. Ředitelé byli požádáni o rozeslání dotazníku svým učitelům. Dotazník je určen všem pedagogickým pracovníkům, protože zvolení vhodné motivace je důležité při čtení v každém předmětu. Dotazník v elektronické podobě vyplnilo 78 respondentů.

Ke zpracování deskriptivního výzkumu bylo použito statistického vyhodnocování. Data byla zpracována kvantitativně a procentuálně vyhodnocena do přehledných grafů či tabulek.

5. 5 Analýza výzkumných dat

5. 5. 1 Analýza dotazníkové položky číslo 1

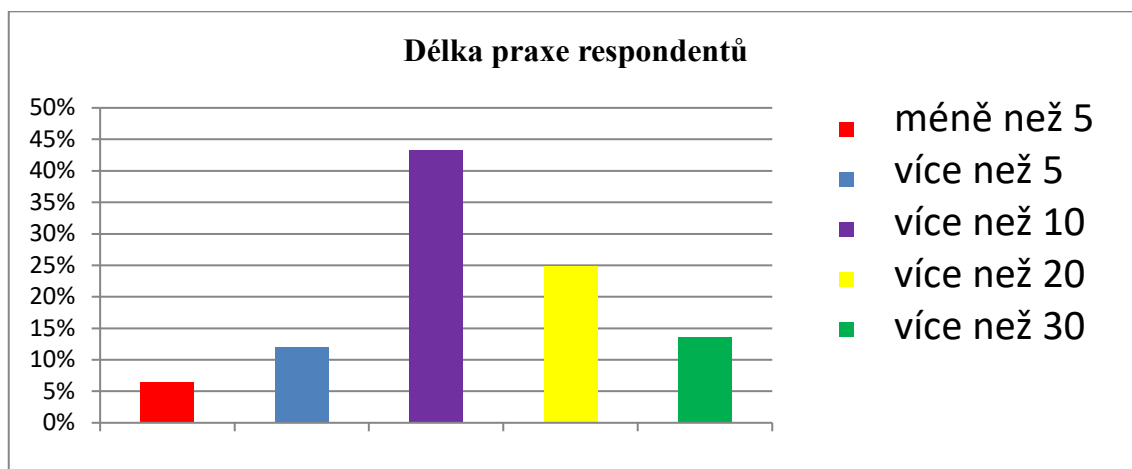
Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 125 respondentů. Úvodním dotazem, který směřoval k respondentům, bylo zjištění **Jste muž nebo žena?**



Graf 1

Z celkového počtu 125 osob byli muži zastoupeni v 17 %, což odpovídá 21 respondentům mužského pohlaví. Zkušenost s převahou ženského fenoménu nás myslím v této oblasti nepřekvapí. Na grafu je možné vidět, že pohlaví respondentů odpovídá většinovému zastoupení ženského pohlaví v profesi učitelské. To může být způsobeno stereotypním nahlížením na uvedenou profesi, která je genderově spíše přisuzována ženám. Podle našeho názoru je možné, že muži si učitelskou profesi nevybírají z důvodu platového ohodnocení. Pocit živitele rodiny je tedy nutí hledat v jiných platově perspektivnějších pracovních sférách.

5. 5. 2 Analýza dotazníkové položky číslo 2



Graf 2

Další obecnou otázkou, která se soustředila na charakteristiku samotného respondenta, byla otázka směřovaná k délce pedagogické praxe. Přesné znění otázky bylo: **Kolik let pedagogické praxe máte?**

Největší procentuální zastoupení bylo u položky číslo 3. Více než 10 let pedagogické praxe zde uvedlo 54 respondentů, což odpovídá procentuálnímu znázornění 43 %. Více než dvacet let praxe přiznalo 24 % respondentů. Dané šetření nám ukazuje, že otázky byly směřovány pro oblast učitelů, které již disponují určitými nezanedbatelnými praktickými zkušenostmi. Daný vzorek, i když byl zcela náhodně vybraný, má pro nás velkou vypovídající hodnotu. Je to z toho důvodu, že od daných „odborníků“ můžeme čerpat relevantní poznatky. Tím pádem nám byly předány jejich dlouhodobé zkušenosti.

5. 5. 3 Analýza dotazníkové položky číslo 3

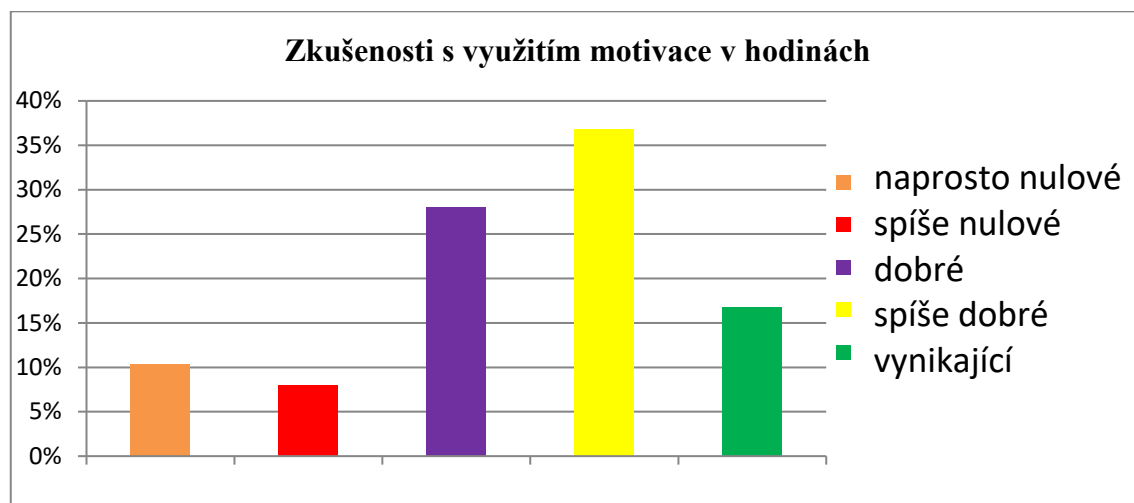


Graf 3

V pořadí třetí otázka dotazníkového šetření zněla: **Je podle Vás důležité zařazovat motivaci do vyučovacích hodin?**

Třetí otázka se zaměřovala na zjištění skutečnosti, jak je pro učitele důležité zařazovat motivaci do svých hodin. Minimální část respondentů odpověděla, že pro ně motivace v hodinách je naprosto nedůležitá. 12 % respondentů se domnívá, že motivace v jejich hodinách je spíše nedůležitá. 22 % odpovídajících učitelů nemá na danou otázku vyhrazený názor a uchýlilo se k odpovědi nevím. Největší procento zastoupení v otázce zařazení motivace do vyučování zastává 42 % respondentů, kteří jsou přesvědčeni, že zařazení motivace je spíše důležité. Za stěžejní způsob výuky pomocí prvků motivace považuje 18 % respondentů. Otázka byla vybrána z důvodu, že motivace je stěžejní záležitostí pro naši diplomovou práci. Chtěli jsme se přesvědčit, zda motivaci ve své práci učitelé využívají a zařazují ji do svých hodin a příprav. Proto je pro nás překvapivé přiznání, že se objevila odpověď týkající se nezařazení žádné motivace do vyučování. Celých 5% nepovažuje zařazení motivace do svých předmětů za důležité. Poměrně vysokou část odpovědí zahrnuje také škála neutrální, prostřední. Odpověď nevím zvolilo celých 28 respondentů. Je možné, že respondenti chtěli dotazník vyplnit co nejrychleji a nad danou otázkou se jim nechtělo přemýšlet. Neutrální odpověď je v tom případě nejjednodušší.

5. 5. 4 Analýza dotazníkové položky číslo 4

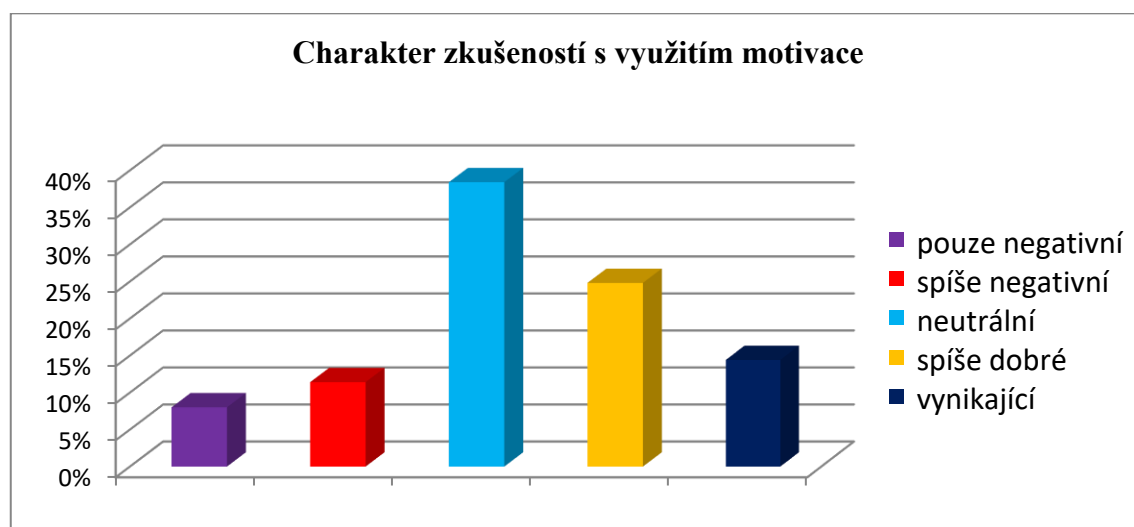


Graf 4

Další otázka navazovala na otázku předchozí. Zde jsme se zaměřili na zjištění, zda mají již respondenti nějaké zkušenosti s motivací. Učitelům byla položena otázka: **Máte zkušenosti s využitím motivace ve vyučování?**

Odpovídající se tedy zamysleli nad tím, zda mají zkušenosti s využitím motivace ve svém vyučování. 10 % procent respondentů přiznalo, že jejich zkušenosti s využíváním motivace jsou zcela nulové. Motivaci ve svých hodinách nezkouší ani ji nezařazují. Spíše nulové zkušenosti uvádí 8 % dotázaných. Pro jejich vyučování také není zařazení motivace do hodin zásadní. Dobré zkušenosti při využívání a zařazování motivace má 28 % respondentů. Největší hodnotu v grafickém znázornění zaujímá položka číslo 4. Zde se shodlo 36 % odpovídajících. Jejich zkušenosti se zařazením motivace jsou dle jejich názoru spíše dobré. Nepostradatelnou položkou je poslední přiznání 16 % respondentů, že jejich zkušenosti jsou s využíváním motivace v hodinách zcela vynikající. Zcela zásadním překvapením pro nás bylo, že 13 respondentů odpovědělo, že jejich zkušenosti jsou naprosto nulové.

5. 5. 5 Analýza dotazníkové položky číslo 5



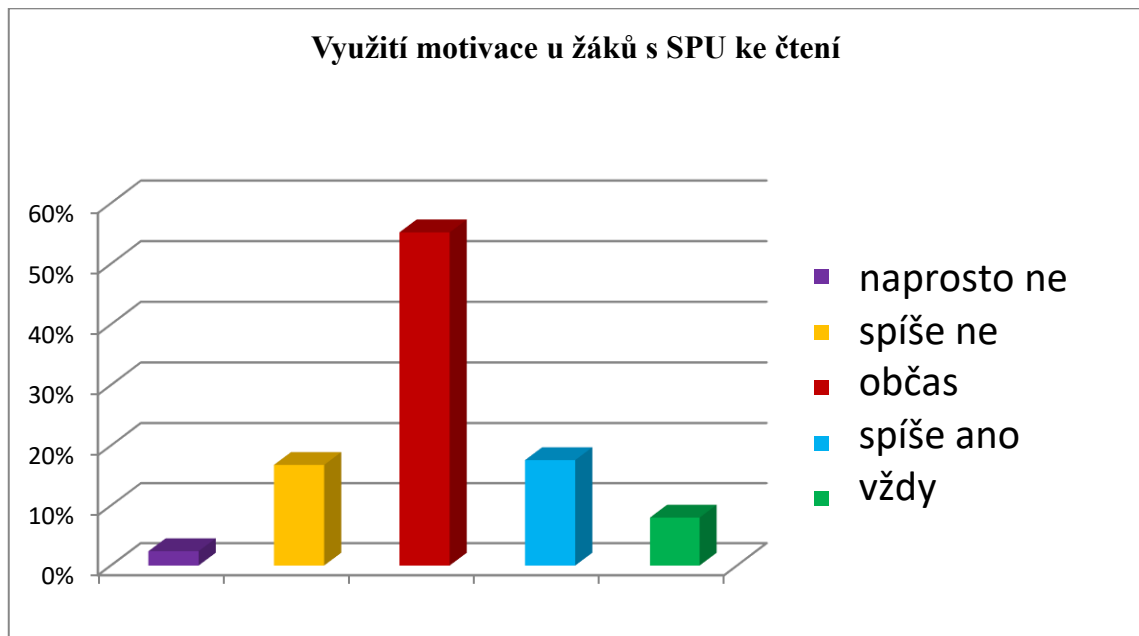
Graf 5

Pro podporu a upřesnění předchozí otázky byla učitelům předložena další položka.

Jakého charakteru jsou tyto zkušenosti?

Otázka byla položena zcela záměrně. Pokud jsme se v předchozí položce ptali, zda nějaké zkušenosti se u učitelů objevily, zajímá nás, jakého druhu jejich zkušenosti jsou. Nejmenší položka je zastoupena u odpovědi, týkající se pouze negativní zkušenosti. Tuto odpověď zvolilo 8 % respondentů. Je možné, že se nám zde do odpovědi prolнула spíše nulová zkušenost z předchozí otázky. Můžeme jen odhadovat, jestli méně zkušeností může mít vliv na zařazování motivace do vyučování, a tím se toto zařazení projeví i v pocitech z jejich vyzkoušení. Neutrální zkušenost přiznalo celých 38 % respondentů. Spíše dobré zkušenosti uvádí 24 % respondentů. A vynikající zkušenosti se zařazením motivace do vyučování má celých 14 % respondentů. Výsledky průzkumu dané otázky nám podle mého názoru podporují předchozí odpovědi, které se minimálně odlišují. Rozdílnost procent respondentů v neutrální části a v části spíše dobré nebo kladné se může projevit v subjektivním cítění dané situace.

5. 5. 6 Analýza dotazníkové položky číslo 6



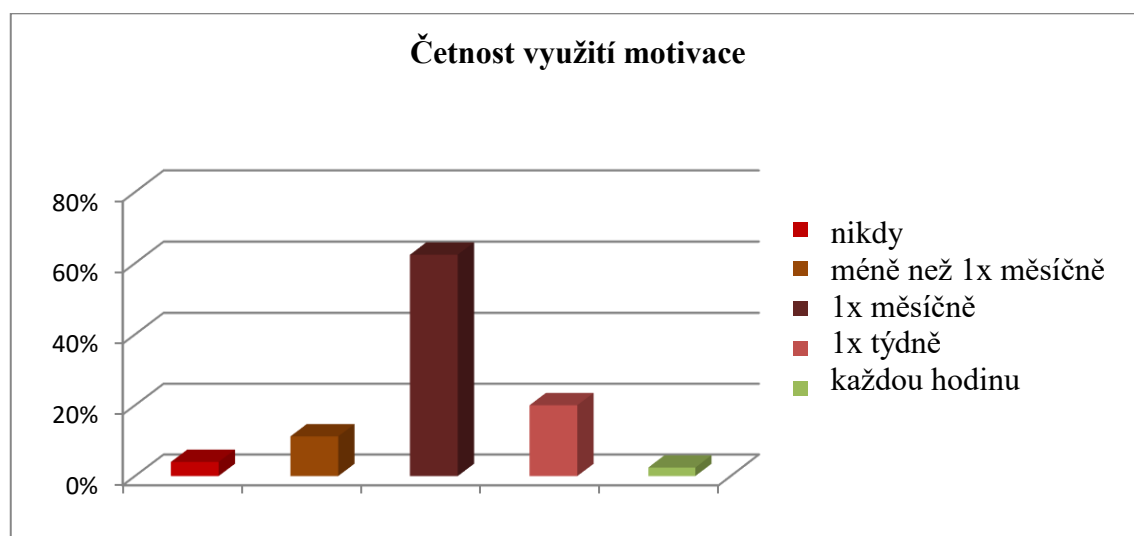
Graf 6

Využíváte ve vyučování u žáků se SPU (dyslexií) motivaci k zvýšenému zájmu o čtení?

Otázka číslo šest nám z obecného zařazení motivace přistupuje na konkrétní vyjasnění si motivace přímo u osob se specifickými poruchami učení, konkrétně s dyslexií. Naším zájmem je zjištění, zda je motivace využívána při čtení u žáků se SPU.

Největší 55 % zastoupení bylo u odpovědi občas. Vyplývá z toho, že u čtení se více než polovina učitelů zaměřuje na zařazení motivace do hodiny čtení nebo při nutném rozboru čteného textu. Odpověď spíše ne zvolilo 16 % odpovídajících. 17 % učitelů uvádí, že při čtení spíše ano užívá motivaci. U dětí se SPU volí vždy motivaci při čtení 8 % respondentů. Zanedbatelná část uvádí, že motivaci ke čtení u jedinců se SPU nevolí vůbec žádnou. Z následujících odpovědí je zřejmé, že většinová část učitelů zařazuje při čtení u dětí se SPU nějaký druh motivace. S porovnáním obecné otázky motivace při výuce, je procentuální zařazení u čtení mnohem větší. Je možné, že u jiných školních aktivit a žáků intaktních nepovažují učitelé prvek motivace za tak zásadní.

5. 5. 7 Analýza dotazníkové položky číslo 7

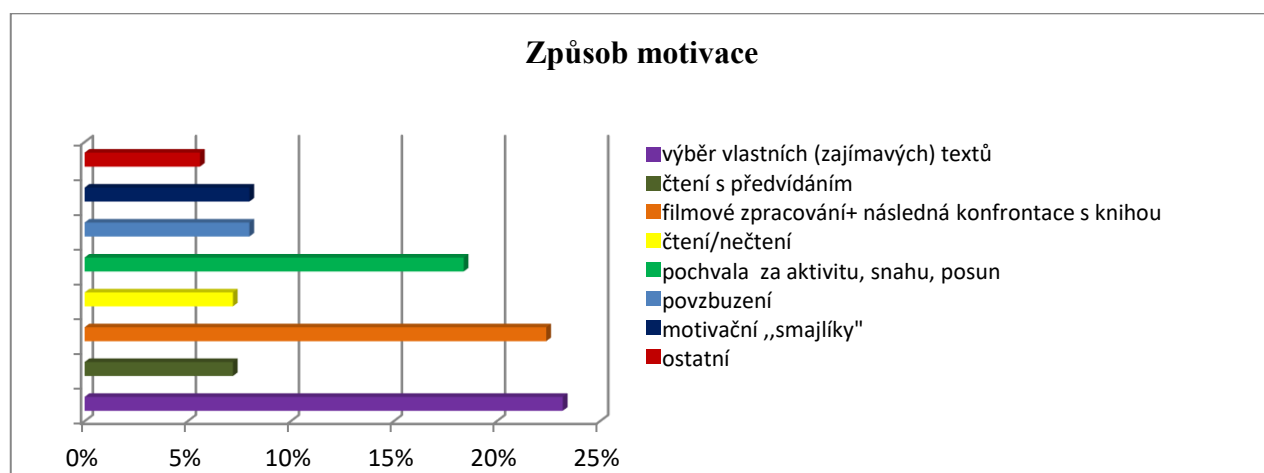


Graf 7

V případě, že jsme předchozí otázku směřovali na zjištění využití motivace u žáků se SPU, je důležité zjistit, jaká je četnost tohoto zařazení ve výuce. Proto jsme respondentům položili další otázku: **Jak často používáte ve výuce motivační aktivity?**

Cílem položené otázky bylo zjištění, zda se daří učitelům zařazovat motivaci do výuky pravidelně nebo zda je její zařazení náhodné. Zde se nám ukazuje, že celých 62 % respondentů zařazuje nebo se aspoň pokouší zařadit motivaci do vyučování jednou za měsíc. 11 % dotázaných uvedlo, že se jim daří motivaci zařadit méně než jedenkrát za týden. 4 % dokonce přiznávají, že motivaci do výuky nezařazují vůbec. Je možné, že se do daného procenta odpovědí opět promítlo odmítání motivace celkově a nezkušenost s jejím zařazením do výuky. Četnost odpovědí souhlasí s četností, kdy respondenti odpovídali na otázku číslo 3. Zde stejný počet respondentů odpověděl, že zařazení motivace je naprosto nedůležité. Proto se domnívám, že se jedná o shodné respondenty, kteří zatím motivaci nevyužívají. Na rozdíl od tohoto sdělení, přibližně 20 % se snaží žáky motivovat minimálně jedenkrát týdně. 2 % dotázaných uvádí, že se snaží motivaci zařadit do každé hodiny. Z celkového počtu 125 respondentů takto odpověděli 3 dotázaní.

5. 5. 8 Analýza dotazníkové položky číslo 8



Graf 8

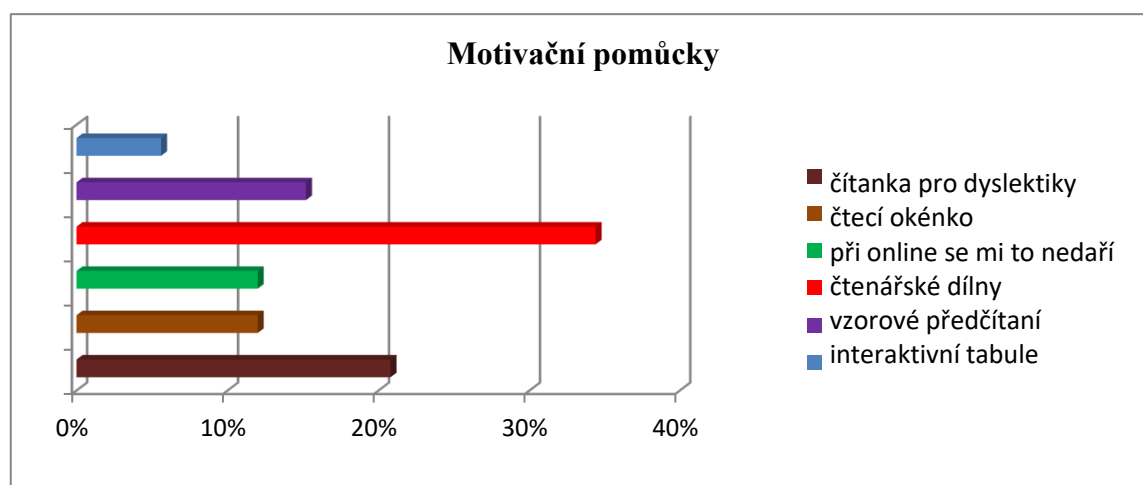
Jakým způsobem motivujete žáky se SPU (dyslexií) k zvýšenému zájmu o čtení?

V otázce číslo osm jsme se zeptali, jaké metody volí učitelé k tomu, aby své žáky nějakým způsobem motivovali. Jednalo se o volné odpovědi, kde museli respondenti odpovídat dle svého uvážení. Z celkových odpovědí jsme vybrali ty, které se tam vyskytovaly nejčastěji. I když odpovědi byly napsány různým způsobem, snažili jsme se vytvořit jednotné kategorie, které by sjednocovaly charakter odpovědí.

Jako nejpočetnější se v odpovědích objevovalo, že učitelé nechávají na dětech vlastní výběr textu. Zde je veliký předpoklad toho, že pokud nebude striktně určena nutnost konkrétní četby, tak děti budou projevovat více zájmu. V této odpovědi se shodlo 23 % respondentů. Těsně na druhém místě se umístila odpověď, že je dětem předloženo filmové zpracování, které se poté porovnává s četbou. V tomto tvrzení se shodlo o jednoho respondenta méně než v odpovědi předchozí, což nám udává 22 %. Velmi často se také objevovala odpověď týkající se toho, že učitelům hodně pomáhá při motivaci dětí pochvala za aktivitu, snahu nebo viditelný posun. Danou metodu v motivaci využívá 18 % vyučujících. Podobným stylem jako předchozí odpovědi jsou odpovědi týkající se různých druhů povzbuzení a motivačních „bodů“ (ať jsou v podobě „smajlíků“, červených teček, malých jedniček). Tyto dvě oblasti měly shodně 8 % zastoupení. Dle našeho názoru se jedná o odpovědi respondentů z prvního stupně, kdy

se dané motivační prostředky zde využívají nejčastěji. Taktéž následující položky se procentuálně shodly. Obě jsou v zastoupení 7 %. Jedná se o čtení s předvídáním a čtení/nečtení. To nám zde představuje třeba motivaci, kdy dítě čte samo a ani si neuvědomuje, že se věnuje četbě. Např. *„přečti mi pravidla této soutěže a zkus mi říct, co s tím mám dělat. Neznám tuto hru a nerozumím tomu.“* Poslední položku jsme nazvali ostatní, kdy se určité druhy motivaci vyskytovaly jednotlivě. Zde byly zvoleny metody, které se nepodařilo zařadit ani do jedné kategorie. Jednalo se o nejmenší počet respondentů. Bylo to 5 % respondentů, což odpovídá 7 lidem.

5. 5. 9 Analýza dotazníkové položky číslo 9

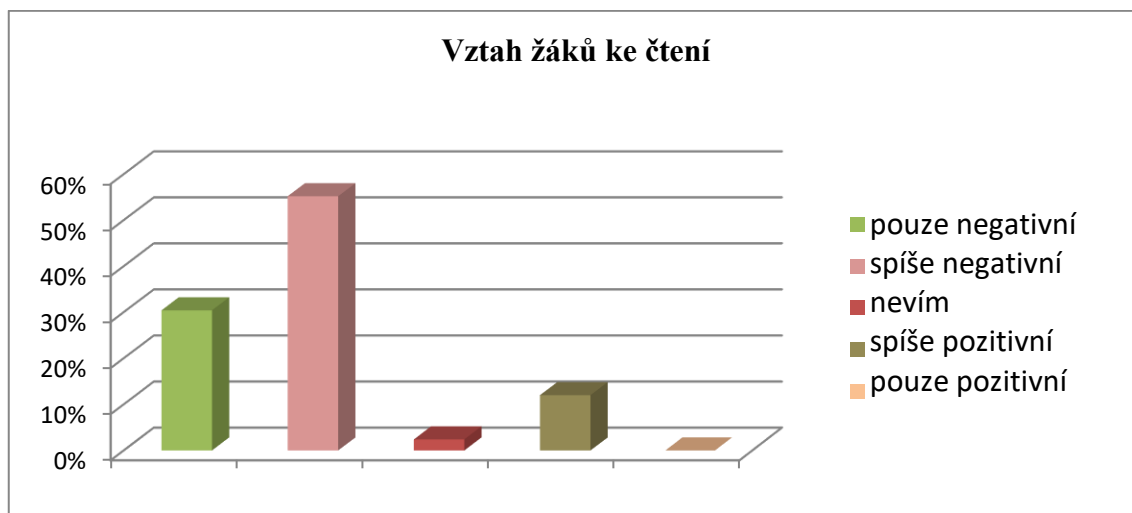


Graf 1

Pokud jsme se věnovali otázce motivace, je pro naše zjištění podstatné, jaké prostředky při této motivaci používají. Proto bylo příhodné položit následující otázku: **Využíváte při motivaci některé pomůcky? Pokud ano, uveďte jaké.**

Jednalo se také o otevřenou otázku. Autorka se přiznává, že byla hodně zvědavá, co kolegové využívají. Podle odpovědí jsme se snažili stejně jako v předchozí části, vytvořit ucelené kategorie. Mezi nejčastější odpovědi, které se zde objevily, byly čtenářské dílny. To můžeme nezávisle potvrdit, že o čtenářských dílnách je slyšet poslední dobou velmi často. Čtenářské dílny pro motivaci využívá 34 % respondentů. Další poměrnou část v oblíbě zastupují dyslektické čítanky. Jejich alternativou pro výuku cizích jazyků mohou být také dyslektické slovníčky. Pro 21 % učitelů je to tedy velmi dobře osvědčená pomůcka. Třetí místo v zastoupení obsadilo vzorové (hlasité) čtení. Text nejprve přečte učitel a poté to zkouší ostatní žáci. Pro tuto volbu bylo celých 15 %. V dnešní době neobvyklé distanční výuky se nám v odpovědích objevilo, že se motivace učitelů moc nedaří. Přes počítač je pro ně složitější žáky se SPU zaujmout a motivovat. Dle učitelů těžko udrží pozornost při tomto stylu výuky. Tato odpověď se shodovala u 15 respondentů, což činí 12%. V neposlední řadě je také hojně využívána interaktivní tabule, kde je možné připravit různé aktivity k textu. Pro tento druh pomůcky hlasovalo 5 % odpovídajících.

5. 5. 10 Analýza dotazníkové položky číslo 10

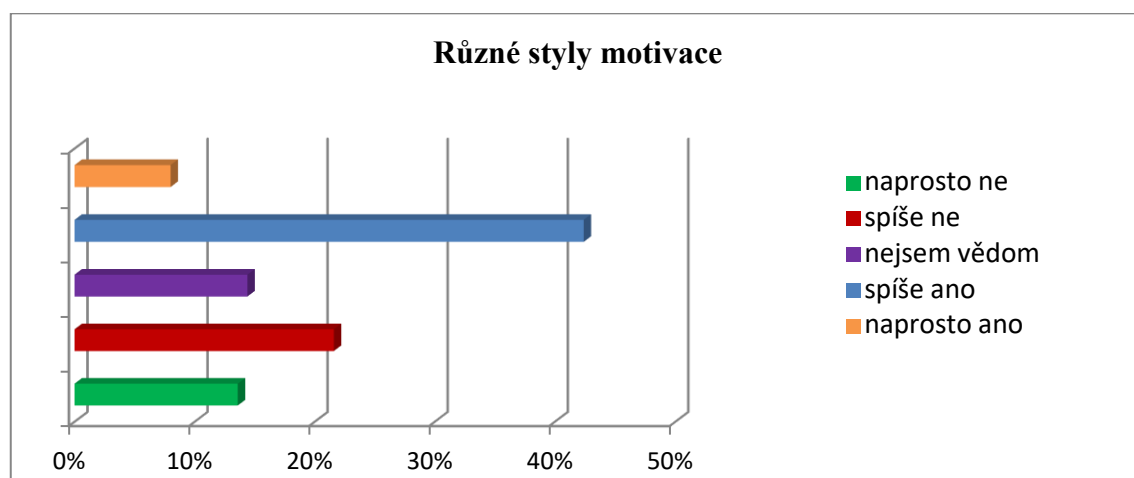


Graf 10

Možnost vnitřní motivace u žáků se SPU ke čtení nám může objasnit také, jak učitelé nahlíží na otázku „**Jaký je podle Vás vztah dětí se SPU (dyslexií) k čtení?**“

Tato otázka nám vyvstane vždy na mysli, když se snažíme motivovat své žáky k četbě. Nejvíce respondentů zastává názor, že děti se SPU mají ke čtení spíše negativní vztah. Tuto odpověď uvádí 55 % respondentů z celkového počtu. Zde bychom si dovolili vyjádřit náš názor. Pokud bychom mohli volit, zvolili bychom také tento druh odpovědi. 30 % dotázaných učitelů uvádí, že si myslí, že děti se SPU mají zcela negativní vztah ke čtení. Pouze 3 respondenti, což nám znázorňuje 2 % odpovídajících, uvádí, že neví, jaký vztah je u žáků se SPU ke čtení. Důvodem zvolení odpovědi může být nevyjasnění názoru na danou otázku. Tím, že odpovíme, že nevíme, se nevystavujeme žádnému vyhraněnému názoru. 12 % uvádí, že si myslí, že žáci i přes svůj „handicap“ mohou mít spíše pozitivní vztah ke čtení. Žádný z dotázaných neodpověděl, že by zastával názor zcela pozitivního vztahu žáků se SPU ke čtení.

5. 5. 11 Analýza dotazníkové položky číslo 11

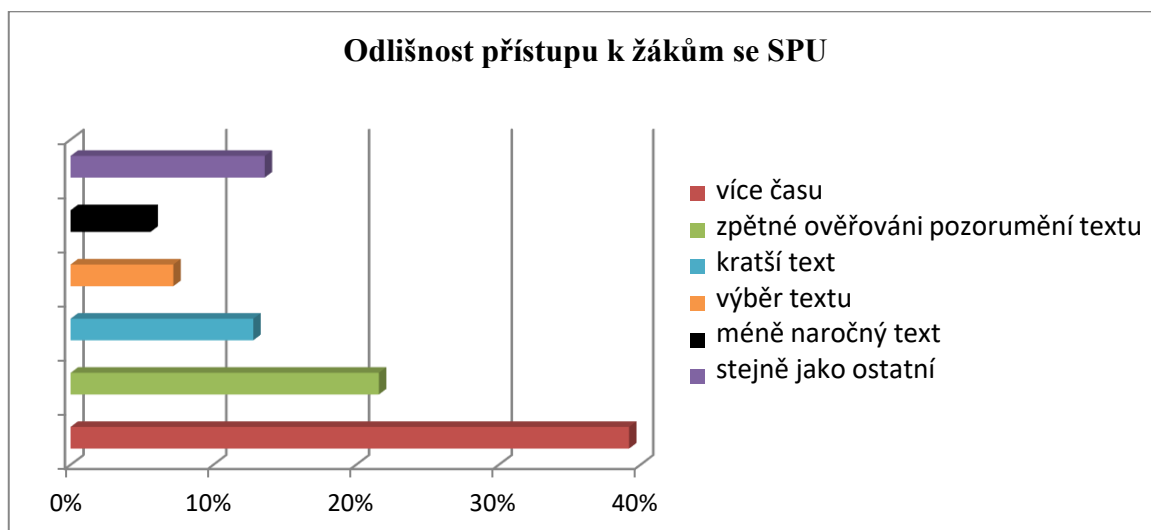


Graf 2

V době, kdy ve školství je upřednostňována inkluze a ve třídě se společně setkávají jak žáci intaktní, tak žáci s různými SPU, nás zajímalo, zda učitelé používají různé prvky motivace k různým typům žáků. Proto byla položena otázka: **Využíváte odlišný styl motivace u žáků se SPU a u žáků intaktních?**

V tomto případě jsme se opět vrátili k Likertově škále, kde si respondenti vybírali z nabízených možností. Skoro polovina respondentů odpověděla, že se snaží přistupovat odlišně k žákům se SPU a odlišně k žákům intaktním. Odpověď spíše ano tedy zvolilo 42 % odpovídajících. 21 % se přiklonilo k odpovědi spíše ne. Snaží se tedy volit stejné prostředky k motivaci pro žáky intaktní a žáky se SPU. Rozdílnost v poskytování motivací si neuvědomuje 14 %. Naprosto shodně se snaží ke všem žákům přistupovat 13 % respondentů. Ti nerozlišují, že by děti se SPU mohly mít odlišné potřeby motivace. A poslední, pro nás překvapující nejmenší část, tvoří 8 %, kteří se snaží pro žáky se SPU volit odlišný styl motivace než u žáků intaktních.

5. 5. 12 Analýza dotazníkové položky číslo 12

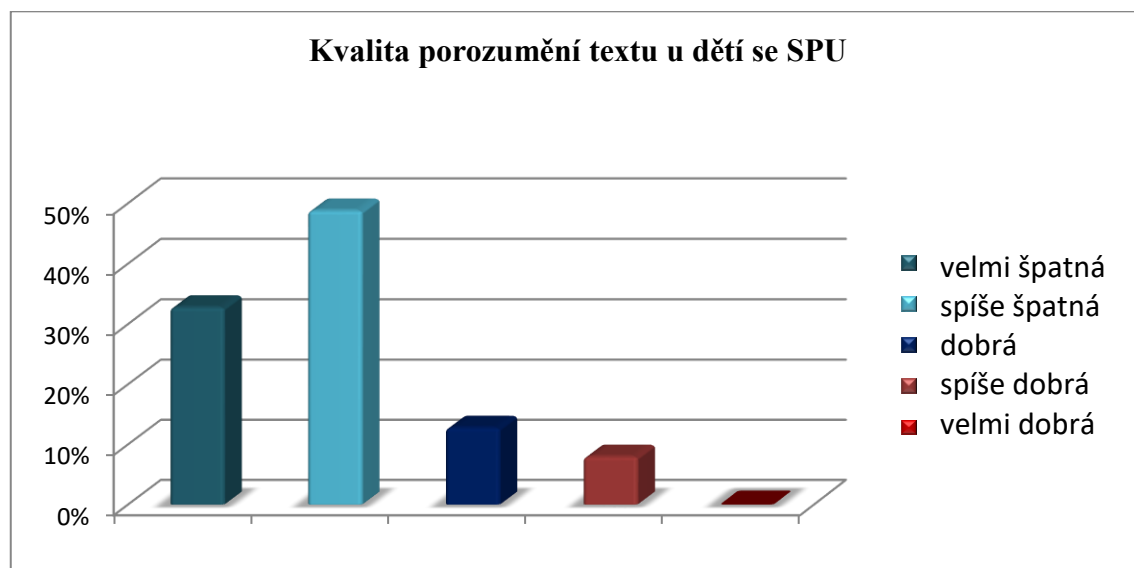


Graf 3

V případě kladné odpovědi u otázky č. 12, uveďte, jakým způsobem odlišujete motivaci u jedinců se SPU oproti jedincům intaktním.

Otázka byla položena jako otázka navazující na předchozí dotaz. Zajímalo nás, jakým způsobem se právě zkoumaná motivace odlišuje. I když odpověď byla podmíněna kladnou předchozí otázkou, odpověděli nám na ni všichni respondenti. Někteří svou odpovědí potvrdili i předchozí tvrzení, že nevyužívají odlišný styl motivace u žáků intaktních a u žáků se SPU. Jednalo se o stejný počet, který právě tímto způsobem odpověděl na předchozí otázku. Celkem to bylo 17 respondentů, kteří uvedli, že motivují stejným způsobem všechny děti, což činí 13 %. Největší část odpovědí zabíralo stanovení většího časového limitu na čtení nebo na samostatné vypracování úkolů. Shodná odpověď byla tedy u 39 % dotázaných. Mezi dalšími častými odpověďmi se objevovalo, že se učitelé snaží zpětně ověřovat, zda došlo k porozumění čtenému. Daná odpověď se objevila u 21 % učitelů. Další odpovědi mají společný prvek, který se týká textu. 12 % odpovídá, že pro žáky se SPU volí text kratší. 5 % vybírá text jednodušší, kde nejsou dlouhá a náročná slova a spojení. 7 % respondentů nechává volbu textu vždy na samotném žákovi. To může souviset s tím, co již bylo řečeno, že pokud si něco vybereme sami, tak nás to bude bavit mnohem více, než když nám to někdo určí.

5. 5. 13 Analýza dotazníkové položky číslo 13

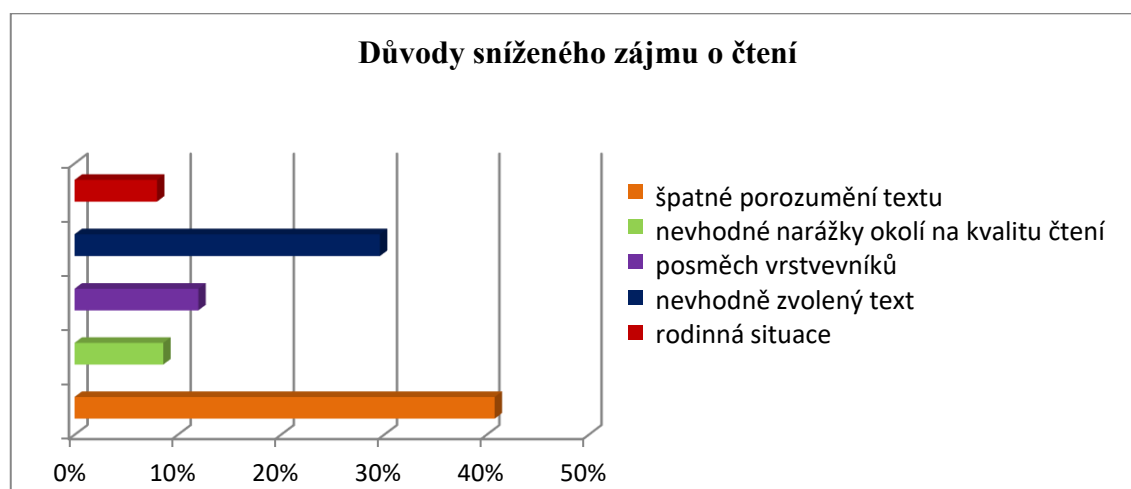


Graf 4

V případě toho, že se zabýváme čtením u jedinců se SPU je pro nás zcela zásadní zjištění, zda se tyto děti čtení vyhýbají z důvodu špatného porozumění. Proto jsme se „našich odborníků“ zeptali: **Jak velká je kvalita porozumění čtenému textu u dětí se SPU (dyslexií)?**

Odpovědi v konečném důsledku nám téměř kopírují odpovědi na otázku číslo deset, která se zaměřovala na zjištění vztahu dětí se SPU ke čtení. Největší část dotázaných se domnívá, že kvalita porozumění textu je spíše špatná. Takto směřované odpovědi korelují s tím, že se učitelé domnívají, že vztah ke čtení není dobrý, a s tím úzce souvisí právě porozumění čtenému. Shodně odpovědělo celých 48 % respondentů. Velmi špatnou kvalitu porozumění uvádí 32 % dotázaných. Další dvě položky mají přibližně stejné hodnoty. Jako dobrou kvalitu uvádí 12 % učitelů. 8 % se domnívá, že je kvalita porozumění spíše dobrá. Počtově se tyto položky odlišují třemi respondenty. Pro dobrou kvalitu hlasovalo 13 respondentů a pro spíše dobrou 10 respondentů. To nás utvrzuje v názoru, že u některých dětí se SPU může vyskytnout celkově přijatelné porozumění textu a tím je možné s nimi individuálně pracovat a motivovat je. Velmi dobrou kvalitu porozumění ne zvolil žádný respondent.

5. 5. 14 Analýza dotazníkové položky číslo 14

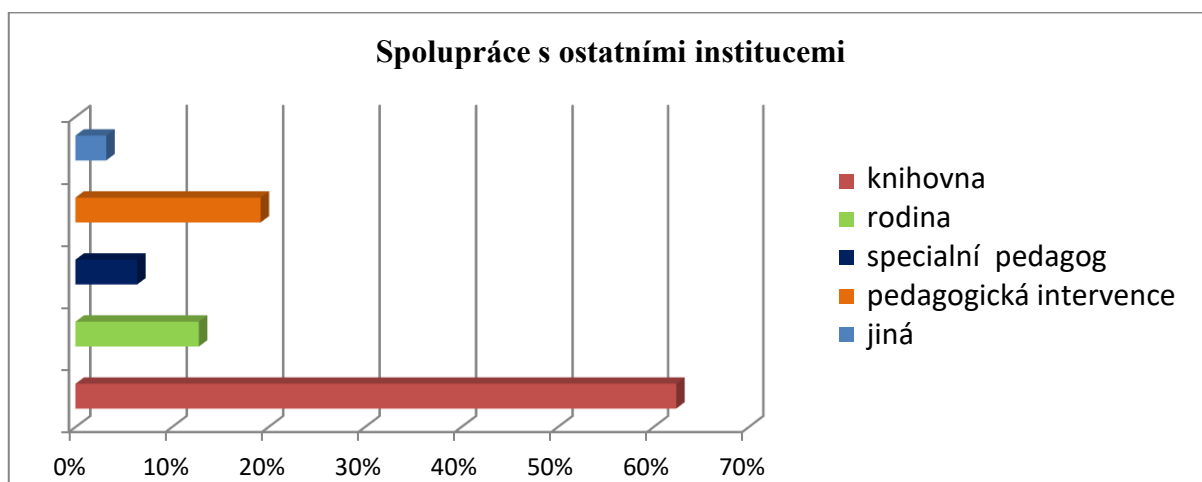


Graf 5

V okamžiku, kdy jsme se zabývali otázkou porozumění nebo neporozumění textu, nesmíme opomenout se zeptat: **Z čeho podle Vás plyne případný snížený zájem dětí se SPU (dyslexií) o čtení?**

Respondenti zde volili z nabízených možností. Významným bodem bylo zjistit, z čeho respondenti usuzují, že pramení menší zájem o čtení. V předchozích otázkách se nám potvrdila domněnka, že se u dětí se SPU snížený zájem o čtení vyskytuje. Z uvedeného grafu nám vyplývá, že nejvíce respondentů si myslí, že snížený zájem o čtení pramení právě ze špatného porozumění textu. Tuto možnost zvolilo 40 % odpovídajících. Druhou možností, která byla nejvíce volena, je možnost nevhodně zvoleného textu. Tuto variantu volí 29 % respondentů. Třetí místo zaujímá možnost, že se děti mohou cítit špatně při čtení před svými vrstevníky. Jak už víme, děti jsou nejen upřímné, ale dokáží být i kruté. K této možnosti se přiklání 12 % respondentů. Minimální rozdíl můžeme sledovat mezi dvěma posledními možnostmi. Necelých 9 % učitelů zvolilo, že snížený zájem o čtení pramení z nevhodných narážek na čtení okolí. Tím nemusí být děti, ale třeba rodiče nebo prarodiče, sourozenci, kamarádi. 8 % respondentů se přiklání k názoru, že snížený zájem pramení z rodinné situace, která vládne u dětí doma. Odpovědi si vysvětlujeme tím, že nevidí vzor ve čtení, kniha není v rodině samozřejmostí a tím si nemohou vytvořit optimální vztah ke knihám a četbě.

5. 5. 15 Analýza dotazníkové položky číslo 15



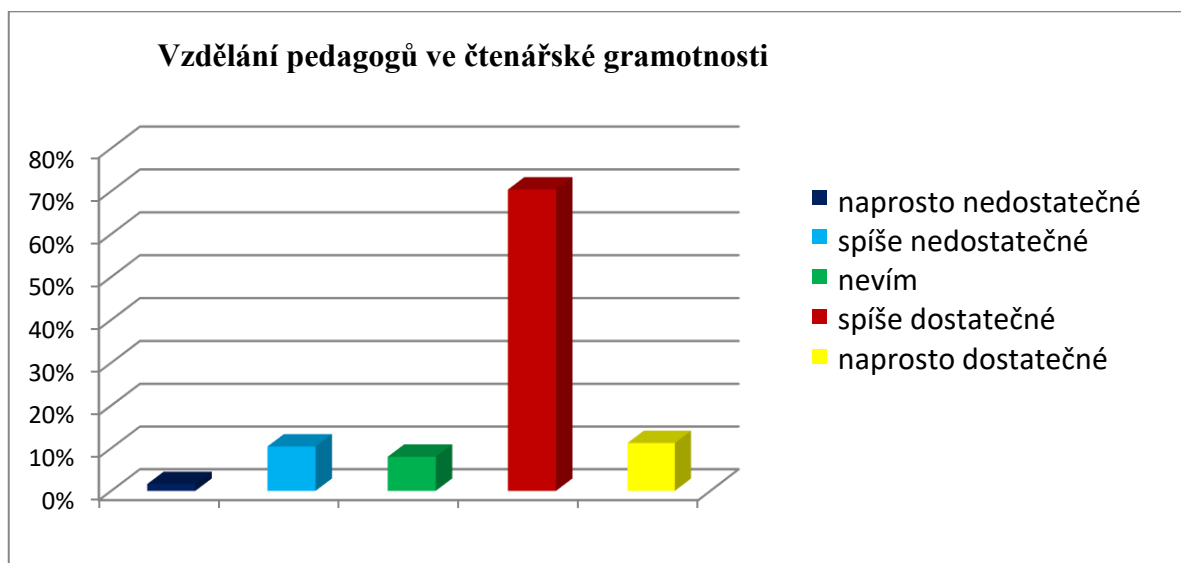
Graf 6

Spolupracujete na zvyšování kvality čtení (čtenářské gramotnosti) s jinými subjekty?

Motivovat nejen děti intaktní, ale navíc děti se SPU není jistě jednoduché. Proto jsme se zabývali otázkou, zda učitelé spolupracují s nějakou jinou institucí nebo celou záležitost se snaží vyřešit sami. Otázka byla položena stejným způsobem jako otázka předchozí. To znamená, že si respondenti mohli vybírat z nabízených možností odpovědí.

62 % učitelů odpovědělo, že spolupracuje na rozvoji čtenářství s knihovnami. Využívají různé programy, které knihovna nabízí, nebo se společně domlouvají na tvorbě knihovnické lekce. 19 % dotázaných sdělilo, že spolupracují s pedagogickými kolegy, kteří se věnují pedagogické intervenci. Jde vždy o posílení individuálních potřeb konkrétního studenta a zajištění jeho motivace k další práci. 12 % respondentů využívá možnosti spolupráce s rodinou žáka. Snaží se tedy tím motivovat nejen jeho samotného, ale také ukázat nejbližším, jak využívat motivaci, aby byla co nejúčinnější. Z celkového počtu 125 osob nám osm učitelů uvedlo, že spolupracují se školním speciálním pedagogem. Tento počet odpovídá 6 %. Je velice pravděpodobné, že dané číslo není vyšší z toho důvodu, že stále není standardní, aby každá škola disponovala vlastním speciálním pedagogem. Existují sice různé programy, které školám umožňují přijmout osobu školního speciálního pedagoga, a přesto mnoho škol dané služby nevyužívá. Poslední položkou v našem grafu je odpověď, že jiné možnosti spolupráce využívají 3 % respondentů.

5. 5. 16 Analýza dotazníkové položky číslo 16



Graf 7

Poslední dvě otázky našeho dotazníku jsou zaměřeny na samotné osobnosti učitele a jejich vztah k možnostem sebevzdělávání. Předposlední otázka zní: **Myslíte si, že je vzdělávání pedagogů týkající se čtenářské gramotnosti, výuky dětí se SPU (dyslexií) a jejich motivace ke čtení dostatečné?**

V této otázce opět respondenti volili z Likertovy škály. Při pohledu na graf je nám zcela zřejmé, že převážná část respondentů uvedla, že si myslí, že je jejich vzdělání, které se týká motivace, čtenářské gramotnosti spíše dostačující. Tuto volbu si vybralo 88 respondentů, což odpovídá 70 % dotázaných. Za naprosto dostačující považuje svoje vzdělání v této oblasti 11 % učitelů. 10 % si myslí, že jejich vzdělání v podpoře čtení a motivace je spíše nedostačující. Zlatou střední cestu, tedy neutrální odpověď, zvolilo 8 % respondentů. A jako zcela nedostačující vzdělání v oblasti motivace ke čtení považuje 1 % dotázaných. Z celkového počtu dotázaných se jedná o tři osoby.

5. 5. 17 Analýza dotazníkové položky číslo 17



Graf 17

Poslední, závěrečná otázka navazuje na otázku předchozí. V té jsme zkoumali, jaké je vzdělání k motivaci čtení žáků se SPU. Nyní se chceme dozvědět zda: **Uvítal/a byste ve své praxi další vzdělávání týkající se motivace ke čtení u dětí se SPU (dyslexií)?**

I když se zhruba 70 % respondentů domnívá, že je jejich vzdělání v této oblasti dostačující, přesto by přes 50 % z nich uvítalo, kdyby byla nějaká možnost si stávající vzdělání doplnit. 28 % se nepostavilo za žádnou z možností. Zvolilo si tedy opět neutrální odpověď ve formě nevím. 10 % by neuvítalo další vzdělávání ve zkoumané oblasti. Proto si vybralo možnost spíše ne. 8 % je zásadně pro, aby mohlo využít možnosti dalšího vzdělávání týkající se motivace ke čtení. A radikálně proti jakémukoli dalšímu vzdělávání jsou 2 % respondentů, což jsou v podstatě 3 osoby.

5. 6 Ověření hypotéz

Po analýze výsledků, které nám poskytli respondenti, se můžeme zaměřit na to, zda nám poskytnuté informace ověřily nebo vyvrátily naše hypotézy. Hypotézy byly stanoveny na základě domněnky autorky diplomové práce a potvrzení nebo vyvrácení bylo očekáváno na základě získaných informací.

H1: Ženy (učitelky) motivují žáky výrazně častěji než muži (učitelé).

Z celkového počtu 125 osob se našeho výzkumu zúčastnilo 21 mužů. Pro naši práci je důležité zjistit, nejen to, zda učitelé motivují žáky, ale také jestli motivaci upřednostňuje nějaká specifická skupina. Zaměřili jsme se tedy na to, zda ženy volí motivaci častěji než muži. Při výzkumu vyšlo najevo, že z celkového počtu dotázaných osob volí aspoň minimální druh motivace 49 žen. Dané číslo tvoří 47 % všech dotázaných žen. V mužské kategorii potvrdilo 14 mužů, že ve svých hodinách používají aspoň občas motivační prvky. Pokud číslo vyjádříme v procentech, dostaneme 66 % všech dotázaných mužů. Nemůžeme tedy jednoznačně říci, že ženy používají motivaci častěji než muži.

Ke statistickému výpočtu nám poslouží test dobré shody. Nejprve si musíme stanovit nulovou hypotézu (H_0), kterou podrobíme konkrétnímu zkoumání dle zvolených proměnných. Poté si stanovíme alternativní hypotézu.

Důležité je zjistit, zda nám platí nulová hypotéza. V případě, že bude platit nulová hypotéza, znamená to, že neexistuje závislost mezi zkoumanými jevy. První tabulka nám vždy představuje zjištěné skutečnosti. Tedy konkrétní počet proměnných. Ve druhé tabulce máme uvedený výpočet očekávaných četností. Třetí tabulka slouží pro výsledný výpočet.

H_0 – Neexistuje souvislost mezi použitím rozličné motivace intaktních jedinců a jedinců se SPU a pohlavím učitelů.

H_1 - Nelze vyloučit, že existuje souvislost mezi použitím rozličné motivace u intaktních jedinců a jedinců se SPU a pohlavím učitelů.

Stejně jako v předchozích případech jsme si nejdříve z dotazníkového šetření zjistili, kolik mužů (učitelů) a kolik žen (učitelek) striktně rozlišuje mezi motivací mezi intaktními jedinci a mezi jedinci se SPU. Vše jsme zaznamenali do tabulky četností. V následné tabulce jsme provedli výpočet očekávaných četností. Z konečné tabulky nám vyplývají tyto výsledky. Hodnota p (tedy hodnota dobré shody) nám napovídá, že je větší než 0,05 (5 % hladina významnosti). Nelze tedy zamítnout hypotézu o tom, že sledované jevy jsou na sobě nezávislé a hypotéza H_0 tedy platí. Pokud se zaměříme na výslednou hodnotu χ^2 , tak ta je blízká hodnotě kritické. Z toho nám vyplývá, že H_0 hypotéza platí. Také třetí řádek výsledné tabulky nám udává, že jsme zjistili slabou nezávislost. Závěrem tedy je, že platí nulová hypotéza a mezi oběma sledovanými jevy neexistuje významná závislost.

Tabulka 1 Zjištěné četnosti

| | Ženy | Muži | Celkem |
|----------------------|------|------|--------|
| Nerozlišují motivaci | 55 | 7 | 62 |
| Rozlišují motivaci | 49 | 14 | 63 |
| Celkem | 104 | 21 | 125 |

Tabulka 2 Výpočet očekávaných četností

| | Ženy | Muži | Celkem |
|----------------------|--------|--------|--------|
| Nerozlišují motivaci | 51,584 | 10,416 | 62 |
| Rozlišují motivaci | 52,416 | 10,584 | 63 |
| Celkem | 104 | 21 | 125 |

Tabulka 3 Vyhodnocení

| | |
|----------------------------------|--------------|
| p – hodnota testu dobré shody: | 0,1021495476 |
| χ^2 (chí – kvadrát): | 2,671658166 |
| Pearsonův kontingenční koef.: | 0,0209260082 |

Hypotéza byla vyvrácena.

H2: Učitelé s praxí delší než deset let používají významně odlišnou motivaci u žáků intaktních a u žáků se SPU než učitelé s praxí kratší než deset let.

Dítě se SPU vyžaduje nejen individuální přístup, ale především přístup zaměřený na jeho oslabené funkce. Proto bylo dle názoru autorky zcela zásadní určit, že se učitelé orientují v případných potřebách jedinců a dle toho přizpůsobují nejen svůj styl výuky, ale také motivační faktory, jež daný styl podporují. Podle dotazníkového šetření zde rozdíl v odpovědích nebyl tak zřejmý. Dalo by se obecně říci, že se učitelé rozdělili na dvě poloviny. 63 dotázaných uvádí, že rozlišuje motivaci u jedinců intaktních a u jedinců se SPU. 62 učitelů na druhou stranu přiznává, že motivaci žádným vědomým způsobem nerozlišují. Pokud ji používají, tak nevědomky a záměrně se nesoustředí na její rozlišování.

H0 – Neexistuje souvislost mezi použitím rozličné motivace u intaktních jedinců a jedinců se SPU a délkou praxe učitelů.

H1 – Nelze vyloučit, že existuje souvislost mezi použitím rozličné motivace u intaktních jedinců a jedinců se SPU a délkou praxe učitelů.

Opět se budeme snažit zjistit, zda námi uvedená nulová hypotéza platí. Pokud se podíváme na výsledné hodnoty v tabulce níže, tak hodnota p (tedy hodnota dobré shody) nám napovídá, že je větší než 0,05 (5 % hladina významnosti). Nelze tedy zamítnout hypotézu o tom, že sledované jevy jsou na sobě nezávislé a hypotéza H_0 tedy platí. Pokud se zaměříme na výslednou hodnotu χ^2 , tak ta je blízká hodnotě kritické. Z toho nám vyplývá, že H_0 hypotéza platí. V našem případě výsledek Pearsonova kontingenčního koeficientu se blíží k nule. Konečný výsledek zkoumaného jevu nám tedy uvádí, že platí nulová hypotéza a mezi oběma sledovanými jevy neexistuje významná závislost.

Tabulka 4 Zjištěné četnosti

| | Praxe kratší než 10 let | Praxe delší než 10 let | Celkem |
|----------------------|-------------------------|------------------------|--------|
| Nerozlišují motivaci | 8 | 54 | 62 |
| Rozlišují motivaci | 15 | 48 | 63 |
| Celkem | 23 | 102 | 125 |

Tabulka 5 Výpočet očekávaných četností

| | Praxe kratší než 10 let | Praxe delší než 10 let | Celkem |
|----------------------|-------------------------|------------------------|--------|
| Nerozlišují motivaci | 11,408 | 50,592 | 62 |
| Rozlišují motivaci | 11,592 | 51,408 | 63 |
| Celkem | 23 | 102 | 125 |

Tabulka 6 Vyhodnocení

| | |
|--------------------------------|---------------|
| p – hodnota testu dobré shody: | 0,1156301368 |
| χ^2 (chí – kvadrát): | 2,475534393 |
| Pearsonův kontingenční koef.: | 0,01941968241 |

Hypotéza tedy byla vyvrácena.

H3: Učitelé s praxí delší než deset let spolupracují s knihovnou výrazně častěji než učitelé s praxí kratší než 10 let.

Hlavním druhem spolupráce z dotazníkového šetření vyplynula spolupráce s knihovnou. Knihovnu zvolilo z celkového počtu dotázaných 78 učitelů. Jedná se o 62 % všech dotázaných. Jako vhodný motivační prostředek se jeví různé knihovnické akce, které pro děti připravují práci s knihou a seznamují se zajímavými tituly, které by je mohly zaujmout. Tím se zvyšuje možnost, že dítě sáhne po knize. Některé knihovnické lekce jsou pořádány ve spolupráci s učiteli českého jazyka a zaměřené na konkrétní potřeby třídy nebo žáků. Důležité je čtení přizpůsobit dětem a jejich věku. Nevhodně zvolená kniha dokáže budoucí čtenáře odradit.

H0 – Neexistuje souvislost mezi délkou praxe a spoluprací učitele s knihovnou.

H1 - Nelze vyloučit, že existuje souvislost mezi délkou praxe a spoluprací učitele s knihovnou.

To znamená, že se pokusíme provést test dobré shody na hladině významnosti 5 %. Všechny námi zjištěné údaje jsme zavedli do tabulky. Na základě výpočtu, kdy hodnota p – tedy hodnota testu dobré shody je větší než 0,05 (5 % hladina významnosti). Nelze tedy zamítnout hypotézu o tom, že sledované jevy jsou na sobě nezávislé a H_0 hypotéza platí. Z následného výpočtu nám tedy vyplynulo, že zkoumané znaky jsou na sobě nezávislé. Pokud se zaměříme na výslednou hodnotu χ^2 , tak ta je blízká hodnotě kritické. Z toho nám vyplývá, že H_0 hypotéza platí. Posledním výsledkem v tabulce je Pearsonův kontingenční koeficient. Ten nám v hypotéze určuje sílu závislosti nebo nezávislosti zkoumaného jevu. Pokud se výsledná hodnota pohybuje v rozmezí od 0 – 1. V případě, že se hodnota blíží k nule, určuje výsledek nejslabší závislost. Nejsilnější závislost je naopak určována hranicí jedna. V našem konkrétním případě z tabulky č. 3 nám vyplývá, že máme slabou nezávislost zkoumaných jevů. Ze závěru šetření nám tedy vychází, že platí nulová hypotéza a mezi oběma sledovanými jevy neexistuje významná závislost.

Tabulka 7 Zjištěné četnosti

| | Praxe kratší 10 let | Praxe delší 10 let | Celkem |
|----------------------------|---------------------|--------------------|--------|
| Spolupracují s knihovnou | 16 | 62 | 78 |
| Nespolupracují s knihovnou | 5 | 42 | 47 |
| Celkem | 21 | 104 | 125 |

Tabulka 8 Výpočet očekávaných četností

| | Praxe kratší 10 let | Praxe delší 10 let | Celkem |
|----------------------------|---------------------|--------------------|--------|
| Spolupracují s knihovnou | 13,104 | 64,896 | 78 |
| Nespolupracují s knihovnou | 7,896 | 39,104 | 47 |
| Celkem | 21 | 104 | 125 |

Tabulka 9 Vyhodnocení

| | |
|----------------------------------|---------------|
| p – hodnota testu dobré shody: | 0,1526178104 |
| χ^2 (chí – kvadrát): | 2,045888963 |
| Pearsonův kontingenční koef.: | 0,01610354321 |

Hypotéza byla vyvrácena.

H4: Špatné porozumění textu významně více ovlivňuje motivaci ke čtení než nevhodně zvolené narážky na kvalitu čtení.

Jako zásadní bylo respondenty zvoleno, že motivaci při čtení velmi ovlivňuje špatné porozumění textu. Pokud dítě není schopno textu dostatečně porozumět, čtení jej nebaví a snaží se mu všemožným způsobem vyhnout. V případě že jen skládá písmenka ve slova a přichází o smysl napsaného textu, nebude dítě nic nutit, aby čtení vyhledávalo. Proto je velice důležité zaměřit se na vhodně zvolený text, který odpovídá individuálním čtenářským dovednostem dítěte. Jako hlavní důvod, proč se dítě vyhýbá čtení, zvolilo 73 respondentů ze všech dotázaných. 11 respondentů uvedlo, že si nemyslí, že by motivaci ovlivňoval nevhodně zvolený text. 16 učitelů předpokládá, že zásadní vliv na motivaci ke čtení mají nevhodně zvolené narážky na kvalitu čteného projevu. 25 respondentů se nedomnívá, že by komentář ke čtení dítěte nějakým zásadním způsobem ovlivnil jeho motivaci. Motivaci dle nich určují zcela jiné faktory. Stanovíme si opět nulovou hypotézu a pokusíme se určit závislost.

H0 – Neexistuje souvislost mezi špatným porozuměním textu a motivací ke čtení.

H1 - Nelze vyloučit, že existuje souvislost mezi špatným porozuměním textu a motivací ke čtení.

Znovu tedy provedeme test dobré shody na hladině významnosti 5 %. Všechny námi zjištěné údaje jsme zavedli do tabulky. Na základě výpočtu, kdy hodnota p – tedy hodnota testu dobré shody je menší než 0, 05 (5 % hladina významnosti). Lze tedy zamítnout hypotézu o tom, že sledované jevy jsou na sobě nezávislé a H_0 hypotéza neplatí. Pokud se zaměříme na výslednou hodnotu χ^2 , tak ta je vzdálená hodnotě kritické. Z toho nám vyplývá, že H_0 hypotéza neplatí. Ze závěru šetření nám tedy vychází, že platí hypotéza H_1 a mezi oběma sledovanými jevy existuje významná závislost.

Tabulka 10 Zjištěné četnosti

| | Špatné porozumění textu | Nevhodně zvolené narážky | Celkem |
|----------------------|-------------------------|--------------------------|--------|
| Ovlivňuje motivaci | 73 | 16 | 89 |
| Neovlivňuje motivaci | 11 | 25 | 36 |
| Celkem | 84 | 41 | 125 |

Tabulka 11 Výpočet očekávaných četností

| | Špatné porozumění textu | Nevhodně zvolené narážky | Celkem |
|----------------------|-------------------------|--------------------------|-----------|
| Ovlivňuje motivaci | 59,80800 | 29,19200 | 89,00000 |
| Neovlivňuje motivaci | 24,19200 | 11,80800 | 36,00000 |
| Celkem | 84,00000 | 41,00000 | 125,00000 |

Tabulka 12 Vyhodnocení

| | |
|--------------------------------|------------------|
| p – hodnota testu dobré shody: | 0,00000002855683 |
| χ^2 (chí – kvadrát): | 30,80319 |
| Pearsonův kontingenční koef.: | 0,19771 |

Hypotéza byla potvrzena.

H5: Učitelé s praxí delší než 10 let mají zvýšený zájem o další vzdělávání v oblasti motivace ke čtení než učitelé s praxí kratší než 10 let.

Oblasti čtenářské gramotnosti je v poslední době kladen veliký důraz. Vyskytuje se zde požadavek na promyšlenější rozvoj čtenářských dovedností žáků. Tento požadavek vyplývá z aktuálních potřeb současné společnosti, ve které právě dovednost porozumět textům v různých situacích a kontextech je základem úspěchu nejen školních povinností, ale v budoucnosti také úspěšného života jednotlivců. A proto by se měl stát základem každého vzdělání. Pouze učitel, který využívá vhodné motivační prostředky a tím vede žáky ke čtení, může položit základní kámen čtenářské gramotnosti. Proto je důležitá soustavná vzdělanost učitelů. Zajímalo nás tedy, jestli mají učitelé zájem o vzdělání ve zkoumané oblasti. Zajímavé bude také zjistit, zda se odlišuje názor na další vzdělání učitelů s praxí delší než deset let a učitelů s praxí kratší než deset let. Na základě vyplněného dotazníku vyplývá, že 12 dotázaných osob s praxí kratší než deset let by přivítaly další vzdělání ve čtenářské gramotnosti. Z učitelů s praxí delší než deset let by absolvovalo další vzdělání 38 dotázaných učitelů.

H0 – Neexistuje souvislost mezi délkou praxe a zájmem o další vzdělání v oblasti motivace ke čtení.

H1 - Nelze vyloučit, že existuje souvislost mezi délkou praxe a zájmem o další vzdělání v oblasti motivace ke čtení.

Pokusíme se tedy opět provést test dobré shody na hladině významnosti 5 %. Všechny námi zjištěné údaje jsme zavedli do tabulky. Na základě výpočtu, kdy hodnota p – tedy hodnota testu dobré shody je větší než 0,05 (5 % hladina významnosti). Nelze tedy zamítnout hypotézu o tom, že sledované jevy jsou na sobě nezávislé a H_0 hypotéza platí. Z následného výpočtu nám tedy vyplynulo, že zkoumané znaky jsou na sobě nezávislé. Pokud se zaměříme na výslednou hodnotu χ^2 , tak ta je blízká hodnotě kritické. Z toho nám vyplývá, že H_0 hypotéza platí. Posledním výsledkem v tabulce je Pearsonův kontingenční koeficient. Ten nám v hypotéze určuje sílu závislosti nebo nezávislosti zkoumaného jevu. Pokud se výsledná hodnota pohybuje v rozmezí od 0 – 1. V případě, že se hodnota blíží k nule, určuje výsledek nejslabší závislost. Nejsilnější závislost je naopak určována hranicí jedna. V našem konkrétním případě z tabulky č. 3 nám vyplývá, že máme slabou nezávislost zkoumaných jevů. Ze závěru šetření nám tedy vychází, že platí nulová hypotéza a mezi oběma sledovanými jevy neexistuje významná závislost.

Tabulka 13 Zjištěné četnosti

| | Praxe kratší než 10 let | Praxe delší než 10 let | Celkem |
|---|-------------------------|------------------------|--------|
| Zájem o další vzdělání v motivaci čtení | 12 | 38 | 50 |
| Nezájem o další vzdělání v motivaci čtení | 11 | 64 | 75 |
| Celkem | 23 | 102 | 125 |

Tabulka 14 Výpočet očekávaných četností

| | Praxe kratší než 10 let | Praxe delší než 10 let | Celkem |
|---|-------------------------|------------------------|-----------|
| Zájem o další vzdělání v motivaci čtení | 9,20000 | 40,80000 | 50,00000 |
| Nezájem o další vzdělání v motivaci čtení | 13,80000 | 61,20000 | 75,00000 |
| Celkem | 23,00000 | 102,00000 | 125,00000 |

Tabulka 15 Vyhodnocení

| | |
|--------------------------------|---------|
| p – hodnota testu dobré shody: | 0,18707 |
| χ^2 (chí – kvadrát): | 1,74055 |
| Pearsonův kontingenční koef.: | 0,01373 |

Hypotéza byla vyvrácena.

6 Diskuze

Diplomová práce byla zaměřena na zjištění motivace ke čtení u žáků s dyslektickými obtížemi. Výzkumný vzorek, který nám měl poskytnout relevantní informace a odpovědi, byl vybrán zcela náhodně. Poměrnou část vzorku respondentů tvořili kolegové z kmenové školy, na které autorka diplomové práce pracuje. Tak, jak již bylo řečeno, tvoří hlavní část učitelů ženy. Když jsme se podívali blíže na procentuální složení, tak mužská populace se zde vyskytuje opravdu v mírném zastoupení. Autorka diplomové práce přemýšlela nad tím, co je v podstatě hlavní příčinou toho, že je mužů v učitelství velice málo. Může za tím opravdu stát, že je toto povolání „genderově“ připisováno spíše ženám? Na ženy je pohlíženo již odpradáвна jako na vychovatelky dětí, a proto k tomuto povolání mají mnohem blíže. Podle vnitřního názoru autorky mužská autorita některým dětem opravdu chybí, a pokud by se s ní setkávaly v průběhu vzdělávání častěji, bylo by to pro ně pouze přínosné.

Protože se do výzkumu zapojili učitelé, kteří měli zájem a chuť strávit několik minut nad dotazníkem, bylo zcela náhodné také jejich věkové rozložení. Což je charakteristické u podobných dotazníkových šetření. Velkou část tvořili kolegové s několikaletou praxí. Jsme za to velice rádi, protože zde mohl zaznít názor ověřený zkušenostmi. Na druhou stranu jsme se také hodně zamysleli nad tím, pokud by byl dotazník vyplněn z větší části kolegy, kteří ještě nemají takovou praxi. Zda by se třeba úhel pohledu na určité konkrétní otázky nějakým zásadním způsobem odlišoval. Zkušenější kolegové mají zažité své osvědčené metody. Někteří neradi mění své zažité návyky, proto je možné, že zařazování nových prvků není pro ně zcela typické. Tady si myslíme, že pokud by byl výzkum rozdělen na respondenty podle délky praxe a mohlo se poté ještě porovnávat rozdíl mezi těmito respondenty, mohl nám vzniknout také zajímavý „zkušenostní“ rozdíl.

Jak jsme již zmínili výše, součástí výzkumu bylo také zjistit, jestli učitelé zařazují motivaci do svých vyučovacích hodin. Možná to souvisí s předchozím odstavcem, že mají někteří své vyjeté koleje a nechtějí najet na nové zkušenosti, ale překvapilo nás, že se objeví názory, že motivaci do svých hodin nezařazují a ani to nepovažují za důležité. Ve stejném duchu se respondenti vyjadřovali i co se týká četnosti zařazení motivace do svých hodin. V teoretické části jsme se věnovali rozlišení motivací na dvě základní

položky. Jedná se o motivaci vnější a motivaci vnitřní. Jak již bylo sděleno, tak motivace vnější plyne z toho, že děti chtějí získat nějakou odměnu nebo se třeba vyhnout trestu za nesplnění úkolu. Vnější motivace byla uvedena jako oblíbený druh aktivizačních prostředků. Pro děti se může vyskytnout v podobě různých pochval. Tyto pochvaly nemusí být pouze v písemné podobě, ale i ústně udělená pochvala má velký vliv na další činnost žáka. V okamžiku, kdy se pochvala udělí před ostatními, ti mohou vidět, že dobrá práce je oceněna, a tak se snaží také odvézt co nejlepší výsledek. Tento druh motivace tedy prospěje nejen jednotlivci, ale může mít vliv na celou třídu.

Uvědomujeme si, že na prvním stupni se s touto motivací pracuje mnohem lépe než na stupni druhém. Pro menší děti dávání oblíbených smajlíků do žákovských knížek nebo sbírání červených puntíků za dobře odvedenou práci, může být hodně motivující. Ono postačuje již jen to, že třeba na druhou stranu nedostanu černou tečku nebo „škaredého smajlíka“ za to, že něco nesplnili. V této oblasti jsou učitelé hodně kreativní a snaží se ocenit snahu. Na druhém stupni již jsou děti náročnější. S jejich vývojem se vyvíjí také snaha být oceněn. Zde může pomoci povzbuzení nebo pochvala. Jediné je potom přístupnější k plnění zadaných úkolů. Zde leží všechno na zkušenostech učitelů. Vnější motivací tady také může být vytvoření hodin tak, aby posluchače zaujali. Pokud budu chodit na vyučování, kde se budu informace dovídat zajímavým způsobem, budu aktivnější a tím více motivovaní. A v tomto okamžiku už je jen malý krůček od vnější motivace, kterou mají zcela ve svých rukou učitelé, k motivaci vnitřní, jež se stane naší součástí.

Pokud budeme mít možnost vybrat si svůj vlastní text a seznámit s ním své spolužáky, máme dostatečný důvod danému textu věnovat více úsilí. U žáků už jen sama povinnost, že musí, může apriori vzbuzovat právě opačnou reakci. Sice to udělají, ale protože jim nic jiného nezbyvá, tak je to nebaví a nic je nemotivuje k tomu, aby ze sebe vše odevzdali. V případě, že mohou ukázat, co sami čtou, potom je činnost bude bavit více a dokáží se s tím zvnitřnit.

Nápaditě předložená kniha dokáže také čtenáře přitáhnout. Velkou oblibu nyní mají různé čtenářské dílny, které vznikají na školách. Podle našeho názoru je to jeden z důležitých prvků, pomocí kterého můžeme přiblížit knihy dětem. Tady je prostor na to si s knihou pohrát, zkusit vymyslet konec, novou zápletku. Ukázat, že čtení může být zábava nejen dřina.

Velkou možností nám dává také srovnání filmového zpracování knihy. Porovnání v čem se různé části liší nebo na druhou stranu v čem se shodují, může pozvednout čtenáře na jinou úroveň.

Je nám naprosto jasné, že obecné motivační prostředky nejde aplikovat na všechny děti stejným způsobem. Diplomová práce se zabývá především motivací u dětí s dyslektickými obtížemi nebo jinými specifickými poruchami učení. Pro tyto děti je zvláště důležité zvolit vhodnou motivaci. Z výzkumu vyplývá, že velká část respondentů nerozlišuje motivaci u dětí intaktních a dětí se SPU. Tato výzkumná část byla pro nás asi největším překvapením. Předpokládali jsme, že způsob motivace je u těchto jedinců větším způsobem rozlišován. Citlivý přístup, kdy by mělo být základem zjištění optimálního přístupu pro děti se SPU, by mělo být standardním řešením. Už v roce 1972 vznikaly speciální třídy, které byly zaměřeny na děti s dyslektickými obtížemi. Zde právě byly navrhovány a voleny vhodné motivační prostředky a specifický způsob výuky i hodnocení individuálně zaměřený na jedince se SPU. Bohužel ve třídě při obsazenosti minimálně dvaceti dětí, kde se vyskytují jak děti intaktní, tak děti s různými SPU nebo dokonce i se specifickými poruchami chování chápeme, že je pro učitele obtížné individualizovat právě motivační prostředky směřující ke konkrétnímu žákovi a jeho potřebám. To je podle nás možný důvod výsledků výzkumného šetření. Samozřejmě i hojně probíraná otázka inkluze na tom může mít podíl. Jak již jsme se tady zmínili, tak v minulosti vznikaly speciální třídy pro děti. Nejsme zastánci nějakého škatulkování nebo odsuzování. Z úvodu vyplynulo, že autorka má sama syna s dyslektickými obtížemi. Ale určitě minimálně na postiženou oblast, a to výuky českého jazyka nebo jazyka cizího by možná bylo vhodné zvolit jiný druh výuky a určitě jiný způsob motivace. Pokud by tyto děti mohly pracovat spolu a samy se rozvíjet dle individuálních možností, mělo by to přínos pro všechny zúčastněné.

Samozřejmě jsou pro dyslektické děti zřízeny různé druhy intervencí, které slouží k posilování jejich oslabených oblastí. Intervenci může navštěvovat maximálně šest žáků. Tato menší skupinka se může zdát vhodnou formou výuky pro žáky s dyslektickými obtížemi. Bohužel se v praxi velmi často vyskytuje, že jsou skupiny rozděleny náhodně třeba podle tříd a nebere se v potaz konkrétní oslabení funkcí jedinců. To může také způsobit, že není u každého zvolená individuální a vhodná forma motivace a prostředků pro výuku.

S tím také úzce souvisí další část výzkumu, na který jsme se ptali, a tou je otázka, jaký vztah děti mají právě ke čtení. Je nám naprosto jasné, že pokud někomu něco nejde tak, jak by si to představoval, tak se dané záležitosti bude zákonitě vyhýbat. Z výzkumu vyplynulo, že převážná část dotázaných si myslí, že děti s dyslektickými obtížemi mají ke čtení velmi negativní vztah. Vyskytuje se jen velmi malé procento těch, kteří čtou rádi. To může úzce souviset se špatným porozuměním textu. Texty jsou předkládány všem dětem stejně. Nerozlišuje se barevné uspořádání textů. Neberou se v potaz různé druhy písma, které by dyslektikům umožnily snadnější orientaci v textu. Poté se může lehce stát, že se v textu ztratíme. Samotné motivaci poté určitě nepomohou různé narážky okolí na to, jaké mám „znalosti“ v oblasti čtení, že „je to hrozné koktání“. To se nemusí dít pouze ve třídě, ale také doma. Někteří rodiče nemají tolik trpělivosti a někdy nevhodně pronesená poznámka se může dítěte dotknout, aniž bychom si to uvědomili. Pokud děti také nevidí doma, že si rodiče občas sednou ke knize, nespatřují ve čtení druh zábavy, relaxace ani vhodně zvolený společný čas s ostatními členy rodiny.

V dnešní nelehké době se nám ve výzkumném šetření objevilo určité „povzdechnutí“ nad tím, že při distanční výuce se motivaci nejen u intaktních dětí, ale především u dětí se specifickými poruchami učení, snaží udržet velmi těžko. Při online výuce je rozptyluje nejen jiné prostředí, ale také snížené možnosti motivačních prostředků. Učitelé se často setkávají s tím, že podstatnou část vyučovací hodiny věnují usměrňování žáků a získání jejich celé pozornosti, aspoň na nezbytně nutnou dobu.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjištění motivace u žáků s dyslektickými obtížemi. Téma diplomové práce bylo zvoleno z důvodu, že děti s dyslektickými obtížemi přibývá. Je velmi málo tříd, kde by se nevyskytlo aspoň minimální množství žáků, kteří mají určitý druh specifických obtíží spojených s výukou. A velmi důležitým motivačním činitelem pro zvolení daného tématu byla osobní záležitost týkající se nejen zvolení vhodné motivace ke čtení, ale objevení různých druhů motivačních prostředků. Z daného důvodu jsme si chtěli ověřit z řad praktických odborníků, jaký náhled na danou problematiku a jaké zkušenosti mají oni.

V teoretické části diplomové práce jsme si objasnili pojmy vztahující se k hlavnímu cíli. Bylo důležité se zaměřit na přiblížení termínů, co to v podstatě jsou specifické poruchy učení, jak můžeme poznat dyslektické obtíže. Neméně významným prvkem je zjištění druhů motivačních prostředků a rozdělení motivace na vnitřní a vnější. Uvědomění si daného rozdílu nám pak dovolí volit příslušné konkrétní druhy motivace. Zaměřili jsme se také na otázku čtenářské gramotnosti. Jaké máme výukové metody čtení a co by bylo potřeba udělat proto, abychom děti od prvního setkání s písmenky motivovali k tomu, aby se danou dovednost snažili co nejvíce rozvíjet a hledat v ní nepoznané a ukryté tajemství.

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na zjišťování konkrétních odpovědí dotázaných respondentů. Jejich analýza nám posloužila k tomu, abychom se seznámili s různými druhy motivace, které při výkonu svého povolání využívají a které se jim osvědčily.

Pro zjištění analýzy byl zvolený kvantitativní výzkum. Respondenti ve formě dotazníku odpovídali na určené otázky. V dotazníku se objevily jak otázky otevřené, kde respondenti odpovídali sami, tak otázky uzavřené. Pro uzavřené otázky nám sloužila Likertova škála, jejíž pomocí si odpovídající volili pro ně subjektivně nejvhodnější odpovědi.

Otázky byly směřovány tak, abychom zjistili, jestli je možné vytvořit vhodný druh motivace, který by mohli využívat jedinci s dyslektickými obtížemi. Jako nejčastějším druhem motivace se v odpovědích vyskytovalo zvolení si vlastního textu, který bude

žákům nejbližší. Vhodnou formou takového textu může být komiks, který je psaný tak, aby děti zaujal a nastavil vhodné čtenářské návyky.

Na závěr bychom chtěli pouze dodat, že by bylo možná vhodným zamyšlením se nad tím, kdyby v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, byla rozšířena nabídka využívání různých druhů motivace nejen pro žáky intaktní, ale také pro žáky s různými druhy specifických poruch učení. Je velice důležité a osobně si myslíme, že skoro nepostradatelné, aby se k jedincům se specifickými poruchami učení přistupovalo individuálně. Po zjištění jejich druhů obtíží byla zvolena vhodná motivace.

Souhrn

Diplomová práce je zaměřena na motivaci ke čtení u žáků s dyslektickými obtížemi. První teoretická část se zabývá teoretickými poznatky dané oblasti. Je zaměřena na objasnění pojmu specifické poruchy učení, čtenářská gramotnost a motivace. Druhá – praktická část je věnována samotnému výzkumu. Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření. Byl tedy zvolen kvantitativní výzkum. Respondenti nám pomocí dotazníku sdělili své subjektivní zkušenosti. Pro analýzu výzkumného šetření byly poté zvoleny přehledné grafy, které nám objasnily postoje a názory dotázaných. V následné diskuzi došlo k porovnání a vyhodnocení získaných výsledků.

Summary

The diploma thesis focuses on the students with dyslexia learning disability and their motivation to reading. The first part of the thesis is theoretical and explains the concepts of specific learning disabilities, reading literacy and motivation.

The second part of the thesis is dedicated to research. Survey data were obtained via a questionnaire and quantitative methods were used. Respondents shared their personal experience through these survey forms, and they presented their views and opinions that were later summarized in easy-to-understand graphs. In a subsequent discussion, the results were compared and evaluated.

Přílohy

Příloha č. 1 - Dotazník k diplomové práci na téma *Motivace ke čtení u žáků s dyslektickými obtížemi*.

Vážení pedagogové,

studuji Pedagogickou fakultu v Olomouci na univerzitě Palackého. Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku, který slouží jako podklad mé diplomové práce. Diplomová práce nese název "Motivace ke čtení u žáků s dyslektickými obtížemi".

Dotazník je anonymní. Vyplnění dotazníku Vám zabere maximálně 7 minut.

Vaše názory jsou pro mě důležité.

Děkuji za Váš čas.

Petra Bezděková

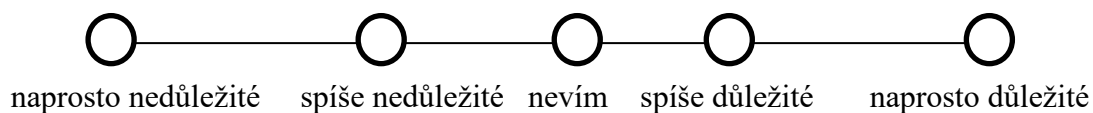
1. Jste muž nebo žena?

- muž
- žena

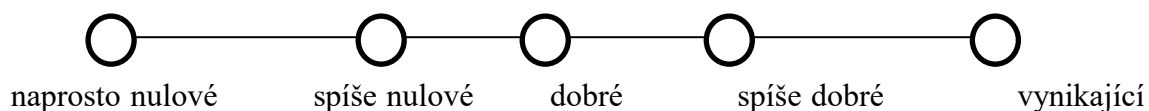
2. Kolik let pedagogické praxe máte?

- méně než 5
- více než 5
- více než 10
- více než 20
- více než 30

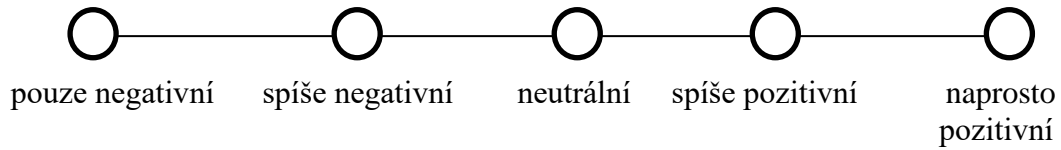
3. Je podle Vás důležité zařazovat motivaci do vyučovacích hodin?



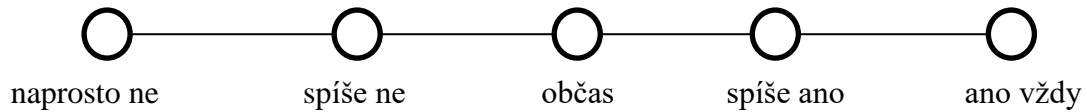
4. Máte zkušenosti s využitím motivace ve vyučování?



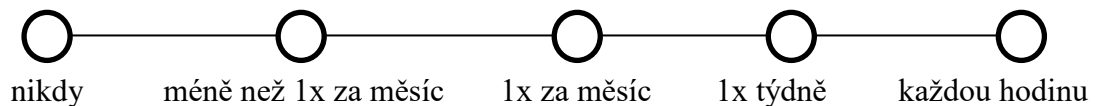
5. Jakého charakteru jsou tyto zkušenosti?



6. Využíváte ve vyučování u žáků se SPU (dyslexií) motivaci k zvýšenému zájmu o čtení?



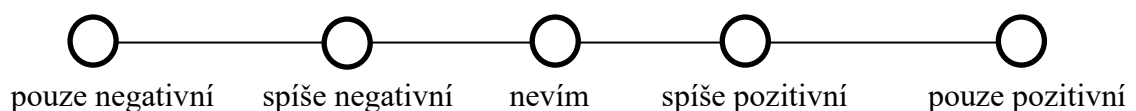
7. Jak často používáte ve výuce motivační aktivity?



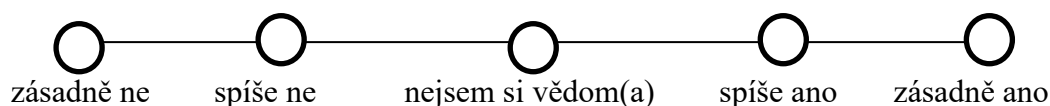
8. Jakým způsobem motivujete žáky se SPU (dyslexií) k zvýšenému zájmu o čtení?

9. Využíváte při motivaci některé pomůcky? Pokud ano, uveďte jaké.

10. Jaký je podle Vás vztah dětí se SPU (dyslexií) k čtení?

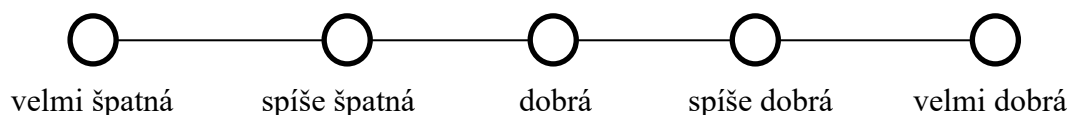


11. Využíváte odlišný styl motivace u žáků se SPU a u žáků intaktních?



12. V případě kladné odpovědi u otázky č. 12, uveďte, jakým způsobem odlišujete motivaci u intaktních jedinců a jedinců se SPU.

13. Jak velká je kvalita porozumění čtenému textu u dětí se SPU (dyslexií)?



14. Z čeho podle Vás plyne případný snížený zájem dětí se SPU (dyslexií) o čtení?

- špatné porozumění textu
- nevhodné narážky okolí na kvalitu čtení dítěte
- posměch vrstevníků kvůli kvalitě čtení
- nevhodně zvolený text
- rodinná situace

15. Spolupracujete na zvyšování kvality čtení (čtenářské gramotnosti) s jinými subjekty?

- knihovna
- rodina
- speciální pedagožka (PSPP)
- pedagogické intervence
- jiné

16. Myslíte si, že je vzdělávání pedagogů týkající se čtenářské gramotnosti, výuky dětí se SPU (dyslexií) a jejich motivace ke čtení dostatečné?

————— ————— ————— —————

naprosto spíše nevím spíše naprosto
nedostatečné nedostatečné dostatečné dostatečné

17. Uvítal/a byste ve své praxi další vzdělávání týkající se motivace ke čtení u dětí se SPU (dyslexií)?

————— ————— ————— —————

naprosto ne spíše ne nevím spíše ano určitě ano

Použitá literatura

1. CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
2. DAŇOVÁ, M. 2008. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada Publishing. 192 s. ISBN 978-80-247-2389-1.
3. DOLEŽLOVÁ, J. 2014. *Čtenářská gramotnost*. Hradec Králové: Gaudeamus. 112 s. ISBN 978-80-7435-520-2.
4. FASNEROVÁ, M. 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada Publishing. 288 s. ISBN 978-80-271-0289-1.
5. FISCHER, S., ŠKODA, J. 2008. *Speciální pedagogika, Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON. 209s. ISBN 978-80-7387-014-0.
6. FRANCOVÁ, M. 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing. 176 s. ISBN 978-80-247-4463-6.
7. GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. Vydání. Brno. 207 s. ISBN 80-85931-79-6
8. HELUS, Z., 2018. *Úvod do psychologie*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. 312 s. ISBN 978-80-247-4675-3.
9. HUTYROVÁ, M., RŮŽIČKOVÁ, V. 2018. *Perspektivy společného vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5430-6.
10. JOŠT, J. 2011. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada Publishing. 229 s. ISBN 978-80-247-3030-1.
11. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2017. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování*. D + H, Praha. 206 s. ISBN 978-80-87295-25-0.

12. Kolektiv autorů. 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. 978-80-87000-99-1.
13. KOSSAK, H.- CH. 2012. *Jak se snadno učit a více si pamatovat*. Praha: Grada Publishing. 224 s. ISBN 978-80-247-4009-6.
14. KREJČOVÁ, L. 2019. *DYSLEXIE, Psychologické souvislosti*. Praha: Grada Publishing. 248 s. ISBN 978-80-247-3950-2.
15. KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. 2018. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. vyd. Brno: Edika., 248 s. ISBN 978-80-266-1219-3.
16. KUCHARSKÁ, A. 2016. *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Univerzita Karlova v Praze. 270 s. ISBN 978-80-7290-908-7.
17. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA J., 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
18. MATĚJČEK, Z. 1993. *Dyslexie - specifické poruchy učení*. II. vyd. H&H, Praha. 270 s. ISBN 80-85467-56-9
19. MATĚJČEK, Z. 1995. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 3., uprav. a rozš. vyd. Jinočany: Nakladatelství H. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
20. MICHALOVÁ, Z. 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. 102 s. ISBN 80-7311-000-8.
21. MICHALOVÁ, Z. 2011. *Metody vyučování čtení. Potřeby učitelů a žáků a inkluze*. Praha: Lumen vitale. 16 s. ISBN 978-80-904862-6-3.
22. NAKONEČNÝ, M. 2014. *Motivace chování*. 3. přepracované vydání. Praha: TRITON. 594 s. ISBN 978-80-7387-830-6.
23. PEŠOVÁ, I., ŠMALÍK, M. 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing. 147 s. ISBN 80-247-1216-4.

24. PAVELKOVÁ, I. 2002. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-092-7.
25. PLEVOVÁ, I. a kolektiv. 2012. *Management v ošetrovatelství*. Praha: Grada Publishing. 304 s. ISBN 978-80-247-3871-0.
26. PLHÁKOVÁ, A. 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. 472 s. ISBN 80-200-1086-6.
27. POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
28. POKORNÁ, V. 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3., rozšířené a opravené vydání. Praha: Portál. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
29. PROCHÁZKA, R., ŠMAHAJ, J., KOLAŘÍK, M., LEČBYCH, M. 2014. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada Publishing. 256 s. ISBN 978-80-247-4451-3.
30. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. upravené vydání. Praha: Portál. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.
31. SANTLEROVÁ, K. 1995. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: PAIDO. 56 s. ISBN 80-85931-05-2.
32. SLOWIK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
33. STRAKOVÁ, J. a kol. 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 111 s. ISBN 80-211-0411-2.
34. SWIERKOSZOVÁ, J. 2005. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení)*. Distanční text. Ostrava. 110 s. ISBN 80-7368-042-4.
35. ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4369-1.

36. ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS a kol. 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín. 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.
37. ŠMAHAJ, J., ČAKIRPALOGU, P. 2015. *Význam motivace v pojetí osobnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého. 70 s. ISBN 978-80-244-4790-2.
38. ŠVANCARA J. 2003. *Emoce, motivace, volní procesy*. Brno: FF Masarykovy univerzity. 140 s. ISBN 80-86633-11-X.
39. VITÁSKOVÁ, K. 2005b Speciální pedagogika osob se specifickými vývojovými poruchami učení. In RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. et al. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 313 s. ISBN 80-244-1073-7.
40. ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení*. 10. přepracované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

Internetové zdroje

1. BAREŠ, P. Onemocnění mozečku. [online]. [cit. 2020-07-20]. Dostupné z: <https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2007/05/02.pdf>
2. BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION. *Dyslexia Style Guide*. 2018. [online]. [cit. 2020-08-11]. Dostupné na: <https://www.bdadyslexia.org.uk/employer/dyslexia-style-guide-2018-creating-dyslexia-friendly-content>
3. ČŠI, 2019. *PISA*. [online]. [cit. 2020-08-11]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>.
4. ČŠI, 2020. *PIRLS*. [online]. [cit. 2020-08-11]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>.
5. Dyskalkulie, 2008. [online]. [cit. 2020-08-15]. Dostupné z: <https://dyskalkulie.webgarden.cz/rubriky/specificke-poruchy-uceni/typy-dyskalkulie>.

6. Globální metoda čtení. *Globální čtení*. [online]. [cit. 2020-08-15]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni>.
7. IDA. Dyslexie. [online]. [cit. 2020-07-15]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>.
8. Obsah RVP ZV. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2020-07-25]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10839>
9. Klokanovy školky. *Řeč II – rovina morfologicko-syntaktická a foneticko-fonologická*. [online]. [cit. 2020-07-25]. Dostupné z: <https://klokanovyskolky.luzanky.cz/workshopy/temata/rec-ii/>
10. KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ Z., STEHLÍK, L. [online]. [cit. 2020-08-15]. Psychologie pro praxi 3–4/2014, XLIX 59–77. *Dyslexie – prověření hypotézy specifických procedurálních výukových obtíží na české populaci osob s dyslektickými obtížemi*. Dostupné z: <https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=a0e4e98d-cfe3-4d12-bcd3-0d91e8236356%40sessionmgr103>
11. POPOV, V. 2017. *Homeostáza organismu*. [online]. [cit. 2020-08-15]. Dostupné z: <https://centrum-regenerace.cz/homeostaza/>
12. Prothea. 2014. *Co je wellbeing?* [online]. [cit. 2020-08-11]. Dostupné z: <http://prothea.cz/blog/co-je-wellbeing/>.
13. RVP. Metodický portál. *Sluchové vnímání*. [online]. [cit. 2020-08-11]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Sluchov%C3%A9_vn%C3%ADm%C3%ADn%C3%AD#Sluchov.c3.a9_vn.c3.adm.c3.a1n.c3.ad_a_specifick.c3.a9_poruchy_u.c4.8den.c3.ad](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Sluchov%C3%A9_vn%C3%ADm%C3%A1n%C3%AD#Sluchov.c3.a9_vn.c3.adm.c3.a1n.c3.ad_a_specifick.c3.a9_poruchy_u.c4.8den.c3.ad)
14. Školní pedagogika. *Poruchy učení*. [online]. [cit. 2020-07-20]. Dostupné z: <https://pedagogika.skolni.eu/specialni-pedagogika/specificke-poruchy-uceni/>
15. ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ H. a HAUSENBLAS O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 2020-07-24]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné

z: http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotno_st

16. VILÍMOVSKÝ, M. 2019. *Dyspraxie*. [online]. [cit. 2020-08-15]. Dostupné z: <https://cs.medlicker.com/1636-dyspraxie>.
17. Vybrané kapitoly z manažerské psychologie. *Psychologické aspekty motivace*. [online]. [cit. 2020-08-15]. Dostupné z: <https://publi.cz/books/171/04.html>.
18. Webrangers. *Jak naučit dítě plynule číst – analyticko-syntetická a genetická metoda*. [online]. [cit. 2020-08-15]. Dostupné z: <https://www.webrangers.cz/jak-naucit-dite-cist/>

Seznam obrázků

| | |
|--|----|
| Obrázek 1. Ontogenetický kauzální řetěz | 13 |
| Obrázek 2. Typologie výukových obtíží založených na deklarativním a procedurálním systému učení..... | 13 |
| Obrázek 3. Mozek..... | 23 |
| Obrázek 4. Činnost mozkových hemisfér | 27 |
| Obrázek 5. Kognitivní model čtení..... | 31 |
| Obrázek 6. Maslowova pyramida potřeb | 37 |
| Obrázek 7. Zájem dítěte o čtení a knihy | 46 |
| Obrázek 8. Graficky znázorněné nevhodnější postupy výuky čtení..... | 50 |

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 Zjištěné četnosti | 80 |
| Tabulka 2 Výpočet očekávaných četností | 80 |
| Tabulka 3 Vyhodnocení | 80 |
| Tabulka 4 Zjištěné četnosti | 81 |
| Tabulka 5 Výpočet očekávaných četností | 82 |
| Tabulka 6 Vyhodnocení | 82 |
| Tabulka 7 Zjištěné četnosti | 83 |
| Tabulka 8 Výpočet očekávaných četností | 83 |
| Tabulka 9 Vyhodnocení | 83 |
| Tabulka 10 Zjištěné četnosti | 84 |
| Tabulka 11 Výpočet očekávaných četností | 85 |
| Tabulka 12 Vyhodnocení | 85 |
| Tabulka 13 Zjištěné četnosti | 86 |
| Tabulka 14 Výpočet očekávaných četností | 86 |
| Tabulka 15 Vyhodnocení | 87 |

Seznam grafů

| | |
|--|----|
| Graf 1 Pohlaví respondentů | 61 |
| Graf 2 Délka praxe respondentů | 62 |
| Graf 3 Důležitost zařazení motivace do vyučování | 63 |
| Graf 4 Zkušenost s využitím motivace v hodinách..... | 64 |
| Graf 5 Charakter zkušeností s využitím motivace | 65 |
| Graf 6 Využití motivace u žáků se SPU ke čtení..... | 66 |
| Graf 7 Četnost využití motivace | 67 |
| Graf 8 Způsob motivace | 68 |
| Graf 9 Motivační pomůcky | 70 |
| Graf 10 Vztah žáků ke čtení | 71 |
| Graf 11 Různé styly motivace | 72 |
| Graf 12 Odlišnost k přístupu k žákům se SPU | 73 |
| Graf 13 Kvalita porozumění textu u dětí se SPU..... | 74 |
| Graf 14 Důvody sníženého zájmu o čtení..... | 75 |
| Graf 15 Spolupráce s ostatními institucemi | 76 |
| Graf 16 Vzdělání pedagogů v ečtenářské gramotnosti | 77 |
| Graf 17 Zájem o další vzdělávání pro motivaci ke čtení | 78 |

ANOTACE

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Petra Bezděková |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2021 |

| | |
|------------------------------------|--|
| Název práce: | Motivace ke čtení u žáků s dyslektickými obtížemi |
| Název práce v angličtině: | Motivation to read of pupils with dyslexic difficulties |
| Anotace práce: | Diplomová práce je zaměřena na motivaci ke čtení u žáků s dyslektickými obtížemi. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy, jako je dyslexie, specifické poruchy učení, motivace a čtenářská gramotnost. Praktická část se zabývá postoji učitelů k motivaci žáků se specifickými poruchami učení, zvláště s dyslexií. Volbou vhodných motivačních a aktivizačních prostředků. |
| Klíčová slova: | Specifické poruchy učení, dyslexie, motivace, čtení, čtenářská gramotnost |
| Anotace v angličtině: | The thesis is focused on the motivation to read for pupils with dyslexic difficulties. In the teoretical part there is explained the basic terminology such as dyslexia, specific learning disabilities, motivation and reading literacy. The practical part deals with teachers' attitudes to motivate pupils with specific learning disabilities, especially dyslexia. Choosing suitable motivational and activating means included. |
| Klíčová slova v angličtině: | Specific learning disabilities, dyslexia, motivation, reading, reading literacy |
| Rozsah práce: | 108 |
| Jazyk práce: | Český |

