

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. et Bc. Eva Zítková, DiS.

**Aplikace netradičních přístupů ve výuce žáků s dyslexií
na druhém stupni základní školy**

Olomouc 2019

Vedoucí práce: PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Renaty Mlčákové, Ph.D. a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 13. 6. 2019

.....

Bc. et Bc. Eva Zítková, DiS.

Poděkování

Děkuji PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytnutí cenných rad, její vstřícnost a trpělivost, kterou mi věnovala při tvorbě této práce.

OBSAH

ÚVOD	7
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	9
1.1 Terminologie a klasifikace poruch učení.....	9
1.1.1 Terminologie a klasifikace poruch učení podle DSM V	11
1.1.2 Terminologie a klasifikace poruch učení podle MKN 10	13
1.2 Příčiny poruch učení	14
1.2.1 Dispoziční příčiny	15
1.2.2 Nepříznivá konstelace laterality a netypická dominance hemisfér	15
1.2.3 Nepříznivý vliv prostředí.....	15
1.2.4 Exogenní činitelé	16
1.3 Symptomatologie specifických poruch učení a dyslexie	16
1.4 Speciálněpedagogická intervence při specifických poruchách učení	18
1.4.1 Speciálněpedagogická intervence dyslexie podle „tradičního“ pojetí u mladších žáků.....	19
1.4.2 Speciálněpedagogická intervence dyslexie v novém pojetí u starších žáků.....	21
2. MOŽNOSTI VEDOUcí KE ZLEPŠENí VÝSTUPU ČTENí.....	22
2.1 Metakognice.....	22
2.2 Učební strategie	24
2.2.1 Učební styly žáků	26
2.2.2 Čtenářské strategie	28
3 PROGRAM „ČTENíM A PSANíM KE KRITICKÉMU MYŠLENí“	29
3.1 Podstata programu RWCT	30
3.2 Kritické myšlení v praxi učitelů ZŠ	30
3.3 Model evokace – uvědomění si - reflexe	31
3.4 Metody RWCT	32
4. MYŠLENKOVÉ MAPY	37
4.1 Definice a charakteristika myšlenkové mapy	37
4.2 Využití myšlenkových map	38
4.3 Tvorba a vzhled myšlenkové mapy	39
PRAKTICKÁ ČÁST	40
5. VLASTNí ŠETŘENí	40
5.1 Cíle šetření	40
5.2 Výzkumné otázky	41

5.3	Výzkumný vzorek.....	41
5.4	Metody šetření	43
5.5	Organizace a průběh šetření.....	44
6.	DATA ZÍSKANÁ Z POZOROVÁNÍ A ROZHOVORŮ	46
6.1	Charakteristika a data žáka 1	46
6.2	Charakteristika a data žákyně 2	47
6.3	Charakteristika a data žáka 3	49
6.4	Charakteristika a data žákyně 4	50
6.5	Charakteristika a data žáka 5	53
6.6	Charakteristika a data žáka 6	54
6.7	Charakteristika a data žáka 7	55
6.8	Charakteristika a data žáka 8	56
6.9	Charakteristika a data žáka 9	58
6.10	Charakteristika a data žáka 10	60
6.11	Charakteristika a data žáka 11	62
6.12	Charakteristika a data žáka 12	63
6.13	Charakteristika a data žáka 13	64
7.	ŘEŠENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	67
7.1	Řešení výzkumných otázek u pracovního listu „Babička drsňačka“ zaměřeného na čtenářskou gramotnost	67
7.1.1	Řešení výzkumné otázky číslo 1: Jak žáci reagovali na zavádění nového přístupu do výuky?	67
7.1.2	Řešení výzkumné otázky č. 3: Jaký vliv má nový přístup na rozvoj žáka příp. zlepšují se jeho výsledky?	69
7.2	Řešení výzkumných otázek u metody myšlenková mapa „Větné členy“ a „Vedlejší věty“	70
7.2.1	Řešení výzkumné otázky číslo 1: Jak žáci reagovali na zavádění nového přístupu/nové pomůcky do výuky?	71
7.2.2	Řešení výzkumné otázky číslo 2: Jak žáci využívali novou pomůcku ve výuce? ...	72
7.3.3	Řešení výzkumné otázky číslo 3: Jaký vliv má nová pomůcka na rozvoj žáka příp. zlepšují se jeho výsledky?	73
7.3	Řešení výzkumných otázek u metody „minibook“	75
7.3.1	Řešení výzkumné otázky číslo 1: Jak žáci reagovali na zavádění nového přístupu/nové pomůcky do výuky?	77
7.3.2	Řešení výzkumné otázky číslo 2: „Jak žáci využívali novou pomůcku ve výuce?“	79
7.3.3	Řešení výzkumné otázky číslo 3: „Jaký vliv má nová pomůcka na rozvoj žáka příp. zlepšují se jeho výsledky?“	79

8. DISKUZE	82
ZÁVĚR	85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	86
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	90
SEZNAM OBRÁZKŮ	91
SEZNAM TABULEK	92
SEZNAM PŘÍLOH	93
ANOTACE	101

ÚVOD

V diplomové práci se zabýváme aplikací vybraných netradičních přístupů ve výuce u žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy. Toto téma jsem si vybrala, neboť je mi blízké. Pracuji jako učitelka českého jazyka a literatury a zároveň jako speciální pedagožka na základní škole. Žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) je na základních školách mnoho, ne vždy se jim dostává účinné podpory pro jejich další rozvoj. Pro žáky prvního stupně máme dostatek materiálů podporujících zmírnění deficitů spojených s dyslexií, avšak pro žáky druhého stupně je materiálů nedostatek. Je důležité si uvědomit, že starší žáky bychom měli připravit na budoucí život. Jedná se o přípravu na povolání a pak následně na působení ve vybraném zaměstnání. Tady všude je provází jejich porucha a přináší jim mnoho nepříjemných situací. Proto bychom se měli zaměřit na kompenzaci poruchy a využít k tomu předkládané metody.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. První je věnovaná problematice SPU, místy se zaměřuje jen na dyslexii. Cílem kapitoly je seznámit čtenáře s terminologií a klasifikací SPU, uvádíme příčiny a symptomy dyslexie a také seznamujeme čtenáře se speciálněpedagogickou intervencí.

Druhá kapitola se zabývá možnostmi, které vedou ke zlepšení čtení. Přinášíme poznatky o aplikaci metakognitivních strategií do výuky žáků. Dále představujeme problematiku učebních strategií a učebních stylů žáků. Poslední část této kapitoly je věnována čtenářským strategiím vedoucím k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Třetí kapitola seznamuje čtenáře s programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení (originální název Reading and Writing for Critical Thinking, dále RWCT). Tímto programem můžeme rozvíjet i žáky s dyslexií. V úvodu je vysvětlena podstata programu. Další část kapitoly poukazuje na praktické využití metody ve výuce na základní škole. Závěr kapitoly představuje model evokace – uvědomění si – reflexe (dále EUR) a několik metod používaných v programu RWCT.

Čtvrtá kapitola pojednává o myšlenkových mapách, jako další vhodné možnosti využitelné ve výuce žáků s dyslexií. Čtenáři přinášíme teoretické informace o myšlenkových mapách. Nabízíme možnosti využití map a uvádíme několik praktických rad, jak je možné vytvořit myšlenkovou mapu.

Praktická část obsahuje teoretické vymezení našeho výzkumného šetření, které jsme pojali jako deskriptivní studii aplikace netradičních přístupů do výuky. Následuje kapitola,

v níž jsou žáci 1-13 blíže charakterizováni. V této části jsme ponechali doslovně přepsané rozhovory se žáky doplněné o záznamy z pozorování, k dokreslení problematiky jsme do textu vložili i vybrané snímky žákovských prací. Závěrečná část práce je věnována řešení jednotlivých dílčích výzkumných otázek a diskuzi.

Cílem práce je seznámit čtenáře s možnostmi rozvoje starších žáků s dyslexií pomocí netradičních přístupů ve výuce. Jsme si vědomi toho, že práce je zaměřena spíše na jazykové vyučování, což je ovšem dané aprobační diplomantky a její osobní zkušeností. Nicméně věříme, že uvedené postupy je možné aplikovat i v ostatních předmětech. Byli bychom rádi, kdyby se naše práce stala zdrojem inspirace pro další studenty nebo učitele zabývající se problematikou výuky žáků s dyslexií.

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Hned v úvodu naší práce je nutné upozornit, že terminologie specifických poruch učení je jak ve světě, tak v českém prostředí nejednotná. Pokorná (2010) se domnívá, že nejednotnost terminologie je způsobena různorodou a pestrou symptomatikou poruch učení a také souvisí s koncepčními a teoretickými východisky, o které se autoři definic opírají. Domněnku Pokorné potvrzuje i Reid (2009), který popisuje dyslexii jako poruchu zasahující do mnoha oblastí člověka, a proto nebyla přijata jediná všeobecně uznávaná definice. Rozdílné definice jsou používány ve školství, v zájmových asociacích a v dobrovolnických organizacích, neboť byly vyvinuty vždy za účelem, který daná organizace sleduje.

Podle Michalové (2016) jsou v české odborné literatuře uváděné pojmy **specifické vývojové poruchy učení** či **vývojové poruchy učení** nebo **specifické vývojové poruchy učení**. Tato označení zahrnují heterogenní skupinu obtíží, jež se projevují poruchami při osvojování a používání čtení, psaní, řeči, naslouchání, počítání včetně možných dalších dysfunkcí. Aby se jednalo opravdu o specifické poruchy, musí být vyloučen nedostatek příležitostí k učení, nemůže to být následek mentální retardace nebo smyslového postižení a také se potíže nemohou vyskytnout po získaném poranění či onemocnění mozku. Jak uvádí Jucovičová (2017) u osob se SPU jsou intelektové schopnosti většinou průměrné až nadprůměrné. Vždy se vyskytuje výrazný rozdíl mezi výkonem dítěte a jeho schopnostmi.

SPU se sice plně projeví až při plnění školní docházky, ale už v předškolním věku je možné podchytit děti v riziku dyslexie a cíleně je stimulovat např. pomocí programů Metoda dobrého startu, metodikou Brigitte Sindelarové, KUPOZ, KUMOT, Maxík a Hypo. Pomocí zmíněných programů mohou být obtíže dítěte alespoň částečně upraveny.

1.1 Terminologie a klasifikace poruch učení

Přestože je naše práce zaměřena na problematiku dyslexie, cítíme nutnost uvést následující terminologické a klasifikační vymezení, neboť dyslexie se v mnoha případech objevuje ve spojení s jinou poruchou učení.

V názvu jednotlivých specifických poruch učení se nachází předpona dys-, která označuje nedostatečnost, nesprávný vývoj dovednosti, druhou část názvu tvoří pojmenování dovednosti, která je postižena.

Nyní se seznámíme s jednotlivými názvy poruch učení (Michalová, 2016):

- dyslexie: z lat. lego, leger = číst → specifická porucha čtení

- dysgrafie: z lat. grafó = psát → specifická porucha psaní
- dysortografie: z řec. orthos = správný, grafó = psát → specifická porucha pravopisu
- dyskalkulie: z lat. calculus = počet → specifická porucha matematických funkcí
- dyspinxie: z lat. pingo, pingere = malovat, kreslit → specifická porucha výtvarných schopností
- dysmúzie: z řec. múza = bohyně umění → specifická porucha hudebních schopností
- dyspraxie: z řec. praxis = čin, jednání → specifická porucha schopnosti vykonávat složitější úkony, nejčastěji motorická neobratnost

K terminologickému vymezení dyslexie jsme si vybrali několik definic.

Mezinárodní dyslektická asociace (International Dyslexia Association, IDA) uvedla v roce 2002 následující definici dyslexie:

„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Charakterizují ji obtíže v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznávání slov a nedostatečné schopnosti v hláskování a dekódování. Obtíže se projevují ve fonologické stránce jazyka, které nesouvisí s úrovní kognitivních schopností ani se způsobem výuky. Sekundární projevy v sobě mohou zahrnovat problémy s porozuměním čtenému textu a snížené čtenářské zkušenosti, to může omezovat rozvoj slovní zásoby a dalších znalostí.“ (IDA; dostupné z <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>, 18. 12. 2018).

Tato definice se věnuje hlavně problematice jazykových souvislostí s dyslexií.

Jinou definicí představila Britská dyslektická asociace (British Dyslexia Association, BDA) v roce 2007:

„Dyslexie je specifická porucha učení, která především ovlivňuje rozvoj gramotnosti a jazykových dovedností. Je pravděpodobné, že provází člověka od narození po celý život. Charakterizují ji obtíže ve fonologickém zpracování, rychlém jmenování, pracovní paměti, pracovním tempu a automatickým rozvojem některých dovedností, které nemusí odpovídat jiným kognitivním schopnostem jedince. Není možné ji odstranit běžnými metodami výuky, ale její projevy mohou být zmírněny vhodně zvolenou specifickou intervencí, včetně využití moderních technologií a poradenství.“

(BDA; dostupné z <http://www.bdadyslexia.org.uk./dyslexic/definitions>, 18. 12. 2018).

Tato definice nahlíží na dyslexii jako na poruchu zasahující mnoho oblastí běžného života.

Za zmínku určitě stojí i třístupňový model vymezení definice dyslexie podle Uty Frith (1999, in Krejčová, 2019, s. 37):

„Místo prostého popisu dyslexie formou definice můžeme uvažovat o biologické rovině, s níž úzce souvisejí neurobiologické i genetické studie, které se zabývají zdroji dyslexie. Druhá rovina, označená kognitivní, se zabývá procesy, jež souvisejí s osvojováním čtení a psaní, ale jde o obecnější postupy poznávání a charakterizujeme je v termínech kognice. Na třetí úrovni stojí behaviorální projevy, které už zcela konkrétně popisují chování jedince s dyslexií, především při procesu čtení a psaní. Jestliže nahlédneme dyslexii v takovém třístupňovém rámci, umožní nám to uvědomit si souvislosti – od biologických příčin přes kognitivní deficit až k projevům chování.“

1.1.1 Terminologie a klasifikace poruch učení podle DSM V

Diagnostický a statistický manuál V (dále DSM V) vydaný Americkou psychiatrickou společností řadí specifickou poruchu učení k neurovývojovým poruchám. Neurovývojové poruchy jsou charakterizovány začátkem obvykle v raném období vývoje a většinou se projeví před zahájením školní docházky. Příčinou funkčního narušení v osobní, sociální, studijní nebo pracovní oblasti jsou vývojové deficity. Do neurovývojových poruch jsou zařazeny:

1. Poruchy intelektu
2. Poruchy komunikace
3. Porucha autistického spektra
4. Porucha pozornosti s hyperaktivitou
5. Specifická porucha učení
 - s poruchou čtení
 - s poruchou psaní
 - s poruchou počítání
6. Poruchy motoriky
7. Tikové poruchy
8. Jiné neurovývojové poruchy

Podle manuálu se jedná o SPU tehdy, vyskytují-li se u jedince potíže ve schopnosti efektivně a přesně přijímat a zpracovávat verbální a neverbální informace. Narušení je biologického původu, zahrnuje v sobě faktory genetické, epigenetické a také vlivy prostředí. U jedinců jsou zjevné změny kognitivních procesů, změny struktury mozku a jeho funkce. Poruchy učení jsou trvalé, nikoli přechodné. Slovo „specifické“ vymezuje, že se nejedná o poruchy na podkladě intelektového nedostatku, neurologického či motorického deficitu, nejde ani o poruchy sluchu nebo zraku.

V předškolním věku může poruchám učení předcházet opožděný vývoj řeči nebo řečový deficit, dále se mohou vyskytovat potíže s rýmováním, počítáním nebo jemnou motorikou.

Poprvé se porucha objevuje v průběhu školní docházky, kdy se projeví a jsou přítomny trvalé závažné obtíže ve čtení, psaní nebo počítání. Přesněji pojem základní školní dovednosti zahrnuje správné a plynulé čtení slov, porozumění čtenému textu, písemný projev a správnost psaní písmen, počítání a matematické úkony (řešení početních příkladů). Tyto dovednosti jsou získávány a osvojeny cíleným učením. Výkon žáků je v narušené oblasti výrazně pod očekávanou úrovní, nebo je očekávané úrovně dosaženo jen s mimořádným úsilím. Poruchy učení se mohou vyskytovat i u dětí nadaných a mimořádně nadaných.

Potíže v oblasti školních dovedností běžně přetrvávají do dospělosti, avšak v průběhu života se příznaky mohou měnit. Starší žáci, studenti i dospělí mají potíže nejen s přečtením textu, ale i s jeho pochopením a vyvozením závěrů z něho. Proto se často vyhýbají aktivitám spojeným se čtením a psaním. Jako kompenzační mechanismus volí alternativní způsoby zprostředkování textu (např. software převádějící mluvené slovo na text a text na mluvené slovo, audioknihy, audiovizuální média apod.).

Specifická porucha učení s sebou někdy nese negativní funkční důsledky po celý život, ke kterým řadíme školní neúspěšnost, neschopnost dosáhnout vyššího vzdělání, a hlavně vysokou míru psychické nepohody.

K diagnostickým kritériím podle DSM V patří:

A. Obtíže s učením a používáním školních dovedností, i přes poskytnutou intervenci se vyskytuje:

1. Nepřesné nebo pomalé a namáhavé čtení
2. Obtíže v porozumění čtenému
3. Obtíže s hláskováním
4. Obtíže s písemným vyjádřením
5. Obtíže s pochopením významu čísel, početních úkonů nebo obtíže s počítáním
6. Obtíže s matematickým chápáním

B. Školní dovednosti jsou výrazně pod očekávanou úrovní pro chronologický věk jedince a jsou příčinou významného narušení školního či pracovního výkonu nebo narušení každodenních aktivit.

C. Obtíže s učením začínají během školní docházky, ale nemusí se zcela projevovat do doby, než je překročena omezená schopnost pro zvládnutí dané dovednosti, ta je u každého jedince individuální. Osoby s SPU mohou ve škole prospívat díky kompenzačním strategiím, nadměrnému úsilí a podpoře do té doby, než začne škola klást vyšší nároky, které jim v učení nebo ve splnění úkolu zabrání.

D. Poruchy učení nejsou poruchou intelektu, zraku či sluchu, jinými duševními nebo neurologickými poruchami, problémy v psychosociální oblasti, nedostatečnou znalostí jazyka, ve kterém probíhá výuka, nebo nevhodnou výukovou metodou.

Pod kódem 315.00 jsou uvedeny poruchy spojené se **čtením**, přičemž se musí specifikovat obtíže ve smyslu: přesnost čtení, rychlost a plynulost čtení, porozumění čtení.

Kód 315.2 označuje poruchu **psaní**, blíže určenou jako problémy s pravopisem, s gramatikou a interpunkcí, přehlednost nebo uspořádání písemného projevu.

Kód 315.1 je spojen poruchou **počítání**, která se upřesňuje jako obtíže s pochopením čísel, zapamatováním početních pravidel, přesné nebo plynulé počítání, správné porozumění početním operacím.

DSM V umožňuje specifikovat aktuální závažnost poruchy ve stupni mírná, středně těžká a těžká (DSM V, 2015).

1.1.2 Terminologie a klasifikace poruch učení podle MKN 10

Dalším zdrojem, kde jsou vymezeny a klasifikovány specifické poruchy učení, je Mezinárodní klasifikace nemocí vydaná Světovou zdravotnickou organizací (dále WHO).

18. 6. 2018 vydala WHO 11. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN-11). Po schválení začne MKN-11 platit pro členské státy WHO od 1. ledna 2022.

Nyní tedy v České republice platí Mezinárodní klasifikace nemocí v 10. revizi (dále MKN-10). Terminologicky jsou SPU uvedeny jako Specifické vývojové poruchy školních dovedností a jsou zařazeny do skupiny Poruch psychického (duševního) vývoje pod kategorie F 80-F 89. Nejdůležitější část pro naši práci je obsažena pod kódem F 81, tj. Specifické vývojové poruchy školních dovedností.

Kód F 81.0 označuje Specifickou poruchu čtení, je narušeno pochopení čteného textu, je zasažena znalost hlasitého čtení, jedinec není schopen odpovídat na otázky vyžadující čtení. vše může být postiženo.

Pod kód F 81.1 je zařazena Specifická porucha psaní a výslovnosti, jako hlavní symptom se uvádí výrazné poškození vývoje dovednosti psát, ale podkladem není specifická porucha čtení. Je postižena výslovnost a schopnost správně vypisovat slova.

U kódu F 81.2 je uvedena Specifická porucha počítání. Deficit se projevuje neschopností běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení a dělení.

Kód F 81.3 v sobě zahrnuje Smíšenou poruchu školních dovedností, při této poruše je výrazně postiženo počítání, čtení nebo psaní.

F 81.8 označuje Jiné vývojové poruchy školních dovedností, sem spadá vývojová porucha expresivního psaní.

Pod kód F 81.9 spadá Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná, jedná se o nespecifikovanou neschopnost získávat znalosti.

Kód F 82 uvádí Specifickou vývojovou poruchu motorické funkce, vyznačuje se vážným poškozením vývojové motorické koordinace bez mentálního postižení a vrozeného nebo získaného neurologického onemocnění.

Kód F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy, je určen pro kombinaci výše uvedených poruch, ale žádná z nich nepřevažuje tak, aby umožnila hlavní diagnózu (MKN 10, 2018).

1.2 Příčiny poruch učení

Příčin jednotlivých poruch učení je mnoho, mohou se navzájem kombinovat a v důsledku toho se u jedinců stejná porucha projevuje různými způsoby. SPU vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Reid (2009) uvádí následující výčet možných příčin dyslexie: na první místo staví strukturální a funkční změny v mozku, dále se zmiňuje o genetickém podkladu, potížích v rychlosti zpracování informací, deficitním přenosu mezi hemisférami, o problémech v automatizaci dovedností, nedostatečné pracovní paměti, deficitech ve fonologickém zpracování a zrakovém zpracování vjemů, komorbiditě mezi jednotlivými typy poruch učení.

Jak uvádí Mikulajová (2016), na základě mnoha výzkumů upřednostňuje geneticky podmíněný model dyslexie. Stále platí, že příčinou jsou kombinace několika faktorů. První místo zaujímá dědičnost. Dále k příčinám řadíme závažnější rizikové činitele po dobu vývoje plodu a v průběhu porodu. U osob s dyslexií se setkáme s odlišnou stavbou mozkové kůry. V literatuře českých autorů se stále setkáváme s níže uvedenými příčinami vzniku poruch učení.

Michalová (2016) píše o příčinách SPU jako o kombinaci více deficitů, přičemž nejčastější deficity se projevují ve fonologickém uvědomění. Bartoňová (2012) připojuje deficity v oblasti zrakové percepce a prostorové orientace. Deficity v oblasti řeči a jazyka jsou spojovány s „*artikulační dyspraxií, narušenou komunikační kompetencí, nižším rozsahem slovní zásoby a narušeným jazykovým citem.*“ (Michalová, 2016, s. 52)

Krejčová a Bodnárová (2014) se zmiňují o potížích v oblasti seriality. Tímto termínem označují dodržování přesných postupů práce. Je potřeba se naučit dodržovat přesný sled úkonů, aby jedinci došli k očekávanému výsledku.

Podobně i Michalová (2016) uvádí, že pro plnění zadaných úkolů je důležitá zautomatizovaná činnost – proces automatizace. Člověk musí vědět, jak má úkoly plnit bez opakování přemýšlení a vědomé kontroly.

1.2.1 Dispoziční příčiny

Pokorná (2010) upozorňuje na určité dědičné dispozice, které mohou podmiňovat výskyt poruch učení a zároveň uvádí zmínku o drobných poškozeních mozku, ke kterým došlo v různém období kolem porodu. K prenatálním příčinám řadí alkoholismus, kouření nebo drogovou závislost matky, poruchy funkce štítné žlázy matky, infekční onemocnění matky apod. U perinatálních příčin se uvádí poranění při porodu, vdechnutí plodové vody a nedostatečné okysličení mozku při protražovaném porodu. Mezi postnatální příčiny patří výskyt infekčních onemocnění s horečkou, střevní potíže nebo problémy s příjmem potravy.

1.2.2 Nepříznivá konstelace laterality a netypická dominance hemisfér

Netypickou dominanci hemisfér zmiňuje Pokorná (2010) i Michalová (2016), ta se projevuje netypickým zapojením pravé či levé hemisféry při osvojování čtení, psaní a počítání. V mnoha případech se s ní vyskytuje nevyhraněná nebo zkřížená laterality.

1.2.3 Nepříznivý vliv prostředí

Vývoj každého z nás je samozřejmě velmi ovlivněn prostředím, které nás obklopuje. Prostředí je zdrojem podnětů, s nimiž můžeme pracovat.

Ve školním prostředí nejvíce ovlivňují žáky učitelé. Vyučující by měli být seznámeni s problematikou SPU. Měli by znát a uplatňovat způsoby práce, které mohou žákům usnadnit osvojování učiva, dále by měli znát a využívat různé způsoby ověřování učiva a následné hodnocení – účelně využívat formativní hodnocení. „*Učitel a škola musí stále zvažovat nepopíratelnou skutečnost, že tyto děti nejsou schopny pracovat lépe, oceňovat je za snahu,*

nejen za bezchybný výkon, zdůrazňovat a radovat se spolu s nimi ze sebemenšího pokroku, kterého dosáhnou“ (Michalová, 2016, s. 85-86). Samozřejmostí by měla být vzájemná spolupráce škola – rodiče.

Pro Pokornou (2010) je **rodina** důležitým nástrojem pro rozvoj dítěte. Předpokladem dobrého rozvoje dítěte je jeho bezpodmínečné přijetí s úspěchy i neúspěchy. V rodině by se měli dospělí zajímat o práci dítěte, mají jasně dát najevo očekávané výkony.

Michalová (2016) se zamýšlí nad podnětností a nepodnětností rodinného prostředí, jelikož ovlivňuje inteligenci dítěte. Za vhodný přístup ze strany rodičů považuje povzbuzování dítěte, oceňování jeho snahy, ochotu pomáhat mu při překonávání potíží se čtením, psaním a počítáním. Nevhodným postojem je ignorace potíží dítěte a následné vystavování větším nárokům, než jsou jeho možnosti.

Vágnerová (2008) považuje rodinu za nositelku hodnot, které dítě přebírá. S tím je spojen přístup dítěte k plnění školní docházky a plnění školních povinností. Staví-li se rodiče ke škole negativně a děti tento postoj vidí a vnímají, s největší pravděpodobností zaujmou děti samy stejný postoj. Proto je vždy důležité budovat pozitivní vztahy rodiče a učitelé, aktivizovat rodiče v přístupu ke vzdělávání jejich dítěte a také jim podávat reálné informace.

1.2.4 Exogenní činitelé

Exogenní činitelé typu struktura jazyka, gramatika jazyka, úroveň diagnostické péče, úroveň reedukační péče, vzdělávací možnosti, metody využívané při výuce čtení, psaní, pravopisu a počítání také ovlivňují výskyt SPU (Michalová, 2016).

1.3 Symptomatologie specifických poruch učení a dyslexie

Zelinková (2015) upozorňuje na skutečnost, že se člověk se SPU v dětství odlišuje, a to může mít dopad na jeho emocionální i sociální život a v dospělosti i na ekonomickou úroveň. Osoby s dyslexií jsou zahlcovány soustavnými obavami, strachem, někdy až panikou, že jejich porucha bude odhalena. Důsledkem může být zmatenost a chaotické chování, stud, rozpačitost, nedostatek sebedůvěry, nízké sebehodnocení, frustrace a vztek, mnohdy doprovázené depresemi, skleslostí a melancholií.

Projevem poruch učení není pouze snížená schopnost osvojit si čtení, psaní a počítání. Podle Jucovičové a Žáčkové (2017) je podstatou dyslexie narušení kognitivních, zejména percepčních funkcí. Jedinci mají na úrovni fonologického deficitu potíže s dekodováním slov,

rozlišením jednotlivých hlásek, projevuje se narušená schopnost hláskové syntézy, je zasažena fonologická manipulace a automatizace fonetických dovedností.

Zelinková (2015) upozorňuje, že jsou postiženy základní znaky čtenářského výkonu (rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu). Pro postižení rychlosti čtení je typické neúměrně dlouhé rozlišování písmen a hláskování, dlouhodobě přetrvává období slabikování, nebo naopak žák může číst zbrkle, a přitom si domýšlet slova. V další variantě dítě čte přiměřeně rychle, ale nechápe obsah přečteného. Jedinec zaměňuje písmena tvarově nebo zvukově podobná, někdy i ta, která jsou zcela nepodobná. Správné porozumění spočívá v rychlém a hbitém dekódování, syntéze písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.

Michalová (2016) uvádí následující výčet typických symptomů doprovázejících dyslexii:

- potíže v rozlišování tvarů písmen
- potíže při rozlišování tvarově podobných písmen
- potíže spojit psanou a zvukovou podobu hlásky
- obtíže v měkčení
- inverze písmen ve slabice nebo ve slově
- přidávání písmen či slabik do slov
- vynechávání písmen nebo slabik ve slovech
- nesprávné čtení délek samohlásek
- nesprávné čtení přeložkových vazeb
- čtení bez porozumění

Žovinec (2013, s. 93) vymezuje tyto tradiční obtíže dospívajících s dyslexií:

- „čtení s porozuměním
- psaní rozsáhlých textů
- nedostatečně rozvinutá dovednost „učit se“
- oslabená serialita a organizace práce
- obtíže s krátkodobou a pracovní pamětí
- obtíže s přesným vyjadřováním
- zhoršené soustředění
- orientace v čase a prostoru“

Žovinec (2013) uvádí také sekundární projevy spojené s dyslexií - jedinci mají velmi nízké mínění o svých schopnostech a dovednostech. Často se podceňují a porovnávají se se spolužáky, přičemž sebe hodnotí jako méně schopné a méně zdatné. Tyto

projevy mohou přejít v nezáměr o školní práci, nízkou motivaci, k hádkám s učiteli na téma „učivo mi k ničemu není“ atd.

Mikulajová (2016) prezentuje klinický obraz SPU pomocí specifických těžkostí v osvojování si čtení, psaní, pravopisu, matematických schopností v kombinaci s některými poruchami a dysfunkcemi. Patří k nim deficity v poznávacích schopnostech, deficity v jazykových schopnostech, deficity v exekutivních funkcích (v pozornosti, plánování a monitorování vlastní aktivity), percepčně-motorické deficity, deficity v jemné motorice a koordinaci pohybů, těžkosti s orientací v čase a prostoru, hyperaktivita a impulzivita.

Projevy nespecifických poruch

Jedinec s dyslexií má potíže vyhledat informace a vybrané obrázky. Přetrvávají potíže v pravo-levé orientaci a prostorové orientaci. Deficity na straně řeči se projevují v běžné konverzaci – osoba ztrácí souvislosti hovoru, to může být také spojeno s nepřesným rozlišováním slov v mluvené řeči. Člověk s dyslexií si pomalu vybavuje pojmy, jména a názvy. Často se u dyslektiků projevuje neschopnost organizovat si práci, určit si priority a pořadí jednotlivých činností.

1.4 Speciálněpedagogická intervence při specifických poruchách učení

Není-li dětem se SPU poskytnuta adekvátní péče, vyvíjí se u nich v chování nevhodné strategie vedoucí k psychickým obtížím. Ve školním prostředí se mohou projevat jako žáci, kteří nemají zájem o výuku, dosahují špatných studijních výsledků, opakovaně se dostávají do konfliktu se spolužáky a učiteli. Následkem takového jednání jsou stále méně oblíbeni svým okolím (Zelinková, Čedík, 2013).

Krejčová (2019) zdůrazňuje nutnost edukačního a poradenského působení v podobě dlouhodobé a kontinuální péče o žáky a propojení intervenčních postupů s každodenní prací ve výuce.

Bartoňová (2012, s. 173) upozorňuje, že prvním a nejdůležitějším krokem při práci s dospívajícím jedincem je respektovat jeho osobnost. „*Pedagog jako odborník by měl umět poradit žákům, studentům a jejich rodičům, jak se připravovat na výuku, pomoci žákovi najít jeho učební styl. To je základním předpokladem odlišnosti od reedukační péče, která je charakteristická pro první stupeň ZŠ.*”

1.4.1 Speciálněpedagogická intervence dyslexie podle „tradičního“ pojetí u mladších žáků

Podle Michalové (2016) potřebují mít žáci k překonání potíží dobře vyvinuté schopnosti, které s kvalitním osvojením čtení souvisí. Mezi zmíněné schopnosti zahrnuje dobré zrakové rozlišování, sluchové rozlišení fonémů, koordinace očních pohybů, analýza a syntéza jednotlivých písmen do funkčních celků. Proto samotná intervence při dyslexii začíná diagnostikou a po ní následuje fáze reedukace. Reedukace na prvním stupni základní školy je zaměřena především na rozvoj kognitivních funkcí a na samotnou dovednost psát, číst a počítat. Při těchto činnostech se vždy přistupuje k dítěti individuálně. Začíná se na dosažené úrovni, pracuje se podle tempa dítěte.

Jak uvádí Pokorná (2011), žákům nemáme předkládat cvičení příliš jednoduchá, ani náročná, protože to není efektivní. Musíme vybrat takovou úroveň úkolu, aby žák porozuměl zadání, ale při plnění úkol byl nejistý.

Sluchová diferenciacie řeči

Zelinková (2015) doporučuje u žáků nacvičovat **naslouchání**, které vede žáky k soustředění a zaměření pozornosti pomocí sluchové cesty. Dále nezapomeňte **rozvíjet sluchovou paměť, sluchové rozlišování a sluchovou analýzu a syntézu**.

Reedukace spočívá v rozvoji sluchové analýzy a syntézy řeči, zaměřuje se na rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých slabik dy, ty, ny, procvičuje se také sluchová diferenciacie samohlásky (Pokorná, 2011).

Zraková percepce

Podle Zelinkové (2015) a Pokorné (2002) se na začátku intervence máme zaměřit na rozlišování barev a tvarů, procvičujeme zrakovou diferenciaci, využíváme zrakovou analýzu a syntézu, posilujeme zrakovou paměť. S žákem nacvičujeme rozlišování pozadí a figury, dále pokračujeme v rozlišování inverzních tvarů, podporujeme správné oční pohyby a postřehování a zvětšujeme rozsah fixací.

Prostorová orientace

Práci s žákem zaměříme na orientaci na vlastním těle, na těle někoho jiného, pravolevou orientaci, a nakonec nacvičuje orientaci v prostoru (Pokorná, 2002).

Intermodalita

Nacvičujeme propojování obsahů z jedné smyslové oblasti s obsahy jiného smyslové oblasti.

Nácvik sekvencí a posloupností

Podle Pokorné (2011) lze rozvíjet pomocí vyjmenovávání řady čísel, obrázků nebo předmětů apod.

Koncentrace pozornosti

Cvičení vyžadují přesnost a pečlivost provádění úkonu.

Paměť

U systematického rozvoje paměti vycházíme z deficitů v jednotlivých modalitách, a proto procvičujeme sluchovou paměť, zrakovou paměť a kinestetickou paměť.

Artikulace a slovní zásoba

Zelinková (2015) doporučuje zařadit do reedukace dechová a oromotorická cvičení. Slovní zásobu je možné rozvíjet pomocí pojmenovávání předmětů, obrázků apod. Využívají se kategorie slov podřazených a nadřazených, synonyma, antonyma atd.

Náprava všech SPU se řídí několika zásadami, které ve svých dílech uvádějí Zelinková (2003) a Jucovičová s Žáčkovou (2017). Podmínkou úspěšné reedukace je jednak správně provedená důkladná diagnostika, následně se má začít náprava v etapě, kterou žák ovládá. Z uvedeného vyplývá nutnost individuálního přístupu. Velice účinnou zásadou je princip multisenzorického přístupu, který bude několikrát aplikován v přístupech, které jsme zkoušeli se žáky našeho výzkumného šetření. Další zásada v sobě zahrnuje spoluzodpovědnost žáka za výsledky a reálné hodnocení vlastního výkonu.

Pro zlepšení techniky čtení se postupuje v několika krocích, které začínají dokonalým osvojením písmen, pokračují přes rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov, čtení slov a končí čtením textu. Už na prvním stupni vedeme žáky ke čtení s porozuměním.

1.4.2 Speciálněpedagogická intervence dyslexie v novém pojetí u starších žáků

U starších žáků základní školy je reedukace nahrazena kompenzačními mechanismy. Abychom zvolili vhodné postupy, měli bychom provést diagnostiku učebního stylu konkrétního žáka, pak bychom se měli zaměřit na rozvoj učebních a čtenářských strategií, na využívání metakognitivního přístupu a vést žáky k poznání procesů seberegulace a sebehodnocení.

Mikulajová (2016) představuje čtyři základní principy, ze kterých vychází moderní terapie SPU. První princip spočívá v prevenci SPU v předškolním věku. Druhý princip je spojen s transferem naučeného, to znamená, že logoped/speciální pedagog při setkání rozvíjí to, co se dítě učí ve škole. Třetí princip je založen na „meta“ úrovni, kdy rozvíjíme metakognitivní a metalingvistické schopnosti. Předcházíme memorování tím, že využíváme modelace postupů, podporujeme chápání struktury učiva a učíme strategie práce s textem. Uplatněním čtvrtého principu rozvíjíme mluvenou a psanou řeč.

Moderní intervence spočívá v terapii kognitivních a jazykových schopností a na práci s textem. Za jádro dyslexie je považován fonologický deficit, proto je důležité budovat fonematické uvědomění na „meta“ úrovni. Pokud mají žáci zvládnutou techniku čtení a psaní a mají deficity v písemném porozumění a vyjadřování, využívá se k intervenci strategie práce s textem. Mikulajová (2016, s. 208) o ní píše *„tento přístup na rozdíl od nácviku izolovaných způsobilostí poskytuje „know-how“, které mu umožňuje „zmocnit se“ textu: vědomě vyselektovat důležitou informaci, dobře ji porozumět, efektivně ji uchovat, umět ji ústně a písemně vyjádřit a dále ji používat. Cílem nácviku strategií je přenést zodpovědnost za práci s textem (porozumění, pochopení) na dítě, jen co je schopné ji přijmout.“* V zahraniční praxi se využívají strategie zaměřené na budování slovní zásoby, zlepšení porozumění textu a sledování procesu učení se.

2. MOŽNOSTI VEDOUcí KE ZLEPŠENí VÝSTUPU ČTENí

V práci chceme poukázat na potřebu přiblížit žákům strategie učení a upozornit je na to, jakým způsobem se mohou učit, jak přemýšlet o učivu a o učení se. Proto je vhodné na tomto místě uvést poznatky z oblasti metakognice a učebních strategií.

Pro rozvoj metakognice je důležité umět operovat s pojmy, dokázat analyzovat situace a zadané úkoly, zhodnotit a kriticky přistupovat k plánování jednotlivých kroků harmonogramu plnění úkolu. Nesmíme zapomínat, že lidé se liší nejen ve svých znalostech, ale také v tom, jak je dokážou využít (Říčan, 2016).

2.1 Metakognice

Metakognice vychází ze sociálně-kognitivního přístupu k učení, o jehož prosazení se zasloužil kanadský psycholog Albert Bandura.

Podle Říčana (2016) je metakognice propojením právě vnímaného objektu s předchozí zkušeností. Reguluje psychické procesy a jednání, což ovlivňuje zpracování, organizování a zapamatování informací. *„Vyšší formy mentálních reprezentací umožňují hierarchicky uspořádat reflexe z různých situací a následně vybudovat množství principů aplikovatelných i na situace, které nebyly zahrnuty při budování těchto principů v procesu učení. Vzhledem k jejich povaze jsou aktivovány zejména při složitějších procesech, jako je např. řešení problému.“* (Říčan, 2016, str. 17)

Do naší práce bylo toto téma zahrnuto z důvodu hledání nových způsobů práce se staršími žáky se SPU. Krejčová (2013) upozorňuje na skutečnost, že právě v období dospívání dochází podle vývojových psychologů k významným kvalitativním proměnám v kognici. U této skupiny osob se rozvíjí komplexnější a abstraktnější myšlení, zpřesňuje se jejich pozornost a paměť. Dále uvádí, že je nutné metakognici chápat jako prostředek učení, a ne jako jeho cíl. Při nových úkolech by měl vyučující se žáky plánovat postup práce, který by měl být při samotném plnění úkolu průběžně kontrolován a případně uzpůsobován podle potřeby konkrétního jedince. Při práci je důležité upozorňovat na co se musí jedinec soustředit, na co nesmí zapomenout, na co si musí vzpomenout, jaké znalosti a dovednosti je nutné kombinovat apod.

Podle Krejčové (2019) je třeba ptát se žáků při práci a řešení úkolů, co určitá zkušenost znamená, proč si myslí, že platí určité pravidlo, proč je určitý postup důležitý a má být prováděn tak, jak bylo řečeno. Významnou brzdou rozvoje metakognitivních strategií je bezmyšlenkové přijímání názorů a tvrzení učitelů. Takový postup je předpokladem k mechanické práci,

nebo k ignorování určitých postupů, pokud je žáci vnímají jako příliš složité a nepochopitelné. Pokud chceme, aby si žáci po sobě svoji práci dobře zkontrolovali, musíme s nimi vést rozhovor, co přesně budou kontrolovat.

KOMPONENTY METAKOGNICE dle Říčana (2016)

1. Metakognitivní znalosti

Do této skupiny zahrnujeme znalost jedince o jeho vlastních silných a slabých stránkách. Pokud opakovaně osobu vystavujeme učebním aktivitám, získává tak určité vztahově-strategické znalosti, ty se s přibýváním zkušeností mění v kvantitě i kvalitě.

2. Metakognitivní řízení

Jedná se o schopnost jedince řídit svou kognitivní činnost. Řízení se skládá z **plánování**, které v sobě nese volbu vhodné strategie před zahájením kognitivních operací. Na začátku procesu je nutné aktivovat znalosti, které se vztahují k úkolu. Poté následuje propojení předchozích znalostí s nově získanými. Do plánování zahrnujeme i volbu cílů a tvoření časového harmonogramu úkonů. Jedinec si plánuje jednotlivé kroky, jejichž postupným plněním dosahuje vymezených cílů. Je vhodné si uvědomovat i možné překážky, které se mohou vyskytnout.

Další fází metakognitivního řízení je **monitorování**, při něm jedinec sám sebe testuje, pokládá si otázky nakolik rozumí zadání úkolu, jak se mu daří plnit naplánovaný harmonogram úkonů.

Poslední fází tohoto procesu je **evaluace**, která hodnotí průběh a výsledek plnění úkolu. Na základě evaluace si jedinec buduje adekvátní sebevědomí. Může se také stát impulzem pro další poznávání, sebezdokonalování a následně formuje odpovědnost za svůj vlastní potenciál.

Říčan (2016) upřesňuje, že mezi metakognitivní strategie patří všechny učební postupy, díky kterým jedinec plánuje, monitoruje a hodnotí svoje učení a řídí jeho průběh. V těchto strategiích jsou zahrnuty dovednosti, jež jedinci umožní analyzovat vlastní vybavenost pro efektivní učení. Na základě analýzy vlastního procesu učení může jedinec měnit průběh učení, a tak si osvojit nové, efektivnější učební postupy. V první fázi poznávání potřebuje jedinec získat informace a porozumět jim, určit v čem spočívá problém a co se od něho požaduje. Pro druhou fázi je pak příznačná manipulace s možnými řešeními a jejich výstupy.

Z pohledu odborníků by měly být metakognitivní strategie vyučovány učiteli přímo. Na základě výuky takových postupů získávají žáci a studenti větší porozumění novým situacím

a zároveň prokazují schopnost využívat své nabyté znalosti u neznámých úkolů. Podle Říčana (2013) může být rozvoj metakognice u žáků a studentů dílčím součinitelem podílejícím se na postupném zvyšování jejich schopností. Je důležité uvádět informace získané nejen ve škole, ale i v běžném životě, do souvislostí, do nejrozmanitějších kontextů.

Reinhaus (2013) poukazuje na skutečnost, že učení není jen o tom zapamatovat si fakta. Jde také o to, uvědomit si novou situaci, porozumět jí a vhodně na ni zareagovat. Tímto postupem se informace uloží do dlouhodobé paměti a můžeme je později použít ve stejné nebo podobné situaci. Do dlouhodobé paměti jsou ukládány ty informace, které jsou pro nás vnitřně důležité, dále ty, pomocí nichž můžeme naplnit naše potřeby nebo informace vedoucí k dosažení cílů. Tyto informace jsou spojeny s našimi vědomostmi z dřívějška a také jsou spojeny s určitými emocemi. V praxi pro ně nacházíme uplatnění, protože je dokážeme uzpůsobit vzniklé situaci.

Jak uvádí Mareš (2010, in Říčan, 2013), učitelé by měli žákům a studentům ukazovat cestu, jak se mohou učit a tím je vést k samostatnosti. S názorem Mareše se shoduje i Foltýnová (2009), která zdůrazňuje, že je důležité naučit žáka, co nejlépe se učit. Učitel by měl vnímat žáka jako aktivní a regulující bytost, kterou je potřeba vést k osvojení potřebných autoregulačních dovedností. K autoregulačním dovednostem patří: obstarávání potřebných informací, formulování vlastních učebních cílů, plánování učebních postupů spojené s jejich kontrolou a vyhodnocováním, přemýšlení o postupu zpracování informací a promýšlení následného konání.

2.2 Učební strategie

Podle Bartoňové (2012) je strategie mentální vědomá činnost, která je ověřitelná. Každá strategie pomáhá jedinci zvládnout zadaný úkol rychleji a bezpečněji s menším fyzickým i mentálním úsilím. U žáků strategie umožňuje předcházet chybám. Mikulajová (2009, s. 30) definuje strategie učení *„jako techniky, principy nebo pravidla, která umožňují žákům samostatně (nezávisle) se učit, řešit problémy a plnit úlohy. Cílem je naučit žáka učit se, tj. osvojit si takové zručnosti, které může dále univerzálně využívat v učení a aplikovat je při řešení nových vzdělávacích a jiných úloh za rámec akademického prostředí.“* Uvedený přístup v sobě zahrnuje dva okruhy aktivit: Do prvního okruhu spadají techniky zaměřené na efektivnější přijímání, zpracování, uchovávání a využívání informací (tj. kognitivní strategie). Druhou část tvoří způsoby, jak plánovat, monitorovat a hodnotit výsledky vlastního učení (tj. metakognitivní strategie).

Pokorná (2010) podporuje zavedení systematické výuky strategií, protože tak žáky učíme pružnější adaptaci na změny v běžném životě. V neposlední řadě strategie rozvíjejí myšlení.

Pro zvládnutí učiva je důležité znát nejen samotnou strategii, ale také ji umět plánovat, monitorovat a hodnotit. Právě hodnocení jednotlivých strategií umožňuje sledovat, jestli žák využívá strategii v edukaci a zda ji umí propojit s běžným učením. Je vhodné s žáky prodiskutovat důvody, proč by se měli učit různým strategiím, neboť i to pomáhá rozvíjet povědomí žáka o jeho učení. Žák se pomocí strategií stává aktivním prvkem ve výuce a není pouhým pasivním příjemcem učitelova výkladu. Vzdělávací postupy lze rozdělit na vyučovací strategie realizované učitelem a učební strategie žáka. Ve vzdělávacím procesu učitel má využívat takové strategie a programy, které umožní rozvíjet potenciál žáka. Vychází přitom z toho, co se žáci mají naučit, jaké již mají znalosti, co jsou schopni zvládnout a také jak bude hodnotit jejich úspěch. Dále učitel zvažuje, jak žáky zaujme, jak udrží jejich pozornost, jakým způsobem budou žáci získávat nové informace a dovednosti (Bartoňová, 2016).

R. Oxford (in Žovinec, 2013, s. 67-68) rozděluje učební strategie do dvou skupin:

*„1. **Přímé strategie:** jsou zaměřeny na cílové úlohy a vyžadují její mentální zpracování*

a) paměťové strategie - napomáhají studentům zapamatovat si a vybavit si informace

b) kognitivní strategie - vyžadují procesy analýzy, syntézy a transformace učebního materiálu

c) kompenzační strategie – žákům pomáhají překonávat mezery ve vědomostech při řešení dané úlohy

*2. **Nepřímé strategie:** podporují a řídí učení bez přímého zapojení cílové úlohy*

a) metakognitivní strategie – strategie učení, které učící se používá při plánování, řízení, monitorování a hodnocení svých vlastních procesů učení

b) afektivní strategie – učícímu pomáhá získat kontrolu nad afektivními faktory a reguluje jeho emoce

c) sociální strategie – jsou spojené s formou společenského chování“

Učební strategie můžeme rozdělit do tří základních skupin zaměřených na plánování učení, monitorování pokroku a vyhodnocování úspěšnosti při učení.

Na druhém stupni základní školy a na střední škole je vhodné zaměřit pedagogickou intervenci u žáků a studentů se SPU na učební strategie, kterými posilujeme vývoj nervových funkcí a kognitivních schopností. Především speciální pedagog by měl umět poradit žákům, studentům i jejich zákonným zástupcům, jak se mají připravovat na výuku, měl by pomoci

žákům a studentům najít jejich učební styl a vést je takovým způsobem, aby na základě těchto poznatků sami převzali kontrolu nad svým učením (Bartoňová, 2012).

Mikulajová (2009) doporučuje před zahájením výuky strategií zvážit, zda je přístup vhodný pro vybraného žáka. Pro výuku strategií je nutné, aby měl žák osvojenou a částečně zautomatizovanou techniku čtení a psaní, a také rozvinuté jazykové schopnosti typu porozumění, gramatická stavba řeči a slovní zásoba na takové úrovni, aby se pomocí nich mohl začít učit. V práci se mají využívat hlavní strategie práce s textem, a to je sumarizování, vizualizace, struktura příběhu, kladení otázek a aktivizace dosavadních znalostí.

U žáků s SPU se vyskytují dva deficity při používání strategií. První skupinu tvoří problémy spojené s výběrem vhodné strategie, druhá skupina je charakterizována potížemi s implementací strategie (Žovinec, 2013).

Pokorná (2010) a Bartoňová (2016) uvádí následující příklady učebních strategií:

- vyhledání potřebných informací, jejich analýza a třídění podle důležitosti
- stanovení předpokládaného obsahu textu
- ověřování očekávání během čtení
- oprava předchozích domněnek
- porovnávání závěrů
- sledování argumentace autora
- uvědomění si kontextu, z něhož autor vychází
- spolupracující týmy
- diferenciované učení a interaktivní výuka
- využívání znalosti žáků
- kontrolování postupu
- naučit se zevšeobecňovat
- aktivní žáci
- pojetí sebe sama

Na základě výsledků mnoha výzkumných šetření, jak uvádí Žovinec (2013), žáci s SPU, kteří používali základní strategie učení, metody kritického myšlení a pojmové mapy, podávají lepší výkon oproti žákům, u nichž je reedukace zaměřena jen na nápravu deficitů dílčích funkcí.

2.2.1 Učební styly žáků

S učebními strategiemi úzce souvisí problematika učebních stylů žáků. Pod tímto označením si podle Bartoňové (2016, s. 181) máme představit přístup jedince k úkolu,

což v sobě zahrnuje, „*jak osoba myslí a jedná při plánování, vykonávání a hodnocení provedení úkolu a jeho výsledku. Jsou v něm zahrnuty kognitivní procesy – myšlení, vnímání.*“

Zelinková (2003) popisuje styl učení jako způsob, kterým si jedinec osvojuje nové poznatky. Připomíná, že je individuální a pokud ho nebudeme respektovat, může se stát jednou z příčin neúspěchu ve vzdělávání.

Zná-li učitel učební styly svých žáků, může pro ně vybírat vhodné strategie vycházející z jejich silných stránek. Jednotlivé styly se mohou vzájemně kombinovat. Učební styly lze určit pomocí pozorování, rozhovoru se žákem a specificky zaměřenými testy.

Charakteristiky učebních stylů podle Navrátila a Mattioliho (2013) srov. s Bartoňová (2013):

Auditivní styl

Jedinec při učení využívá sluchovou cestu, a proto si nahlas předčítá a opakuje učební látku. Vytváří si verbální mnemotechnické pomůcky. Nahrává si hlasové nahrávky a tvoří rytmické sestavy. Nechává se přezkoušet z učiva. Nahlas říká pojmy pro kontrolu jejich znění. Často učivo někomu převypráví.

Kinestetický styl

U jedince převažuje učení pomocí hmatu a pohybu, proto je typické, že si píše poznámky, připomínky a komentáře. Opisuje si učivo při opakování, zpracovává učivo do diagramů, grafů. Kreslí si náčrtky a mapky. Vystřihuje si informace, se kterými následně manipuluje. Důležité údaje podtrhává a zvýrazňuje. Často se při učení pohybuje v prostoru. Také využívá asociací s fyzickými předměty.

Vizuální styl

Učení probíhá zrakovou cestou. Jedinec si vytváří pojmové mapy, využívá barevné papíry, lepicí lístečky a barevné tužky. Využívá plánovače, grafy, diagramy a tabulky. Tvoří si kartičky s různými seznamy. Propojuje učební látku s obrázky. K učení využívá plakáty, sleduje video záznamy a filmy.

Bartoňová (2010) podotýká, že výzkumy zaměřené na využívání strategií ve výuce žáků s SPU na základních školách se teprve vyvíjejí. Jedno je ale zcela už teď jasné, pokud žák využívá pouze jednu z kognitivních a metakognitivních strategií, nestane se žákem

strategickým, který se bude důsledně a ochotně učit. Je nutné strategie systematicky vyučovat, podporovat u žáků jejich využívání nejen ve vyučování, ale i v běžném životě.

2.2.2 Čtenářské strategie

Na základě současných výzkumů, které se věnují výstupům čtení, zdůrazňuje Žovinec (2013) důležitost porozumění textu v různých kontextech a podobách. Pod pojmem čtenářské strategie si podle Krejčové (2013) může představit vhodně volené kroky při práci s textem, které pomáhají čtenáři pochopit text. To znamená, že lépe rozumí souvislostem a vztahům mezi informacemi obsaženými v textu. Je to jeden z významných cílů nácviku čtení, protože teprve potom se stává prostředkem pro získávání dalších informací.

Pokorná (2010) uvádí několik strategií, které žáci využívají při práci s textem. Jednou ze základních je přizpůsobení rychlosti čtení obtížnosti psaného textu. Podle účelu nebo záměru čtení textu vybíráme strategii zaměřenou na podrobné nebo povrchní čtení. Při čtení by měli žáci využívat dříve získané zkušenosti a vědomosti, a tak dávat věci do souvislostí.

Podle Valy (2017) patří k základním čtenářským strategiím **hledání souvislostí** ve smyslu text a já, text a svět, text a text. Před, během a po přečtení textu si čtenář pokládá **otázky**, na které hledá odpověď. To, o čem se píše v textu si můžeme přiblížit pomocí **vizuálních a jiných smyslových představ**. Samozřejmostí by měla být identifikace **nejdůležitějších myšlenek a témat textu**. Hledám-li mezi řádky textu jeho skrytý význam, používám strategii **usuzování**. Ve všech fázích mohu využívat strategii **předvídání**. Pokud spojuji informace získané čtením a informace, které vím, používám strategii **syntéza**. Každý text **hodnotíme** z mnoha pohledů.

3 PROGRAM „ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ“

Na základě vlastních zkušeností, doporučujeme při výuce, nejen žáků se SPU, používat metody vycházející z programu RWCT. Žákům pomáhají třídit myšlenky, znalosti, řešit problémy a zároveň prezentovat své názory. Není to cesta lehká, ale je další možností, jak rozvíjet schopnosti a dovednosti žáků pro uplatnění v životě.

V 90. letech 20. století vytvořili pedagogové sdružení ve Společnosti pro demokratické vzdělávání v USA koncepci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Při tvorbě programu vycházeli z humanistického pojetí přístupu k dítěti a z respektu k názorům a individualitě dítěte. Podstatou je aktivní učení - žáci si nové učivo osvojují činnostmi, při kterých dochází k začlenění nových poznatků do systému již naučeného. Tento způsob práce napomáhá téma uchopit hlouběji a zevrubně je promýšlet. Jedinec si uvědomuje své silné a slabé stránky, vidí vlastní možnosti i limity v chápání jevů (Bednářová, 2018).

Tomková (2007) upřesňuje, že program RWCT je v České republice nabízen od školního roku 1997/1998. Momentálně se na šíření toho programu podílí Kritické myšlení, z. s. Praha. Zasluhou tohoto spolku je do programu RWCT vnášen kontext české školy, a proto rozvíjí klíčové kompetence uvedené v RVP ZV. Nejvíce je v tomto programu rozvíjena kompetence komunikační. Komunikačními kompetencemi myslíme takové schopnosti, kdy jedinec je schopen přiměřeně a plnovýznamově předat obsah vlastního sdělení v reálných komunikačních podmínkách pomocí vhodně zvolených jazykových prostředků. K vyjadřování využívá ústní i písemnou formu.

Bednářová (2018, str.77) hovoří o kritickém myšlení jako o „*specifickém způsobu, jak efektivně zacházet s informacemi. Jde o zevrubné promyšlení jednotlivostí i celku, o posuzování faktu z mnoha stran, o nahlížení problému z různých perspektiv a jejich zasazování do souvislostí. V rámci kritického přístupu jsou zvažovány zdroje informací a jejich hodnověrnost.*“ Účinným prostředkem rozvoje kritického myšlení je v programu RWCT jazyk ve své mluvené i psané formě.

3.1 Podstata programu RWCT

Tomková (2007) uvádí, že program RWCT je zaměřen na rozvoj kritického myšlení, tím je myšleno prozkoumávání a ověřování tvrzení předložených k přijetí. Toto přijetí nebo nepřijetí je založeno na získávání informací a jejich následné podrobné analýze, při níž si jedinci kladou otázky, hledají nové významy a řeší tak vzniklé problémy pomocí argumentace. V dnešním světě jsou lidé obklopeni mnoha informacemi ze všech stran a je nutné je kriticky zpracovat. Je potřeba mít vlastní názor, být schopen diskutovat s jinými, umět prezentovat a obhajovat své názory. Kritické myšlení je úzce spojeno s metakognicí, protože díky němu poznáváme vlastní kognitivní procesy, uvědomujeme si, jak myslíme a zároveň se učíme rozumět myšlenkovým procesům u druhých

Tomkovou (2007) doplňuje Bednářová (2018) o nutnost zaměřit výuku dětí a studentů na rozvoj dovedností vedoucích k získávání informací a dovedností potřebných k samostatnému studiu. Žáci by měli informace získávat na základě vlastní zvědavosti. Kladení otázek a vyhledávání odpovědí a řešení problémů umožňuje rozvíjet samostudium. Bednářová (2018) vyzdvihuje nutnost rozvíjet samostatné myšlení, aby se jedinec mohl co nejlépe adaptovat na změny ve společnosti. Učitelé by měli žáky naučit rozlišit fakta od názorů, odhalit nelogické prvky v předložených informacích a rozpoznat manipulaci. Aktivitu užívanou v programu RWCT učí žáky přemýšlet nad různými tématy, vedou je k odpovědnosti za své vzdělávání, podněcují k obhajobě vlastních názorů, ale také je učí respektu k názoru jiných. U žáků má na rozvoj kritického myšlení vliv věk a individuální zvláštnosti.

3.2 Kritické myšlení v praxi učitelů ZŠ

Při využívání metod z programu RWCT musí učitel ve třídě vytvořit vhodné podmínky. Žáci nemyslí kriticky hned, jedná se o postupný proces, v jehož průběhu učitel žáky řídí různou intenzitou. Žákům by měl dát dostatek času na vyjádření vlastních myšlenek, na přijetí reakcí a komentářů od ostatních žáků. Pokud učitel respektuje všechny nápady a pokusy žáků, podporuje v nich aktivní přístup k výuce a k řešení problémů. Dále touto činností rozvíjí samostatnost a sebevýchovu. Bednářová (2018, str. 73) uvádí, že „*k formulaci vlastního názoru je třeba velmi intenzivní duševní činnosti, která má zpětný dopad na formování osobnosti, a to především v rovině sebepojetí a sebepřijetí. Dalším efektem je zvýšení odpovědnosti za vlastní učení, neboť žák chápe učební proces jako smysluplný. Samostatné myšlení se vyznačuje relativní nezávislostí na cizích soudech a předpokládá zobecňování předešlých vědomostí.*“ Žáci při prezentaci vlastních myšlenek slyší názory druhých, a to usměrňuje jejich činnost.

U žáků s dyslexií spatřujeme výhodu programu RWCT v tom, že jim umožní v první řadě ústně se vyjadřovat, což je pro ně snazší než písemný projev. Rozvíjí slovní zásobu a komunikační kompetence. Podporuje přemýšlení a propojování souvislostí mezi předkládanými informacemi. Umožní žákům sebehodnocení - co se naučili, jak se zvládli sami prezentovat své myšlenky a na základě tohoto si mohou pěstovat lepší sebepojetí, které je mnohdy snižováno obtížemi z dyslexie.

K hlavním nástrojům kritického myšlení patří kladení otázek a písemné vyjadřování. Kladení otázek podporuje aktivitu žáků. Jsou podněcováni k výměně názorů, hledají a zdůvodňují stanoviska, a hlavně se učí, že vždy neexistuje jen jedna správná odpověď. Pomocí správně položených otázek lze vyvolat proces předvídání. Na základě předvídání žáci domýšlí situace a tím je rozvíjeno chápání. Při procesu psaní se musí jedinec maximálně soustředit, hluboce přemýšlet o tématu, jednotlivé údaje musí na sebe logicky navazovat a vytvořit smysluplný závěr (Bednářová, 2018).

3.3 Model evokace – uvědomění si - reflexe

Tomková (2007) poukazuje na čtení jako na základní prostředek umožňující získat informaci pro celý lidský život. Nejde pouze o to zvládnout techniku čtení, ale je důležité o textech přemýšlet a rozumět jim. Přečtený text má vést člověka k přemýšlení a učení. Když u čtení přemýšlíme, docházíme ke kritické analýze přečteného. Proto je důležité vést žáky k pochopení jednotlivých fází procesu čtení, protože jim může zlepšit porozumění toho, co se učí a zvýší také jejich schopnost analyzovat obsah učiva.

V programu RWCT je využíván model učebního a vyučovacího procesu nazvaný EUR (evokace, uvědomění si, reflexe).

Podle slov Bednářové (2018, s. 24) „*model EUR podporuje tzv. induktivní výuku, tj. postup, při kterém žáci vycházejí od konkrétního k obecnému, od jednotlivých zkušeností, případů a objevů, které postupně propojují a zobecňují.*“

Model EUR je tvořen třemi základními fázemi:

První fáze, tj. **evokace**, slouží k vybavení si všech znalostí, vědomostí, dovedností a představ spojených s vybraným tématem. To znamená, že se propojí veškeré dosavadní zkušenosti s tématem. Dochází ke strukturalizaci poznání a zároveň se odkrývá nepoznané – neznalost, která je velmi často spojena s tím, že žáci nechápou vzájemné vztahy a souvislosti mezi informacemi. Fáze evokace vzbuzuje v žácích vnitřní zájem o učení, vyslovují se otázky

a hypotézy k tématu, předkládají se cíle a úkoly učení. Cílem této fáze aktivizace kognitivních procesů žáků.

Ve fázi **uvědomění si** významu informací, tj. druhá fáze našeho modelu, jsou žákům předkládány nové informace a myšlenky spojené s tématem. Od žáků se očekává, že obdržené informace uspořádají, porozumějí jim, propojí je s dosavadními zkušenostmi a vyjasní si nejasnosti. Učitel v této fázi pomocí aktivizačních metod udržuje aktivitu, pozornost a zájem žáků o téma. Tomková (2007) vyzdvihuje aktivní učení žáků, v němž žáci pochopí smysl a význam sdělení pomocí praktických úkolů ze života. To jim umožní zařadit nové poznatky do již známých souvislostí. Cílem této fáze je aktivovat žáka, aby sledoval vlastní učební proces pomocí nových předložených informací.

Závěrečná fáze obsahuje **reflexi**, při níž dochází k propojení nových poznatků a poznatků utříděných ve fázi evokace. Pro nové poznatky vytváří systém a zároveň je upevňuje tím, že vyhledávají spojitost s vlastním životem pomocí tvořivých úkolů. Tak je zajištěno hlubší porozumění problému. Často je reflexe motivací k dalšímu učení, a proto vede k další evokaci. dále třídí, sjednocují, systematizují vše nové, čemu se naučili, a nové poznatky si upevňují. Cílem reflexe je výměna názorů o nových poznatcích a také o procesech, které k nim vedly. Důležitou součástí reflexe je i sebereflexe, v té si žáci uvědomují, jak se novou látku učili, jaké strategie učení používali, co jim pomáhalo, co jim nešlo. Vyjadřují se, jak budou postupovat příště. Pomocí sebereflexe se žáci učí vnímat a otevřeně popisovat vlastní myšlení, postoje, emoce a způsoby jednání Bednářová (2018).

3.4 Metody RWCT

Cíle program RWCT jsou naplňovány pomocí mnoha efektivních vyučovacích metod, které jsou promyšlené, ověřené a použitelné v praxi. Ty jsou realizovány pomocí slovních metod, tzn. čtení, psaní a ústní vyjadřování. Program RWCT využívá tyto organizační formy výuky– skupinovou, frontální i individuální. Nedílnou součástí jsou kooperativní činnosti, jež pozitivně ovlivňují učení žáků, rozvíjí u nich kritické myšlení a také umožňují sociální rozvoj žáků.

Nejčastěji využívanou metodou je **čtení s otázkami**, při kterém čtenáře napadají různé otázky spojené s informacemi obsaženými v textu a vedou k zamyšlení nad celým textem. Pokud žáci sami otázky netvoří, ale jsou jim předkládány, hledají správné odpovědi v textu.

Oblíbenou metodou u žáků je **čtení s předvídáním**. Žáci obdrží od učitele část společného textu, který si samostatně v tichosti přečtou. Poté předvídají z informací v textu

a na základě vlastní čtenářské a životní zkušenosti, jak se děj bude vyvíjet. O vlastních předpovědích diskutují ve dvojicích, ve skupinách nebo v celé třídě. Pak od učitele obdrží další část textu, po jejím přečtení posuzují, jak se splnili jejich předpovědi a opět předvídají další děj. Tato metoda žáky učí rozlišovat v textu podstatné a nepodstatné informace. Žáci jsou podněcováni k hledání důkazů pro svá tvrzení. Metoda také podporuje formulaci myšlenek žáků.

Při **řízeném čtení** čtou žáci text opět samostatně. Po jeho přečtení učitel pokládá žákům otázky, kterými je vede k tomu, aby samostatně v textu vyhledávali důležité informace i vyjadřovací prostředky. V diskusi žáků je učitel pasivním prvkem, protože odpovědi žáků nepřeformulovává, mlčí a čeká, dokud nezačne mluvit další žák. Tak jsou žáci nuceni reagovat na názory spolužáků. Součástí řízeného čtení může být i čtení s předvídáním. Tato metoda podporuje hledání odpovědí na otázky v textu a učí žáky porozumět smyslu i stavbě textu.

I.N.S.E.R.T. je metoda často využívána při práci s naučným textem. Do čteného textu si žáci dělají následující značky:

✓ informaci žák zná

+ nová a důvěryhodná informace

- nedůvěryhodná informace - je v rozporu s tím, co se píše v textu nebo s tím, co žák ví

? informace vyžadující ověření nebo doplnění, popř. ji nerozumějí

Žáci pomocí této metody vybírají důležité informace už v průběhu prvního čtení. Kriticky zvažují důvěryhodnost informace, odhalují rozpory v textu a uvědomují si, čemu v textu nerozumí. Podstata metody spočívá v tom, že nutí žáky porovnávat dosavadní znalosti s novými informacemi. Žáci se musí rozhodnout, čemu věří a čemu ne.

Do tabulky je vhodné heslovitě a vlastními slovy zaznamenat několik myšlenek, kterými se žák obohatil, které potřebuje dále doplnit, ke kterým má výhrady a které jsou již známé.

✓	+	-	?

Obr. 1 – Tabulka I.N.S.E.R.T.

V – CH – N (**víme – chceme vědět – naučili jsme se**) jakmile se žáci seznámí s tématem, samostatně zapisují do předem připravené tabulky hesla nebo celé věty. První dva sloupce žáci vyplňují na začátku výuky, poslední ve fázi reflexe. Tato metoda učí žáky vybírat a zapisovat důležité informace, tvořit nové otázky, které je při četbě textu napadají. Může plnit funkci zápisu učiva.

VÍME	CHCEME VĚDĚT	NAUČILI JSME SE

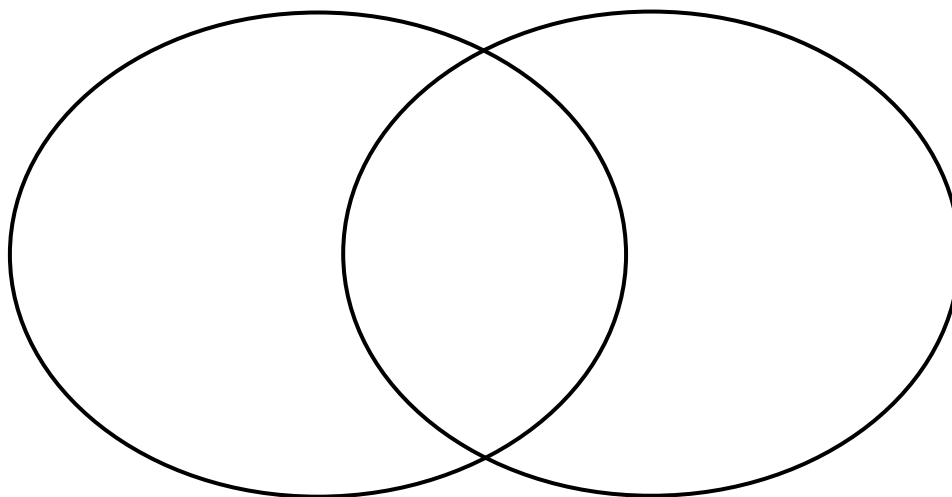
Obr. 2 - Tabulka V-CH-N

Podvojný deník Při čtení textu žáci zapisují informace do dvou sloupců. Do prvního sloupce s názvem „Citát“ doslovně opíše část přečteného textu a k ní dopíše do sloupce „Komentář“ souvislý popis toho, co je při čtení napadlo, co jim to připomíná z jejich života. Metoda podporuje v žácích nalézat v textu místa, která v nich vyvolávají čtenářskou odezvu a nutí je vytvořit k nim svou reakci. Společné sdílení umožňuje porovnávat vlastní reakce na text s reakcemi druhých.

<u>Citace</u> myšlenky z textu	<u>Komentář:</u> asociace, otázka, důvod, proč jsem si myšlenku vybral

Obr. 3 – Tabulka Podvojný deník

V metodě **Vennův diagram** porovnávají žáci dvě skutečnosti (postavy, jevy) a vyznačují, jaké rysy mají společné a jaké jedinečné. Do jednoho kruhu žáci zapisují heslovitě znaky jednoho jevu, do druhého kruhu znaky druhého jevu. Do průniku se umísťují společné rysy.



Obr. 4 – Vennův diagram

K porovnávání dvou protikladných skutečností slouží metoda **T- graf**. Umožňuje porovnávat pozitiva/výhody a negativa/úskalí nějakého stanoviska nebo jevu. Třídí argumenty pro a proti.



Obr. 5 - T-graf

Metoda klíčových slov učí žáky vybírat důležitá slova ze studovaného tématu. V průběhu další práce s klíčovými slovy dochází k jejich ověření, zdokonalení chápání a porozumění vztahů mezi nimi.

Metoda **Pětilístek** se užívá při shrnování informací. Žák píše text přesně podle zadání.

1 podstatné jméno (téma)	_____
2 přídavná jména (vlastnosti)	_____
3 slovesa (činnost, děj)	_____
4 slovní spojení	_____
1 podstatné jméno (podstata)	_____

Obr. 6 - Pětilístek

4. MYŠLENKOVÉ MAPY

Princip myšlenkového mapování využíval v historii již Leonardo da Vinci, Isaac Newton nebo Charles Darwin. Avšak v šedesátých letech 20. století nastal boom myšlenkových map. S tímto fenoménem přišel Tony Buzan (Černý, 2014). Ve stejném období dospěli k řadě nových poznatků i neuropsychologové. Jak uvádí Buzan (2014), vědci objevili způsob fungování mozku. K činnostem pravé mozkové hemisféry patří rytmus, prostorové vnímání, představivost, snění, barva, dimenze a úkoly vyžadující celistvý přístup. Pravá hemisféra bývá označována jako umělecká, tvůrčí nebo intuitivní. Levá mozková hemisféra je zaměřena na slova, logiku, čísla, posloupnost, přehledy a analýzu. Levá hemisféra nese označení akademická, intelektuální nebo podnikatelská. Dalšími výzkumy bylo odhaleno, že síla, nebo slabost korových dovedností u každého jedince je spojena s jeho získanými návyky, a nikoli základním ustrojením mozku.

Výše uvedené poznatky měly velký vliv na další vývoj myšlenkových map (Müller, 2013). Černý (2014) k vývoji myšlenkových map doplňuje, že již od počátku bylo cílem zapisovat pojmy takovým způsobem, který by svou podstatou odpovídal tomu, jak funguje lidský mozek. Víme, že každý využívaný neuron má velké množství synapsí a pomocí nich jsou vytvářeny kontexty. Právě tuto strukturu nervového propojení v lidském mozku se snaží zachytit myšlenkové mapy svou podobou na papír.

Podle Müllera (2013) v sobě myšlenkové mapy zahrnují obrazy, barvy a symboly, využívají tak zaměření obou mozkových hemisfér a odpovídají tedy přirozenému způsobu myšlení. Když člověk používá obě mozkové poloviny, učí se efektivněji, a proto dosáhne lepších výsledků. Samotné myšlenkové mapy podporují lepší používání mozku pomocí spojování informací, znázorňování vztahů a vizualizací vlastních myšlenek.

4.1 Definice a charakteristika myšlenkové mapy

Tony Buzan (2011, s. 42) definoval myšlenkovou mapu následovně: „*Myšlenková mapa je obrazovým vyjádřením paprskovitého myšlení. Jde o proces, jakým lidský mozek přemýšlí a přichází s nápady. Tím, že jej zachytíme a znázorníme, vytvoříme myšlenkovou mapu, vnější zrcadlo odrážející to, co se děje uvnitř našich hlav. Myšlenkové mapy ve své podstatě opakuji a napodobují paprskovité myšlení, a to naopak dále posiluje přirozené fungování mozku a dodává mu na síle a výkonnosti.*

Černý (2014) i Müller (2013) charakterizují myšlenkovou mapu jako grafické uspořádání slov, pojmů a obrázků. Takové uspořádání nám dává možnost vyznačit nebo identifikovat závislosti a spojitosti, které nemusí být na první pohled patrné. Jedná se o metodu, jež umožňuje zvládat záplavu informací, dokáže je zpracovat do snadno uchopitelné struktury, poukáže na potenciální problémy a napomáhá plnému uvědomění si souvislostí.

Myšlenkové mapy jsou univerzální metodou pro podporu a rozvoj celistvého myšlení. Přesto, že vycházejí z teorie, v níž se lidé učí vizuálním způsobem, je prokázáno, že jsou nezávislé na tom, jaký typ vnímání je člověku nejbližší Müller (2013).

Podle Černého (2014, s. 14) v sobě myšlenkové integrují všechny hladiny učení uvedené v Bloomově taxonomii. „Na začátku pracujeme s pojmy, které nejsou setříděné, ty je třeba zpracovat a zařadit do mapy, provést analýzu a nakonec hledat spojení mezi jednotlivými slovy, tedy provádět syntézu. Jde tedy o nástroj, který během jedné činnosti pracuje s učením aktivním a zapojuje při tom všechny schopnosti lidského intelektu.“

Myšlenkové mapy se snaží o pochopení daného tématu. Jedinec musí samostatně najít klíčová slova, vymyslet systém řazení (neexistuje jedna správná varianta) a vyhledat souvislosti. Využívá při tom svou vlastní aktivitu, protože analyzuje informace, pracuje s asociacemi, hledá nové pohledy, nápady a inspiraci. To vše je důležité nejen pro učení na zkoušky, ale i pro praktický život. Při tvoření myšlenkových map tedy používá postupů kritického myšlení.

4.2 Využití myšlenkových map

Pomocí myšlenkových map, jak tvrdí Buzan (2014), dostáváme informace do našeho mozku a zároveň z něj informace dostáváme ven. Je to tvůrčí a efektivní způsob děláni poznámek, který se osvědčuje již více jak půl století. Tento způsob zpracování informací má příznivce po celém světě.

Buzan (2011) doporučuje používání myšlenkových map pokaždé, když situace vyžaduje duševní úsilí. Pokud jsou lidé zvyklí pracovat s myšlenkovými mapami, vkládají do svého mozku nové, strukturované informace, které se propojují s dříve uloženými informacemi, a tím si vytvoří rámcovou síť znalostí, na kterou mohou snadno napojovat další informace. Tyto informace se spolehlivě uloží do paměti, odkud si je může jedinec v případě potřeby vyzvednout. Při práci s myšlenkovými mapami podporujeme všechny funkce mozku – paměť, kreativitu, učení a myšlení.

Původně byly myšlenkové mapy určené pro učení. Studentům nabízely neobvyklý způsob záznamu učiva a následně netradiční možnost učení se a opakování učiva. V posledních letech své místo našly při plánování činností, prezentaci myšlenek, jako metoda podporující hledání nápadů a řešení problémů. Pomocí myšlenkových map lidé rozvíjí schopnost komunikace, tvořivost, lépe se soustředí, zlepšují vlastní organizační schopnosti, více si dokážou zapamatovat a také jsou schopni vnímat svět jako celek (Černý, 2014).

4.3 Tvorba a vzhled myšlenkové mapy

Pokud se podíváme na myšlenkové mapy, zaujme nás jejich tvar. Z centra se jednotlivé větve paprskovitě rozbíhají do všech stran. Myšlenkové mapy pro záznam využívají zakřivené větve různé tloušťky a délky, k záznamu informací se používají symboly, kódy, obrázky a slova různých velikostí. Kvůli přehlednosti je důležité psát velkým tiskacím písmem. Pro lepší vizualizaci slouží barevné značení.

Sám Tony Buzan (2014) doporučuje při tvorbě myšlenkové mapy postupovat následovně: Uprostřed papíru nakreslete hlavní tematický obrázek nebo napište hlavní téma – při tvorbě využívejte barvy, neboť ty stimulují mozek a zároveň mapy oživují. K centrálnímu obrázku/textu připojte hlavní větve a k nim větve dalších úrovní, které vzájemně propojujte. Větve musí mít podobu křivek, tím naznačujeme výše uvedené synapse. Na každé lince uveďte jen jedno klíčové slovo nebo slovní spojení, více není potřeba, protože u myšlenkových map se využívá asociace. Pište tiskacím písmem, protože je přehlednější a čitelnější. Mapou zaplňte celý papír.

Při tvorbě myšlenkových map se jedinec musí zamyslet na jaké hlavní aspekty celé téma rozčlení, které pojmy budou vzájemně provázané a co je více a co je méně důležité. Nejtěžší je při tvorbě map vyjádřit obsah myšlenky pomocí jednoho slova nebo krátkého slovního spojení. Touto činností si v hlavě své informace třídíme a strukturujeme do vztahů nadřazených a podřazených (Müller, 2013).

PRAKTICKÁ ČÁST

V této části představíme náš výzkum, ve kterém jsme se zaměřili na využití myšlenkových map, kritického myšlení, čtenářských strategií a minibooků u žáků druhého stupně s diagnostikovanou dyslexií. Po dobu zavádění a využívání jednotlivých metod jsme žáky pozorovali. Polostrukturované rozhovory jsme s nimi prováděli v průběhu využívání metod a pak s odstupem času.

5. VLASTNÍ ŠETŘENÍ

V této kapitole autorka diplomové práce uvádí cíle výzkumného šetření, předkládá výzkumné otázky a charakterizuje použité výzkumné metody. Musíme si uvědomit, že pomoc žákům s SPU na druhém stupni základní školy je nutné zaměřit na jiné aktivity než jen na procvičování deficitů dílčích funkcí. Je nutné naučit žáky využívat nejrozličnější strategie, které jim pomohou v další školní práci a v osobním i pracovním životě.

5.1 Cíle šetření

Cílem práce je **nastínit možnost aplikace netradičních přístupů ve výuce žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy** a výzkumně podložit jejich přínos pro žáky s dyslexií. Tím by se mohlo podpořit rozšíření výše uvedených přístupů k využívání ve školním i domácím prostředí. Hlavní cíl práce můžeme rozdělit do dílčích cílů:

- 1. Seznámit čtenáře s využitím myšlenkových map a minibooků jako pomůcek strukturujících učivo a nahrazujících tradiční zápis učiva v sešitě.**
- 2. Poukázat na využití metod kritického myšlení při vytváření výše uvedených pomůcek.**
- 3. Představit pracovní list vhodný pro žáky s dyslexií, který podporuje využívání čtenářských strategií.**

Maxwell (2005, in Švaříček, Šedřová, 2007) rozlišuje tři typy cílů – intelektuální, praktický a personální. Pro toto výzkumné šetření byly definovány cíle takto:

Intelektuální - práce si dává za cíl zjistit, zda je vhodné aplikovat netradiční přístupy do výuky žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy.

Praktický – získané informace mohou být využity jako podklad ke změně výuky žáků s dyslexií jak ve školním, tak v domácím prostředí

Personální – s tématem výuky žáků s dyslexií se setkávám ve svém zaměstnání a považuji jej za významné.

5.2 Výzkumné otázky

Základní výzkumná otázka je stanovena následovně: „**Jakým způsobem jsou přínosné netradiční přístupy aplikované ve výuce žáků s dyslexií?**“

Základní výzkumná otázka je dále rozvíjena dílčími výzkumnými otázkami:

Výzkumná otázka č. 1: **Jak žáci reagovali na zavádění nového přístupu/nové pomůcky do výuky?**

Výzkumná otázka č. 2: **Jak žáci využívali nový postup/novou pomůcku ve výuce?**

Výzkumná otázka č. 3: **Jaký vliv má nový postup/nová pomůcka na rozvoj žáka příp. zlepšují se jeho výsledky?**

5.3 Výzkumný vzorek

Pro náš výzkum jsme využili záměrného výběru, který je definován následovně: „*Podstatou záměrného výběru je výběr těch jednotek, které samy jsou předmětem výzkumného šetření. Je reprezentativní vzhledem k záměru badatele.*“ (Baum, 2014, s. 112)

Podle Miovského (2006) do záměrného výběru vzorku cíleně vyhledáváme účastníky na základě námi žádaných vlastností.

Na základě výše uvedeného byli do zkoumaného vzorku vybráni žáci, kteří splňovali následující kritéria:

- žáci 2. stupně základní školy
- žáci s diagnostikovanou specifickou poruchou učení – dyslexií, porucha byla diagnostikována v pedagogicko-psychologické poradně
- žáci pracují pod vedením autorky diplomové práce v hodinách pedagogické intervence, v předmětu speciálně pedagogické péče, nebo v hodinách českého jazyka vyučovaných diplomantkou, příp. kombinace výše uvedeného

	dyslexie	dysortografie	dysgrafie
Žák 1	X		
Žák 2	X	X	X
Žák 3	X	X	X
Žák 4	X	X	X
Žák 5	X		
Žák 6	X	X	X
Žák 7	X	X	
Žák 8	X	X	
Žák 9	X	X	
Žák 10	X	X	
Žák 11	X	X	X
Žák 12	X		
Žák 13	X	X	X

Tab. 1 Charakteristika výzkumného vzorku – rozložení specifických poruch učení

	Pohlaví	Ročník	PSPP	PINT	ČJL
Žák 1	M	6.	X		
Žák 2	Ž	6.	X		
Žák 3	M	6.	X		
Žák 4	Ž	7.	X		
Žák 5	M	8.	X		
Žák 6	M	8.	X		
Žák 7	M	9.			X
Žák 8	M	9.		X	X
Žák 9	M	9.		X	X
Žák 10	M	9.			X
Žák 11	M	9.	X	X	X
Žák 12	M	9.		X	X
Žák 13	M	9.	X	X	X

Tab. 2 Charakteristika výzkumného vzorku – pohlaví, ročník, výuka žáka

5.4 Metody šetření

Design výzkumu jsme podřídili našim požadavkům, proto jsme si vybrali kvalitativní přístup. Ten je definován Creswellem (1998, Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 48) jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

Na začátku výzkumu jsme vybrali téma a určili základní výzkumné otázky. K osvětlení výzkumných otázek jsme použili sběr dat pomocí zúčastněného nestandardizovaného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumné šetření probíhalo od května 2018 do dubna 2019, mělo tedy longitudinální charakter.

Pozorování

Švaříček, Šed'ová (2014) upozorňují, že je naprosto přirozené pozorovat projevy lidí. Pozorování nám umožňuje vidět a zjistit, co se opravdu děje. Při zúčastněném pozorování je

pozorovatel přímo ve sledovaném prostředí. Tato účast umožňuje popsat dění, kterého se účastní, přiblížit účastníky výzkumu a také upřesnit kdy a kde se věci dějí.

Jelikož v našem výzkumu žáci nevěděli, že budou předmětem pozorování, jednalo se o skryté pozorování. Dále jsme v našem pozorování měli určený pouze cíl a předmět pozorování, tj. jak se žáci projevují při aplikaci netradičních přístupů do jejich výuky, proto jsme zvolili nestandardizované pozorování (Reichel, 2009).

Pozorování je technikou, která sleduje jevy dostupné smyslovému vnímání, a proto můžeme sledovat pouze vnější projevy lidí ve sledovaném sociálním prostředí. Z toho vyplývá, že je vhodné pozorování doplnit o dotazovací techniky (Baum, 2014).

Polostrukturovaný rozhovor

Z dotazovacích technik jsme pro náš výzkum vybrali polostrukturovaný rozhovor. Miovský (2006) o něm píše, že se jedná o nejrozšířenější metodu rozhovoru. Tazatel vytvoří určitý okruh primárních otázek, na které se bude dotazovat účastníků, ty korespondují s hlavními a dílčími výzkumnými cíli. Tazatel může otázky částečně přeformulovat, aby získal potřebná data v případě, že jim dotazovaný nerozumí. Sekundární otázky, tzv. doplňující, vyplynou během rozhovoru a doplňují informace k dané problematice, dotazovaný jimi upřesní nebo vysvětlí svou odpověď.

5.5 Organizace a průběh šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno na základní škole, kde pracuji jako učitelka a školní speciální pedagožka. V zájmu zachování anonymity žáků záměrně neuvádíme přesný název školy. Škola není specificky zaměřena. Vzdělávají se v ní žáci v 1. až 9. ročníku. Na škole pracuje 31 pedagogů a 11 asistentů pedagoga. Maximální kapacita školy je 460 žáků, ve školním roce 2018/2019 ji navštěvuje 455 žáků.

Před zahájením výzkumného šetření jsem nejprve oslovila vedení školy, zda umožní výzkumné šetření, které by se stalo podkladem diplomové práce. Po udělení souhlasu byli písemně osloveni zákonní zástupci vybraných žáků, zda souhlasí se zařazením jejich dítěte do výzkumu a byli požádáni o případný informovaný souhlas. Jakmile se podepsané informované souhlasy vrátily zpět, mohlo se začít s výzkumnými aktivitami.

Žáci věděli, že jsou předmětem výzkumu zaměřeného na využití jednotlivých netradičních přístupů ve výuce. Bylo jim oznámeno, že budou pracovat s textovým materiálem, myšlenkovými mapami a minibooky. Poté, bude následovat krátký rozhovor, během kterého

bude proveden zápis. Polostrukturované rozhovory probíhaly v průběhu zavádění a využívání nových přístupů. Na metodu pozorování nebyli žáci záměrně upozorněni, aby nedošlo ke zkreslení zkoumané reality.

Pro žáky jsem nebyla cizí osobou, neboť je všechny učím. Mohla jsem být tedy sama tím, kdo předkládané materiály vytvořil, ověřoval v praxi, získával data přímo v terénu a následně data analyzoval.

Výzkumné šetření v zařízení probíhalo v několika fázích. V květnu 2018 a září 2018 probíhalo šetření zaměřené na myšlenkové mapy „Vedlejší věty“. V květnu a červnu 2018 byla testována myšlenková mapa „Větné členy“. Čtenářskou gramotnost s využitím čtenářských strategií předvídání, vizualizace, pokládání otázek, sumarizace, jsme šetřili v období listopadu, prosince 2018 a ledna 2019, pokaždé s jinou věkovou skupinou žáků. Nácvik vyhledávání v jízdním řádu s následným vyhodnocením proběhl v březnu 2019. V září až prosinci 2018 byla při výuce žáků v běžné hodině českého jazyka využívána metoda minibooků, kterou jsme také zahrnuli do našeho výzkumu, neboť si myslíme, že naprosto splňuje podmínky multisenzorického přístupu ve výuce. Zároveň v sobě nese prvky kritického myšlení.

Myšlenková mapa Větné členy, pracovní list „Jízdní řád“ a pracovní list „Babička drsňačka“ byly v praxi prověřovány v rámci hodin předmětu speciálněpedagogické péče nebo pedagogické intervence - tedy v hodinách, kde je málo žáků. Je tak zajištěn individuální přístup a klidné nerušené prostředí. V těchto hodinách také probíhaly rozhovory se žáky. S žáky, kteří nenavštěvují výše uvedené hodiny a byli předmětem výzkumu, byly rozhovory uskutečněny o přestávce ve školní knihovně. Učební pomůcku „minibook“ žáci tvořili v běžné hodině českého jazyka – mluvnice.

Pro rozhovor do našeho výzkumu jsme vytvořili několik otázek, u nichž nebylo zcela jednoznačně určeno pořadí. V případě, že žák od otázky odběhl, pokusil se ho výzkumník vrátit zpět pomocí podobné otázky. Nerozuměl-li žák otázce, byla přeformulována. Pokud jsme pocítili, že by nám žáci chtěli něco sdělit navíc, pokládali jsme doplňující dotazy.

Pomocí vlastních zápisků a rozhovorů se žáky jsem získala cenné materiály. K přehlednější orientaci v získaných datech jsem využila **doslovnou transkripci**. Jak uvádí Hendl (2005), jednou z technik pro přepis kvalitativních dat je doslovná transkripce, která je autentickým převodem nasbíraného textového materiálu. Výchozí text můžeme očistit od tzv. slovních parazitů, dle potřeby ho může výzkumník stylisticky upravit nebo zbavit dialektu. Podmínkou je, že nesmí dojít ke změně obsahu textu. Získaná data jsme rozdělili do tematických skupin a hledali jsme v nich odpovědi na naše výzkumné otázky.

6. DATA ZÍSKANÁ Z POZOROVÁNÍ A ROZHOVORŮ

V této kapitole představíme jednotlivé žáky našeho výzkumného vzorku. U každého žáka je v úvodu uvedena jeho krátká charakteristika, tak jak ho vnímá vyučující. Poté následují data (záznamy) získaná pozorováním a přepis rozhovorů.

U žáků 7 – 13 byly nové metody práce zaváděny v běžné hodině jazyka českého. Minibooky měli žáci k dispozici při procvičování učiva i při písemné práci, několik žáků je nepoužívalo. Ne všichni je však vytvořili podle pokynů.

6.1 Charakteristika a data žáka 1

Žák je v hodinách klidný. Pokyny se mu musí častěji opakovat. Zadanou práci se snaží vždy nějak uchopit a zpracovat.

Pracovní list „Babička drsňačka“

Při práci s úkolem zaměřeným na rozvoj čtenářských strategií se zapojoval. Text žáka zaujal. Na úkoly zadané k textu velice dobře reagoval. Vymýšlel odpovědi inspirované ostatními žáky ze skupiny (nejvíce ho ovlivňovala žákyně 2). Ústní projev byl pro něho snadnější než písemný. U písemného projevu jsem pozorovala, že neví, jak má začít.

Rozhovor:

T: Zaujal tě příběh, se kterým jsme pracovali?

R: Jo.

T: Čím tě zaujal?

R: *Tím názvem knížky a pak tím, co jsme četli, jak se to tam stalo s tou babičkou.*

T: Proč myslíš, že tě zaujal?

R: *To bysme mohli zažít s naší babičkou.*

T: Co všechno jsi musel dělat při práci s textem?

R: *Číst, psát.*

T: Co ještě?

R: *Nevím. Mluvit?*

T: Vzpomeň si, jaké úkoly byly předtím, než jsme začali číst. Na co jsem se vás ptala?

R: *Na tu babičku. Ze začátku jsem musel přemýšlet, o té babičce.*

T: A dál?

R: Vymýšlet slova na babičku, čím by mohla rozbít výlohu, a pak jsme si vzpomínali, jak šly ty věty za sebou. A psali jsme, co se nám líbilo.

5. K následujícím výrazům dopiš přirovnání:

černý - uhel, černý, hořká

mazaný - tuha

tajemný - šlák

krade - zabírá, ukrade

6. U každého z následujících výroků rozhodni, zda se týká babičky (B) nebo chlapce Bena (CH):

<u>B</u>	jen, ať nikoho nepotkám	<u>CH</u>	dokážu to
<u>B</u>	uleknutí	<u>CH</u>	mnoho otázek
<u>CH</u>	špehování	<u>B</u>	přísaha
<u>CH</u>	nadhled	<u>BN</u>	někdo o mně ví

7. Dokonči věty:

Nejdřív jsem si myslel/a,

že mně psal na nejhorším o babičku

Obr. 7 – Ukázka z pracovního listu žáka 1

6.2 Charakteristika a data žákyně 2

Žákyně je zvyklá pracovat samostatně a mnohdy dopředu ve skupině. Působí jako tahoun skupiny, vždy se ujímá slova jako první. Má logické myšlení, dokáže využívat a propojovat znalosti z různých oborů.

Pracovní list „Babička drsňáčka“

Při práci s textem byla nadšená, plnila úkoly dopředu. Žákyně opravdu přemýšlela nad úkoly. Ústní i písemný projev jí nečinil žádné potíže. Přicházela s originálními odpověďmi. Snažila se ostatní žáky ve skupině slovně aktivizovat.

Rozhovor:

T: Zaujal tě příběh, se kterým jsme pracovali?

R: Hm. Jo.

T: Čím tě zaujal?

R: Všim. Že je babička drsná a že ten kluk má takovou babičku. Je moderní, ta babička.

T: Proč myslíš, že tě zaujal?

R: Protože bych chtěla mít takovou babičku. To by bylo dobré.

T: Co všechno jsi musela dělat při práci s textem?

R: Vzpomněla jsem si na babičku.

T: Vzpomněla sis na babičku? Na něco konkrétního?

R: Jak jsme byly venčit psy a u toho jsme si povídaly.

T: O čem?

R: O všem.

T: Zkus si vzpomenout, jaké úkoly jste plnili, než jste začali číst.

R: No bavili jsme se o tom, o čem by mohla být ta knížka, podle názvu. Vy jste říkala, že předvídáme. Pak kdo bude vypravěčem.

T: Dobře a co ještě jsme dělali?

R: Pak jsme četli a plnili úkoly. Vymýšleli jsme synonyma a číslovali jsme věty podle textu. Celý mě to bavilo. Asi si tu knížku přečtu.

1. Vymysli babičce jiné přezdívky.
Užasná babička, nejlepší kočička

2. Ke slovu „vyjekl“ vymysli 2 synonyma.
zakřičel zapoval

3. Seřaď výrazy tak, aby odpovídaly příběhu.

<u>4</u> tajemství odhaleno	<u>7</u> tajemství zůstane tajemstvím
<u>5</u> únik z místa činu	<u>8</u> bezpečí
<u>1</u> čekání	<u>3</u> stopování
<u>2</u> tajemná postava	<u>6</u> rychlý odjezd

4. Čím chtěla babička rozbít výlohu? Čím ještě by mohla výlohu rozbít?
plechvicou od kapusty, pácidlo, kamenem, kladivem, kobelkou, samo sebou

7. Dokonči věty:

Nejdřív jsem si myslel/a,
že bude mít drahé věci bude dělat box bude mít iPhone

Byl/a jsem překvapen/a,
Ano

Zaujalo mě,
že kradla a nikdy jí nikdy nehasel

8. Proč babička kradla?
Asi aby byla bohatá. Aby byla zajímavá

Obr. 8 – Ukázka z pracovního listu žákyně 2

6.3 Charakteristika a data žáka 3

Žák je tichý, spolupracuje. Je schopen samostatné práce. Než odpoví, čeká na odpověď žákyně 2.

Pracovní list „Babička drsňačka“

Žák s připraveným textem pracoval bez potíží. Zadání úkolů porozuměl. Zapojoval se do ústních i písemných projevů. Vnímá i doprovodný komentář vyučujícího.

Rozhovor:

T: Zaujal tě příběh, se kterým jsme pracovali?

R: Ano.

T: Čím tě zaujal?

R: Tou babičkou, že byla zlodějka. Bylo to napínavé. Nenapadlo mě, že by mohla být lupička. Líbilo se mi to, ale takovou babičku bych nechtěl. Nedokážu si to představit.

T: Co všechno jsi musel dělat při práci s textem?

R: Mluvit o té babičce, číst a taky psát. A taky poslouchat vás, když jste nám něco říkala. Něco bylo jednoduché, třeba ty přirovnání a synonyma. Moc se mi nechtělo vymýšlet, co napsat k těm začátkům vět. A napřed jsem nechápal, co napsat k tomu pětiletku, ale vy jste nám to vysvětlila, tak jsem to pak pochopil.

7. Dokonči věty:

Nejdřív jsem si myslel/a,
že tam dopadne v autě a na číne kradla.

Byl/a jsem překvapen/a,
že mluvit nechtěla.

Zaujalo mě,
že Ben musel sledovat babičku.

8. Proč babička kradla?
Proč se obětovala peníze.

Obr. 9 – Ukázka z pracovního listu žáka 3

6.4 Charakteristika a data žákyně 4

Žákyně je snaživá, pokud je motivovaná k práci. Uvádět, v čem mu daný postup práce pomůže, kde ho může uplatnit. Má velice dobrou slovní zásobu a neobvykle vyspělé chování.

Čtenářská gramotnost – jízdní řád

Vzhledem k tomu, že žákyně dojíždí do školy autobusem z vedlejší obce, rozhodla se diplomantka zařadit do rozvoje čtenářské gramotnosti seznámení s jízdním řádem.

Žákyně si připravený pracovní list prohlédla. Když vyučující vysvětlovala, z čeho se jízdní řád skládá, co všechno v něm může najít, dávala pozor a orientovala se v textu. Žákyně si hned začala psát poznámky do pracovního listu a dopředu si četla připravené úkoly. Žákyni potěšil pracovní list, protože ho netvořil souvislý text a viděla v něm smysl dalšího uplatnění v životě.

Rozhovor na začátku práce s jízdním řádem

T: Víš, co je vyobrazené na pracovním listu?

R: Ano, to je jízdní řád. Vidám ho na zastávce každý den. My dneska nebudeme číst?

T: Číst budeme, ale něco jiného. Budeme se učit číst v jízdním řádu.

R: To je dobré. To si můžu vyzkoušet hned, jak pojedou domů. Nikdy jsem to nezkoušela, mám autobusy vypsane na kartičce, někdy mě vozí mamka. A jak v tom budeme číst? Tam toho přece na čtení moc není.

T: V jízdním řádu si můžeš přečíst hodně věcí, když to umíš. Tobě nevadí, že budeme pracovat s papírovým jízdním řádem? Když si všechny spoje můžeš najít na internetu?

R: Nevadí mi to. Hlavně, že nebudu muset číst nic dlouhého. Já nevím, jak se hledá na internetu. Tohle bude asi lepší.

Po práci s jízdním řádem

T: Tak co říkáš na jízdní řády?

R: Není to těžké, vyznat se v jízdním řádu. Ted' když vím, co znamenají jednotlivé značky a čísla. Víím, že si musím sledovat směr jízdy a taky, jestli jede autobus každý den nebo jede jen někdy.

T: Myslíš, že ses něco nového naučila?

R: No, přece hledat v jízdním řádu. Mě to bavilo.

T: To ano, ale něco konkrétního?

R: Číst v jízdním řádu, i když bych potřebovala, kdyby to bylo na zastávce větší, ten jízdní řád. Je do napsané drobným písmem.

T: Využiješ někdy to, co jsme dělaly?

R: Asi jo. Můžu se podívat v kolik pojede autobus spolužákům z Uhřetic. Anebo když budu čekat na zastávce, než přijede autobus a budu se nudit, tak si můžu číst v jízdních řádech na zastávce.

Myšlenková mapa – Větné členy

Myšlenkovou mapu jsme u žákyně zavedli, abychom ji vizualizovali jednotlivé větné členy. Neorientovala se v základních a rozvíjejících větných členech, zapomínala jejich zkratky, nevěděla, podle čeho určí ve větě jednotlivé větné členy. Bylo nutné vybudovat a utřídit znalosti o vybraném učivu, zjednodušeně zpřehlednit získané informace.

Žákyně si vyslechla od učitelky výklad, co jsou to myšlenkové mapy a k čemu slouží. Vlastní myšlenkovou mapu tvořila společně s vyučující. Učitelka nejprve zjišťovala, co všechno žákyně ví o učivu, a poté začala s novou výstavbou znalostí s jejich řazením do systému. Je nutné sdělit, že v hodině byla žákyně sama, byl tedy dostatek času a byl zaručen individuální přístup ze strany vyučující. Žákyně byla poučena, že pokud nebude znát odpověď, nic se neděje a může bez obav říci, že neví. Diplomantka dávala žákyni návodné otázky a tvořila tak myšlenkovou mapu před žákyní. Po zaznamenání všech důležitých informací společně prošly vytvořenou mapu. V poslední fázi si žákyně mapu sama „překreslila“ v barevném provedení. V následující hodině žákyně určovala větné členy pomocí myšlenkové mapy. Bez problémů našla přísudek slovesný a příslovečná určení, menší potíže byly s podmětem. Největší problém byl při určování přívlastků a předmětů ve větě.

Rozhovor po vytvoření mapy:

T: Co říkáš na mapu, kterou jsme vytvořily?

R: Dobry. Je to dobrý nápad, asi to budu používat.

T: Dověděla ses něco nového?

R: Hm, hlavně ty rozvíjející větné členy jsem pochopila.

T: A co ti pomohlo k pochopení rozvíjejících členů?

R: To, že tam mám zvýrazněny zkratky členů a ty otázky, jak se na ně zeptám.

T: Ty jsi to nevěděla?

R: Nevěděla, měla jsem to všechno smotané dohromady. Mně ty tabulky od paní učitelky nepomáhají, já se v nich nevyznám. Je tam toho moc. Toto je lepší.

Rozhovor po rozboru věty, u níž žákyně používala myšlenkovou mapu.

T: Jak se ti dělal rozbor věty s pomocí mapy?

R: Bylo to lepší, než kdybych rozbor dělala s tabulkou nebo jen z hlavy.

T: Proč?

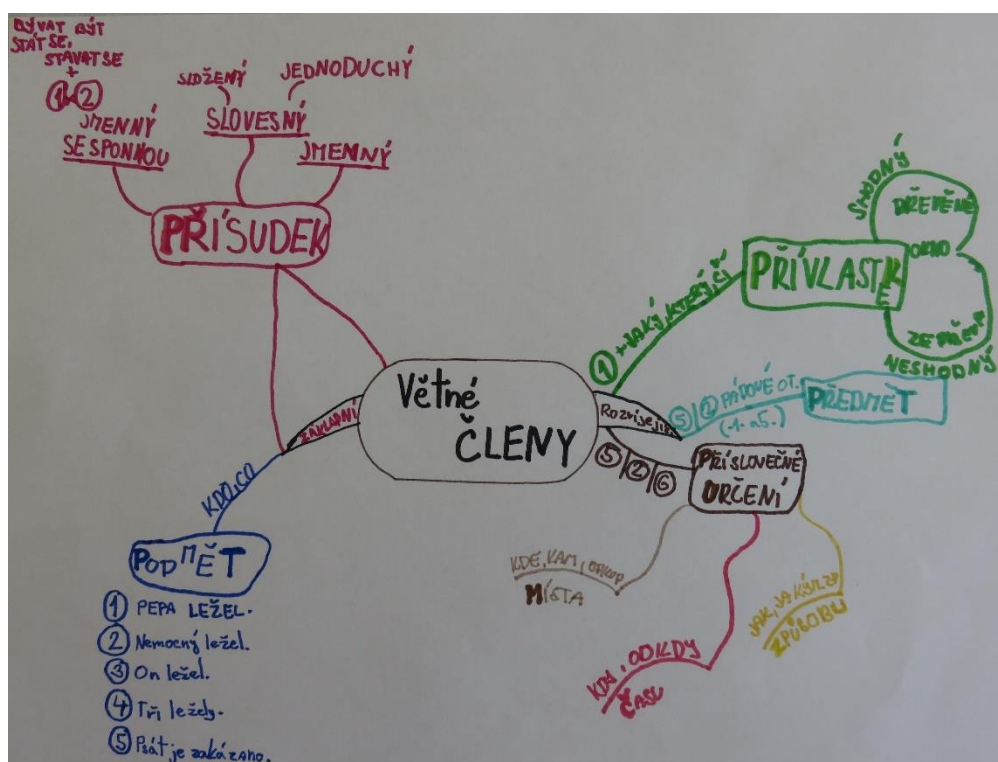
R: Protože v mapě to mám přehlednější a stručné. A už vím, co mám hledat ve větě jako první a jak postupovat při ptaní. Pořád teda mám problém s tím přívlastkem, ale nakonec ho snad najdu.

T: Myslíš, že ti mapa může pomoci?

R: Ano. Kdybych ji tak mohla používat u písemky a ve třídě, místo tabulky. Toto je pro mě přehlednější.

T: Napadá tě, kde bys mohla jinde využít myšlenkové mapy?

R: Třeba v přírodopise – tam je hodně učiva a já v tom nemám systém. Všechno se mi poplete dohromady a já pak nevím, co kam patří.



Obr. 10 – Myšlenková mapa Větné členy – práce žákyně 4

6.5 Charakteristika a data žáka 5

Žák má výrazné potíže s krátkodobou pamětí. V hodinách je pasivní a sleduji u něho velké přemáhání, aby začal v hodině PSPP pracovat.

Pracovní list „Babička drsňačka“

Žák se aktivně zapojil do práce s pracovním listem. Pozorovala jsem, že mu plnění úkolu nevádí. Nemusela jsem ho k práci nutit. Na otázky před čtením odpovídal vtipně. Dobrovolně začal číst jako první ve skupině. S vyplňováním pracovního listu si věděl rady. Nepotřeboval vysvětlovat zadání ani uvádět příklady, jak postupovat.

Rozhovor:

T: Zaujal tě příběh, se kterým jsme pracovali?

R: *Jo. Líbil se mi. Naštěstí to bylo krátký, tak se mi to dobře četlo.*

T: To tě zaujal, jen kvůli délce?

R: *Né, to né. Ten název se mi líbil, tak jsem si řekl, že si to přečtu. Chtěl jsem vědět, proč je drsňačka.*

T: Co jsi čekal?

R: *Že bude moderní, že bude hrát hry na počítači, s tím klukem. Že bude lupička, mě nenapadlo. Ale to bylo taky dobrý.*

T: Co všechno jsi musel dělat při práci s textem?

R: *Musel jsem i ho přečíst, přemýšlet o otázkách, odpovídat na otázky a psát.*

T: Byl pro tebe některý z úkolů těžký?

R: *Těžký ne, ale nechtělo se mi dopisovat něco k těm začátkům vět. Ale u toho pětílístku, jsem popisoval svou babičku – vzpomněl jsem si na ni.*

Myšlenková mapa – Vedlejší věty

Na začátku hodiny byl žákovi předložen vzor myšlenkové mapy Vedlejší věty. Bylo zřejmé, že už někdy nějakou podobnou myšlenkovou mapu viděl. Podíval se na vyučující a hned začal říkat: „*Já to znám, mamě to řekli v poradně, ať to se mnou dělá. To je pěkná kravina. Mama to se mnou zkusila, ale já to nechci. Ani tady to nechci dělat.*“ Žák odvrátil hlavu od stolu s mapou na stranu. Čekal, co se bude dít. Vyučující mapu nechala na stole a čekala, jak zareaguje druhý žák ze skupiny. Vzhledem k tomu, že i druhý žák odmítl blíže se

seznámit s připravenou mapou, vyučující mapu schovala. Diplomantka se na základě této reakce rozhodla, že žákovi nebude myšlenkovou mapu vnucovat.

6.6 Charakteristika a data žáka 6

Žák bývá v hodinách aktivnější než žák 5. Je velice komunikativní, sám se v hodinách ptá na některé učivo.

Pracovní list „Babička drsňačka“

Po obdržení pracovního listu se žák začal smát. Hned začal studovat obrázek babičky. Na úvodní otázky odpovídal vtipně, bez delšího přemýšlení. Když četl druhý žák ve skupině, začal se do příběhu napřed. Ústní projev byl bezproblémový. Vázl písemný projev, hlavně v úkolu zaměřeném na dokončení vět a metoda pětílístku.

Rozhovor:

T: Zaujal tě příběh, se kterým jsme pracovali?

R: *Jo, jasně. Jsem se do toho tak začel, že jsem pak nevěděl, kde jste. Byl jsem zvědavý, jestli bude ta babča taková, jak jsme ji na začátku popisovali.*

T: Čím tě zaujal?

R: *Že byla lupičkou a to, jak ji ten Ben tajně sledoval.*

T: Proč myslíš, že tě zaujal?

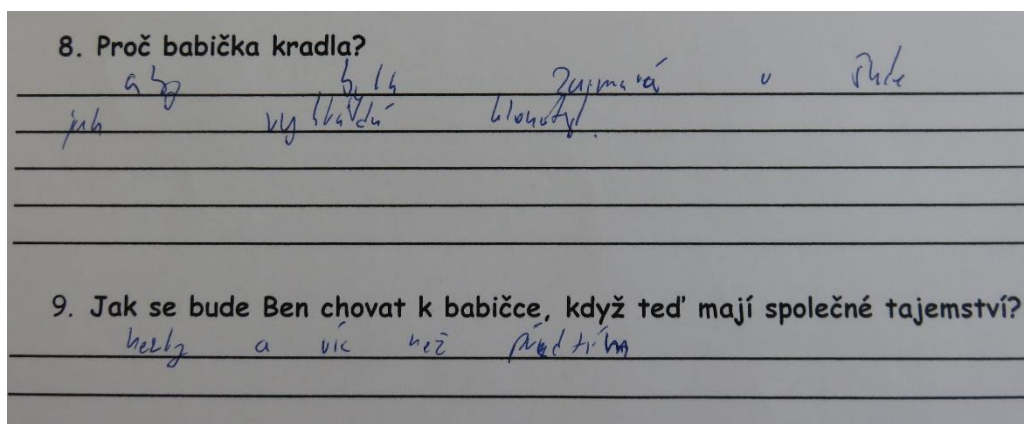
R: *Protože jsem nečekal, že pojede něco ukrást. Že je jiná, než jsme říkali.*

T: Co všechno jsi musel dělat při práci s textem?

R: *Hlavně číst a taky jsem si vzpomněl na svoje babičky a představoval jsem si je, jak jedou na skútru krást zlato.*

T: Takže jsi vzpomínal na svoje babičky. A co jsi ještě musel dělat, třeba před tím, než jsme začali číst?

R: *Přemýšlet, tipovat, popisovat, jak vypadá drsňačka, co dělá. Pak jsme četli, bavili jsme se o tom a nakonec jsme vyplňovali pracovní list. Ten pětílístek byl hroznej.*



Obr. 11 – Ukázka z pracovního listu žáka 6

Myšlenková mapa – Vedlejší věty

T: Ty jsi někdy viděl takovou myšlenkovou mapu?

R: Ne. Ani mě to nezajímá. Je to trapný, já to dělat nechci. To je k ničemu. On to taky nechce dělat.

Hovor ukončen, myšlenková mapa schována.

6.7 Charakteristika a data žáka 7

Přestože jeho studijní výsledky jsou pod průměrem třídy, jedná se o žáka, který se vždy snaží. Nové metody práce nekomentuje. Plní vše, co se mu řekne.

Myšlenková mapa – Vedlejší věty

Žák nejprve čekal, co se bude dít. Mapu si z tabule překreslil, až byla téměř hotová. Když vyučující kladla třídě otázky zaměřené na problematiku vedlejších vět, odpověděl, jak pozná vedlejší větu přívlastkovou.

Rozhovor po zavedení myšlenkové mapy do výuky

T: Co si myslíš o naší myšlenkové mapě Vedlejších vět?

R: Jo, dá se. Tak je to lepší, jak ty tabulky. Tam, než něco přečtu, nemůžu tam nic najít. Toto je barevný a je tam pár slov. Jako na všechno se ještě neumím zeptat, ale je to lepší. Ty příslovečné věty místa, času a způsobu docela poznám.

T: Myslíš, že by sis mohl něco podobného udělat i do jiných předmětů?

R: Kdyby to udělala paní učitelka v matematice.

T: Ty bys chtěl myšlenkovou mapu do matematiky? Na co konkrétního?

R: Na všechno.

T: To by bylo hodně práce, že?

R: To jo.

T: Napadá tě ještě nějaké využití?

R: Jo, ještě v přírodopisu. Tam je taky hodně učení. To by mi pomohlo, ale kdyby to s náma udělala paní učitelka. Já bych to sám neuměl.

Minibook – slovní druhy

Žák se aktivně zapojil do tvoření skládačky. I přes špatnou jemnou motoriku zvládl skládačky vytvořit. Doplnil si do nich informace, které byly nutné.

Rozhovor o minibooku s odstupem 2 měsíce

T: Pamatuješ si na tyto skládačky?

R: Jo, to jsme měli pracovníky v češtině. To bylo dobrý, to jsme se neučili.

T: Jaktože jste se neučili? Já myslím, že jste se učili, jen jste to nevnímali.

R: A co jsme se učili?

T: Kromě stříhání a lepení, jste se učili pojmy spojené s daným slovním druhem.

R: Jo, to jo, vlastně. Konečně vím, kam patří to abstraktní a konkrétní.

T: Myslíš, že by bylo vhodné zavést takové skládačky v češtině i v nižších ročnících?

R: Jo, určitě. Aspoň nebudou muset tolik psát do sešitů a je lepší si v tom listovat a číst si to. Jo, zaveďte jim to.

6.8 Charakteristika a data žáka 8

Žák je motivován budoucím studiem na gymnáziu. Nenechává se odradit poruchami, které má. Sám se učí. Je schopen říct, s čím má problém, čemu nerozumí, co potřebuje. Nad zadanými úkoly přemýšlí.

Myšlenková mapa – druhy vedlejších vět

Žák si myšlenkovou mapu začal z tabule ihned překreslovat. Odpovídal na dotazy učitele. V mapě se rychle zorientoval, mapu využíval při procvičování i při písemném prověření.

Rozhovor po zavedení myšlenkové mapy do výuky

T: Co ty a myšlenková mapa?

R: *To je fakt dobrý. Tím, že to mám mapu pořád po ruce, před sebou, tak se do ní dívám a už to umím aji nazpaměť. Docela ty vztahy chápu. Vím, čím se mám ptát. Pomáhá mi to barevny, já to mám jako když vyfocený v hlavě a můžu zavřít oči a už mi to samo naskakuje, jak do toho furt hledím.*

T: Mohl bys ještě někde jinde použít myšlenkové mapy?

R: *Jo, určitě. V chemii, fyzice, přírodopisu.*

T: Zvládl bys vytvořit myšlenkovou mapu sám?

R: *To teda nevím. Asi ne.*

Minibook – slovní druhy

Při vytváření této „pomůcky“ se žák tvářil nedůvěřivě, ale nakonec všechny skládačky vytvořil a poctivě si k nim zapsal, potřebné informace.

Rozhovor o minibooku s odstupem 2 měsíce

T: Pamatuješ si na tyto skládačky? (učitelka žákovi ukazuje svůj sešit se skládačkami)

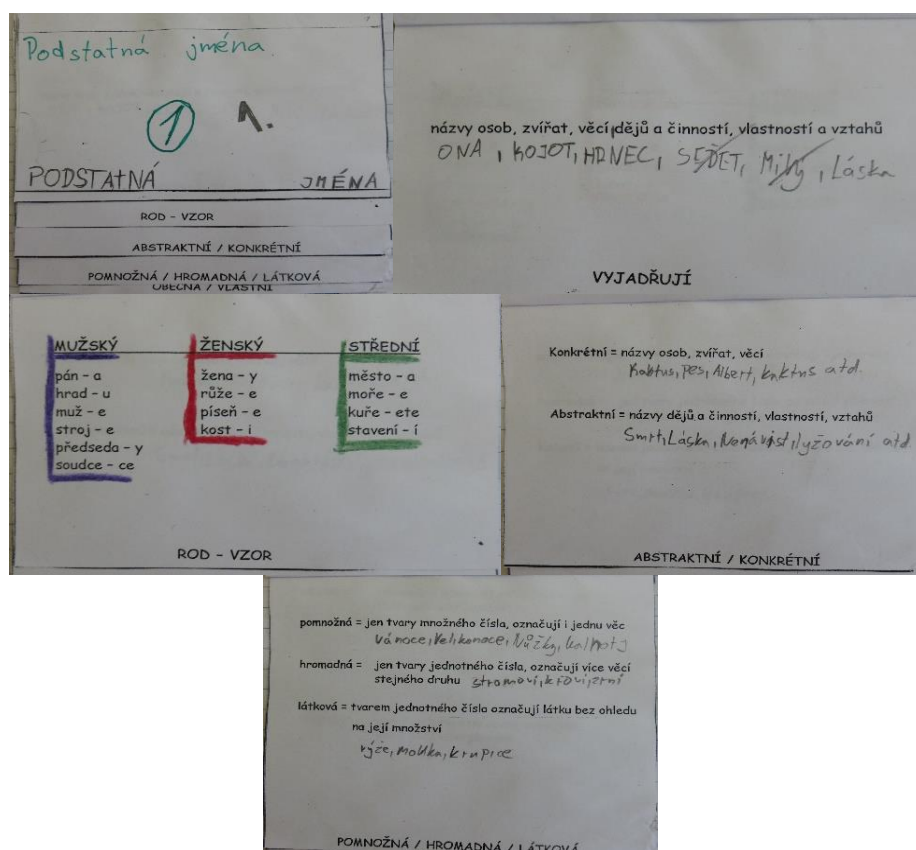
R: *Jo, pamatuju.*

T: Pomohly ti nějak v češtině?

R: *Tak jako určitě je to dobrá věc. Mně to hrozně pomohlo, že jsem si uvědomil, co k čemu patří. Třeba u těch podstatných jmen jsem si to hodně uvědomil. Já znám nějaké slova a nevím, kam je zařadit, tak to mám všechno u sebe. Můžu se, kdy chci, podívat.*

T: Myslíš, že by bylo vhodné zavést takové skládačky v češtině i v nižších ročnících?

R: *Hm, určitě. Oni si budou myslet, že si hrajou a při tom se budou učit, ale nebude to tak. Oni se budou učit.*



Obr. 12 – Ukázka minibooku - podstatná jména žáka 8

6.9 Charakteristika a data žáka 9

V letošním školním roce je žák pasivní. Na pedagogickou intervenci dochází nepravidelně. V hodinách působí ospale a unaveně. Často ho musí vyučující vyzývat k práci. Pokud žáka téma hodiny zaujme, pracuje. Má bohatou slovní zásobu a dobrý ústní projev.

Myšlenková mapa – Vedlejší věty

Žák zpočátku nepracoval, jen pasivně sledoval dění ve třídě. Po vyzvání učitelky, aby se dal do práce, začal neochotně pracovat. Vše opisoval z tabule obyčejnou tužkou.

Rozhovor po zavedení myšlenkové mapy do výuky

T: Co si myslíš o naší myšlenkové mapě Vedlejších vět?

R: Přijde mi to zbytečný. Jako v hodině se do toho dívám, ale stejně to neumím.

T: Takže bys chtěl raději v hodině používat tu tabulku, kterou jste měli dříve?

R: Mně je to jedno.

T: Myslíš, že by sis mohl něco podobného udělat i do jiných předmětů?

[illegible]

Minibook – slovní druhy

Rozhovor o minibooku s odstupem 2 měsíce

R: Jo, pamatuju.

R: Nevím. Možná, že jsem měl před sebou všechno. Jak jsme je stříhali a lepili, tak jsme museli dávat pozor, ať to nenalepíme blbě. Něco jsme si tam dopisovali, něco tam bylo, a tak jsme měli všechno v té knížce.

R: Jo, když jsme stupňovali přídavná jména. Tam jsem si to našel.

R: Nevím. Je by to třeba bavilo víc. Aspoň by se naučili. Stříhali by, vybarvovali a lepili. Pár slov by si tam dopsali.

R: No. Neučili. Když jsme lepili a stříhali.

6.10 Charakteristika a data žáka 10

Žák je tichý, nenápadný. V hodinách pracuje poctivě, doma se pravidelně připravuje. Upřednostňuje písemný projev před ústním.

Myšlenková mapa – Vedlejší věty

Žák začal z tabule hned opisovat mapu. Poctivě si vše zaznamenal. Ve vyučování mapu používal, podle potřeby do ní nahlížel. Nechal si ji před sebou i při písemné práci.

Rozhovor po zavedení myšlenkové mapy do výuky

T: Co si myslíš o naší myšlenkové mapě Vedlejších vět?

R: *Jo dobrý.*

T: V čem je dobrá, nebo jak je dobrá?

R: *Je barevná. Jsou tam jména těch vět a otázky.*

T: Myslíš, že by sis mohl něco podobného udělat i do jiných předmětů?

R: *Asi jo. Ale nevím, jak bych to sám udělal. Nevím, co bych tam měl napsat.*

T: Kdyby s vámi paní učitelka nebo pan učitel mapu dělali společně, tak jako já, to bys byl rád? To bys ji využil?

R: *Jo, to jo. To by šlo.*

Minibook – slovní druhy

Žák začal hned pracovat podle pokynů. Neměl potíže rozstříhat jednotlivé části a slepit je dle návodu učitelky. Poctivě si zapisoval do minibooku příklady. V hodinách s pomůckou pracoval, používal ji na začátku hodin při souhrnném opakování i v průběhu hodiny při procvičování.

Rozhovor o minibooku s odstupem 2 měsíce

T: Pamatuješ si na tyto skládačky? (učitelka žákovi ukazuje svůj sešit se skládačkami)

R: *Jo, pamatuju.*

T: Pomohly ti nějak v češtině?

R: *Hm. Zopakoval jsem si všechno k podstatným jménům, přídavným, zájmenům. Zase to mám barevný. To mi vyhovuje.*

T: Myslíš, že by bylo vhodné zavést takové skládačky v češtině i v nižších ročnících?

R: *Jo. To se jim bude líbit. Aspoň si to zopakují. Budou mít všechno na jednom místě.*

② Podstatná jména VYJADŘUJÍ ROD - VZOR ABSTRAKTNÍ / KONKRÉTNÍ POMNOŽNÁ / HROMADNÁ / LÁTKOVÁ OBEČNÁ / VLASTNÍ	<i>Bobo čísla</i> názvy osob, zvířat, věci dějů a činností, vlastností a vztahů <i>Bobo had pad Bobo látko</i> VYJADŘUJÍ ROD - VZOR ABSTRAKTNÍ / KONKRÉTNÍ POMNOŽNÁ / HROMADNÁ / LÁTKOVÁ OBEČNÁ / VLASTNÍ	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MUŽSKÝ</th> <th>ŽENSKÝ</th> <th>STŘEDNÍ</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>pán - a</td> <td>žena - y</td> <td>město - a</td> </tr> <tr> <td>hrad - u</td> <td>růže - e</td> <td>moře - e</td> </tr> <tr> <td>muž - e</td> <td>pišeň - e</td> <td>kuře - e</td> </tr> <tr> <td>stroj - e</td> <td>kost - i</td> <td>stavení - i</td> </tr> <tr> <td>předseda - y</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>soudce - ce</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> ROD - VZOR ABSTRAKTNÍ / KONKRÉTNÍ POMNOŽNÁ / HROMADNÁ / LÁTKOVÁ OBEČNÁ / VLASTNÍ	MUŽSKÝ	ŽENSKÝ	STŘEDNÍ	pán - a	žena - y	město - a	hrad - u	růže - e	moře - e	muž - e	pišeň - e	kuře - e	stroj - e	kost - i	stavení - i	předseda - y			soudce - ce		
MUŽSKÝ	ŽENSKÝ	STŘEDNÍ																					
pán - a	žena - y	město - a																					
hrad - u	růže - e	moře - e																					
muž - e	pišeň - e	kuře - e																					
stroj - e	kost - i	stavení - i																					
předseda - y																							
soudce - ce																							
Konkrétní = názvy osob, zvířat, věcí <i>babuška, pes, maminka, auto</i> Abstraktní = názvy dějů a činností, vlastností, vztahů <i>látko, běhání, ládka, smet.</i> ABSTRAKTNÍ / KONKRÉTNÍ POMNOŽNÁ / HROMADNÁ / LÁTKOVÁ OBEČNÁ / VLASTNÍ	pomnožná = jen tvary množného čísla, označují i jednu věc <i>čaroby, mistry, telefonce, vlasy</i> hromadná = jen tvary jednotného čísla, označují více věcí stejného druhu <i>okrasové, květy, dřevo, mramor</i> látková = tvarem jednotného čísla označují látku bez ohledu na její množství <i>výšle, moceha, diol, včera</i> POMNOŽNÁ / HROMADNÁ / LÁTKOVÁ OBEČNÁ / VLASTNÍ	obecná = neoznačují konkrétní osobu, zvíře, věc malá počáteční písmeno vlastní = označují konkrétní osobu, zvíře, věc velké počáteční písmeno OBEČNÁ / VLASTNÍ																					

Obr. 14 - Ukázka minibooku - podstatná jména žáka 10

1. Jméno UKAZOVACÍ 2 3. Zájmena PŘIVLASTŇOVACÍ VZTAŽNÁ 4 TÁZACÍ 5	UKAZOVACÍ 2 7. Jména 8. Zájmena 9. Jména PŘIVLASTŇOVACÍ VZTAŽNÁ 4 TÁZACÍ 5	UKAZOVACÍ 2 7. Jména 8. Zájmena 9. Jména PŘIVLASTŇOVACÍ VZTAŽNÁ 4 TÁZACÍ 5
PŘIVLASTŇOVACÍ 7. Jména 8. Zájmena 9. Jména VZTAŽNÁ 4 TÁZACÍ 5	7. Jména 8. Zájmena 9. Jména VZTAŽNÁ 4 TÁZACÍ 5	7. Jména 8. Zájmena 9. Jména TÁZACÍ 5
7. Jména 8. Zájmena 9. Jména	7. Jména 8. Zájmena 9. Jména	7. Jména 8. Zájmena 9. Jména

Obr. 15 - Ukázka minibooku - zájmena žáka 10

6.11 Charakteristika a data žáka 11

Žák v hodinách pracuje. Plní zadané úkoly, i když jim nerozumí. Často nahlíží k sousedovi, aby zjistil, co má dělat nebo se ujistil, že postupuje správně.

Myšlenková mapa – Vedlejší věty

Zpočátku žák mapu neopisoval, vyčkával, rozhlížel se po třídě. Sledoval vyučující, jestli se dívá, že nepracuje. Po upozornění začal pracovat. Na dotazy učitelky k problematice vedlejších vět nedopovídal. Při určování druhů vedlejších vět v hodině mapu používal. Dával se do ní a dařilo se mu dobře určit některé druhy vedlejších vět.

Rozhovor po zavedení myšlenkové mapy do výuky

T: Co si myslíš o naší myšlenkové mapě Vedlejších vět?

R: Nevěděl jsem k čemu je to dobrý. Jako občas se do ni dívám a někdy aji určím správně vedlejší věty. Už poznám tu přívlastkovou a podmínčnou. Poznám místní a časovou.

T: Myslíš, že by sis mohl něco podobného udělat i do jiných předmětů?

R: Třeba. Ale ne sám. To by se mi nechtělo. Kdybysme to dělali s učitelkou, tak jo. Sám ne.

T: Napadá tě nějaký předmět, kde bys tu mapu použil?

R: Nevim. Matika. Tam ty vzorečky nebo chemie.

Minibook – slovní druhy

Žák ochotně vystříhoval a kompletoval jednotlivé skládačky. I přes potíže s jemnou motorikou práci nevzdával. Při společném opakování učiva ve třídě používal skládačky

Rozhovor o minibooku s odstupem 2 měsíce

T: Pamatuješ si na tyto skládačky? (učitelka žákovi ukazuje svůj sešit se skládačkami)

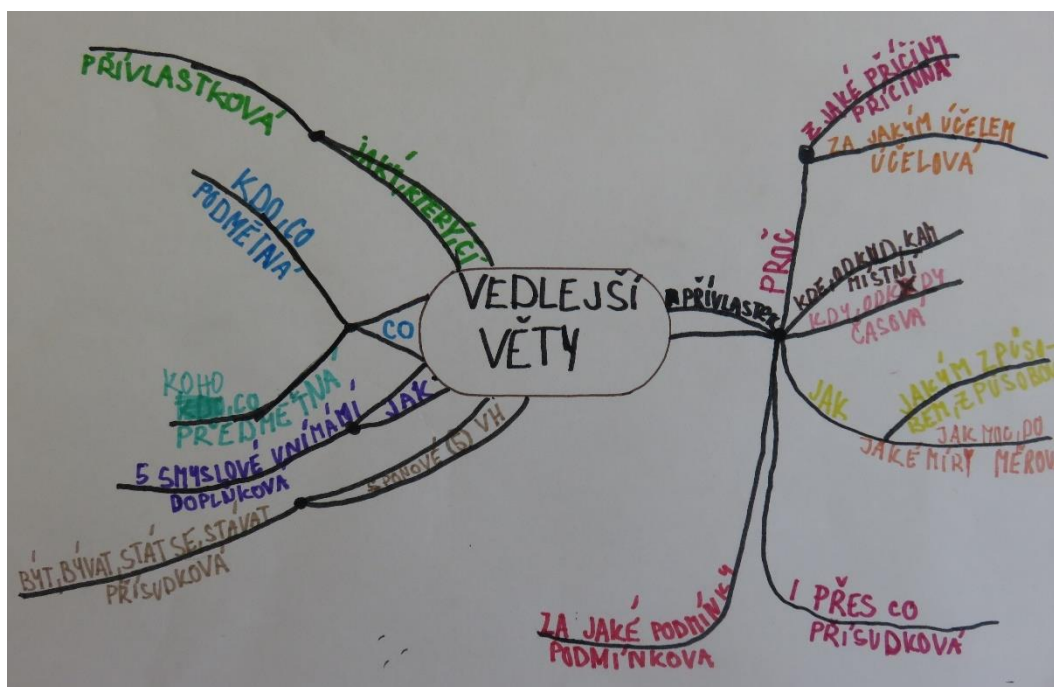
R: No.

T: Pomohly ti nějak v češtině?

R: No, jo. Jak jsme opakovali ty podstatny jména. Tam toho bylo hodně, tak jsem v tom listoval. Věděl jsem, kam se mám podívat.

T: Myslíš, že by bylo vhodné zavést takové skládačky v češtině i v nižších ročnících?

R: Tak asi jo. Budou mět všechno v té knížce. Můžou to mět třeba až do devítky. Furt.



Obr. 16 – Myšlenková mapa Vedlejší věty – práce žáka 11

6.12 Charakteristika a data žáka 12

Zpočátku se žák rozhlížel po třídě, kdo pracuje a kdo jen sleduje učitelku. Když ho učitelka pobídla k práci, neochotně začal mapu překreslovat. Mapu dokončil, v hodině ji používá při rozboru souvětí.

Myšlenková mapa – Vedlejší věty

Rozhovor po zavedení myšlenkové mapy do výuky

T: Co si myslíš o naší myšlenkové mapě Vedlejších vět?

R: Tak jako šlo to. Je to barevný, tak si mi to líbí.

T: Myslíš, že by sis mohl něco podobného udělat i do jiných předmětů?

R: Tak jo, kdyby to někdo udělal, tak by se mi to líbilo. Ale já nic sám dělat nebudu.

T: Kde by se ti mohla hodit myšlenková mapa?

R: Tak já nevím. V matice. Pořád samý vzorečky, kdo si to má pamatovat.

T: Kdyby ti mapu udělala paní učitelka z matematiky, to bys ji používal?

R: Tak jako jo, ale při písemkách by nám to nepovolila. To by určitě nešlo, takže by mi to bylo stejně na nic.

Minibook – slovní druhy

Žák začal minibook stříhat, ale nepočkal na pokyny vyučující, takže první pokus dopadl špatně a musel si tvořit novou pomůcku. Slepění jednotlivých částí zvládl bez potíží, příklady si nezapsal. Při dotváření pomůcky nepoužíval barvy, které učitelka doporučovala.

Rozhovor o minibooku s odstupem 2 měsíce

T: Pamatuješ si na tyto skládačky? (učitelka žákovi ukazuje svůj sešit se skládačkami)

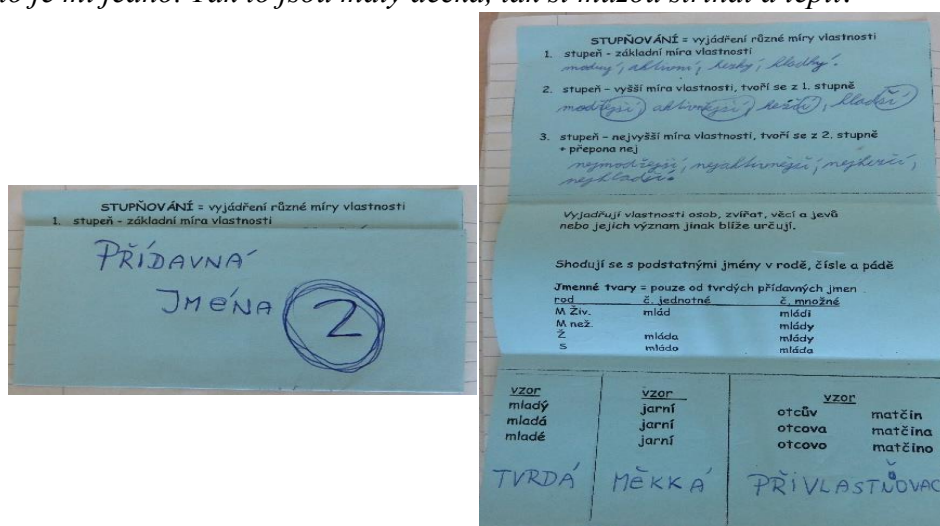
R: Jojo, to si pamatuju.

T: Pomohly ti nějak v češtině?

R: Já nevím. Jsem si v tom v hodinách listoval.

T: Myslíš, že by bylo vhodné zavést takové skládačky v češtině i v nižších ročnících?

R: Já to je mi jedno. Tak to jsou malý děcka, tak si můžou stříhat a lepit.



Obr. 17 – Ukázka minibooku- přídavná jména žáka 12

6.13 Charakteristika a data žáka 13

Žák je v hodinách velmi pasivní. Slovně dává najevo, že ho výuka nebaví a nezajímá. Podle něj je všechno zbytečné. Všechno ho obtěžuje. Při výuce polehává na lavici. Nedává pozor.

Myšlenková mapa – druhy vedlejších vět

Když se tvořila myšlenková mapa ve třídě, žák chyběl, proto si mapu s výkladem učitelky přepisoval v hodině předmětu speciálněpedagogické péče. V uvedené hodině pracoval, protože byl motivován skutečností, že mapu může používat v hodině při procvičování učiva

i při písemné práci. Žák občas zopakoval slova, která učitelka řekla, aby se ujistil, jestli ji správně pochopil.

Rozhovor po zavedení myšlenkové mapy do výuky

T: Co si myslíš o naší myšlenkové mapě Vedlejších vět?

R: Nemusím se učit nazpaměť jména těch vět. Si to tam přečtu. Ale některý znám.

T: Používáš mapu v hodině? Viděla jsem tě, že se na ní díváš.

R: Tak jako jo, to se dívám. Víím, kde tu větu najdu na papíře. Jakou má barvu. Když někdo řekne jméno, tak přesně víím, kde je to napsany.

T: Myslíš, že by sis mohl něco podobného udělat i do jiných předmětů?

R: Neee. To jako fakt ne. To se mi nechce.

T: A kdyby mapu s tebou někdo tvořil tak jako já?

R: Tak jako možná, kdybych to mohl používat u písemky. To je jak tahák.

T: Jak tahák? Jak tě to napadlo?

R: Tak je tam všechno, ne? Jak na taháku.

Minibook – slovní druhy

Žák předloženou skládačku okomentoval slovy: „Co to zas je? Co jako s tím budeme dělat? K ničemu to není.“ I přes individuální vysvětlení učitelky významu této pomůcky se do práce nehrnul. Poklepával si nůžkami do lavice. Bavil se se sousedem. Až když u jeho lavice vyučující stála a pobízela ho k práci krok za krokem, dal se do práce a skládačku dokončil.

Rozhovor o minibooku s odstupem 2 měsíce

T: Pamatuješ si na tyto skládačky? (učitelka žákovi ukazuje svůj sešit se skládačkami)

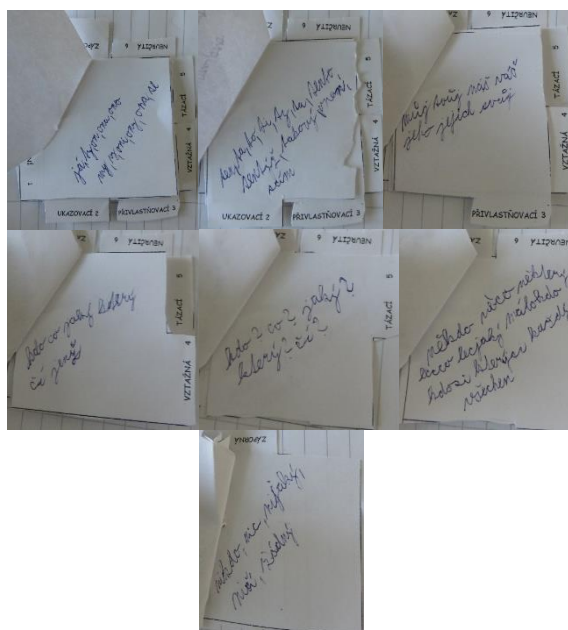
R: No.

T: Pomohly ti nějak v češtině?

R: Ne.

T: Myslíš, že by bylo vhodné zavést takové skládačky v češtině i v nižších ročnících?

R: Tak jak chcete. No. Jako asi jo. Mně je to jedno.



Obr. 18 Ukázka minibook – zájmena žáka 13

7. ŘEŠENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

V úvodu podkapitoly se čtenář nejprve seznámí s popisem jednotlivých aplikovaných přístupů. Poté bude následovat rozbor získaných informací podle dílčích výzkumných otázek.

7.1 Řešení výzkumných otázek u pracovního listu „Babička drsňáčka“ zaměřeného na čtenářskou gramotnost

Text byl napsán typem bezpatkového písma Comic Sans MS, velikost 11, aby žákům s dyslexií lépe vyhovoval. Při čtení žáků 1-3 činily potíže tato slova: smrákalo se, drkotat, zašustilo, kalhotky, podprsenka, vystřižená, invalidní, rozpráhla, takhle, nejhledanější. Vidíme, že se jedná o slova se shlukem souhlásek.

Před čtením ukázky byly připraveny čtyři úkoly, v nichž měli žáci využít čtenářskou strategii předvídání. Vizualizaci mohli uplatnit u úkolu zaměřeného na vzhled babičky. Po úvodních otázkách následovalo společné čtení textu. Po čtení žáci plnili úkoly prověřující pohotovost slovní zásoby. Dále se využívalo práce s textem, kdy žáci řadili výrazy dle výskytu v textu. Na otázku ve čtvrtém úkolu hledali žáci odpověď v textu a doplnili ji vlastním návrhem. Pátý úkol prověřoval znalost přísloví. Šestým úkolem se žáci vcítili do hlavních hrdinů a rozhodovali se, koho se zapsané výroky týkají. V závěrečných úkolech dokončovali věty a předvídali další děj. Posledním písemným úkolem byla metoda Pětilístku z programu RWCT blíže představená v kapitole 3.4.

7.1.1 Řešení výzkumné otázky číslo 1: Jak žáci reagovali na zavádění nového přístupu do výuky?

Přístup k plnění úkolů spojených s textem

Ž 1: na zadané úkoly reagoval velice dobře

Ž 2: přicházela s originálními odpověďmi, snažila se ostatní žáky ve skupině slovně aktivizovat

Ž 3: zapojoval se do ústních i písemných projevů

Ž 5: na otázky před čtením odpovídal vtipně, dobrovolně začal číst jako první

Ž 6: na otázky před čtením odpovídal vtipně; ústní projev byl bezproblémový, vázl písemný projev, hlavně v úkolu zaměřením na dokončení vět a metoda pětilístku

Žáci v našem výzkumném vzorku přistupovali k plnění zadaných úkolů aktivně. Ústní reakce byly spíše spontánnějšího charakteru, nevyžadovaly žádné znalosti nějakého učiva.

Vypozorovali jsme, že ústní projev byl pro žáky snazší než písemný. V ústním vyjadřovali své představy a názory, kdežto v písemném projevu se museli projevovat ve smysluplných odpovědích. V obou projevech mohli využít fantazijních představ.

Zájem o text

Ž 2: při práci s textem byla nadšená, plnila úkoly dopředu

Ž 3: žák s připraveným textem pracoval bez potíží

Ž 5: žák se aktivně zapojil do práce s textem, nemusela jsem ho nutit

Ž 6: hned začal studovat obrázek babičky; začetl se do příběhu napřed

Z pozorování je zřejmé, že text žáky zaujal. Za vhodné považujeme doplnění textu tematickými obrázky. První obrázek znázorňuje Benovu babičku jako stařenku, která není ničím zajímavá. Umožňuje žákům vizualizaci starého člověka. Na druhém obrázku je babička vyobrazena před výlohou klenotnictví jako lupička. Žáci na základě sledování prvního obrázku mohli vytvářet opaky toho, jak vidí babičku drsňačku.

Rozhovor:

Zájem o text

Ž 1: „Jo“

Čím text zaujal

„Tím názvem knížky a pak tím, co jsme četli, jak se to tam stalo s tou babičkou. To bysme mohli zažít s naší babičkou.“

Ž 2: „Hm. Jo.“

„Vším. Že je babička drsná a že ten kluk má takovou babičku. Je moderní, ta babička. Protože bych chtěla mít takovou babičku.“

Ž 3: „Ano.“

„Tou babičkou, že byla zlodějka. Bylo to napínavé.“

Ž 5: „Jo.“

„Líbil se mi. Naštěstí to bylo krátký, tak se mi to dobře četlo. Ten název se mi líbil, tak jsem si řekl, že si to přečtu. Chtěl jsem vědět, proč je drsňačka.“

Ž 6: „Jo, jasně.“

Byl jsem zvědavý, jestli bude ta babča taková, jak jsme ji na začátku popisovali.

Že byla lupičkou a to, jak ji ten Ben tajně sledoval.

Nečekal jsem, že pojede něco ukrást. Že je jiná, než jsme říkali.“

Odpovědi v rozhovorech nás přesvědčily o vhodně zvoleném textu, protože žáky zaujal už samotný název knihy. Ukázka se žákům líbila, nikdo z žáků nedal najevo nezájem. Ke přečtení je vedla zvědavost - jaká bude babička, když je drsňáčka. Jednomu žákovi vyhovoval rozsah ukázky. Další výpovědi se zaměřily na podobu babičky jako lupičky. U jednoho žáka se projevilo částečné zklamání, že babička nenaplnuje jeho představy. Z odpovědí je jasné, že žáky zaujala postava babičky a ne postava Bena, jak by se mohlo očekávat, protože Ben je věkem žákům bližší než babička. Nikoho z žáků nenapadla otázka, proč hlavním hrdinou nebyl třeba zrovna dědeček.

7.1.2 Řešení výzkumné otázky č. 3: Jaký vliv má nový přístup na rozvoj žáka příp. zlepšují se jeho výsledky?

Činnosti při práci s textem

Ž 1: Ústní projev byl pro něho snadnější než písemný. U písemného projevu jsem pozorovala, že neví, jak má začít.

Ž 2: Ústní i písemný projev jí nečinil žádné potíže.

Ž 3: Zadání úkolů porozuměl.

Ž 6: Ústní projev byl bezproblémový. Váží písemný projev, hlavně v úkolu zaměřeném na dokončení vět a metoda pětílístku.

Ž 1: „Číst, psát, mluvit, vymýšlet slova na babičku, čím by mohla rozbít výlohu, a pak jsme vzpomínali, jak šly ty věty za sebou. A psali jsme, co se nám líbilo.“

Ž 2: „No bavili jsme se o tom, o čem by mohla být ta knížka, podle názvu. Pak kdo bude vypravěčem. Pak jsme četli a plnili úkoly. Vymýšleli jsme synonyma a číslovali jsme věty podle textu.“

Ž 3: „Mluvit o té babičce, číst a taky psát. A taky poslouchat vás, když jste nám něco říkala. Něco bylo jednoduché, třeba ty přirovnání a synonyma. Moc se mi nechtělo vymýšlet, co napsat k těm začátkům vět. A napřed jsem nechápal, co napsat k tomu pětílístku, ale vy jste nám to vysvětlila, tak jsem to pak pochopil.“

Ž 5: „Musel jsem i ho přečíst, přemýšlet o otázkách, odpovídat na otázky a psát...vzpomněl jsem si na ni (vlastní babičku).“

Ž 6: „Hlavně číst a taky jsem si vzpomněl na svoje babičky a představoval jsem si je, jak jedou na skútru krást zlato. Přemýšlet, tipovat, popisovat, jak vypadá drsňačka, co dělá. Pak jsme četli, bavili jsme se o tom, a nakonec jsme vyplňovali pracovní list. Ten pětílistek byl hrozný.“

Při práci s textem museli žáci aktivizovat hned několik dovedností – čtení, ústní a písemný projev, který nám mohl odkrýt slovní zásobu jednotlivých žáků. Projevila se schopnost přemýšlet o textu, využít dosavadních znalostí z učiva mluvnice. Některé úkoly prověřovaly pozornost žáků. U dvou žáků práce s textem vyvolala vzpomínky na vlastní babičku.

U některých žáků jsme objevili potíže při písemném zpracování úkolů. Těžko formulují smysluplné odpovědi.

Otázku „Co všechno jsi musel dělat s textem?“ učitelka položila záměrně, aby si žáci uvědomili, co všechno dělají při pouhém čtení a vypracovávání pracovního listu. Co všechno musí zvládnout, aby úkoly splnili. A tím jsme v nich podporovali rozvoj metakognitivních strategií.

Závěr: Podaří-li se nám vybrat vhodný text pro žáky, může je natolik strhnout k činnosti, že i přes problémy, které se vyskytnou, jsou schopni splnit zadané úkoly. Vhodnými otázkami před čtením, v průběhu čtení i po čtení jsme schopni žáky aktivizovat k využívání čtenářských strategií i metakognitivních strategií. Následným rozhovorem a případnou diskusí můžeme převést naučené strategie do běžného života.

7.2 Řešení výzkumných otázek u metody myšlenková mapa „Větné členy“ a „Vedlejší věty“

Myšlenkové mapy byly vytvořeny pro systematizaci poměrně náročného učiva o větných členech a druzích vedlejších vět. V učivu o vedlejších větách je upuštěno od učení se spojovacích výrazů nazpaměť.

7.2.1 Řešení výzkumné otázky číslo 1: Jak žáci reagovali na zavádění nového přístupu/nové pomůcky do výuky?

Jaký názor měli žáci na myšlenkovou mapu

Kladný názor

Ž 4: „Dobry. Je to dobrý nápad, asi to budu používat.“

Ž 7: „Jo, dá se. Tak je to lepší, jak ty tabulky.“

Ž 8: „To je fakt dobrý.“

Ž 10: „Jo dobry. Je barevná. Jsou tam jména těch vět a otázky.“

Nevyhraněný názor

Ž 11: „Nevěděl jsem k čemu je to dobry.“

Záporný názor

Ž 5: „To je pěkná kravina.“

Ž 6: „Ne. Ani mě to nezajímá. Je to trapný, já to dělat nechci.“

Ž 9: „Přijde mi to zbytečný.“

Myšlenkové mapy byly vytvořeny pro systematizaci poměrně náročného učiva o větných členech a druzích vedlejších vět. Vyučující chtěla znát názor žáků, aby věděla, jestli čas využitý na zpracování myšlenkové mapy byl pro ně přínosný. Čtyři žáci hodnotili myšlenkové mapy kladně. Jako přednosti uváděli návodné otázky, názvy vět, přehlednost učiva oproti tabulkovému zpracování a jeden žák vyzvedl barevné zpracování, což opět vede k umožnění vizuálního učebního stylu. Jeden žák měl nevyhraněný názor. Tři žáci se o metodě myšlenkových map vyjádřili záporně. V rozhovoru s těmito žáky se učitelka mohla více zaměřit na zjištění konkrétních důvodů, proč zaujímají uvedený názor, ale neučinila tak.

Přístup ke zpracování myšlenkové mapy

Aktivní

Ž 8: Žák si myšlenkovou mapu začal z tabule ihned překreslovat. Odpovídal na dotazy učitele.

Ž 10: Žák začal z tabule hned opisovat mapu. Poctivě si vše zaznamenal.

Ž 13: V uvedené hodině pracoval, protože byl motivován skutečností, že mapu může používat v hodině při procvičování učiva i při písemné práci.

Pasivní

Ž 7: Žák nejprve čekal, co se bude dít. Mapu si z tabule překreslil, až byla téměř hotová.

Ž 9: Žák zpočátku nepracoval, jen pasivně sledoval dění ve třídě. Po vyzvání učitelky, aby se dal do práce, začal neochotně pracovat. Vše opisoval z tabule obyčejnou tužkou.

Ž 11: Zpočátku žák mapu neopisoval, vyčkával, rozhlížel se po třídě. Sledoval vyučující, jestli se dívá, že nepracuje. Po upozornění začal pracovat.

Ž12: Zpočátku se žák rozhlížel po třídě, kdo pracuje a kdo jen sleduje učitelku. Když ho učitelka pobídla k práci, neochotně začal mapu překreslovat. Mapu dokončil,

Na základě pozorování našeho výzkumného vzorku jsme zjistili, že tři žáci začali zpracovávat uvedený koncept bez prodlení a pomocí otázek se někteří stali i aktivními tvůrci uvedené mapy. Otázky opět vycházeli z metod kritického myšlení, konkrétně Víme – Chceme vědět – Naučili jsme se (viz kapitola 3.4). Čtyři žáci sledovali dění ve třídě, jeden z nich začal sám pracovat, až viděl celou mapu zpracovanou na tabuli. Zbývajících tři pracovali až po slovním upozornění učitelky. Všichni mapu překreslili, ale jeden žák mapu nedotvořil dle zadaných parametrů, a tím pádem mapa neobsahuje všechny požadované prvky podporující multisenzorické vnímání.

7.2.2 Řešení výzkumné otázky číslo 2: Jak žáci využívali novou pomůcku ve výuce?

Používal

Ž 4: V následující hodině žák určoval větné členy pomocí myšlenkové mapy.

Ž 8: V mapě se rychle zorientoval, mapu využíval při procvičování i při písemném prověření.

Ž 10: Ve vyučování mapu používal, podle potřeby do ní nahlížel. Nechal si ji před sebou i při písemné práci.

Ž 11: Při určování druhů vedlejších vět v hodině mapu používal. Díval se do ní a dařilo se mu dobře určit některé druhy vedlejších vět.

Ž 12: V hodině ji používá při rozboru souvětí.

Ž 7: „Jako na všechno se ještě neumím zeptat, ale je to lepší. Ty příslovečný věty místa, času a způsobu docela poznám.“

Ž 8: „Tím, že mám mapu pořád po ruce, před sebou, tak se do ní dívám a už to umím aji nazpaměť.“

Ž 9: „Jako v hodině se do toho dívám, ale stejně to neumím.“

Ž 10: „Jako občas se do ni dívám a někdy aji určím správně vedlejší věty. Už poznám tu přívlastkovou a podmínčnou. Poznám místní a časovou.“

Ž 13: „Nemusím se učit nazpaměť jména těch vět. Si to tam přečtu. Ale některý znám.“

Nepoužíval

Ž 5: „Ani tady to dělat nechci.“

Ž 6: „Je to trapný, já to dělat nechci. To je k ničemu.“

Z pozorování i rozhovorů je jasné, že žáci myšlenkové mapy ve výuce používali. Mapy jim umožňovaly neustálé opakování otázek, názvů a vztahů. Někteří žáci dokonce sami konkrétně uvedli, co se naučili. Opět mezi řádky vyčteme, že mapy jsou pro žáky přehledné. Žákům s dyslexií vyhovuje stručný záznam, neunaví je tedy samotné čtení a barevné zobrazení jednotlivých druhů větných členů nebo vedlejších vět. Jeden žák popsal myšlenkovou mapu jako tahák, to znamená, že mapa obsahuje jen to nejdůležitější. Dva žáci myšlenkové mapy nepoužívali vůbec, protože na základě respektu k jejich odmítavému postoji s nimi nebyly mapy vytvořeny.

7.3.3 Řešení výzkumné otázky číslo 3: Jaký vliv má nová pomůcka na rozvoj žáka příp. zlepšují se jeho výsledky?

Co se žáci naučili při tvorbě a používání konkrétní mapy?

Ž 4: „Hm, hlavně ty rozvíjející větné členy jsem pochopila A už vím, co mám hledat ve větě jako první a jak postupovat při ptaní. Pořád teda mám problém s tím přívlastkem, ale nakonec ho snad najdu.“

Ž 7: „Jako na všechno se ještě neumím zeptat, ale je to lepší. Ty příslovečný věty místa, času a způsobu docela poznám.“

Ž 8: „Docela ty vztahy chápu. Víím, čím se mám ptát. Pomáhá mi to barevny, já to mám jako když vyfocený v hlavě a můžu zavřít oči a už mi to samo naskakuje, jak do toho furt hledím.“

Ž 11: „... někdy aji určím správně vedlejší věty. Už poznám tu přívlastkovou a podmětnou. Poznám místní a časovou.“

Z uvedených odpovědí vyplynulo, že žáci pomocí myšlenkových map pochopili, jak se mají ptát na jednotlivé druhy větných členů nebo vedlejších vět. Je to výborné zjištění, protože tímto způsobem jsou vedeni k přemýšlení o struktuře vět nebo souvětí. V problematice větných členů tato schopnost umožňuje žákům rozlišit postavení a význam jednotlivých slov ve větě, jsou schopni uvědomit si významové vztahy mezi větnými členy.

Jaké prvky myšlenkových map žáci vyzdvihují

Ž 4: „To, že tam mám zvýrazněny zkratky členů a ty otázky, jak se na ně zeptám. Protože v mapě to mám přehlednější a stručné.“

Ž 7: „Toto je barevný a je tam pár slov.“

Ž 10: „Je barevná. Jsou tam jména těch vět a otázky.“

Ž 12: „Je to barevný, tak se mi to líbí.“

Ž 13: „Vím, kde tu větu najdu na papíře. Jakou má barvu. Když někdo řekne jméno, tak přesně vím, kde je to napsaný. Tak je tam všechno, ne? Jak na taháku.“

Odpovědi žáků jednoznačně potvrzují slova Tonnyho Buzana – barvy stimulují mozek, žáci si s barvou spojují konkrétní druh větného členu nebo vedlejší věty a s nimi spojené otázky. Navíc jako bonus barvy oživují myšlenkové mapy. Další předností map je jejich stručnost, co se týče textu a přehlednost, které je dosaženo tiskacím písmem, velikostí písma a barevným rozkreslením jednotlivých větví po celém papíře.

Kde by žáci dle svých slov mohli využít myšlenkové mapy?

Ž 4: „Třeba v přírodopise – tam je hodně učiva a já v tom nemám systém.“

Ž 7: „Kdyby to udělala paní učitelka v matematice. Na všechno. Jo, ještě v přírodopisu.“

Ž 8: „Jo, určitě. V chemii, fyzice, přírodopisu.“

Ž 9: „Asi ne. Je to zbytečný. Mě to nebaví.“

Ž 11: „Matika. Tam ty vzorečky nebo chemie.“

Ž 12: „V maticе.“

Otázkou možného využití myšlenkových map i v jiných předmětech chtěla vyučující zjistit, nakolik jsou žáci schopni uplatnit princip myšlenkových map v dalším studiu. Žáci byli

schopni uvést další využití, nejčastěji vyslovili matematiku, přírodopis a chemii, tedy přírodovědné obory. Je zajímavé, že je nenapadly cizí jazyky, kde by myšlenkové mapy našly své uplatnění při výuce gramatiky i slovíček z jednotlivých tematických okruhů. Dále by se mapy mohly využít v dějepise i v zeměpise k systematizaci vybraného učiva.

Zvládli by žáci sami vytvořit myšlenkovou mapu?

Ž 7: „Kdyby to udělala paní učitelka v matematice. Jo, ještě v přírodopisu... To by mi pomohlo, ale kdyby to s náma udělala paní učitelka. Já bych to sám neuměl.“

Ž 10: „Ale nevím, jak bych to sám udělal. Nevím, co bych tam měl napsat.“

Ž 11: „Ale ne sám. To by se mi nechtělo. Kdybysme to dělali s učitelkou, tak jo. Sám ne.“

Ž 12: „Tak jo, kdyby to někdo udělal, tak by se mi to líbilo. Ale já nic sám dělat nebudu.“

Ž 13: „Nee. To jako fakt ne. To se mi nechce.“

Tato otázka nám měla přinést odpověď nakolik si žáci osvojili kompetence důležité k vytvoření myšlenkové mapy. Je zřejmé, že si žáci nevěří nebo se jim samotným nechce. Opět by bylo vhodné rozhovorem zjistit konkrétní příčiny, které žáky vedou k jejich postoji a nedůvěře v sebe sama. Na druhou stranu je dobré vědět, že žáci by byli ochotni používat myšlenkové mapy i v jiných předmětech, pokud by jim je vyučující připravil.

Závěr: Ze získaných dat můžeme říci, že v této skupině uživatelů s dyslexií se koncept myšlenkových map osvědčil, většinou měly kladné ohlasy. Žáci se naučili jména a zkratky větných členů, zapamatovali si názvy vedlejších vět, většinou se umí ptát na jednotlivé větné členy a vedlejší věty, což bylo záměrem využívání myšlenkových map.

7.3 Řešení výzkumných otázek u metody „minibook“

Minibooky umožňují učivo strukturovat a uvádět do systému. O tom, co bude jejich obsahem rozhoduje učitel, může je žákům z větší části přichystat (to byl náš případ) – vytvořit „kostru“ učiva, nebo celou pomůcku mohou vytvořit žáci úplně sami, učitel zadá jen téma. Je důležité upozornit čtenáře naší práce, že tvorba minibooků je časově náročná jak na přípravu pomůcky učitelem, tak na samotné zhotovení žáky, ale tento vynaložený čas se vyplatí. Při tvorbě tohoto materiálu přebírají aktivitu žáci.

Na začátku hodiny ukázala učitelka minibook žákům a řekla jim, co vše se mohou při práci s ním naučit. Výhody vyučující vidí především v tom, že se jedná o pomůcku, která umožňuje multisenzorický přístup k učivu. Již při vystřihování a lepení žáci manipulují s kostrou učiva, vidí nadpisy jednotlivých kategorií a už tak se zapojuje do učení zrak a hmat, získané informace z pouhé manipulace mohou tvořit základ dalšího učení. Při dopisování informací je využíván zrak, a také sluch, protože všechny doplňované informace byly vytvořeny na základě zodpovězení otázek pokládaných učitelkou. Některé kategorie bylo potřeba barevně zvýraznit, aby se žákům lépe rozlišovali. Opět při tvorbě bylo využito postupů z metod kritického myšlení – klíčová slova.

Při procvičování a opakování učiva žáci mohli pomůcku používat bez omezení, a právě opakovanou manipulací si mohli učivo rychleji zapamatovat. Minibooky si žáci vlepili do sešitu českého jazyka – mluvnice. Dále se mohou minibooky nalepit do papírových složek, tímto způsobem se vytvoří tzv. Lapbooky, ty jsou vždy tematicky zaměřeny a shromažďují v sobě co nejvíce potřebných informací k dané oblasti. Lapbooky jsou, především v Americe, velice oblíbené a hojně využívané při výuce všech předmětů, na všech typech škol i při domácí výuce. Závěrem můžeme říci, že minibooky jsou další možností, jak při výuce podporovat různé učební styly žáků.

V další části se seznámíme s jednotlivými druhy minibooků, které byly využívány ve výuce. Pro většinu žáků to byl příjemnější způsob zápisu probíraného učiva, navíc byla ponechána jistá kreativita samotným žákům, a to ve zpracování nadpisu a číselného označení. Nyní si popíšeme, jaké úkony byly spojeny s výrobou minibooků.

Minibook „Podstatná jména“ byl pro zhotovení nejnáročnější. Žáci museli vystřihnout šest stránek, seskládat je podle čísel a následně slepit. Dalším úkolem bylo označit titulní stránku názvem a číslem slovního druhu. Na čtyři strany si žáci měli dopsat příklady jednotlivých kategorií. V kategorii rodu měli barevně rozlišit jednotlivé vzory.

Minibook „Přídavná jména“ řadíme k nejjednodušším minibookům v naší práci. Žáci měli připravený materiál pouze prostřihnout na 3 části a dvakrát přeložit. Opět si měli titulní stranu označit názvem a číslem slovního druhu. U problematiky stupňování přídavných jmen si měli dopsat koncovky, které se používají při stupňování a dopsat příklady přídavných jmen příslušného stupně. Poslední požadavek spočíval ve správném nadepsání druhů přídavných jmen ke vzorům.

Posledním minibookem, který byl zařazen do výuky slovních druhů, byla zájmena. Ke zhotovení bylo nutno vystřihnout osm stránek a secvaknout je k sobě v jednom rohu. Žáci

poté doplňovali opět nadpis a číselné označení, zapsali si informace o rodových a bezrodých zájmenech. K jednotlivým druhům zájmen si poznačili příklady.

7.3.1 Řešení výzkumné otázky číslo 1: Jak žáci reagovali na zavádění nového přístupu/nové pomůcky do výuky?

Aktivní přístup

Ž 7: Aktivně se zapojil do tvoření skládačky. Doplnil si do ní informace, které byly nutné.

Ž 8: Nakonec všechny skládačky vytvořil a poctivě si k nim zapsal, potřebné informace.

Ž 10: Začal hned pracovat podle pokynů. Poctivě si zapisoval do minibooku příklady.

Ž 11: Ochotně vystříhoval a kompletoval jednotlivé skládačky.

Ž 12: Začal minibook stříhat, ale nepočkal na pokyny vyučující, takže první pokus dopadl špatně a musel si tvořit novou pomůcku. Slepění jednotlivých částí zvládl bez potíží,

Pasivní přístup

Ž 9: Žák se ospale rozhlížel po třídě a sledoval práci ostatních žáků. Začal pracovat, až ho vybídla vyučující. Poté minibook dokončil bez problémů. Všechny příklady si nezapsal. Barevně pomůcku nezpracoval.

Ž 12: Příklady si nezapsal. Při dotváření pomůcky nepoužíval barvy, které učitelka doporučovala.

Ž 13: Do práce se nehrnul. Poklepával si nůžkami do lavice. Bavil se se sousedem. Až když u jeho lavice vyučující stála a pobízela ho k práci krok za krokem, dal se do práce a pomůcku dokončil.

Potíže

Ž1: I přes špatnou jemnou motoriku zvládl skládačky vytvořit.

Ž 11: I přes potíže s jemnou motorikou práci nevzdával.

Co žáci řekli o pomůcce:/jak vnímali pomůcku/ výroky o pomůcce

Ž 7: „To bylo dobrý, to jsme se neučili.... aspoň nebudou muset tolik psát do sešitů a je lepší si v tom listovat a číst si to.“

Ž 8: „Tak jako určitě je to dobrá věc.“

Ž 9: „... neučili, když jsme lepili a stříhali. Aspoň by se neučili. Stříhali by, vybarvovali a lepili. Pár slov by si tam dopsali.“

Ž 10: „Zase to mám barevny. To mi vyhovuje...Budou mít všechno na jednom místě.“

Ž 11: „Věděl jsem, kam se mám podívat. Budou mít všechno v té knížce. Můžou to mít třeba až do devítky.“

Reakce žáků jsme rozdělili do čtyř skupin, podle dat získaných z pozorování i rozhovorů.

První skupinu reakcí vystihuje aktivní přístup při zpracování minibooků. Za aktivitu považujeme nejen vystřížení a slepení jednotlivých částí, ale také doplnění důležitých informací do předtištěné kostry učiva tak, aby vznikl ucelený materiál k osvojování a procvičování učiva. Čtyři žáci ze sedmi, jsou považováni za aktivní, protože neměli problém s vypracováním úkolu. U dvou žáků byly přítomny nedostatky v jemné motorice, což se odrazilo ve vystřihování jednotlivých stran, ale i přes uvedené potíže úkol zvládli samostatně, jen za slovního doprovodu vyučující. Jak bude dále uvedeno, hlavně žáci zařazení do této skupiny, pomůcku využívali ve výuce a při hodnocení se zmínili o tom, co vše se naučili.

Druhá kategorie v sobě zahrnuje žáky s pasivním přístupem k tvorbě pomůcky. Z pozorování vyplynulo, že žáci spíše pozorovali reakce ostatních spolužáků. Zřejmě jim samotným přišla výroba pomůcky zvláštní, nebo náročná. Vidíme, že po upozornění učitelky se pasivní žáci dali do práce, ale do minibooku nedopsali požadované informace a barevné značení, což ovlivnilo následující práci s pomůckou. Nemůžeme ji tak považovat za plnohodnotný materiál sloužící při výuce.

Třetí kategorii jsme vytvořili, abychom poukázali na to, že se při tvorbě mohou objevit potíže způsobené drobnými deficity samotných žáků. Minibooky je nutné vždy vystříhnout, poskládat a slepit. To vyžaduje přesnost, pečlivost a trpělivost. Ne všichni žáci toho jsou schopni. Je jasné, že chce-li učitel žákům pomoci při výrobě, je to samozřejmě možné.

Čtvrtá kategorie je tvořena výroky o pomůcce pocházejících od samotných žáků. Většina z nich vyzdvihuje myšlenku, že se při tvorbě minibooku neučili. S těmito výroky nemůžeme zcela souhlasit, neboť při vystřihování, sestavování a slepování, museli číst minimálně názvy jednotlivých kategorií, aby pomůcku zkompletovali a už tím se učili. Dále se učili při dopisování informací do kostry učiva. Žáci také jasně sdělují, že textu psali méně, než při běžném zápisu učiva do sešitu. Další poznatek z rozhovorů poukazuje na shromáždění důležitých informací na jednom místě, v jednom minibooku. Jeden z žáků zdůraznil, že mu

vyhovuje barevné značení, které je použité v minibooku. Na základě tohoto výroku, můžeme usuzovat, že se u žák vyskytuje vizuální styl učení.

7.3.2 Řešení výzkumné otázky číslo 2: „Jak žáci využívali novou pomůcku ve výuce?“

Ž 10: V hodinách s pomůckou pracoval, používal ji na začátku hodin při souhrnném opakování i v průběhu hodiny při procvičování.

Ž 11: Při společném opakování učiva ve třídě používal skládačky.

Ž 9: „Když jsme stupňovali přídavná jména. Tam jsem si to našel.“

Ž 11: „jak jsme opakovali ty podstatná jména, tam toho bylo hodně, tak jsem v tom listoval. věděl jsem, kam se mám podívat.“

Ž 12: „Jsem si v tom v hodinách listoval.“

Pozorování probíhalo v průběhu výuky, kdy žáci mohli neomezeně používat minibooky. Několik žáků zjevně pomůcku využívalo. Z rozhovorů, které byly pořízeny po třech měsících od ukončení práce s pomůckou, vyplývá, že i přes delší časovou prodlevu žáci věděli, k čemu minibooky sloužily, na jaká témata byly zaměřeny a zda je využívali při výuce.

7.3.3 Řešení výzkumné otázky číslo 3: „Jaký vliv má nová pomůcka na rozvoj žáka příp. zlepšují se jeho výsledky?“

Vliv pomůcky na žáka

Ž 7: „Konečně vím, kam patří to abstraktní a konkrétní.“

Ž 8: „Mně to hrozně pomohlo, že jsem si uvědomil, co k čemu patří. Třeba u těch podstatných jmen jsem si to hodně uvědomil. Já znám nějaká slova a nevím, kam je zařadit, tak to mám všechno u sebe. Můžu se, kdy chci, podívat.“

Ž 9: „Nevím. Možná, že jsem měl před sebou všechno. Jak jsme je stříhali a lepili, tak jsme museli dávat pozor, ať to nenalepíme blbě. Něco jsme si tam dopisovali, něco tam bylo, a tak jsme měli všechno v té knížce.“

Ž 10: „Hm. Zopakoval jsem si všechno k podstatným jménům, přídavným, zájmenům.“

Ž 11: „Jak jsme opakovali ty podstatná jména. Tam toho bylo hodně, tak jsem v tom listoval. Věděl jsem, kam se mám podívat.“

Ž 12: Na otázku pomohly ti skládačky v češtině odpověděl: „Ne!“

Žáci většinou uvedli, že pomůcku používali při opakování učiva o slovních druzích. Všechno důležité učivo měli seskupené tematicky do jednoho minibooku, a proto se v něm dobře orientovali. Dva žáci uvedli konkrétní problematiku z uvedeného okruhu učiva, kterou jim minibook pomohl zasadit do systému. Jeden žák jasně sdělil, že mu pomůcka ve výuce nijak nepomohla.

Doporučit dalším ročníkům?

Ž 7: „Jo, určitě. Aspoň nebudou muset tolik psát do sešitů a je lepší si v tom listovat a číst si to. Jo, zaveďte jim to.“

Ž 8: „Hm, určitě. Oni si budou myslet, že si hrajou a při tom se budou učit, ale nebude to tak. Oni se budou učit.“

Ž 9: „...je by to třeba bavilo víc. Aspoň by se neučili.“

Ž 10: „Jo. To se jim bude líbit. Aspoň si to zopakují. Budou mět všechno na jednom místě.“

Ž 11: „Tak asi jo. Budou mět všechno v té knížce. Můžou to mět třeba až do devítky. Furt.“

Ž 12: „Jé, to je mi jedno.“

Ž 13: „Tak jak chcete. No. Jako asi jo. Mně je to jedno.“

.

Učitelka se v rozhovoru ptala, jestli by žáci doporučili tuto pomůcku při výuce v nižších ročnících. Tuto otázku položila záměrně, aby zjistila opravdový názor žáků, to jak pomůcku sami vnímali. V odpovědích vidíme několik podstatných rysů, proč minibooky zařadit do výuky:

- kratší „zápisy“ učiva
- netradiční zpracování učiva
- učení hrou
- důležité informace na jednom místě
- dlouhodobé využití

Šest žáků doporučilo zavedení minibooků do výuky už v nižších ročnících. Jednomu žákovi to bylo jedno.

Závěr: Chceme-li v tomto okamžiku shrnout závěry týkající se naší hlavní výzkumné otázky, můžeme říci, že minibooky se zdají být vhodnou učební pomůckou pro žáky s dyslexií. Výhody vidíme v kratším zápisu učiva – část je předtištěna, zbytek si žáci

doplňují sami a hlavně je v minibooku uvedeno jen to nejdůležitější. Z toho vyplývá, že žáci s dyslexií nemusí číst dlouhé texty, vytváří si minimální zápisy. Vše mají na jednom místě zasazené do systému. Dále minibooky splňují požadavek multisenzorického přístupu k učení (sluch, zrak, hmat – pohyb). Minibooky podněcují aktivitu žáků v hodinách.

8. DISKUZE

Vzhledem ke zjištěným informacím můžeme vyslovit závěr, že v našem výzkumném vzorku se aplikace netradičních přístupů ve výuce u žáků s dyslexií osvědčila. Každá z uvedených metod práce přinesla žákům nové poznatky a umožnila jim osobní rozvoj. Pokusili jsme se vybrat takové přístupy, které by žáci mohli uplatnit i v dalších oblastech života. V našich výzkumných aktivitách jsme dbali na to, aby textu bylo co nejméně, protože jsme nechtěli samotné žáky stresovat dlouhým čtením ani zápisem. Pro podporu multisenzorického vnímání jsme vybírali takové postupy, aby žáci mohli co nejvíce využít při práci vlastní učební styl.

Výsledky našeho výzkumu prokázaly, že v případě pracovního listu „Babička drsňačka“ se nám podařilo vybrat atraktivní ukázkou, na které si žáci mohli vyzkoušet hned několik čtenářských strategií – hledání souvislostí, předvídání, kladení otázek, vytváření představ a shrnování. Také jsme do pracovního listu zakomponovali metodu „Pětílístek“ z programu RWCT. Právě při výběru vhodného textu pro žáky s dyslexií musíme mít na paměti následující parametry textu: adresnost textu, náročnost textu a délka textu. Problematice čtení jako aktu porozumění věnuje několik stran Lenka Krejčová v knize *Dyslexie: psychologické souvislosti* (2019).

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsme do výuky u jedné žákyně zařadili nácvik vyhledávání v jízdním řádu, protože do školy dojíždí z vedlejší obce. Myslíme si, že tato aktivita jednak zpestří výuku a také do ní vnáší praktické problémy z života. Mile Onáš překvapila ochota žákyně pracovat s tímto materiálem. Předpokládali jsme, že se bude vymlouvat na využití moderních technologií při vyhledávání spojů. Přestože v sobě jízdní řády nesou určitou nepřehlednost a nevhodná je i velikost písma, neměla dívka při společné práci, učitel-žák, žádné potíže zpracovat připravené úkoly.

Dalším novým přístupem zařazeným do výuky byly myšlenkové mapy. Někteří žáci se již setkali s pojmovými mapami ve výuce jiných předmětů. Jednalo se však o jakousi pomocnou techniku na začátku vyučovací hodiny, když si měli vybavit slova, která je napadají k zadanému tématu. Je důležité upozornit na to, že myšlenkové mapy nejsou pouhým souhrnem pojmů, ale mají pomocí vzájemných propojení jednotlivých pojmů vytvořit ucelený materiál, který pomáhá s orientací v dané problematice. Při tvoření myšlenkových map můžeme využívat postupy z programu RWCT a samotný model EUR. Když mapu začínáme tvořit, jsme ve fázi evokace – vzpomínáme co o tématu víme, vybíráme základní termíny, kriticky rozlišujeme

informace důležité a nedůležité. Ve fázi uvědomění žáci získávají od učitele nové informace a zasazují je do struktury problému, v této fázi již vytváříme samotnou mapu a propojujeme jednotlivé větve. Pomocí barevného značení a obrázků stimulujeme mozek k lepšímu zapamatování. V poslední fázi – reflexi, žáci propojují informace z fáze evokace s poznatky z fáze uvědomění si, v této době již máme mapu vytvořenou. Žáci vidí vztahy mezi pojmy.

Výsledky našeho výzkumu hovoří o pozitivním přijetí této metody mezi žáky. V rozhovorech sami vyzdvihli přednosti map, a to stručnost, přehlednost a barevnost. Při pozorování viděla autorka žáky, jak pomůcku ve výuce používají, mnohým z nich pomohly myšlenkové mapy učivo zvládnout na dobré úrovni.

V rozhovoru jsme žákům položili otázku, kde jinde by mohli použít myšlenkové mapy. Dostalo se nám odpovědi, že v předmětech přírodovědného zaměření. Možná by další otázka mohla směřovat do uplatnění v běžném životě, nejen ve studiu. Dále bychom mohli podrobněji pátrat po překážkách, které stojí v cestě žákům při tvorbě vlastní myšlenkové mapy.

Na zavedení myšlenkových map do výuky žáků s dyslexií mě přivedly autorky publikace *Myšlenkové mapy v českém jazyce* (2017) Markéta Krčmářová a Eva Hrazděřová. Tento koncept představily na konferenci *Dyskorunka 2016*. Samy se věnují výuce žáků s SPU na základní škole v Kolíně a myšlenkové mapy jejich žáci příznivě přijali. K využití myšlenkových map u žáků s dyslexií se také vyjádřila opět Lenka Krejčová v knize *Dyslexie: psychologické souvislosti* (2019).

Posledním přístupem aplikovaným nejen u žáků s dyslexií bylo zkoumání pomůcky „minibook“. S touto myšlenkou se autorka diplomové práce setkala na mnoha zahraničních webech, které se věnují vyučování. Z výsledků je zřejmé, že minibooky zůstali v paměti žáků i po několika měsících. Nezjišťovali jsme konkrétně, jak je možné, že si na ně pamatují. Můžeme se domnívat, že se jednalo o ojedinělé zpracování učiva, se kterým se žáci doposud nesetkali a díky tomu se udrželo v jejich paměti.

Myslíme si, že na začátku seznámení se tímto typem pomůcky, bylo vhodné do minibooku napsat kostru učiva, kterou žáci doplňovali. Mohli jsme tak opět využít prvky kritického myšlení, kdy žáci třídili informace, propojovali nové informace se starými a následně je dopisovali. Naše minibooky si žáci vlepili přímo do sešitu, původně autorka chtěla vytvořit z těchto minibooku tzv. lapbook, ale nakonec ji odradila časová náročnost zpracování. I tak minibooky splnily svůj účel, umožnily žákům utřídit učivo a samozřejmě se ho naučit. Tento materiál by zcela jistě našel využití i v jiných předmětech, žáci by neměli pocit, že se učí a mohlo by je to motivovat k aktivnímu přístupu ve výuce.

Celý proces aplikace jednotlivých přístupů do výuky byl vždy slovně doprovázen učitelkou. Vždy žákům představila pomůcku nebo požadovaný postup. Upozornila je, k čemu slouží, jak jim může pomoci při učení. Co všechno u nich rozvíjí a podporuje, proto jsme se v teoretické práci zabývali metakognicí. V rozhovorech uváděli žáci osvojené poznatky i činnosti, které vykonávali.

Přestože jsme se v našem šetření setkali převážně s kladným postojem žáků, objevilo se i několik postojů záporných či nevyhraněných. Je to zcela jistě dobře, protože jsme mohli slyšet názor všech zúčastněných stran bez přetvářky. Ne každému žákovi musí předkládané přístupy vyhovovat, proto není vhodné je ve výuce za každou cenu využívat, pokud žák projeví nesouhlas, měli bychom ho respektovat.

Na tomto místě bychom chtěli uvést i limity studie, se kterými jsme se v průběhu našeho výzkumného šetření setkali. Na straně výzkumníka považujeme za limity skutečnost, že výzkumník byl zároveň vyučujícím, nemohl při pozorování postřehnout všechny důležité údaje. Jeden z aspektů, který mohl ovlivnit zkoumané osoby, byl zcela jistě zdravotní stav a únava. Dále je zřejmé, že do hry vstupovala i rozdílná míra pozornosti u jednotlivých žáků. Přestože žáci spolupracovali a zpětnou vazbou dali najevo, že je úkoly bavily, někteří žáci nepovažovali za důležité vytvořit si novou pomůcku do výuky, i to se mohlo odrazit na zpracování, popř. zapojení se do procesu tvoření nové pomůcky.

Závěry výzkumného šetření nechceme vzhledem k typu kvalitativního šetření zevšeobecňovat na všechny žáky s dyslexií. Vycházíme pouze z práce s naším výzkumným vzorkem a jsou tedy platné především pro něj. Je nutné si uvědomit, že každý žák je individualita a vyžaduje individuální přístup, ne každý z nabízených přístupů mu může vyhovovat. Jsme si vědomi toho, že i v našem výzkumu se vyskytují nedostatky a nabízí se tak prostor pro zlepšení, např. zpracovat a vyzkoušet více pracovních listů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s dyslexií nebo zařadit metody programu RWCT do práce s naučným textem, nechat vytvořit myšlenkové mapy a minibooky samotnými žáky.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnuje problematice aplikace netradičních přístupů ve výuce žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy.

V teoretické rovině jsme se zabývali vymezením terminologie specifických poruch učení, předložili jsme několik definic dyslexie užívaných v zahraničí. Uvedli jsme obsah speciálněpedagogické intervence v tradičním pojetí i v novějším pojetí zaměřeném na rozvoj učebních strategií a metakognitivních strategií. Představili jsme program RWCT a koncept myšlenkových map.

V praktické části jsme pomocí deskriptivní studie přiblížili využití jednotlivých přístupů v praxi speciálněpedagogické péče u žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy. V diskuzi jsme nabídli několik témat, která by se mohla stát dalšími podklady pro práci s žáky i pro další výzkum. Myslíme tím např. nezájem žáků využívat předkládané přístupy, využití minibooků v jiné složce českého jazyka, možné využití všech přístupů v ostatních předmětech s přesahem do osobního života žáků s dyslexií.

Na tomto místě bychom rádi vyzdvihli činnost z.ú. Dyscentrum Praha, které pořádá mnoho akreditovaných vzdělávacích seminářů a také konferenci s prodejní výstavou Dyskorunka. Právě uvedená konference pomohla autorce diplomové práce blíže se seznámit s tématem specifických poruch učení. Autorka se díky každoroční účasti na konferenci dovídá o nových titulech, pomůckách i přístupech v této oblasti.

Byli bychom rádi, kdyby se naše práce stala zdrojem inspirace pro další studenty učitelských oborů nebo učitele zabývající se problematikou výuky žáků s dyslexií.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

BARTOŇOVÁ, M. *Přístupy k žákům se specifickými poruchami učení v rámci středního vzdělávání*. In BARTOŇOVÁ, M.; PITNEROVÁ, P. a kol. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními potřebami na střední škole*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 152-185. ISBN 978-80-210-6001-2.

BARTOŇOVÁ, M. *Žáci se specifickými poruchami učení se zaměřením na učební styly*. Bartoňová, M.; VÍTKOVÁ, M. et al. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016, s. 167-192. ISBN 978-80-7315-255-0.

BAUM, D.; GOJOVÁ, A. *Výzkumné metody v sociální práci*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISBN 978-80-7464-390-3.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Čtením ke kritickému myšlení*. 1. vydání. Liberec: Kord, 2018. ISBN 978-80-906383-0-3.

BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION. *Definitions*. [online]. 2007. [cit. 2018-12-18]. Dostupné z: <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions>

BUZAN, T.; BUZAN, B. *Myšlenkové mapy. Probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2910-4.

BUZAN, T. *Mentální mapování*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0520-3.

ČERNÝ, M.; CHYTKOVÁ, D. *Myšlenkové mapy pro studenty*. 1. vydání. Praha: Albatros Media, 2014. ISBN 978-80-265-0267-8.

FOLTÝNOVÁ, D. (2009). *Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení*. *Pedagogická orientace*, 19(2), 72–88.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. *Definition of Dyslexia*. [online]. 2002. [cit. 2018-12-18]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. 1. vydání. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0.

KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.

KREJČOVÁ, L.; BODNÁROVÁ Z. A KOL. *Specifické poruchy učení*. 1. vydání. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.

KREJČOVÁ, L. *Dyslexie: Psychologické souvislosti*. 1. vydání. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2.

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ: *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. 2014. [cit. 2018 -12-18]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení*. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

MIKULAJOVÁ, M. *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie*. 1. vydání. Bratislava: Mabag, 2009. ISBN 978-80-89113-74-3.

MIKULAJOVÁ, M. *Špecifické poruchy učenia*. In: KEREKRÉTIÓVÁ, A. *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016, s. 195-212. ISBN 978-80-223-4165-3.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1362-4.

MÜLLER, H. *Myšlenkové mapy. Jak zlepšit své myšlení, paměť, koncentraci a kreativitu.* 1. vydání. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5057-6.

NAVRÁTIL, S.; MATTIOLI, J. *Vyučování, učení a kvalita vzdělání pro 21. století.* 1. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-034-1.

POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání.* 3. vydání. Praha: Portál, 2002. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-326-9.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti.* 1. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* 4. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

RABOCH, J.; HRDLÍČKA, M.; MOHR, P.; PAVLOVSKÝ, P.; PTÁČEK, R. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch.* 1. vydání. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

REID, G. *Dyslexia: a practitioner's handbook.* 4th ed. Malden, Mass: Wiley-Blackwell, 2009. ISBN 978-0-470-76040-6.

REINHAUS, D. *Techniky učení.* 2. vydání. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4781-1.

ŘÍČAN, J.; PEŠOUT, O. *Používané metakognitivní strategie žáků v kontextu autoregulovaného učení.* 1. vydání. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-645-9.

ŘÍČAN, J. *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretické a výzkumné konstrukty a jejich využití v moderní pedagogické praxi.* 1. vydání. Most: Hněvín, 2016. ISBN 978-80-86654-39-3.

ŠLAPAL, M.; KOŠTÁLOVÁ, H.; HAUSENBLAS, O. a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vydání. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2007, ISBN 978-80-7290-315-3.

VALA, J. *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. 1. vydání. Olomouc: UPOL, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších dovedností*. 10. zcela přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O.; ČEDÍK, M. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

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

ŽOVINEC, E.; KREJČOVÁ, L.; POSPÍŠILOVÁ, Z. *Kognitivne a metakognitivne prístupy k dyslexii – edukácia poradenstvo*. IRIS, 2013. ISBN 978-80-8153-018-0.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

BDA - British Dyslexia Association

DSM V - Diagnostický a statistický manuál V

IDA - International Dyslexia Association

MKN - Mezinárodní klasifikace nemocí

R - Respondent

RWCT – Reading and writing for Critical Thinkink

SPU – Specifické poruchy učení

T – Tazatel

WHO – World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

ZŠ – Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Tabulka I.N.S.E.R.T.

Obr. 2 Tabulka V-CH-N

Obr. 3 Tabulka Podvojný deník

Obr. 4 Vennův diagram

Obr. 5 T-graf

Obr. 6 Pětílístek

Obr. 7 Ukázka z pracovního listu žáka 1

Obr. 8 Ukázka z pracovního listu žákyně 2

Obr. 9 Ukázka z pracovního listu žáka 3

Obr. 10 Myšlenková mapa Větné členy – práce žákyně 4

Obr. 11 Ukázka z pracovního listu žáka 6

Obr. 12 Ukázka minibooku - podstatná jména žáka 8

Obr. 13 Myšlenková mapa Vedlejší věty práce žáka 9

Obr. 14 Ukázka minibooku - podstatná jména žáka 10

Obr. 15 Ukázka minibooku - zájmena žáka 10

Obr. 16 Myšlenková mapa Vedlejší věty – práce žáka 11

Obr. 17 Ukázka minibooku - přídavná jména žáka 12

Obr. 18 Ukázka minibook – zájmena žáka 13

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Charakteristika výzkumného vzorku – rozložení specifických poruch učení

Tab. 2 Charakteristika výzkumného vzorku – pohlaví, ročník, výuka žáka

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Pracovní list „Babička drsňačka“
Příloha č. 2 Pracovní list „Jízdní řád“ – žákovská práce
Příloha č. 3 Myšlenková mapa Větné členy – žákovská práce
Příloha č. 4 Myšlenková mapa Vedlejší věty – žákovské práce

BABIČKA DRSŇAČKA

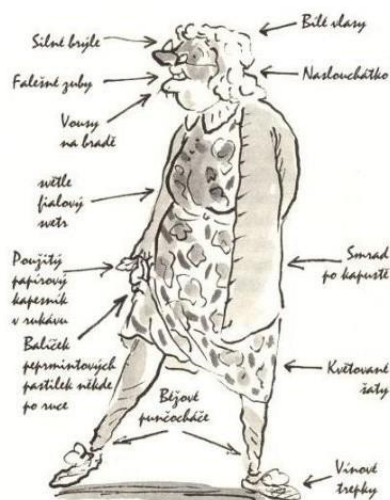
Walliams David

Kdo bude vypravěčem?

Proč je babička označena za drsňačku? V čem bude drsná?

Představte si, jak taková babička drsňačka vypadá. Popiš ji, příp. nakresli.

Proč si autor za druhého hlavního hrdinu vybral zrovna starou osobu – babičku?



Benova babička

Smrákalo se. Byl konec listopadu, takže se taky rychle ochlazovalo a stmívalo. Ben drkotal zuby v křoví, čekal, jestli se babička objeví. Kam může jít? Myslel si. Nikdy přece nikam nechodí.

Viděl, jak se uvnitř v domku pohybuje její stín. Pak se v okně objevil obličej a Ben se rychle schoval. Křoví zašustilo. Pšššt! pomyslel si Ben. Viděla ho stará paní?

Po chvíli se pomalu otevřely hlavní dveře a ven vyšla postava celá v černém. Černý svetr, černé legíny, černé rukavice, černé ponožky, nejspíš i černé kalhotky a podprsenka. Tvář zakrývala černá kukla, ale podle nahrbených zad Ben poznal, že je to babička. Vypadala jako vystřižená z obálky některé té knížky, co tak ráda četla. Nasedla na svůj invalidní skútr a nastartovala.

(...) Ben se za ní plížil tak potichu, jak dokázal.

(...) Brzo se ocitli poblíž hlavní ulice. Byla téměř liduprázdná. Nastal podvečer; obchody už zavřely a hospody a restaurace ještě neotevřely. Bábinka se vyhýbala osvětleným místům a občas se schovala do dveří. Zřejmě se blížila k cíli.

Když Ben uviděl, kde zaparkovala, zatajil dech.

Před klenotnictvím.

Ve výloze se třpytily náhrdelníky, prsteny a hodinky. Ben nevěřil vlastním očím: babička vytáhla z košíku skútru plechovku kapustové polévky. Nápadně se rozhlédla a pak se rozpráhla, aby plechovku prohodila výlohou klenotnictví,

„Neeeeee!“ vyjekl Ben.

Babička upustila plechovku na zem a polévka se rozlila po chodníku.

„Bene?“ sykla stará paní. „Co tady děláš?“

... „No, nevím, co tady děláš,“ pokračovala babička, „ale takhle tu za chvíli máme policajty. Musíme odsud zmizet. Dělej, nasedni.“

... „Černá kočka?“ opakoval Ben. Konečně byli zpátky u babičky doma a seděli spolu v obýváku. Uvařila čaj a přinesla čokoládové sušenky.

„Jo, tak mi říkali,“ kývla. „Byla jsem nejhledanější lupička klenotů na světě.“

... „nikdo jiný to neví, jen ty, Bene,“ pokračovala babička. „Dokonce ani tvůj dědeček se to do své smrti nedozvěděl. Umíš udržet tajemství? Musíš přísahat, že to neřekneš živé duši.“



1. Vymysli babičce jiné přezdívky.

2. Ke slovu „vyjekl“ vymysli 2 synonyma.

3. Seřad' výrazy tak, aby odpovídaly příběhu.

___ tajemství odhaleno

___ tajemství zůstane tajemstvím

___ únik z místa činu

___ bezpečí

___ čekání

___ stopování

___ tajemná postava

___ rychlý odjezd

4. Čím chtěla babička rozbít výlohu? Čím ještě by mohla výlohu rozbít?

5. K následujícím výrazům dopiš přirovnání:

černý - _____

mazaný - _____

tajemný - _____

krade - _____

6. U každého z následujících výroků rozhodni, zda se týká babičky (B) nebo chlapce Bena (CH):

_____ jen, ať nikoho nepotkám

_____ dokážu to

_____ uleknutí

_____ mnoho otázek

_____ špehování

_____ přísaha

_____ nadhled

_____ někdo o mně ví

7. Dokonči věty:

Nejdříve jsem si myslel/a,

Byl/a jsem překvapen/a,

Zaujalo mě,

8. Proč babička kradla?

9. Jak se bude Ben chovat k babičce, když teď mají společné tajemství?

Pětilístek

BABIČKA

Příloha č. 2 Pracovní list „Jízdní řád“ – žakovská práce

JÍZDNÍ ŘÁD - rozvoj čtenářské gramotnosti

okružník		km		TPZ	TP	25		51	225	211	29	31	27	210	33	215	35	37	217	39	219	41	221	35	221	47	43
0	0	0	0	51	1	od	Přerov, žel.st.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	2	2	2	51,57	2	od	Přerov, Přer.stroj.h.brána... MHD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4	4	4	4	57	3	od	Bochoř, Na Zábřani	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	6	6	6	57	4	od	Bochoř, lázně	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8	8	8	8	57	5	od	Bochoř, Vělnín	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	10	10	10	57	6	od	Vážky, roz.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12	12	12	12	57,202	7	od	Vikos, dřevařské záv.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14	14	14	14	57	8	od	Vikos, u kostela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	16	16	16	57,202	9	od	Vikos, sokolovna	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	18	18	18	202,10	10	od	Kyselovice, návěs	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	20	20	20	202,11	11	od	Kyselovice, návěs	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
22	22	22	22	202,12	12	od	Chropyně, hájovna	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	24	24	24	202,13	13	od	Chropyně, závod	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
26	26	26	26	202,14	14	od	Chropyně, ZS Půlková	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	28	28	28	202,15	15	od	Chropyně, Masarykova	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
30	30	30	30	58,16	16	od	Kojetín, žel.st.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	32	32	32	20,20	17	od	Kojetín, nám.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34	34	34	34	58,16	18	od	Kojetín, žel.st.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	36	36	36	58,15	19	od	Kojetín, Vyškovská	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38	38	38	38	58,20	20	od	Kojetín, Ingstlav	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	40	40	40	58,21	21	od	Kojetín, Popůvky, most	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	42	42	42	58,22	22	od	Křenovice, půl	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	44	44	44	58,23	23	od	Křenovice, Na Zábřani	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
46	46	46	46	58,24	24	od	Kojetín, Popůvky, Jednola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	48	48	48	58,25	25	od	Kojetín, Popůvky, firma Hanák	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	50	50	50	58,26	26	od	Kojetín, Kovalovice, střed	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	52	52	52	58,27	27	od	Křenovice, Na Zábřani	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54	54	54	54	58,28	28	od	Křenovice, rest.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	56	56	56	58,29	29	od	Stříbrnice, rest.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

X jede v pracovních dnech
 T jede v sobotu
 T jede v neděli a ve státem uznané svátky
 24 nejede 24.12.18
 31 nejede 31.12.18
 Na lince platí tarif IDSOK - integrovaného dopravního systému Olomouckého kraje, vyhlášený dopravcem. Informace o tarifu a smluvních přepravních podmínkách jsou zveřejněny ve vozidlech na lince. Informace o aktuálním provozu linek, tarifu a jízdenkách IDSOK Vám poskytne informační linka 588 88 77 88.

1. Co znamenají tyto značky?

- ⑥ jede v sobotu
- x jede jen na znamení nebo požádání
- > spoj jede po jiné lince
- x jede v pracovních dnech
- + jede v neděli a ve státem uznané svátky

2. Co znamenají tyto zkratky:

nám. náměstí
 žel. st. železniční zastávka

3. Kolik kilometrů je vzdálený Kojetín od Přerova? 17 km

4. Které zastávky jsou jen na znamení nebo na požádání?

Chropyně, hájovna Kojetín, Ingstlav

5. Který spoj si vybereš, chceš-li jet v neděli z Kojetína, nám. - 225 nebo 31?

25 protože jede ⑥ a T

6. V pátek chceš být ve Stříbrnicích nejpozději ve 20.00? Který spoj si vybereš? V kolik hodin vyjíždí z Kojetína, žel. st.?

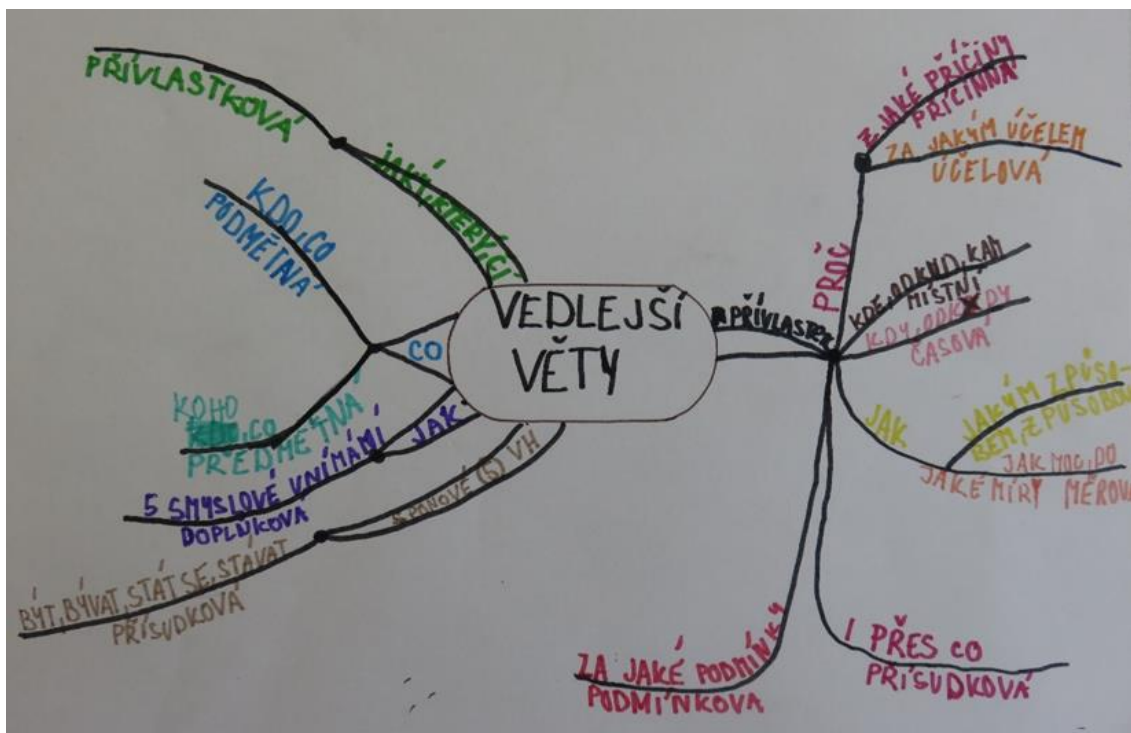
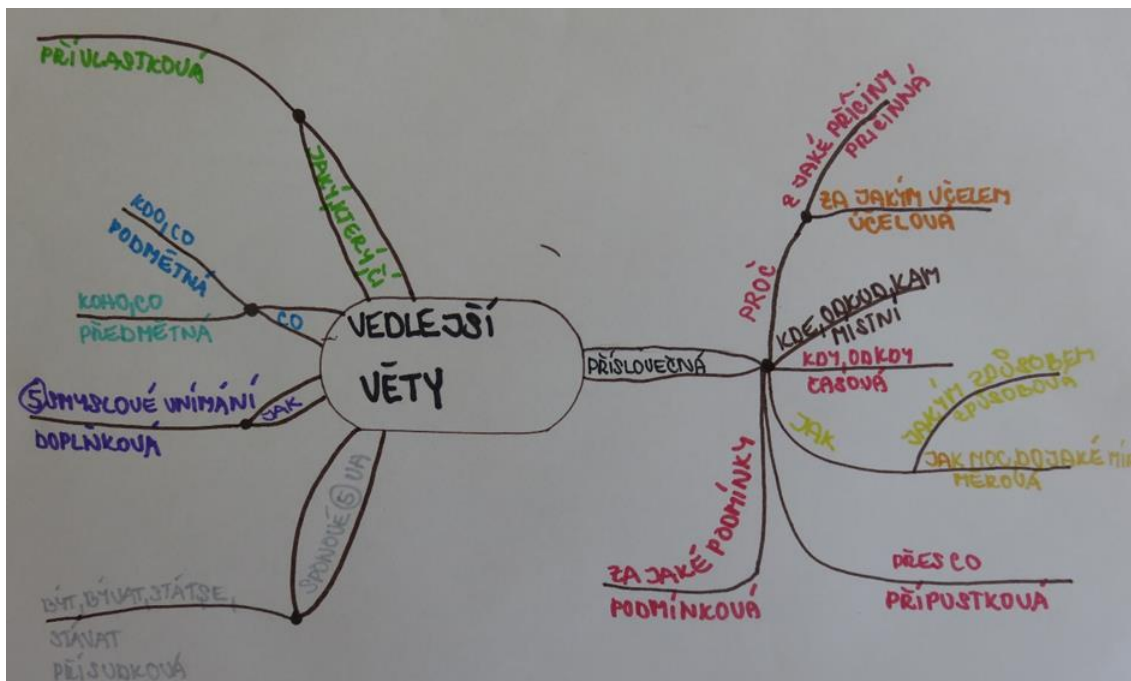
spoj 39, k odjezdu odjezdu v 19:13

7. Kterým spojem pojedíš do Křenovic, když ti škola skončí v 15.00?

spoj 27

[illegible]

Příloha č. 4 Myšlenkové mapy Vedlejší věty – žákovské práce



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eva Zítková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Aplikace netradičních přístupů ve výuce žáků s dyslexií na druhém stupni základní školy
Název v angličtině:	Application of non-traditional approaches in teaching pupils with dyslexia of 2nd grade at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o specifických poruchách učení, podrobněji pak o dyslexii u žáků druhého stupně základních škol. V teoretické části jsou shrnuty poznatky o dyslexii, metakognici, učebních strategiích a učebních stylech žáků. Dále jsou představeny myšlenkové mapy a program RWCT. Praktická část je zaměřena na využití čtenářských strategií, kritického myšlení, myšlenkových map a minibooků ve výuce prostoupené metakognitivními prvky u starších žáků s dyslexií.
Klíčová slova:	specifické poruchy učení, dyslexie, metakognice, učební strategie, čtenářské strategie, učební styly žáků, program RWCT, myšlenkové mapy, minibook
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with specific learning disorders. In more detail deals with dyslexia pupils of the 2nd grade at primary school. The theoretical part summarizes knowledge about dyslexia, metacognition, learning strategies and learning styles of pupils. Furthermore, the mind maps and the RWCT program are also introduced. The practical part is focused on the use of reading strategies, critical thinking, mind maps and minibooks. Teaching older dyslexic pupils is permeated by metacognitive elements.
Klíčová slova v angličtině:	specific learning disorders, dyslexia, metacognition, learning strategies, reading strategies, learning styles of pupils, RWCT program, mind maps, minibook

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Pracovní list „Babička drsňačka“ Příloha č. 2 Pracovní list „Jízdní řád“ – žákovská práce Příloha č. 3 Myšlenková mapa Větné členy – žákovská práce Příloha č. 4 Myšlenkové mapy Vedlejší věty – žákovské práce
Rozsah práce:	93 stran
Jazyk práce:	český