

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

**Metodické postupy výuky českého jazyka u žáků se specifickými poru-
chami učení na základní škole**

Diplomová práce

Autor: Bc. Adéla Mašindová

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy – český jazyk a literatura
Učitelství pro střední školy – základy společenských věd

Vedoucí práce: Mgr. Hana Burešová



Zadání diplomové práce

- Autor:** Adéla Mašindová
- Studium:** P15P0363
- Studijní program:** N7504 Učitelství pro střední školy
- Studijní obor:** Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura, Učitelství pro střední školy - základy společenských věd
- Název diplomové práce:** **Metodické postupy výuky českého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na základní škole**
- Název diplomové práce AJ:** Methodological practices of teaching the czech language for pupil with learning disabilities of primary school pupils
- Cíl, metody, literatura, předpoklady:**
- Diplomová práce je zaměřena na metodiku výuky českého jazyka u žáků s poruchami učení (SPU) na základní škole. Cílem práce je zjistit, jak individuální přístup k žákům s SPU v hodinách českého jazyka přispívá ke zlepšení jejich poruchy. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části je nastíněna problematika poruch učení, které se vyskytují v hodinách českého jazyka. Praktická část práce je zaměřena jak na kvantitativní, tak i kvalitativní metody zkoumání. Bude pozorována a dotazována skupina žáků s poruchami učení.
- 1) SINDELAROVÁ, B. Předcházíme poruchám učení. Praha: Portál, 2000. 4. 2) SWIERKOSZOVÁ, J. Nárys problematiky specifických poruch učení a chování. Ostrava: OU, 2002. 5. 3) SWIERKOSZOVÁ, J. Sdecitické boruchy umečí. Ostrava: PdF OU, 2005. 6. 4) SZABOVÁ, M. Preventivní a nápravná cvičení. Praha: Portál, 2001. 7. 5) L. KREJČOVÁ, Z. BODNÁROVÁ. Český jazyk a cizí jazyky: žáci s spu na 2. stupni ZŠ. Praha, 2015.
- Garantující pracoviště:** Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta
- Vedoucí práce:** Mgr. Hana Burešová
- Oponent:** PhDr. PaedDr. Miloslav Vondráček, Ph.D.
- Datum zadání závěrečné práce:** 1.12.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomové práce, Mgr. Hany Burešové) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne.....

.....

Bc. Adéla Mašindová

Poděkování

Děkuji Mgr. Haně Burešové za odborné vedení, cenné rady, informace a osobní přístup, který mi poskytla jako vedoucí diplomové práce. Veliké poděkování náleží také škole, jejímu vedení a paní učitelce Aleně Dvořákové, kde jsem mohla ověřovat své pracovní listy v praxi. Dále děkuji celé své rodině za podporu a pevné nervy.

Anotace

MAŠINDOVÁ, Adéla. *Metodické postupy výuky českého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 86 s. Diplomová práce.

Diplomová práce je zaměřena na metodiku výuky českého jazyka u žáků s poruchami učení (SPU) na základní škole. Cílem práce je zjistit, jak individuální přístup k žákům s SPU v hodinách českého jazyka přispívá ke zlepšení jejich poruchy. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části je nastíněna problematika poruch učení, které se vyskytují v hodinách českého jazyka. Praktická část práce je zaměřena jak na kvantitativní, tak i kvalitativní metody zkoumání. Bude pozorována a dotazována skupina žáků s poruchami učení.

Klíčová slova: specifické vývojové poruchy učení, stupně podpůrného opatření, metodické postupy, pracovní list, individuální přístup

Annotation

MAŠINDOVÁ, Adéla. *Methodological practices of teaching the czech language for pupil with learning disabilities of primary school pupils* Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 86 p. Diploma thesis.

The thesis is focused on the methodology of teaching the Czech language to pupils with learning difficulties (SLD) in elementary school. The aim of the work is to determine how an individual approach to pupils with learning difficulties in the Czech language lessons contributes to the improvement of their disorders. The work is divided into theoretical practical. The theoretical part of the problem of learning disorders that occur in Czech language lessons. Practical work is under-measuring both on quantitative and qualitative research methods. Will be observed polled a group of pupils with learning difficulties

Klíčová slova: specific learning disability, the degree of support measures, methodology, worksheets, individual approach.

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část	11
1. Terminologické vymezení specifických vývojových poruch učení	11
1.1 Definice specifických vývojových poruch učení	11
1.2 Klasifikace specifických vývojových poruch učení.....	13
1.3 Etiologie specifických vývojových poruch učení	14
1.4 Symptomy specifických vývojových poruch učení	16
1.5 Druhy specifických vývojových poruch učení.....	18
1.5.1 Dyslexie.....	18
1.5.2 Dysortografie.....	19
1.5.3 Dysgrafie	20
2. Vymezení jedince se specifickými poruchami učení v legislativě	21
2.1 Obecné vymezení legislativního rámce	21
2.2 Vymezení pojmu dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami	23
2.3 Podpůrná opatření	24
2.3.1 Podpůrné opatření prvního stupně.....	24
2.3.2 Podpůrné opatření druhého stupně.....	26
2.3.3 Podpůrné opatření třetího stupně.....	29
2.4 Individuální vzdělávací plán	32
3. Formy hodnocení a metodické postupy při práci s žáky se specifickými vývojovými poruchami učení v hodinách českého jazyka	33
3.1 Vymezení pojmu hodnocení	33
3.2 Zásady hodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení v hodinách českého jazyka	33

3.2.1	Celkové hodnocení jedince s SVPU v českém jazyce	34
3.3	Doporučené metodické postupy a formy hodnocení v konkrétních oblastech českého jazyka	35
3.3.1	Diktát	35
3.3.2	Doplňovací cvičení.....	36
3.3.3	Slohové práce	36
3.3.4	Literární hodiny	37
	Praktická část	39
4.	Obsah praktické části	39
4.1	Pracovní listy.....	39
4.1.1	Terminologické vymezení pojmu pracovní list.....	39
4.1.2	Zdůvodnění tvorby pracovních listů.....	40
4.1.3	Zásady při tvorbě pracovních listů	40
4.1.4	Využití, určení a popis pracovních listů	41
5.	Vyhodnocení výzkumného šetření.....	42
5.1	Cíle práce a výzkumu	42
5.2	Metodologie výzkumu	43
5.3	Popis sledovaného zařízení a vzorku respondentů	44
5.3.1	Sledované zařízení.....	44
5.3.2	Respondenti	44
5.4	Rozbor práce respondentů s pracovními listy	44
5.5	Výsledky výzkumného šetření	45
5.5.1	Výsledky první části výzkumného šetření zaměřeného na žáky	45
5.5.2	Výsledky druhé části výzkumného šetření zaměřeného na žáky	50
5.5.3	Výsledky výzkumného šetření zaměřeného na učitele.....	62
5.5.4	Rozhovor s vyučující testující pracovní listy	63
5.5.5	Výsledky dotazníkového šetření s učiteli	67

Závěr	77
Seznam použité literatury.....	79
Seznam grafů.....	83
Seznam zkratk	84
Seznam příloh	85

Úvod

Inkluzivní vzdělávání se v posledním roce stalo velmi aktuální záležitostí, v platnost vstoupila vyhláška číslo 27/2016 Sb., která upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) a žáků nadaných. A jelikož cítím absenci informací v tomto ohledu v didaktických publikacích zaměřených na výuku českého jazyka, ale i u pedagogů působících na základních školách, zaměřuje se diplomová práce právě na toto téma. Je zřejmé, že oblast SVP je příliš široká a zaměřit na ni celou diplomovou práci, by bylo nereálné. To je jeden z důvodů, proč jsem zvolila pouze specifické vývojové poruchy učení (dále SVPU), konkrétně v hodinách českého jazyka na druhém stupni základních škol.

Absurdní je, že plnou důležitost mnou zvoleného tématu jsem si uvědomila až při bližším zkoumání literatury a dostupných didaktických materiálů určených žákům se SVPU v hodinách českého jazyka, kterých je omezené množství. Mnoho odborníků se domnívá, že SVPU se týkají pouze prvního stupně základního vzdělávání, kde se poruchy z velké části kompenzují a dále není třeba pracovat žádným speciálním postupem, to je ale mylná domněnka. SVPU se projevují i na druhém stupni, ačkoli mohou být zmírněny obtíže, práce žáka je těmito poruchami stále poznamenána. Pro první stupeň základního vzdělávání existuje mnoho speciálních materiálů, které slouží učitelům českého jazyka jako pomůcka při práci s těmito žáky v hodinách, u druhého stupně základního vzdělávání je velmi obtížné nalézt vhodné materiály určené pro tyto účely, proto jsem se rozhodla je vytvořit a otestovat v reálných podmínkách, abych zjistila, zda se moje domněnka, vytvářet takovýto typ materiálu, potvrdila.

I přesto, že žáky se SVPU není třeba oproti ostatním nějak zvláště zvýhodňovat, je ale nutné zvolit k nim odlišný přístup, požadovat od nich jiné tempo práce a celkově jim práci přizpůsobit tak, aby pro ně byla efektivní a ne příliš náročná. A ačkoli jsou dané projevy definovány, u každého dítěte se projevují v jiné míře a intenzitě, proto nelze zcela přesně stanovit vhodné metody a postupy, které by byly univerzální pro všechny jedince (Mortimore, 2005, s. 147). Proto je nezbytné k žákům přistupovat individuálně, tento přístup chápu jako jakýsi leitmotiv celé diplomové práce, který je zhmotněn tvorbou speciálního výukového materiálu a zkoumáním, jak tento přístup může zmírňovat obtíže spojené se SVPU v hodinách českého jazyka, to je pokládáno za hlavní cíl mé

diplomové práce. Ten byl zvolen proto, abych zjistila, zda má smysl vytvářet speciální didaktické materiály, a tím uplatňovat individuální přístup k žákům se SVPU.

Dalšími cíli práce, které chápeme jako vedlejší, ale neméně klíčové, je nastínit problematiku SVPU v hodinách českého jazyka, seznámit čtenáře s prvními třemi stupni podpůrných opatření a legislativním vymezením těchto poruch ve výuce, vymežit doporučené postupy práce s žáků se SVPU v různých oblastech českého jazyka, dále zjistit postoje žáků a učitelů k tvorbě vlastnoručně vyrobeného didaktického materiálu.

Předkládaná diplomová práce Metodické postupy výuky českého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na základní škole je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. Kapitola první seznámí čtenáře se základní terminologií specifických vývojových poruch učení, konkrétními poruchami nejčastěji se vyskytujícími v hodinách českého jazyka, jejich etiologií a hlavními symptomy. Kapitola druhá se zabývá vymezením jedinců se SVPU v legislativě a charakteristikou prvních třech stupňů podpůrného opatření. Poslední kapitola se zabývá formami hodnocení a metodickými postupy při práci s žáky se SVPU v hodinách českého jazyka.

Praktická část je zaměřena na analýzu práce žáků s pracovními listy a zjištěním postojů učitelů na daný materiál. V úvodu je zdůvodněna tvorba listů a vytyčeno jejich určení, využití a zásady, dle kterých tvorba probíhala. Dále následuje vyhodnocení výzkumného šetření, které je rozděleno na dvě části. První se zaměřuje na analýzu práce žáků s pracovními listy a jejich stanovisko k nim, druhá na postoje učitelů k zmiňovanému materiálu. Výzkumná část práce je kombinací kvalitativních a kvantitativních metod šetření.

V práci je využita literatura, u které byl kladen zřetel, aby byla aktuální. Využila jsem práce hlavních českých představitelů na poli SVPU, jako jsou Lenka Krejčová, Zuzana Bodnárová, Hana Žáčková, Drahomíra Jucovičová, Olga Zelinková a podobně.

Nedílnou součástí předkládané práce je také část s přílohami, kde je soubor pracovních listů uveden spolu s dalšími přílohami.

Teoretická část

1. Terminologické vymezení specifických vývojových poruch učení

1.1 Definice specifických vývojových poruch učení

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabyvání a užívání takových dovedností, jako jsou mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Matějček, 1995, s. 24).

Specifické poruchy učení můžeme také definovat jako: *„neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené socio-kulturní příležitosti“ (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 4).*

Bendová (2015, s. 175) upozorňuje na terminologickou nejednotnost ve sféře specifických poruch učení.

Nejednotnost terminologie není problém pouze českého prostředí, ale potýkají se s ní i jiné státy, jeden z možných důvodů je, že problematika SPU se netýká pouze jednoho vědního oboru (Michalová, 2008, s. 25).

V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmy:

- specifické poruchy učení,
- specifické vývojové poruchy učení,
- poruchy učení,
- specifické vývojové poruchy školních dovedností,
- narušení grafické stránky řeči (Bendová, 2015, s. 175).

Specifické vývojové poruchy učení se jeví jako název nejvhodnější, jelikož přesně vyznačují původ a specifičnost poruchy. Adjektivum „vývojové“ znamená, že se porucha vyskytne až v určitém okamžiku vývoje dítěte, a ačkoli se porucha vyskytuje dříve, než

je diagnostikována, prokáže se až za určitých situací a pod určitým tlakem. „Specifické“ zase poukazuje na rozdíl od poruch nespecifických, které mají jiné symptomy a projevy poruchy, mohou být způsobeny například nedostatečně podnětným prostředím (Kateřina Kroupová et al., 2016, s. 252).

Mezi specifické vývojové poruchy učení patří:

- dyslexie,
- dysgrafie,
- dysortografie,
- dyskalkulie,
- dysmúzie,
- dyspraxie,
- dyspinxie (Kaliba in Bendová, 2014, 157-159).

Obvykle se stává, že žák má diagnostikováno více poruch najednou. Ale často se stane, že jedna z poruch se částečně kompenzuje, ale s druhou je to náročnější, tento problém popisují Krejčová a Bodnárová ve spojení dyslexie a dysortografie, kdy kompenzace dovednosti čtení je poměrně jednodušší, než kompenzovat poruchy s gramatikou (Krejčová, Bodnárová, 2015, s. 11-12).

Společným znakem všech výše zmíněných poruch je předpona dys-, která označuje rozpor, nebo deformaci. Druhá část názvu vždy označuje název dovednosti (Tunová, 2013, s. 9).

Důležité je si uvědomit, že tato porucha nemá vliv na intelektové schopnosti žáků, mnohá laická veřejnost tento pocit má, ale většinou je to naopak a jedná se o žáky s průměrným až nadprůměrným intelektem. Je tedy zřejmé, že porucha plyne z jiných příčin, a to těch, které jsou potřebné pro naučení se psát, číst a počítat. Jedná se o funkce percepční, kognitivní, motorické a senzomotorické (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 4-5).

Je nutné upozornit na to, že souběžně s těmito poruchami se mohou vyskytnout i problémy psychické a sociální. Žák opakovaně prožívá pocity neúspěchu, marnosti a zahanbení, které ho dostávají do mnoha stresových situací. Jako vyústění této dlouhodobé zátěže může být neúspěch v mezilidských vztazích, menší sebedůvěra, což je kolikrát pro jedince mnohem náročnější překonat než poruchu samotnou. Je zde velmi důležitá

pozice nejen rodiny a příbuzných, ale také konkrétního pedagoga. Žáka je třeba podporovat a dodávat mu nezbytnou sebedůvěru a podporu (Zelinková, Čedík, 2013, s. 27). Také je důležité si uvědomit, že gramotnost jako taková je v dnešní době velmi ceněný artikl, je zřetelné, že SVPU ohrožují jedince tuto dovednost plně získat, což může mít velmi negativní vliv na jeho osobu a sebevědomí (Burden, 2008, s. 188-189).

Z výše uvedených informací je tedy zřetelné, že existuje mnoho výkladů týkajících se SPU, ale mnoho z nich se shoduje na následujících informacích, které můžeme chápat jako shrnující k dané problematice:

- poruchy jsou vrozené, často podmíněny geneticky,
- vychází z porušení centrální nervové soustavy,
- týkají se obtíží v psaní, počítání a čtení, ačkoli je zabezpečena kvalitní výuka a dostatečná domácí příprava,
- mohou se vyskytovat společně s dalšími obtížemi, jako jsou poruchy krátkodobé paměti, pracovní paměti, orientace v čase a prostoru, zhoršená schopnost seriality a zhoršená automatizace činností,
- jedinci nemají oslabené inteligenční schopnosti,
- obtíže přetrvávají celý život, mění se pouze intenzita projevů,
- jsou „nevléčitelné“, ale lze jejich projevy zmírnit vhodnou reedukací (Krejčová, Bodnárová, 2015, s. 11).

1.2 Klasifikace specifických vývojových poruch učení

Z potřeby jednoty a zařazení jednotlivých poruch a jejich definic vznikla klasifikace specifických poruch učení, kterou se zabývá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí v oddíle Duševní poruchy a poruchy chování. SVPU jsou uvedeny v kategoriích F80 – F89. Vyznat se v následujících diagnózách je důležité, protože reedukace probíhá týmově.

Diagnózy jsou následující:

F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka;

F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností;

F 81. 0. Specifická porucha čtení;

F 81. 1. Specifická porucha psaní;

- F 81. 2. Specifická porucha počítání;
- F 81. 3. Smíšená porucha školních dovedností;
- F 81. 8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností;
- F 81. 9. Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná;
- F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce;
- F 83. Smíšené specifické vývojové poruchy (Michalová, 2001, s. 15-16).

1.3 Etiologie specifických vývojových poruch učení

Etiologie specifických vývojových poruch učení je oblast, kde si stále badatelé neví rady, probíhá mnoho výzkumů, které se touto problematikou zabývají, ale většinou je to bez jedné prokazatelné příčiny. Dodnes nemůžeme spolehlivě určit „onu“ konkrétní příčinu. Dalším problémem je, že SVPU nemají ani stejné projevy a průběh, tudíž je bádání v této oblasti zvlášt' obtížné. Ale výzkumy, které by na tuto otázku odpověděly, probíhají nadále (Michalová, Pešatová, 2011, s. 22).

Co můžeme ale potvrdit, že příčinami SVPU není snížený intelekt, nadání nebo vada nějakého ze smyslových orgánů (Tunová, 2013, s. 17).

Nicméně jedni badatelé se shodují na tom, že hlavní příčinou SVPU jsou drobná poškození centrální nervové soustavy, druzí se zase spíše přiklánějí k tomu, že se jedná o problém genetického charakteru (Michalová, 2001, s. 25).

Pro lepší představu o nejasnostech v etiologii specifických vývojových poruch učení je níže uvedeno více autorů, kteří se danou problematikou zabývají.

O. Kučera se věnoval vymezení konkrétní etiologie SVPU v Psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, kde sledoval konkrétní skupinu dyslektiků a k určení příčin využil analýzy psychiatrické, pediatriké i sociální a následně rozdělil příčiny specifických poruch učení na čtyři skupiny:

1) skupina E: encefalopatická (dnes se používá pojem LMD neboli lehká mozková dysfunkce): zastoupena je 50 % případů, jedná se o defekt funkční, který je spojen s nevyzrálou centrální soustavou. K tomuto defektu může dojít v období perinatálním, prenatalním i postnatálním. Někdy je tato porucha provázaná s poruchami pozornosti, a

to ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) a ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity),

2) skupina H: hereditární: výskyt 20 % případů, jedná o typický výskyt podobných poruch v příbuzenstvu,

3) skupina HE: hereditárně-encefalopatická: výskyt u 15 % jedinců, kteří prokazují kombinaci výše zmíněných příčin,

4) skupina A: u 15 % jedinců je etiologie nejasná, či neurotická (Fischer, Škoda, 2008, s. 109).

Pokorná (in Smečková, 2013, s. 31) klasifikovala příčiny specifických poruch školních dovedností do dvou hlavních skupin.

1) Endogenní faktory

V tomto pojetí uvádí faktory:

a) dysfunkce CNS

- dědičnost, genetické dispozice – existují genetické vlivy, které způsobují SVPU, ale dosud nejsou známy,
- lehká mozková dysfunkce – příčiny lehké mozkové dysfunkce mohou nastat v perinatálním, prenatalním i postnatálním období vývoje dítěte.

b) odchylná organizace cerebrálních (mozkových) aktivit – dítě se SVPU odlišně zpracovává verbálně-akustické podněty, které má méně zautomatizované a činí dětem více úsilí, stejně je to se čtením, které vyžaduje větší rozsah i intenzitu mozkových aktivit.

c) odchylná konstelace laterality, netypická dominance hemisfér – u jedinců se SVPU je častější výskyt levorukosti, ambidextrie (nevyhraněná lateralita) a zkřížené laterality.

2) Exogenní faktory

Tato kategorie zaštiťuje nepříznivé vlivy prostředí, které dále dělí do dvou skupin:

- a) rodina – zde můžeme jako rizikové faktory chápat specifické postavení jedi-
náčka, konflikty v rodině, dále depresivní matky, která neumí pozitivně rea-
govat na iniciativu dítěte a podobně,
- b) škola – zde mohou dítěti dělat potíže nevhodné strategie výuky daného pe-
dagoga, dále prostředí třídy, osvětlení, hluk a podobně.

Je důležité si uvědomit, že exogenní faktory specifické poruchy školních dovedností nezpůsobí, mohou ale danou poruchu prohloubit, nebo zesílit působení vlivů endogen-
ních. Pokud by ale působily pouze vlivy exogenní, jednalo by se o nepravé poruchy
školních dovedností.

1.4 Symptomy specifických vývojových poruch učení

Jak uvádí Bendová (2015, s. 181), symptomy specifických vývojových poruch učení
jsou velmi proměnlivé a mají zcela individuální charakter. Příznaky SVPU můžeme
rozdělit na nespecifické a specifické.

Ty specifické představují souhrn symptomů, které jsou charakteristické pro konkrétní
poruchu učení, například specifické příznaky dyslexie a podobně.

Mezi nespecifické symptomy můžeme zařadit:

- 1) oslabené fonemické uvědomění – Krejčová a Bodnárová (2015, s. 12)
nazývají také jako obtíže s uvědomováním si hlásek ve slově, jejich ma-
nipulací, uvědoměním si odlišnosti ve znění krátkých a dlouhých hlásek,
měkkých a tvrdých slabik, znělých a neznělých hlásek, analýzou shluku
souhlásek ve slově. Ačkoli se fonemické uvědomění rozvíjí postupně,
před nástupem do školy by mělo být již vhodně rozvinuto. Obtíže se ne-
promítají pouze do čtení a psaní, ale také do zapamatování nových a mé-
ně známých pojmů, jmen a názvů. Z toho plyne, že žáci daná slova neu-
mějí aktivně používat a přemýšlet o nich, čímž se jim komplikuje učení
ve všech vyučovacích předmětech,
- 2) oslabené verbální schopnosti – do tohoto okruhu obtíží spadá snížený *ja-
zykový cit*, který se vyznačuje schopností jedince uplatňovat pravopisná
pravidla mateřského jazyka bez jejich aktivního učení a *specifické poru-
chy výslovnosti*, kam můžeme zařadit jednak artikulační neobratnost, kte-
rou lze charakterizovat jako potíže s vyslovováním víceslabičných slov,

kteřá jsou artikulačně náročnější, jednak specifické asimilace, které se dále dělí na asimilace sykavkové, asimilace měkkých a tvrdých souhlásek a asimilace znělých a neznělých hlásek. Je důležité si uvědomit, že právě poruchy řeči mohou způsobovat obtíže psaní diktátů. Zelinková a Čedík (2013, s. 35) upozorňují, že porucha ve vnímání a porozumění řeči může dělat lidem s SVPU problémy při přednáškách, v konverzaci nebo na pracovišti,

- 3) deficit zrakového vnímání – Zelinková, Čedík (2013, s. 33) uvádějí, že deficit zrakového vnímání není to samé jako zrakové vady, které se běžně kompenzují brýlemi. Prvotní známky tohoto deficitu můžeme sledovat již v předškolním věku. Dítě nerozlišuje dva podobné tvary, nevnímá detaily, polohu v prostoru a podobně, také má problémy se čtením podobných slov, kombinace oslabeného zrakového vnímání a pomalého čtení může zapříčinit zdlouhavé a nepřesné orientování se v prezentovaném materiálu. Důležité je, aby si učitelé uvědomili, že tito žáci mají obtíže s orientací v chaoticky napsaných zápisech, tudíž je důležité si tento fakt uvědomit a dle toho na tabuli psát. Krejčová a Bodnářová (2015, s. 13) uvádějí, že někteří žáci se SVPU mají naopak vizuální vnímání na výborné úrovni a je jejich silnou stránkou,
- 4) oslabená paměť – co se týče paměti, mají žáci se SVPU nejčastěji problémy s krátkodobou a pracovní pamětí. Problémy s krátkodobou pamětí mohou způsobovat chyby při opisování textu a číslic, zapomínání dílčích úkolů v denním životě i neschopnost udržet myšlenkovou linii při komunikaci či plnění ústně zadávaných úkolů (Zelinková, Čedík, 2013, s. 37). Pracovní paměť využíváme při různých pracovních činnostech (Krejčová, Bodnářová, 2015, s. 13),
- 5) zhoršená serialita – zde hovoříme o potížích s posloupností neboli správným dodržením pracovních postupů. Těchto problémů si můžeme všimnout v situaci, kdy chceme po žákovi, aby nám sdělil postup, jak dospěl k výsledku, jelikož často ví, jaký je výsledek, ale uniká mu postup (Krejčová, Bodnářová, 2015, s. 13),
- 6) obtíže s orientací v čase a prostoru – tyto problémy způsobují lidem postiženým SVPU obtížnější naučení se hodin, odhadovat časovou relaci, uvědomovat si délku probíhající aktivity. Při orientaci v prostoru mají

jedinci problémy se zapamatováním si trasy, kde mají zaparkované auto a podobně (Krejčová, Bodnárová, 2015, s. 13-14). Podle Zelinkové a Čedíka (2013, s. 39) je problém s organizací sebe samého a času jeden z nejčastějších problémů osob s dyslexií,

- 7) potíže s automatizací (proceduralizací) činností – automatizace je výsledkem několikanásobného opakování, může se stát, že u jedinců se SVPU je tento proces oslaben, na to, aby se lépe orientovali v životě a ve škole, potřebují více času a opakování, pokud u nich neprobíhá časté opakování, může se stát, že se dané úkony neautomatizují, či úplně zapomenou (Zelinková, Čedík, 2013, s. 38).

1.5 Druhy specifických vývojových poruch učení

Ačkoli je spektrum specifických poruch učení široké, pro potřeby této práce budou detailněji popsány pouze poruchy, se kterými se učitelé nejvíce setkají v hodinách českého jazyka.

1.5.1 Dyslexie

Specifická vývojová porucha čtení.

„Dyslexie je neurologicky podmíněná často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice“ (Swierkoszová, 2005, s. 72).

Krejčová a Bodnárová (2015, s. 11) upozorňují na to, že pojem dyslexie se často používá jako synonymum k specifickým vývojovým poruchám učení. Žlab (in Michalová, 2001, s. 17) uvádí, že je to specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst, ačkoli má dítě dostatečně podnětné prostředí a přiměřené inteligenční schopnosti.

Nejčastější příčinou dyslexie je defekt zrakové percepce, kdy je porušeno zrakové vnímání a rozlišování. Porušena je i pravolevá a prostorová orientace. Obtíže nastávají i ve zrakové paměti, u očních pohybů a v motorice mluvidel. Svůj podíl na poruše má i lateralizace, spolupráce mozkových hemisfér a porucha koncentrace pozornosti (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 6).

Porucha se projevuje obtížemi ve čtení, kdy je čtení pomalé, jedinec si plete písmena, vynechává písmena nebo slabiky, text si sám domýšlí a dělá v četbě chyby. Obecně mají jedinci s dyslexií problémy s orientací v textu, rychlým hledáním v textu, zapamatováním si údajů z textu, také reprodukce čteného textu je často nepřesná (Zelinková, Čedík, 2013, s. 25). Pokud čte jedinec pomalu a neplynule, jedná se o pravohemisférové čtení, pokud naopak rychle a překotně, mluvíme o čtení levohemisférovém (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 7).

Mezi specifické chyby dyslexie řadíme:

- statické inverze neboli záměny písmen tvarově si podobných (př. B – D – P),
- kinetická inverze neboli přesmykování slabik (př. lokomotiva – kolomotiva),
- vynechávky písmen, slabik, slov a vět,
- přidávání písmen, slabik, slov a vět,
- vynechávky diakritických znamének nebo jejich nesprávné použití,
- domýšlení koncovek slov (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 7),
- dvojí čtení,
- poruchy porozumění čtenému textu,
- pravolevé čtení,
- nápadně pomalá rychlost čtení Vitásková (in Smečková, 2013, s 47).

1.5.2 Dysortografie

Specifická vývojová porucha pravopisu.

Mezi nejčastější příčiny dysortografie patří defekty sluchové percepce, kdy je u jedince porušeno jednak sluchové vnímání, tak i sluchové rozlišování. Osobám s dysortografií činí potíže rozlišovat zvuky, výšku, hloubku a délku tónů, jednotlivých hlásek, slabik a slov. Dále má jedinec porušenou schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchovou orientaci a sluchovou paměť. Jistý podíl na poruše má i porucha koncentrace pozornosti (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 8).

Kvůli výše zmíněným defektům mají jedinci obtíže při psaní formou diktátu, kdy je potřeba sluchem reagovat na mluvené slovo a písemně ho zachytit. Ačkoli diktovaná slova slyší, nedokáže je dobře rozlišit a píše to, co slyší, tím vytváří často komoleniny nebo užívá nesprávně pravopis. Tento problém se může prohlubovat na druhém stupni ZŠ, kdy se SVPU vyskytují nejen v předmětech, jako jsou český jazyk, cizí jazyk nebo

matematika, ale i v tzv. naukových předmětech, kdy si žáci musejí zaznamenávat učivo formou diktování. Velmi často se stává, že jedinci s dysortografií chybují i v prepisech a opisech, tyto obtíže mohou být způsobeny nejen nesprávným používáním autodiktátu (je takový opis, kdy si dítě diktuje text samo buď polohlasem, nebo potichu), ale i defekty ve zrakovém vnímání. Některé chyby mohou plynout i z pomalého pracovního tempa, kdy si při psaní nestihnou zdůvodnit pravopis a chyby často ani neobjeví při kontrole, tudíž je opravdu důležité těmto jedincům dát dostatek času na kontrolu napsaného. Dalším problémem může být snížený jazykový cit, tudíž dosahují lepších výsledků při ústním zkoušení (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 23-26). Zelinková a Čedík (2013, s. 26) uvádějí, že chyby se mohou vyskytnout i ve větné stavbě textu, kdy jedinci používají špatně slovosled, opakuji slova, nevhodně volí výrazy, při psaní delšího textu se často vytrácí souvislost, nebo se objevuje odbočení od tématu.

Mezi specifické chyby dysortografie řadíme:

- vynechávky písmen, slabik, slov i vět,
- přidávání písmen, slabik, slov i vět,
- vynechávky nebo nesprávné umístění diakritických znamének (háčeků, čárek),
- přesmykování slabik,
- záměny hlásek zvukově podobných, zvláště znělých a neznělých, ačkoli znají gramatické pravidlo, v písemném projevu jej nepoužijí,
- záměny slabik zvukově podobných (například slabiky bě, pě, vě, mě, di, ti, ni, dy, ty, ny), nesprávné rozlišování těchto slabik způsobuje nesprávné určování pravopisu podstatných a přídavných jmen, podle vzorů, které na tyto koncovky končí (pan, hrad, žena, píseň, kost, stavení v množném čísle, jamí a mladý), tím je poté také ovlivněn pravopis shody podmětu s přísudkem,
- nedodržení hranic slov v písmu, tato chyba se může vyskytovat při psaní slov dohromady s předložkami (př. vokně), nebo se zvrtnými zájmeny se, se (př. píšemsi). Chyby mohou nastat také ve špatném dělení slov (př. ve dle) (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 23-25).
-

1.5.3 Dysgrafie

Specifická vývojová porucha grafického projevu, zejména psaní.

Příčiny dysgrafie jsou nejčastěji poruchy motoriky, hlavně jemné, ale může být i v kombinaci s hrubou. Dalšími „účastníky“ na poruše mohou být porucha motorické koordinace a senzomotorické potíže. Podílet se na poruše může i lateralita. Často se také stává, že žáci nemají uvolněnou paži, předloktí, zápěstí, ruku i prsty, držení psaní potřeby je křečovitě a tím se může snižovat písemný projev jedince (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 9-10).

U některých dysgrafiků je postižen pouze písemný projev, ale může se stát, že porucha bude mít vliv i na jiné formy grafického projevu, a to například v geometrii, výtvarné výchově a jiných předmětech, kde je zapotřebí psát či kreslit. Tudíž jedinci trpící touto obtíží mají problémy ve větším množství předmětů (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 9-10).

Znaky dysgrafie:

- nečitelné písmo, i přes dostatečný čas a pozornost věnovaný dané práci,
- směšování tiskacího a psacího písma, nepravidelná velikost a tvary, nerovnost linií, nerovnoměrný sklon, neschopnost psát na řádek,
- nedopsaná slova či písmena, vynechávání slov v souvislém textu,
- nepravidelné uspořádání na stránce vzhledem k řádkům a okrajům,
- nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny,
- špatné držení těla u psaní,
- pozorné pozorování vlastní písací ruky, diktování si sledu písmen,
- pomalé tempo práce, neskonalé úsilí při veškerém písemném projevu,
- pokud žák napíše něco v časovém presu, obvykle to neodpovídá jeho skutečným jazykovým dovednostem a schopnostem (Michalová, 2001, s. 20).

2. Vymezení jedince se specifickými poruchami učení v legislativě

2.1 Obecné vymezení legislativního rámce

Znalost legislativy v oblasti vzdělávání je profesní „nutnost“ každého správného pedagoga, co se týče specifických vývojových poruch učení, zde je znalost legislativního rámce opravdu klíčová, důvodem je hlavně správné užití podpůrných opatření, které dané zákony, vyhlášky a novely vymezují.

Kendíková a Vosmik (2016, s. 6) uvádějí, že nejdůležitějším právním dokumentem v oblasti vzdělávání je zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), který se zabývá obecnými pravidly povinné školní docházky a studia na uvedených stupních škol. Záležitostmi týkajícími se jedinců se speciálními potřebami vzdělání (dále jen SVP) se zabývá § 16 až 19 tohoto zákona. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kde se podle Kendíkové a Vosmika (2016, s. 6) upouští od kategorizace žáků podle diagnózy.

Problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami popisují tzv. prováděcí předpisy ke školskému zákonu, a to konkrétně vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato právní norma se již detailněji zabývá pojmem podpůrné opatření, jeho uplatňování, postupem při jeho poskytování, také obsahuje detailní přehled daných opatření, jejich obecná pravidla a finanční náročnost. Dále jsou zde vymezeny náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a činnosti asistenta pedagoga, za další klíčovou právní normu můžeme označit vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (novelizováno bylo v roce 2016), zde jsou uvedena pravidla poskytování poradenských služeb a popisuje konkrétní poradenská zařízení a vytyčuje jejich účel (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 6). V neposlední řadě je velmi důležitá vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků, studentů mimořádně nadaných, která navazuje na školský zákon č. 561/2004 Sb., zabývá se hlavně integrací žáků do „normálních“ základních škol, rozebírá také skupinovou integraci žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování do běžných tříd základních škol v neomezeném počtu (Tunová, 2013, s. 24).

Existuje ještě mnoho jiných právních norem, které se alespoň okrajově dotýkají problematiky speciálních vzdělávacích potřeb, ale jejich bližší popis není pro účely práce stěžejní, proto budou jen vypsány ve výčtu níže:

- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 671/2004 Sb., ta ustanovuje podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách, ve znění pozdějších předpisů,

- vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativních, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 7-8).

2.2 Vymezení pojmu dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami

Vymezení pojmu z 16 § 1 školského zákona:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (§ 16 1 školského zákona, 2004, s. 9).

Stejně vymezení tohoto pojmu nabízí i rámcový vzdělávací program po základní vzdělávání (dále RVP ZV), které tento pojem cituje z § 16 1 školského zákona. V RVP ZV jsou upraveny očekávané výstupy, kde je vytyčena minimální doporučená úroveň pro upravování očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, kterou se může pedagog řídit, pokud upravuje pro žáka se SVPU obsah vzdělávání. Pokud bychom se zabývali školním vzdělávacím programem (dále ŠVP), to je již v kompetenci každé školy samotné, je tudíž na ní, jak tuto problematiku do tohoto dokumentu zapracuje.

Podpůrnými opatřeními jsou myšleny potřebné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají jedincovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte. Na podpůrné opatření mají jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami právo bezplatně.

Podpůrná opatření se zakládají na:

- poradenské pomoci školského zařízení,
- využití speciálních metod a forem výuky a úpravy hodnocení dle potřeb daného žáka,

- uspořádání výuky v rozsahu i obsahu disponibilních hodin a úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovým vzdělávacím programem a akreditovanými školskými programy,
- využití kompenzačních a speciálních učebních pomůcek,
- vzdělávání podle individuálního plánu,
- vyučování v prostorách přizpůsobených potřebám žáka se SVP,
- využití podpory nejen konkrétního pedagoga, ale i jiných pedagogických pracovníků, jako například asistenta pedagoga, speciálního pedagoga nebo psychologa (§ 16 1 školského zákona, 2004, s. 10).

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, tyto stupně lze kombinovat, dle potřeb konkrétního žáka, začlenění daného stupně podpůrného opatření stanoví prováděcí právní předpis. První stupeň podpůrného opatření může zavést škola do výuky i bez doporučení školského poradenského zařízení, na rozdíl od podpůrných opatření druhého až pátého stupně lze uplatňovat pouze po doporučení školského poradenského zařízení. U podpůrného opatření druhého až pátého stupně je také nezbytný předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, ukončení podpůrných opatření druhého a pátého stupně je závislé na projednání se zletilým studentem nebo zákonným zástupcem a doporučením ze školského poradenského zařízení.

2.3 Podpůrná opatření

Z důvodů zaměření dané práce budou čtenáři seznámeni pouze s prvními třemi stupni podpůrných opatření, jelikož další stupně se již netýkají problematiky specifických vývojových poruch učení.

2.3.1 Podpůrné opatření prvního stupně

2.3.1.1 Popis

Podpůrné opatření prvního stupně slouží k náhradě mírných obtíží při studiu, jedná se například o pomalé tempo práce, obtíže ve čtení, psaní a počítání, problémy s koncentrací pozornosti atd. Jsou to obtíže, které lze kompenzovat malými úpravami režimu výuky nebo domácí přípravy. Tyto změny navrhují pedagogové ve spolupráci s poradenským pracovníkem školy a zletilým žákem nebo zákonným zástupcem. Obtíže u žáka mohou nastat vlivem aktuálně nepříznivého zdravotního nebo psychického stavu, nebo se jedná o dlouhodobé potíže malého rozsahu a intenzity. Jsou to opatření, která ke

kompenzaci speciálních vzdělávacích potřeb nevyžadují finanční podporu, ale přitom jsou dostačující k zajištění efektivního vzdělávání. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 19)

2.3.1.2 Podmínky k zajištění podpůrných opatření

- a) Vytvoření plánu pedagogické podpory.
- b) Konzultace pedagogických pracovníků a průběžné vyhodnocování zvolených postupů.
- c) Kompenzační a učební pomůcky dle podmínek školy.
- d) Didaktické zásahy během vyučování a práce s učivem (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 19).

2.3.1.3 Poradenská pomoc školy a školského poradenského zřízení

Poradenskou činnost na tomto stupni podpůrného opatření provádějí poradenští pracovníci dané školy, a to školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Tito pracovníci při poradenské činnosti spolupracují s třídními učiteli a obstarávají pravidelnou konzultaci buď se zletilým žákem, nebo zákonným zástupcem (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 19).

2.3.1.4 Normovaná finanční náročnost

Tento stupeň podpůrného opatření nemá žádnou normovanou finanční náročnost (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 19).

2.3.1.5 Forma vzdělání

Ta je volena dle věku žáka, stupně vzdělání a dle požadavků na organizaci jeho vzdělávání, které odpovídá jeho speciálním vzdělávacím potřebám nebo sleduje jiné závažné důvody na straně žáka. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 19-20).

2.3.1.6 Východiska pro poskytování podpůrných opatření

- a) Pozorování v hodině, rozhovor buď se zletilým žákem, nebo zákonným zástupcem žáka.
- b) Přezkoušení znalostí a dovedností a reflexe jeho výsledků.
- c) Rozbor procesů, výkonů a výsledků činností žáka, tvorba portfolia prací žáka.
- d) Rozbor domácí přípravy žáka a daných úprav v organizaci školní výuky (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 20).

2.3.1.7 Příklady podpůrných opatření v prvním stupni

- A) **METODY VÝUKY:** ty by měly podporovat rozvoj poznávacích procesů žáka. Dále se soustředí na rozvoj informačně receptivních metod, které se zaměřují na vnímání, práci s textem a obrazem apod. Jejich úkolem by měla být aktivace, motivace a upevnění pracovních návyků žáka. Při volení metod klademe důraz na individualizaci. Forma práce žáka je volena tak, aby mohla probíhat častější kontrola, zpětná vazba, respektování pracovního tempa žáka a stanovení potřebného časového limitu pro plnění úkolů. Metody a formy práce ve vyučování směřují ke zvyšování koncentrace pozornosti žáka, ke zlepšení motivace a při práci se žákem zohledňujeme sociální status a prostředí, ze kterého pochází.
- B) **ÚPRAVA OBSAHU A VÝSTUPŮ VZDĚLÁVÁNÍ:** výstupy vzdělávání se neupravují a úprava obsahu a obohacování učiva se týká pouze nadaných a mimořádně nadaných žáků.
- C) **ORGANIZACE VÝUKY:** doporučuje se během hodiny střídat formy a činnosti, uspořádat zasedací pořádek tak, aby respektoval žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále diferencovat výuku, zohlednit postavení žáka ve třídě a nabídnout mu volnočasové aktivity ve škole.
- D) **HODNOCENÍ:** mělo by být využíváno různých forem hodnocení, které musí respektovat nejen sociální status žáka, ale také by mělo vést k motivaci pro jeho vzdělávání a mělo by zohledňovat rozvoj jeho dovedností a schopností. Důležité je také učit žáky sebehodnocení.
- E) **POMŮCKY:** k výuce se nevyužívají žádné speciální pomůcky ani učebnice (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 20-21).

2.3.2 Podpůrné opatření druhého stupně

2.3.2.1 Popis

Vzdělávací potřeby žáka ve druhém stupni podpůrného opatření jsou ovlivněny obvykle aktuálním zdravotním stavem, opožděným vývojem, rozdílným kulturním prostředím, odlišnými životními podmínkami, problémy ve schopnosti učit se a připravovat na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením, sluchových a zrakových funkcí a dalšími specifiky. Jedná se o mírné vzdělávací obtíže, jelikož je lze kompenzovat využíváním speciálních školních pomůcek a úpravami pedagogické činnosti (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 21-22).

2.3.2.2 Podmínky k zajištění podpůrných opatření

- a) Doporučení školského poradenského zařízení.
- b) Zaměstnanec školského poradenského zařízení odpovědný za spojení se školou.
- c) podle potřeby i odborník, který škole poskytne konzultace pro účely vzdělávání nadaných žáků.
- d) spojení s rodinou a případně s dalším subjektem pro uskutečnění podpory žáka.
- e) zařazení žáka do speciálně pedagogické nebo pedagogické intervenční péče podle obtíží daného žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 22).

2.3.2.3 Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení

Poradenskou činnost na tomto stupni podpůrného opatření provádí stejně jako u podpůrných opatření prvního stupně poradenští pracovníci dané školy, a to školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Tito pracovníci při poradenské činnosti spolupracují s třídními učiteli a obstarávají pravidelnou konzultaci buď se zletilým žákem, nebo zákonným zástupcem a také zajišťují spojení mezi školou a školskými poradenskými zařízeními, které vytváří návrhy podpůrného opatření a realizují ho na dané škole (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 22).

2.3.2.4 Normovaná finanční náročnost

Finanční náročnost se určí pro jednotlivá opatření, pokud nejsou již hrazena na základě jiných právních předpisů:

- úprava obsahu vzdělávání,
- speciální učebnice a speciální učební pomůcky,
- kompenzační pomůcky,
- 1 h/týdně pedagogické intervence na práci se žákem nebo třídou,
- 1 h/týdně pedagogické intervence na práci se žákem ve škole,
- 1 h/týdně předmět speciálně pedagogické péče poskytovaný speciálním pedagogem školy,
- 2 h/měsíčně metodické podpory školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 22).

2.3.2.5 Forma vzdělání

Stejně jako tomu bylo v podpůrném opatření prvního stupně, tak i v tomto stupni podpůrného opatření se volí forma vzdělávání dle věku žáka, stupně vzdělání a dle požadavků na organizaci jeho vzdělávání, které odpovídá jeho speciálním vzdělávacím potřebám nebo sleduje jiné závažné důvody na straně žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 23).

2.3.2.6 Konkrétní naplňování druhého stupně podpůrného opatření

- A) **METODY VÝUKY:** jejich úpravy by měly reflektovat potřeby žáka ve vztahu k věku, rozvoji a podpory výchovy žáka, učební styly a míru nadání. Dále směřují k rozvíjení myšlení, paměti, pozornosti, vnímání, správné motorice, řešení problémů a vedou k osvojení vědomostí, dovedností a postojů. Jsou východiskem pro žákovu nepřipravenost na výuku a z toho plynoucích selhávání ve školních dovednostech.
- B) **ÚPRAVA OBSAHU A VÝSTUPŮ VZDĚLÁNÍ:** úpravou obsahu vzdělání prochází pouze ty oblasti vzdělávání, které žák vzhledem ke svým potížím není schopen zvládnout. Stejně tak obsahy se upravují v závislosti na míře speciální výukové potřeby a doporučení školského poradenského zařízení. Co se týče českého jazyka, je možné posílit nejvyšší počet vyučovacích hodin v základním vzdělávání na 3 vyučovací hodiny týdně, ale maximálně pak 120 hodin ročně.
- C) **ORGANIZACE VÝUKY:** bere v úvahu specifika podmínek, které zjednoduší vzdělávání žáka a v hodinách využívá kompenzační pomůcky a speciální výukové učebnice. Jinak je organizace výuky vytyčena v individuálním vzdělávacím plánu žáka.
- D) **HODNOCENÍ:** využívají se takové formy hodnocení, které vedou k dosažení osobního pokroku jednotlivého žáka, vhodné je volit různé formy hodnocení. Žákovi vždy a jasně a srozumitelně definujeme hodnotící kritéria. Pokud je využíváno formativní hodnocení, směřujeme tím ke zpětné vazbě, pro žáka je informativní a korektivní, také pomáhá podporovat sebehodnocení, pokud používáme sumativní hodnocení, zohledňujeme nejen omezení žáka, ale i jeho pokroky ve vzdělávání.

- E) POMŮCKY: na tomto stupni podpůrného opatření se nejčastěji využívají speciální učebnice a kompenzační pomůcky s ohledem na normovanou finanční náročnost (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 23-27).

2.3.3 Podpůrné opatření třetího stupně

2.3.3.1 Popis

Použití podpůrného opatření třetího stupně je podmíněno zprávou ze školského poradenského zařízení a diagnostikováním speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Tento stupeň podpůrného opatření již obsahuje znatelné úpravy v metodách, organizaci, hodnocení a průběhu vzdělávání. Míra těchto opatření obsahuje úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy, obsahem je také posilování motivace a postoju ke školní práci, pokud je to nezbytné, možná je i úprava obsahu vzdělávání a výstupů ve vzdělávání. Potřeby žáka v tomto opatření jsou ovlivněny závažnými specifickými poruchami učení a chování, odlišným kulturním prostředím, jinými životními podmínkami a podobně. V tomto stupni podpůrného opatření má žák nárok na využívání podpory speciálního pedagogického pracovníka. Délka poskytování podpůrného opatření je závislá na charakteru speciální výukové potřeby žáka, může být upravována v závislosti na posuzování aktuálního stavu jedince a jiných okolností (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 28).

2.3.3.2 Podmínky k zajištění podpůrných opatření

- a) Zařazení žáka do speciálně pedagogické péče nebo pedagogické intervenční péče.
- b) Podpora pedagoga jeho asistentem, popřípadě školním psychologem či speciálním pedagogem.
- c) Doporučení školského zařízení.
- d) Spolupráce se žákem a zákonným zástupcem žáka, případně dalším subjektem tak, aby se naplnila podpora žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 28).

2.3.3.3 Poradenská pomoc školy a školského poradenského zřízení

Stejně jako na prvním a druhém stupni podpůrného opatření, tak i na tomto stupni podpůrného opatření provádějí poradenští pracovníci dané školy, a to školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Tito pracovníci při poradenské činnosti spolupracují s třídními učiteli a obstarávají pravidelnou konzultaci buď se zletilým žákem, nebo zákonným zástupcem. Pokud je třeba, spolu-

pracuje škola s orgány sociálně-právní ochrany. U žáků, kde je naplnění podpůrných opatření zvláště náročné, poskytuje škole metodickou podporu školské poradenské zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 28-29).

2.3.3.4 Normovaná finanční náročnost

Finanční podpora na vzdělání se stanovuje pro jednotlivá opatření, ale pouze pokud nejsou již hrazena na základě jiných právních předpisů.

Patří sem:

- úprava výstupů a obsahu vzdělávání,
- speciální a kompenzační výukové pomůcky,
- 3 h/týdně speciálně pedagogické intervence, popřípadě i psychologická intervence,
- 3 h/týdně pedagogická intervence
- služby asistenta pedagoga pro více žáků, maximálně však pro 4 žáky na třídu,
- podpora výuky dalším pedagogickým pracovníkem v rozsahu 0,5 úvazku,
- podpora výuky školním psychologem nebo speciálním pedagogem v rozsahu 0,5 úvazku,
- 3 h/měsíčně intenzivní metodické podpory školského poradenského zařízení pro školu nebo školské zařízení, po dobu prvních 6 měsíců (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 29).

2.3.3.5 Forma vzdělání

Ta je volena dle věku žáka, stupně vzdělání a dle požadavků na organizaci jeho vzdělávání, které odpovídá jeho speciálním vzdělávacím potřebám nebo sleduje jiné závažné důvody na straně žáka, stejně jako tomu je u podpůrného opatření stupně prvního a druhého (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 29).

2.3.3.6 Konkrétní naplňování třetího stupně podpůrného opatření

- A) **METODY VÝUKY:** jsou zaměřeny na podporu dovedností a kompetencí, které pomáhají překonat překážky ve vzdělávání a zapojení do školního kolektivu. Metody by měly směřovat k zajištění podpory oslabených a nefunkčních dovedností a ostatních kompetencí, také podporují sociální zařa-

zení a vytvoření pozitivních postojů kooperativního učení a akceptace těchto žáků spolužáky.

- B) **ÚPRAVA OBSAHU A VÝSTUPŮ VZDĚLÁVÁNÍ:** úpravy obsahu vzdělávání probíhá v těch oblastech vzdělávání, které nemůže žák zvládnout nebo ho zvládá pouze jiným způsobem. Úprava obsahu vzdělávání se odvíjí od míry obtíží daného žáka a na základě doporučení školského poradenského zařízení, tyto úpravy by měly směřovat k posílení těch kompetencí, které jsou oslabeny. Přizpůsobení obsahu a výstupů výuky se může uskutečnit pouze pro žáky s lehkým mentálním postižením, nebo v odůvodněných případech úprava probíhá v předmětech, ve kterých žák selhává. Pokud je potřeba posílit výuku českého jazyka v tomto stupni podpůrného opatření v základním vzdělávání, je to možné 3 h týdně, maximálně však 200 hodin ročně.
- C) **ORGANIZACE VÝUKY:** směřuje k co největšímu usnadnění vzdělávání žáka, například úprava pracovního místa, prostředí, využívání speciálních a kompenzačních pomůcek a podobně. V odůvodněných případech lze využít služby asistenta pedagoga nebo jiného speciálního pedagogického pracovníka.
- D) **INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN:** navrhuje ho školské poradenské zařízení, ale konkrétní využití podpůrného opatření zpracovává škola, ta vychází ze školního vzdělávacího plánu a reflektuje potřeby daného žáka.
- E) **PERSONÁLNÍ PODPORA:** tu poskytuje asistent pedagoga, ten může být také sdílený, maximálně však čtyřmi žáky, pokud je pomoc asistenta nedostačující, je možné výuku doplnit o dalšího pedagogického pracovníka. Pokud je potřeba, aby na škole působil speciální pedagog a školní psycholog, navrhuje se podpora těchto odborníků.
- F) **HODNOCENÍ:** toto podpůrné opatření zahrnuje stejné formy hodnocení, jako tomu bylo v předešlých stupních podpůrných opatření.
- G) **POMŮCKY:** konkrétní speciální pomůcky pro žáky tohoto podpůrného opatření jsou v příloze B vyhlášky č. 27/2016 Sb., v mimořádných případech mohou být využity i jiné pomůcky, ale musí být dodržena normovaná finanční náročnost (Vyhláška č. 27/2016 Sb., s. 30-35).

2.4 Individuální vzdělávací plán

Školský zákon č. 561/2004 Sb. vymezuje tvorbu individuálního školního plánu v § 18, kde uvádí, že ho povoluje ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení, nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce, nebo zletilému studentovi na jeho vlastní žádost.

Individuální vzdělávací plán je závazný školní materiál, který používají všichni aktéři při vzdělávání a výchově integrovaného žáka. Vytváří se ve spolupráci s učitelem, pracovníkem vykonávajícím reedukaci, vedením školy, žákem, jeho rodiči a pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra (Zelinková, 2011, s. 172).

Tvorba individuálního plánu je vždy závislá na diagnostice odborného pracoviště, díky tomuto posudku získá vyučující přesné informace o diagnóze dítěte, úrovni jeho rozumových schopností a jeho psychickém stavu. Vypracovává se pouze pro předměty, ve kterých se daná porucha učení (v našem případě) projevuje a vyučující konkrétního předmětu ho vypracuje, v českém jazyce se nejčastěji vyskytují dyslektici, dysortografici a dysgrafici. Rodiče musí být vždy s plánem seznámeni a jeho podpisem se zavazují k jeho dodržování při domácí přípravě. Pokud navrhujeme individuální vzdělávací plán pro český jazyk, respektujeme nejen diagnostiku odborného pracoviště, ale musíme si vytvořit i vlastní pedagogickou diagnostiku, to znamená, že vycházíme z úrovně jedincova čtení, psaní, znalosti gramatického učiva a podobně (Metelková Svobodová, 2005, s. 20-21). Zelinková (2011, s. 177) uvádí, že závazné jsou pro učitele osnovy, ale i v rámci nich může provádět mírné úpravy. Například může plán obsahovat, že obsahem bude učivo, které je v osnovách pro nižší ročníky, dále, že se žák seznámí s učivem pouze orientačně. Zelinková (2011, s. 177) udává příklad, že každý žák se SVPU by měl poznat základní slovní druhy, nebo vědět, že existují složitá souvětí, není třeba žáka s učivem seznamovat hlouběji.

Individuální vzdělávací plán by měl podle Zelinkové (2011, s. 177-180) obsahovat: jméno žáka, datum narození, třídu, vyšetření z poradenského zařízení (jako příloha k individuálnímu plánu), základní údaje o žákovi podstatné pro průběh terapie (například nemoci, sociální prostředí a podobně), pedagogickou diagnózu (má mít funkci přehledu, je nefunkční u každého žáka zachycovat všechny oblasti), konkrétní úkoly v dané

oblasti (například: Gramatika – základem bude osvojení a automatizace učiva z prvního stupně vzdělávání), pedagogická hlediska a postupy, pomůcky, způsob hodnocení a klasifikace, způsob ověřování vědomostí, organizace péče, dohoda se spolupracujícími rodiči, podíl žáka na terapii a informace dalším učitelům.

3. Formy hodnocení a metodické postupy při práci s žáky se specifickými vývojovými poruchami učení v hodinách českého jazyka

3.1 Vymezení pojmu hodnocení

Hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení „horšího“ (Slavík, 1999, s. 15).

Školní hodnocení je jeden z typů hodnocení, které má svá specifika, a to, že se týká školního prostředí, což znamená, že proces hodnocení probíhá v sociální instituci, která se od jiných velmi liší, což znamená, že se vztahuje k procesu vyučování a jejím činitelům (žákům a učitelům). Školní hodnocení má mnoho forem a týká se různých vztahů na poli vzdělávání, tím, že je pojem školní hodnocení velmi široký, nelze ho shrnout do jedné definice, proto ho Slavík (1999, s. 23) vymezuje jako: *„hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“*

Hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení může ovlivnit další vývoj žáka, jakékoliv hodnocení ovlivňuje motivaci a jeho sebeúctu, také působí na sociální vztahy, tudíž je důležité přistupovat k hodnocení těchto žáků velmi opatrně (Slavík, 1999, s. 140). Legislativní rámec daných forem hodnocení v konkrétních stupních podpurného opatření je uveden výše v druhé kapitole.

3.2 Zásady hodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení v hodinách českého jazyka

„Hodnocení a klasifikace v českém jazyce je činnost velmi důležitá a odpovědná, ale zároveň velmi obtížná. Celkové hodnocení a klasifikace v tomto vyučovacím předmětu činí zvláštní potíže tím, že je nutno vzít v úvahu dílčí hodnocení v jednotlivých složkách (v složce jazykové a složce literární; u složky jazykové se pak ještě liší složka jazyková a v užším smyslu složka slohová)“ (Čechová, Styblík; 1998, s. 74). Z této definice je patrná obtížnost hodnocení na poli českého jazyka, pokud vezmeme v úvahu, že učitel má

ještě hodnotit žáka s poruchami učení, jeho úkol se ještě ztíží. Proto budou níže uvedeny možnosti, jak hodnotit žáky se SVPU v českém jazyce.

Častým problémem hodnocení žáků s poruchami učení v českém jazyce je odlišení chyb specifických od nespecifických, zde je nutné, aby byl pedagog českého jazyka velmi dobře seznámen s obecnou terminologií specifických poruch učení a jejich konkrétními projevy. Dále se doporučuje zaměřit se na učivo zvládnuté, nikoli na počty chyb, které žák v zadané práci udělá, to může mít velmi motivující charakter v jeho další práci. Samozřejmě je žádoucí upozorňovat i na chyby, ale to je nutné dělat velmi citlivě, abychom žáka nedemotivovali. Je důležité si uvědomit, že neexistuje žádný školský zákon, ani jiný právní předpis, který by vymezoval konkrétní vhodnou formu hodnocení žáků s SVPU, dříve byl této problematice věnován článek 5 Metodického pokynu č. j. 13 711/2001-24, který doporučoval při klasifikaci dát přednost slovnímu hodnocení, tento pokyn ale již dávno není platný (Metelková Svobodová, 2005, s. 18). A ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. nenajdeme konkrétní metody hodnocení, ale pouze se dozvídáme, že formy hodnocení mají být pestré a mají zajistit žákovi dostatečnou motivaci pro jeho osobní pokrok.

3.2.1 Celkové hodnocení jedince s SVPU v českém jazyce

U závěrečné klasifikace žáka se specifickou vývojovou poruchou učení vycházíme z více hledisek, jelikož musíme hodnotit žáka komplexně, utvořit známku pouze z průběžné klasifikace by mohlo mít nefunkční charakter a nemuselo by to odpovídat skutečným „kvalitám“ daného žáka. Pro utvoření konečné známky kontrolujeme jeho výkon **v gramatice**, zde sledujeme hlavně posun chyb jak v diktátech, tak i doplňovacích cvičeních a před projevem písemným upřednostňujeme projev ústní, jelikož bývá nejméně postižen danou poruchou, dále **slohu**, kde stejně jako u gramatiky spíše hodnotíme ústní projev před písemným. A v neposlední řadě **v literatuře**, zde sledujeme hlavně pokrok ve čtení a v práci s textem, konečná známka musí také zohledňovat přístup daného žáka. Po postřehnutí všech těchto složek můžeme utvořit celkovou známku, přičemž váhu daných prvků si můžeme volit sami (Jucovičová, Žáčková; 2001, s. 4).

3.3 Doporučené metodické postupy a formy hodnocení v konkrétních oblastech českého jazyka

3.3.1 Diktát

Nejprve je dobré zdůraznit, že diktát je jedna z nejnevhodnějších typů zkoušek pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, jelikož vyžaduje naprostou koncentraci pozornosti a využití mnoha dovedností najednou (Krejčová, Bodnárová, 2015, s. 49). Pokud se přesto rozhodneme prověřovat znalosti touto cestou, je vhodné při hodnocení dodržovat několik málo zásad a forem hodnocení.

1) DOPORUČENÉ METODICKÉ POSTUPY

- a) Je vhodné diktát zkrátit, zde je nutné dodržovat, že žák píše třetinu, maximálně pak polovinu diktátu, psát diktát ob větu je zcela nevhodné.
- b) Navýšit časovou dotaci na diktát a jeho kontrolu.
- c) Podporovat několikanásobnou kontrolu diktátu (Krejčová, Bodnárová, 2015, s. 50).
- d) Diktát předem procvičit.
- e) Vždy přizpůsobit tempo diktování žákovi se SVPU.
- f) Umožnit použití přehledových tabulek (Jucovičová, Žáčková; 2001, s. 5-6).
- g) V diktátu by se měla vyskytovat pouze ta slova, která má žák několikanásobně procvičena.
- h) Další vhodnou metodou je slovní odůvodňování napsaných slov.
- i) Doporučuje se diktát žákovi s SVPU nahradit doplňovacím cvičením (Jucovičová, Žáčková, Sovová; 2001, s. 45-46).

2) HODNOCENÍ

- a) Pokud žák chybuje opakovaně v jednom jevu, počítáme to jako jednu chybu.
- b) Vhodné je psát pouze počet chyb, nikoli diktát známkovat. Jelikož i přes značný progres žáka v počtu chyb (například z 10 na 5) bude mít stále nedostatečnou, což není příliš motivující.
- c) Nejvhodnějším způsobem hodnocení diktátu je slovní hodnocení (Krejčová, Bodnárová, 2015, s. 50).

- d) Vždy hodnotíme pouze to, co žák stihne napsat.
- e) Odlišujeme chyby specifické od chyb nesespecifických, do konečného hodnocení počítáme pouze chyby nesespecifické.
- f) Nedoporučuje se opravovat chyby výraznou barvou, jelikož tím je u žáka fixujeme.
- g) Zvýraznit ta slova, která jsou napsaná správně.
- h) Vždy nad chybně zaznamenané slovo napíšeme jeho správnou variantu, popřípadě zavedeme sešit, kam dítěti jeho nejčastější chyby budeme zapisovat, tím bude mít neustále na očích své nejčastější chyby.
- j) Pokud chceme žáka i přesto hodnotit známkou, hodnotíme ho o jeden stupeň mírněji (Jucovičová, Žáčková, Sovová; 2001, s. 45-47).

3.3.2 Doplnovací cvičení

1) DOPORUČENÉ METODICKÉ POSTUPY

- a) Zadáváme žákům kratší cvičení, aby měli dostatek času na vypracování.
- b) Pokud je to možné, přiřadíme žákovi pomocníka, který mu bude s daným cvičením pomáhat.
- c) Vytvoříme pro žáka se SVPU speciální doplnovací cvičení, které budou pouze na jeden jev.
- d) Cvičení může vypracovat ústně, což může sloužit jako kontrola pro ostatní žáky (Metelková Svobodová, 2005, s. 19).
- e) Vždy uvádíme přesně instrukce, co má dítě ve cvičení doplňovat (příklad doplň – i/-y), tím předejdeme vysokému počtu chyb.

2) HODNOCENÍ

Stejně jako tomu bylo u diktátu:

- a) neopravujeme chyby výraznou barvou, abychom je u dítěte nefixovali.
- b) Zvýrazňujeme slova napsaná správně.
- c) Vždy podtrhneme chybu a přepíšeme ji správně (Jucovičová, Žáčková, Sovová; 2001, s. 47).

3.3.3 Slohové práce

Jak uvádějí Krejčová a Bodnárová (2015, s. 51), u slohových prací se nejčastěji setkáme s dvojím typem přístupu žáků s SVPU, na jedné straně to budou ti, kteří vytvářejí velmi

kvalitní a nápadité práce, na kterých je vidět, že je psaní baví, na straně druhé jsou to žáci, pro které je napsání delšího souvislého textu nepředstavitelná obtíž, jelikož vlivem své poruchy často chybují a celkově je to pro ně náročné. Ale ať už se jako pedagog setkáme s jakýmkoliv typem žáka, je vhodné držet se při práci níže uvedených zásad a návrhů hodnocení.

1) DOPORUČENÉ METODICKÉ POSTUPY

- a) Před zahájením práce je vhodné, aby si žák udělal mentální mapu (do středu mapy uvede téma, které rozvíjí pomocí otázek – kdo, kde, kdy a podobně).
- b) Než začnou žáci danou práci psát, je dobré, aby s nimi učitel probral, o čem bude psát a mohl mu udělat jakousi osnovu.
- c) Poskytneme mu dostatek času na práci, popřípadě ho necháme dodělat doma nebo příští hodinu (Krejčová, Bodnárová, 2015, s. 50).
- d) Je možné dát dítěti téma dopředu a může se na práci připravit doma (Metelková Svobodová, 2005, s. 19).

2) HODNOCENÍ

- a) Dobré je stanovit si dopředu, co bude v práci hodnoceno, aby žák věděl, na co je důležité se zaměřit.
- b) Upřednostnění slovního hodnocení před známkováním.
- c) Zaměříme se hlavně na obsah sdělení, pokud chceme hodnotit gramatickou složku práce, tak počítáme pouze chyby nespecifické.
- d) Opět nepodtrháváme chyby výraznou barvou, abychom nefixovali chyby (Krejčová, Bodnárová, 2015, s. 52-53).

3.3.4 Literární hodiny

Často se může stát, že se u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení vyvine záporný vztah ke čtení, díky nesprávnému přístupu vyučujících. Proto je nezbytné se tomu vyvarovat a řídit se zásadami níže, což může vézt nejen k lepšímu vztahu k četbě, ale i literatuře obecně.

1) DOPORUČENÉ METODICKÉ POSTUPY

- a) Nejdůležitější je vybrat žákovi vhodný titul nebo text, doporučují se kratší texty, které mají téma odpovídající věku dítěte, dále je vhodnější členi-

tý text s ilustracemi (těch v textu musí být ale přiměřené množství, aby žákovi neodváděly pozornost).

- b) Delší knihy žákům rozdělíme na kratší úseky, které je necháme interpretovat, celá kniha najednou by mohla být pro žáka příliš náročná.
- c) Pokud žákům zadáváme povinnou literaturu, můžeme využít zvukové knihy.
- d) Vhodné je, aby si žáci volili sami, co budou číst, je zde větší předpoklad, že je četba bude bavit (Jucovičová, Žáčková, Sovová; 2001, s. 48-50).
- e) Neměli bychom žáky nutit, aby četli nahlas, mohlo by to pro ně být příliš stresující (Metelková Svobodová, 2005, s. 19).

2) HODNOCENÍ

- a) Není nutné žáky zkoušet z detailních životopisů autorů a podrobných výčtů děl a dat, zaměřujeme se pouze na základní literárně-historická fakta.
- e) Pokud zkoušíme literaturu, využíváme testy s volbou odpovědi nebo žáky ústně zkoušíme (Jucovičová, Žáčková, Sovová; 2001, s. 50-51).

Praktická část

4. Obsah praktické části

Praktickou část diplomové práce tvoří rozbor vlastnoručně vyrobených pracovních listů, sloužících v hodinách českého jazyka na druhém stupni základních škol jako kompenzační pomůcka pro žáky se SVPU, konkrétně jsou určeny do hodin zaměřených na syntaktické učivo.

V úvodu praktické části je terminologicky vymezen pojem pracovní list, dále je zdůvodněna jejich tvorba, také jsou vytyčeny zásady, kterými se řídilo jejich vytváření a ke konci je uvedeno využití a určení těchto materiálů.

Další kapitolu již tvoří rozbor pracovních listů, kde jsou stanoveny cíle práce, metodologie, popis školy a respondentů a vyhodnocování výzkumných tezí, dotazníků, vyskytuje se zde rozhovor s paní učitelkou a záznamy z pozorování žáků při práci s listy.

4.1 Pracovní listy

4.1.1 Terminologické vymezení pojmu pracovní list

„Pracovní list je list papíru, který je předtištěný tak, aby pomáhal lépe organizovat učební látku, umožňoval její snadnější pochopení a dále sloužil k procvičení látky“ (Maněnová, 2011, s. 90).

Nutno si také uvědomit, že v odborné literatuře neexistuje definice pojmu pracovní list (Maněnová, 2011, s. 90).

Pracovní listy můžeme rozdělit na několik kategorií:

- **didaktizované pracovní listy:** slouží k uspořádání učiva, pochopení souvislostí nebo k procvičení, učivo v nich je didakticky zpracováno,
- **předtištěný test:** jedná se o typ listu, který slouží výhradně ke zpětné vazbě,
- **omalovánky, vystřihovánky:** jsou vhodné jako motivační nástroj, k rozvoji psychomotorických schopností nebo k procvičení učiva,
- **návody, technologické postupy:** slouží jako instrukce k vytvoření určitého výrobku nebo realizování činnosti (Maněnová, 2011, s. 90).

4.1.2 Zdůvodnění tvorby pracovních listů

Vytvořit pracovní listy jako součást diplomové práce nebylo v první fázi realizace plánováno. Prvotní myšlenka byla ta, že bude testován speciální materiál, který učitelé využívají v hodinách českého jazyka pro žáky se SVPU, realita byla taková, že učitelé většinou žádný takový materiál nevytváří a pouze upravují již existující. Pociťovala jsem absenci speciálního výukového materiálu, který by byl vytvořen takzvaně „na míru“ žákům se SVPU, a proto jsem se rozhodla vytvořit ho sama a testovat ho ve vybrané škole společně s žáky a paní učitelkou. Dalším důležitým kritériem bylo tematické zaměření listů, původní idea vytvořit pracovní listy na veškeré mluvnické učivo se ukázala jako nereálná, tudíž jsem zvolila pouze jednu oblast a tou je syntax.

4.1.3 Zásady při tvorbě pracovních listů

Vytvořit pracovní list, který bude určen žákům vyžadujícím speciální potřeby, nebyl jednoduchý úkol. Než jsem započala realizaci, bylo nutné seznámit se s odbornou literaturou a vytyčít si zásady, které je nutné reflektovat při vytváření listů. Níže jsou uvedeny ty, dle kterých jsem postupovala při tvorbě listů.

1) Typografické zásady:

- a) světlé pozadí a tmavý text,
- b) bezpatkové písmo (v listech je využito písmo Verdana),
- c) velikost písma minimálně 12,
- d) jednotná grafická podoba listů – žáci s poruchami učení potřebují jednotný pracovní materiál, aby se v něm dobře orientovali, tudíž je úprava všech listů stejná (Balharová, 2008, s. 3).

2) Didaktické zásady:

- a) nejednotvárnost cvičení, aby byla udržena pozornost žáků,
- b) přehlednost,
- c) jasné a srozumitelné pokyny (vždy žákům dát pouze jeden pokyn, více si jich nezapamatují, důvodem jsou obtíže s krátkodobou pamětí),
- d) vždy testovat pouze jednu oblast (například v jednom cvičení zkoušet pouze větné členy),
- e) krátká cvičení,
- f) využití pomocných tabulek a přehledů,
- g) barevné odlišení a zajímavý design, aby listy žáky zaujaly.

3) **Technické a organizační zásady:**

- a) rozsah maximálně na 2 strany A4,
- b) nízká ekonomická náročnost na další využití učiteli,
- c) zpracování v souladu s RVP,
- d) praktická manipulace s listy,
- e) široká možnost využití.

4.1.4 **Využití, určení a popis pracovních listů**

4.1.4.1 Určení a využití pracovních listů

Pracovní listy jsou vytvořeny pro učitele českého jazyka, kteří ve svých hodinách vzdělávají žáky se SVP, konkrétně se SVPU. Cílovou skupinou jsou žáci druhého stupně základní školy.

Využití listů není nijak omezeno, každý učitel může listy využívat, dle svých potřeb a možností, i přesto níže navrhuji způsoby, jak s listy nakládat.

- 1) V reedukačních lekcích jako nácvikový materiál.
- 2) V hodinách českého jazyka:
 - a) jako opakovací písemnou práci,
 - b) jako procvičovací materiál,
 - c) jako materiál pro domácí přípravu.

Poznámka: Přestože je materiál navržen pro žáky se SVPU, je možné ho využívat i s žáky, kteří nemají žádnou poruchu učení diagnostikovanou. Zde ale doporučuji využívat listy pouze jako materiál na domácí přípravu a procvičování, vzhledem k tomu, že jsou v listech pomocné tabulky a přehledy využití listu jako písemné práce by nebylo funkční.

4.1.4.2 Popis pracovních listů

1) **Pracovní listy**

Soubor obsahuje celkem 20 pracovních listů (viz přílohy) zaměřených na syntaktické učivo. Pro každý ročník je určeno 5 pracovních listů. Každý list je zaměřen na jedno téma, které je voleno tak, aby odpovídalo RVP a učebním osnovám daných ročníků. V úvodu listu jsou většinou uvedeny výchozí texty. Důvodem je propojování mluvnic-

kého učiva s literárním tak, aby nedocházelo k učení daných oblastí izolovaně a žák chápal souvislosti mezi nimi. Dále následují cvičení, ta jsou buď založena na práci s uvedeným textem, nebo je žák vyplňuje bez poznatků z textů. Některé listy obsahují bublinu se symbolem „Chytrolín“, ta slouží k rozšiřování znalostí žáků. Každý pracovní list obsahuje tabulky se symbolem „Pomocník“, ty zde mají funkci pomoci žákům s teoretickým vysvětlením pojmů, jelikož žáci se SVPU mají problémy si tyto definice a poučky pamatovat. K listům je vždy připojena příloha, která je označena symbolem „pan Důležitý“, ta slouží v listu jako přehled nejdůležitějších informací, které žák k danému tématu musí bezpodmínečně znát. Tato tabulka je pouze ilustrační, vždy je vhodnější, aby si žáci tyto přehledy vytvářeli sami, nejenže si je vypracují dle svých potřeb a bude se jim s nimi díky tomu lépe pracovat, má to větší vzdělávací potenciál, než jim tabulky kopírovat. V některých listech je ke konci uvedena hra, která slouží k aktivizaci žáků, lze ji využít nejen s jedním žákem nebo více žáky se SVPU, ale také s celou třídou v hodině českého jazyka.

2) Metodický list pro učitele

Jsou vždy uvedeny za pracovním listem. V souboru mají spíše inspirativní charakter. Učitel není touto metodikou nijak vázán, tudíž není nutné ji striktně využívat. Každý metodický list obsahuje: téma, ročník, formy a metody práce, výchovně vzdělávací cíle, rozvíjené klíčové kompetence, časovou dotaci, další doporučení, pomůcky a hodnocení. Soubor obsahuje celkem 20 metodických listů pro učitele.

5. Vyhodnocení výzkumného šetření

5.1 Cíle práce a výzkumu

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak individuální přístup k žákům s SVPU v hodinách českého jazyka přispívá ke zlepšení jejich poruchy. Individuálním přístupem se zde rozumí vytváření didaktického materiálu přizpůsobeného žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dílní cíle práce byly:

- vytvořit speciální didaktický materiál,
- otestovat ho v praxi se žáky,
- analyzovat práci žáků s pracovními listy,

- analyzovat postoje učitelů českého jazyka k pracovním listům.

5.2 Metodologie výzkumu

Výzkum se zaměřoval na vlastnoručně vyrobené pracovní listy. Jelikož se jedná o materiál určený nejen žákům, ale také učitelům, byla rozdělena výzkumná část na 2 oblasti. Ta první se zaměřovala pouze na hodnocení a práci žáků s listy, zpracovávána byla jak metodou kvalitativního, tak i kvantitativního šetření. Druhá se orientovala na postoje paní učitelky testující tento materiál a postojů dalších učitelů českého jazyka v rámci dotazníkového šetření. I tato část byla zpracována metodou kvalitativního i kvantitativního šetření.

V části zaměřené na žáky byly využity následující metody:

- přímé pozorování žáků při vyplňování listů,
- dotazníkové šetření,
- analýza dotazníků vyplňovaných bezprostředně po práci s listem,
- analýza práce respondentů s pracovními listy,
- analýza prostudované literatury,
- analýza dokumentů respondentů z poradenského zařízení.

V části zaměřené na pedagogy českého jazyka byly využity tyto techniky:

- rozhovor s paní učitelkou testující pracovní listy,
- dotazníkové šetření,
- analýza dotazníkového šetření určených pro pedagogy českého jazyka.

Pro analýzu práce žáků s pracovními listy byly vytvořeny následující teze, které byly ověřovány na základě dotazníkového šetření:

- Výzkumná teze č. 1: Grafická podoba pracovního listu se bude žákům líbit.
- Výzkumná teze č. 2: Na podobě listu by žáci nic neměnili.
- Výzkumná teze č. 3: Pracovní list se bude žákům vyplňovat snadněji než jiné materiály ve škole.
- Výzkumná teze č. 4: Žáci se SVPU by takové materiály upřednostňovali v hodinách českého jazyka.
- Výzkumná teze č. 5: Žáci běžně nemají přístup k materiálům přizpůsobeným jejich speciálním potřebám.

5.3 Popis sledovaného zařízení a vzorku respondentů

5.3.1 Sledované zařízení

Výzkum probíhal na základní škole na Nymbursku. Škola má celkem devět ročníků, které jsou rozděleny na dva stupně. Vyučování probíhá podle ŠVP „Škola pro tebe – učme se pro život“. V roce, kdy v tomto zařízení probíhal výzkum, ho navštěvovalo celkem 203 žáků a pracovalo zde 21 pracovníků. Nespecializuje se na žáky se SVPU ani jinými speciálními vzdělávacími potřebami. Sledované zařízení nebylo vybráno pouze pro svou dostupnost, ale také pro přívětivý přístup k provedení výzkumného šetření.

5.3.2 Respondenti

V první části výzkumu, který je zaměřen pouze na žáky, je celkem 10 respondentů. Jedná se o jedince navštěvující druhý stupeň výše zmíněné školy trpící specifickými vývojovými poruchami učení. Ve vzorku je větší počet chlapců než dívek.

Druhou část respondentů tvoří nejen 38 pedagogů českého jazyka působících na různých základních školách, ale také paní učitelka, která testovala pracovní listy ve svých hodinách. Výběr respondentů byl náhodný, dotazník a soubor byl odeslán pedagogům ze základních škol na Nymbursku, ale pouze 38 se jich rozhodlo spolupracovat, ačkoli se nejedná o reprezentativní vzorek, nejsou data získaná v šetření zanedbatelná. Pro dané bádání je výše zmíněný počet dostačující a má pro celkový výzkum značný význam.

5.4 Rozbor práce respondentů s pracovními listy

Důležitou součástí předkládané diplomové práce je analýza práce respondentů s pracovními listy v reedukačních hodinách, které probíhaly na zkoumané škole. Reedukační lekce se konaly vždy v pondělí a pátek od 6:45 do 8:00 hodin, rozděleny byly podle ročníků. Pondělních hodin se zúčastnili žáci 6. a 7. tříd, pátečních žáci 8. a 9. tříd. Na každé lekci byla přítomna výchovná poradkyně, která je zároveň vyučující českého jazyka, a jež lekce vedla. Já jsem na lekcích figurovala jako pozorovatel toho, jak žáci s listy pracují. Práce vždy probíhala identicky, paní učitelka děti seznámila s programem hodiny, rozdala jim pracovní listy, ke kterým jim dala pouze instrukci, že ho mají vyplnit, více jim k tomu neřekla, důvodem byl výzkumný cíl, tj. sledovat, jak žáci dokáží s listy pracovat samostatně. Poté následovala samostatná práce žáků, kdy

mezi nimi paní učitelka chodila a pokud bylo potřeba, pomohla jim. Před koncem každé lekce vyplňovali žáci dotazník týkající se práce s listem.

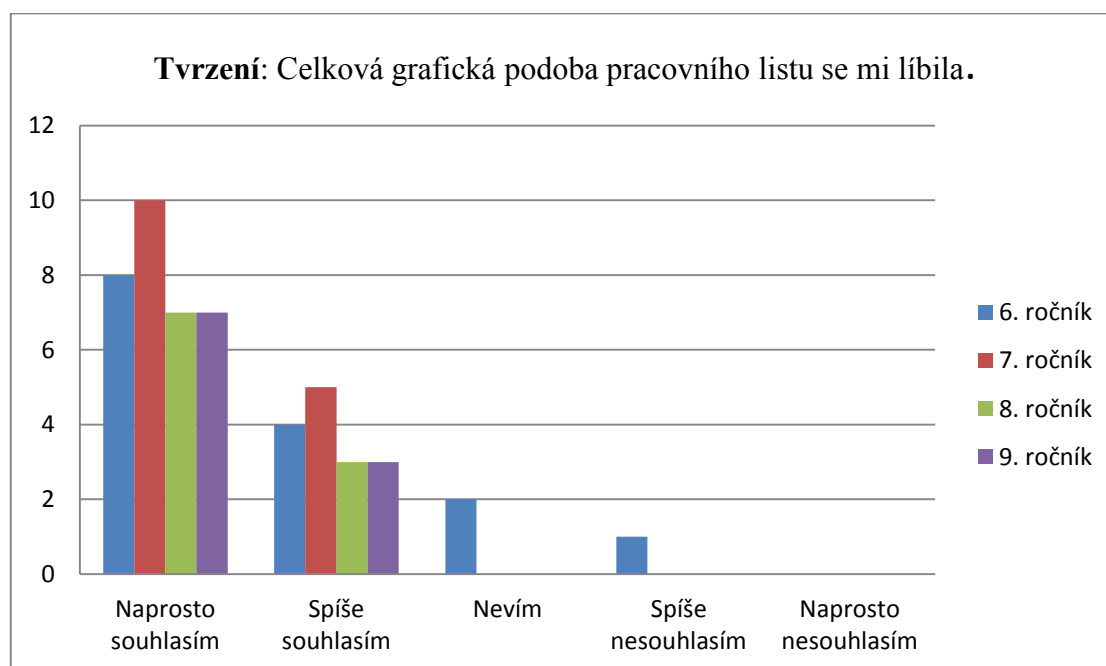
5.5 Výsledky výzkumného šetření

5.5.1 Výsledky první části výzkumného šetření zaměřeného na žáky

Tato část výzkumného šetření byla založena na analýze dotazníkového šetření, na základě kterého se ověřovaly teze vytyčené v metodologii práce. Dotazníky vyplňovali respondenti bezprostředně po práci s pracovním listem. Pro tento úsek výzkumu bylo vyzpovídáno celkem 14 respondentů a pro každou tezi bylo celkem získáno 50 odpovědí.

5.5.1.1 Výzkumná teze č. 1

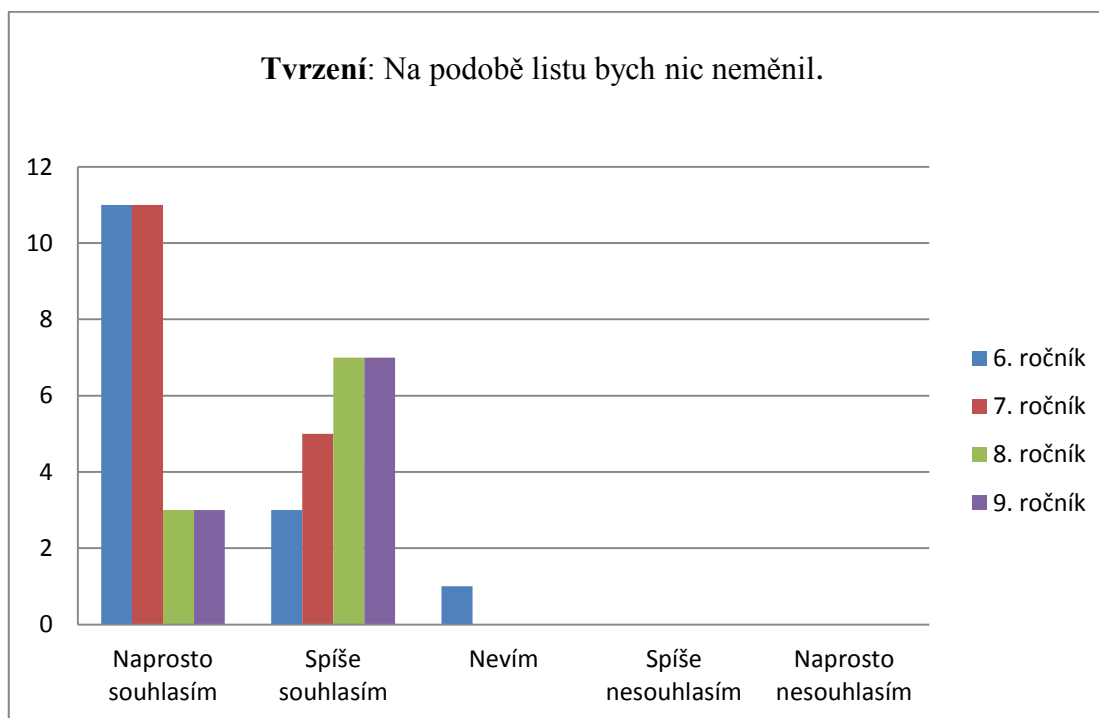
Graf č. 1: **Grafická podoba pracovního listu se bude žákům líbit.**



Shrnutí: U tvrzení, zda se žákům celková grafická podoba listu líbila, odpověděla většina, že naprosto souhlasí nebo spíše souhlasí. Vyskytla se zde pouze jedna odpověď, spíše nesouhlasím, která byla uvedena u žáka v 6. ročníku v třetím pracovním listu. Ačkoli to byla pouze jedna odpověď z celkového počtu 50, nepřikládám jí významnou váhu a tuto tezi bych vyhodnotila jako **POTVRZENOU**, což znamená, že **grafická podoba pracovního listu se bude žákům líbit.**

5.5.1.2 Výzkumná teze č. 2

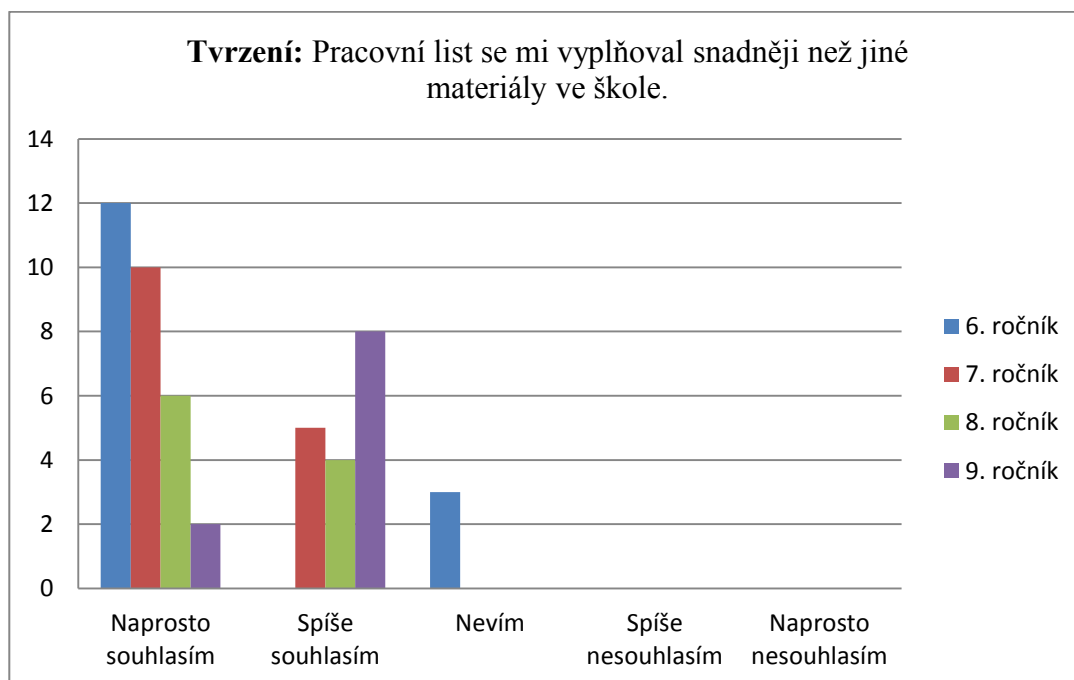
Graf č. 2: Na podobě listu by žáci nic neměnili.



Shrnutí: Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že by žáci na podobě listu nic neměnili. V dotazníku, který obdrželi po listu, měli i místo pro poznámky, kde se mohli vyjádřit k tomu, jak by se dal list změnit, v žádném z nich se neobjevil návrh na změnu listu. Z tohoto výsledku a z odpovědí v dotazníku vyhodnocuji tuto tezi jako **POTVRZENOU, žáci by na podobě listu nic neměnili.**

5.5.1.3 Výzkumná teze č. 3

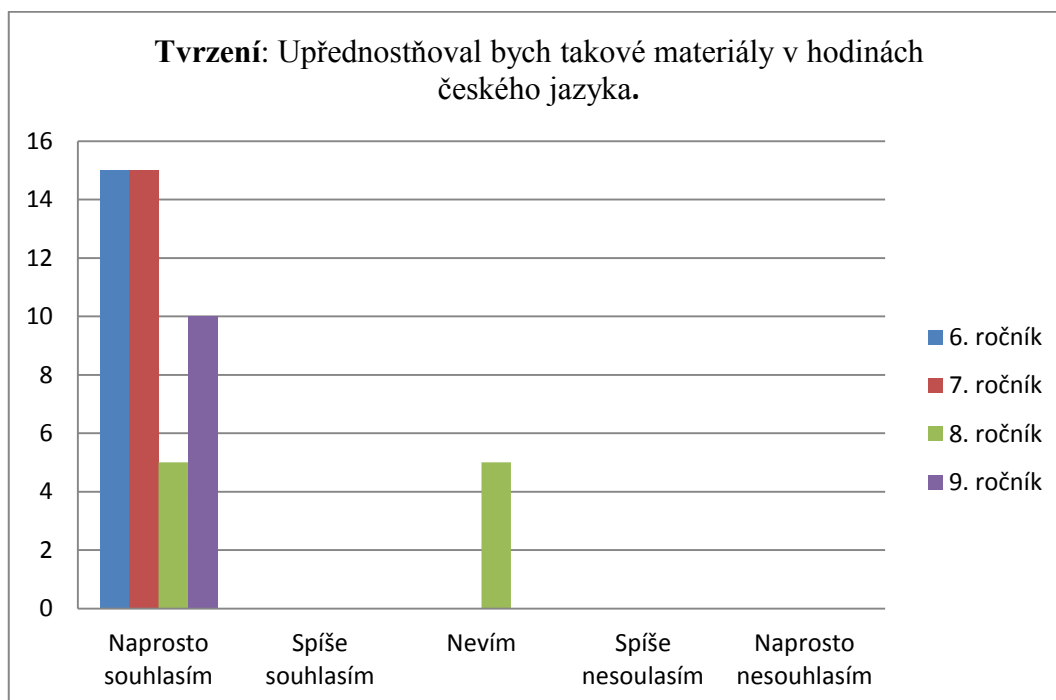
Graf č. 3: Pracovní list se bude žákům vyplňovat snadněji než jiné materiály ve škole.



Shrnutí: Graf č. 3 ukazuje, že většina odpovědí na tvrzení: „pracovní list se mi vyplňoval snadněji než jiné materiály“, byla, naprosto souhlasím nebo spíše souhlasím, ve třech případech se vyskytla odpověď nevím, opět je to zanedbatelný výsledek oproti zbylým odpovědím, tudíž vyhodnocuji tezi jako **POTVRZENOU**, pracovní listy se budou žákům vyplňovat snadněji, než jiné materiály ve škole.

5.5.1.4 Výzkumná teze č. 4

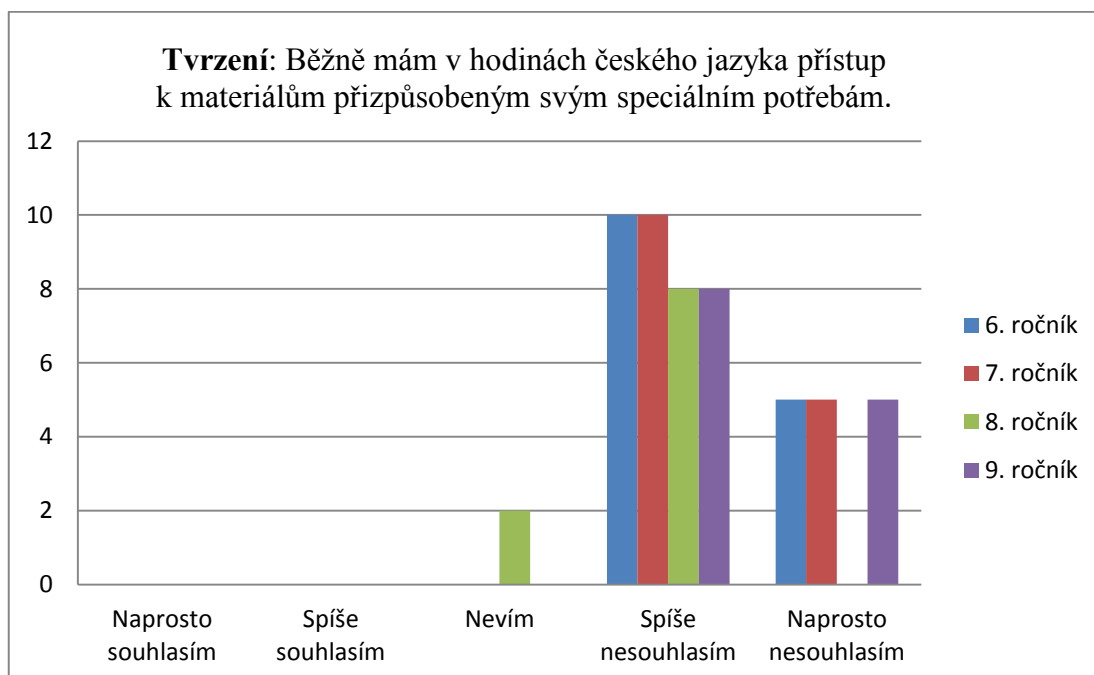
Graf č. 4: Žáci se SVPU by takové materiály upřednostňovali v hodinách českého jazyka.



Shrnutí: U tvrzení, zda by žáci upřednostňovali materiály podobné pracovním listům v hodinách českého jazyka, se vyskytly pouze dva typy odpovědí, a to naprosto souhlasím a nevím, větší část žáků se přiklonila k odpovědi naprosto souhlasím, čímž se i tato výzkumná teze **POTVRDILA**, **žáci takovýto typ materiálu upřednostňovali v hodinách českého jazyka.**

5.5.1.5 Výzkumná teze č. 5

Graf č. 5: Žáci běžně nemají přístup k materiálům přizpůsobeným jejich speciálním potřebám.



Shrnutí: Graf č. 5 ukazuje, že žáci u tvrzení: „Běžně mám v hodinách českého jazyka přístup k materiálům přizpůsobeným svým speciálním potřebám“ kroužkovali odpověď spíše nesouhlasím nebo naprosto souhlasím. Pouze dvakrát se objevila odpověď nevím, čímž můžeme konstatovat, že i tato teze je **POTVRZENA, žáci běžně nemají v hodinách českého jazyka přístup k materiálům přizpůsobeným svým speciálním potřebám.**

5.5.1.6 Resumé první části ověřování tezí

Všechny teze byly potvrzeny, z čehož vyplývá, že z pohledu žáků jsou listy graficky dobře zpracovány, upřednostňovali by takový typ materiálů v hodinách českého jazyka, vyplňoval se jim snadněji než jiné materiály ve škole, ale běžně ho k dispozici nemají.

Vzhledem k potvrzení všech výše zmíněných tezí týkajících se práce žáků s pracovními listy je zřejmé, že individuální přístup k těmto žákům je důležitá součást práce se žáky se SVPU, kterou bychom jako učitelé českého jazyka neměli ztrácet a naopak se snažit žákům vytvářet speciální materiály, jak jen je to možné, v dlouhodobějším měřítku to má pro žáky velký význam. V této části výzkumu bylo přítomno 10 respondentů, což není příliš vysoké číslo, jež by sloužilo ke generalizaci celého problému s individuálním přístupem, ale postačí jako ukazatel, který o mnohém svědčí.

5.5.2 Výsledky druhé části výzkumného šetření zaměřeného na žáky

Druhá část výzkumného šetření byla zaměřena na přímé pozorování žáků při vyplňování pracovních listů na reedukační lekci. Pozorování se zaměřovala na 5 oblastí tak, aby bylo zřetelné, zda u žáka probíhá progres. Sledované oblasti jsou následující:

- orientace žáka v pracovním listě,
- udržení pozornosti po dobu vyplňování,
- nakolik je nutná asistence vyučující přítomné na reedukační lekci,
- jak žáci využívají pomocné tabulky a přehledy,
- zda stihnou list vyplnit za 60 minut.

5.5.2.1 Žák 6A

- Věk: 12 let.
- Pohlaví: chlapec.
- Anamnéza: dysfázie, dysortografie.
- Stupeň podpůrného opatření: žák je zařazen do 2. stupně podpůrného opatření.
- Průběh pozorování:

List 6/1

Žák 6A se zpočátku velmi špatně orientoval, dlouho trvalo, než započal práci. Byla zde zásadní pomoc učitele, žák nedokázal začít bez vedení paní učitelky, musela ho upozornit, že je potřeba, aby si přečetl cvičení číslo jedna a dále postupoval podle pokynů. Když dokončil činnost v prvním cvičení, seděl a pozoroval zbytek třídy, opět byla potřeba pomoc učitelky, postupně se ale snažil pracovat sám. Je velmi nepozorný. Pozornost udržel většinou na jedno cvičení, potom sledoval okolí nebo vyrušoval. Jeho nepozornost také způsobovala pomalejší osobní tempo, časový limit 60 minut stihl, ale pokud by mu byl zadán list na běžnou vyučovací hodinu, měl by problém. Co se týče pomocných tabulek, využíval je až v druhé části listu. Nebyly vysledovány obtíže spojené s délkou textu.

List 6/2

Orientace žáka v listu je oproti minulému lepší, začátek jeho práce nebyl zdlouhavý, jako tomu bylo u listu předešlého, paní učitelka ho chválila, že započal práci bez ní. Opět se u něj vyskytovala zvýšená nepozornost, přibližně každých deset minut vykřikoval a upozorňoval na sebe. Je zde stále nutná spolupráce s paní učitelkou, avšak většina dotazů žáka byla mimo téma, tudíž jim učitelka nevěnovala příliš pozornosti. Tabulky žák využíval a časová dotace pro něj byla dostačující.

List 6/3

Žák započal práci sám, není nutná přítomnost učitelky. Veškeré dotazy byly opět mimo téma, žák byl nepozorný a roztěkaný, ale i přesto dokončil práci v časovém limitu.

List 6/4

Je zřetelný zvyk na list, již nebyla potřeba ho více upozorňovat a vést. Ačkoli u něj přetrvávala nepozornost, osobní tempo je rychlejší oproti minulým lekcím, včas stihl dokončit všechnu zadanou práci. Obtíže nastaly pouze u cvičení 4, kde byla potřeba mu více vysvětlit, co je v daném cvičení nutno dělat. Pomocné tabulky využíval, v některých si dokonce i podtrhával a zvýrazňoval text.

List 6/5

V materiálu se již orientoval bez větších obtíží, jeho počáteční práce byla plynulá a pozorná, známky nepozornosti se vyskytly až v druhé části listu, kde se začínala projevat únava. Menší problémy nastaly ve cvičení s grafy, zde byla nutná pomoc paní učitelky. Osobní tempo bylo srovnatelné s minulými lekcemi. Pomocné tabulky využíval, ve zbytku času si vlepil závěrečný přehled do sešitu.

5.5.2.2 Žák 6B

- Věk: 12 let.
- Pohlaví: dívka.
- Anamnéza: dyslexie, těžká nedoslýchavost.
- Stupeň podpůrného opatření: žákyně je zařazena do 3. stupně podpůrného opatření.
- Průběh pozorování:

List 6/1

Dívka má v hodinách, vzhledem ke svému zařazení do 3. stupně podpůrného opatření, k dispozici asistenta, jelikož na nácvikových hodinách nebyl přítomen, byla práce s žákyní náročnější. S prvním listem měla žákyně obtíže, zprvu se v něm velmi špatně orientovala, nevěděla, co s kterými cvičení dělat a bez asistence učitelky by neudělala jediné cvičení. Dívka neměla problémy s pozorností, vydržela se soustředit na zadanou práci i déle jak 30 minut. Pomocné tabulky využívala, ale byla potřeba, aby byla seznámena s jejich obsahem. Žákyně list nestihla v časovém limitu 60 minut.

List 6/2

Ani v tomto listu nebylo zřetelné, že by se dívka orientovala, bylo ji nutné opět seznámit s tím, co musí dělat, byla plně závislá na asistenci učitele. Pokud ji paní učitelka vedla, bylo její tempo poměrně plynulé a pracovala velmi dobře, pokud ne, byla nepozorná a neklidná. Aktivně pracovala s přílohou pracovního listu (pan Důležitý). Časový limit byl opět nedostačující.

List 6/3

V materiálu se dívka orientovala lépe, dokonce jako první vyžadovala přílohu (pan Důležitý), aby mohla lépe pracovat. Stále byla nutná asistence paní učitelky, která jí vždy vysvětlila, co má dělat a zbytek nechala na dívce. Její osobní tempo bylo lepší, již nebyla tolik překvapená z typu cvičení a práce v reedukační lekci. Časový limit dívka opět přesáhla.

List 6/4

Žákyně se v listu již poměrně orientovala, ale bez asistence učitelky by list stále nevyplnila, vždy jí bylo potřeba říci, co má dělat. Byla pozorná a využívala pomocné tabulky. Poprvé v testování dívce stačil časový limit.

List 6/5

S listem žákyně pracovala poměrně obratně, byla také nižší potřeba spolupráce s paní učitelkou, ale byly situace, kdy by bez její pomoci cvičení nezvládala. Opět pracovala velmi pozorně a časově list stihla v limitu. Hojně využívala pomocné tabulky a přehledy.

5.5.2.3 Žák 6C

- Věk: 12 let.
- Pohlaví: chlapec.
- Anamnéza: dyslexie, dysortografie.
- Stupeň podpůrného opatření: žák je zařazen do 2. stupně podpůrného opatření.
- Průběh pozorování:

List 6/1

Žák neměl větší obtíže s orientací v listě. Postupoval poměrně samostatně v celém listu. Pomoc paní učitelky byla pouze mírná, většinou se jednalo o dotazy směřující k nejasnostem v zadání. Nebyly sledovány obtíže spojené s délkou textu, osobní tempo žáka bylo, vzhledem k jeho obtížím a stupni podpory, rychlé. Veškerá cvičení stihl v požadovaném časovém rozpětí. Pomocné tabulky využíval pouze výjimečně.

List 6/2

Žák opět pracoval samostatně a byl pozorný. Asistence učitelky nebyla potřebná, pokud měl nějaké dotazy, týkaly se věci mimo tematickou oblast pracovního listu. Žák neměl problém dodržet časový limit a nebyly sledovány jiné obtíže spojené s vyplňováním listu. Pomocné tabulky využíval zřídka.

List 6/3

Žák byl pozorný, ale jevil mírné známky únavy, příčiny nebyly známy, jeho pracovní tempo bylo oproti minulým lekcím nezvykle pomalé, byla nutná asistence paní učitelky a stěžoval si na vysokou obtížnost cvičení v listu. Nebylo zřejmé, zda byl žák vyveden z míry obtížností listu, nebo měl osobní problémy, které způsobily výkyvy ve výkonu.

List 6/4

Orientace v listě byla oproti předešlé lekci na lepší úrovni. Opět nebyla nutná pomoc paní učitelky, ale pracovní tempo bylo stále pomalé na rozdíl od prvních dvou lekcí. Pozornost žák udržel, ale v druhé polovině listu již jevil známky únavy a tempo se ještě zpomalovalo, ale i přesto žák práci stihl v časovém limitu 60 minut. Tabulky využíval méně než ostatní žáci.

List 6/5

Žák byl pozorný, orientoval se v listě, tabulky využíval, ale oproti ostatním spolužákům méně. Asistence paní učitelky nebyla nutná, žák umí pracovat samostatně. Časový limit 60 minut stihl bez větších obtíží.

5.5.2.4 Žák 7A

- Věk: 13 let.
- Pohlaví: chlapec.
- Anamnéza: dyslexie, dysortografie, dysgrafie, ADHD.
- Stupeň podpůrného opatření: žák je zařazen do 2. stupně podpůrného opatření.
- Průběh pozorování:

List 7/1

Žák 7A byl velmi nespolupracující. Nejenže mu dlouho trvalo, než vůbec začal pracovat, ale také odmítal vůbec list vyplňovat, tudíž se zpozdila celá jeho práce a časový limit byl nedostačující, stihl pouze první stranu cvičení. Byla nutná přítomnost paní učitelky, žák byl velmi nepozorný. Pomocné tabulky se snažil využívat, ale měl problém porozumět obsahu v nich, tudíž mu musela paní učitelka často vysvětlovat, co dané termíny znamenají.

List 7/2

Žák byl opět nespolupracující, byl drzý a opět trvalo minimálně 15 minut, než vůbec začal pracovat. Když už začal něco dělat, neustále vyžadoval pozornost paní učitelky, stěžoval si, že je to příliš těžké, ale nevykazoval žádnou snahu cvičení vyplňovat. Tabulky příliš nevyužíval, byl nesoustředěný a list stihl vyplnit pouze z jedné třetiny.

List 7/3

Stále byl nepozorný, drzý a rozrušený. Bylo velmi složité přimět ho k nějaké činnosti. List vyplnil pouze z části, nesnažil se a neustále vyrušoval zbytek žáků na reedukační lekci. Asistenci učitelky vyžadoval, ale ani ta ho většinou nepřiměla k práci.

List 7/4

Orientace v listě byla stále špatná, tabulky využíval, ale opět si nevěděl rady s obsahem, je nutná spolupráce s paní učitelkou. Byl nepozorný, nevydržel vyplnit ani jedno celé cvičení, aniž by nevyrušoval nebo neobtěžoval zbytek žáků. List vyplnil pouze z poloviny.

List 7/5

Během práce s žákem 7A nebyl vysledován žádný posun. Stále se neorientuje v listu, vyrušuje, je nepozorný, limit je pro něj nedostačující, ačkoli je cvičení v listu málo. Paní učitelka se mu snažila pomoci, ale většinou neúspěšně.

5.5.2.5 Žák 7B

- Věk: 14 let.
- Pohlaví: chlapec.
- Anamnéza: dyslexie.
- Stupeň podpůrného opatření: žák je zařazen do 1. stupně podpůrného opatření.
- Průběh pozorování:

List 7/1

Žák 7B byl velmi pozorný, již v prvním pracovním listě neměl problém s orientací. Dokázal pracovat samostatně, asistence paní učitelky byla pouze občasná. Ale i přesto, že se dokázal soustředit a být pozorný, jeho pracovní tempo bylo pomalé, časový limit však stihl. Tabulky využíval.

List 7/2

Žák se orientoval velmi dobře. Byl pozorný, nevyrušoval své okolí, asistenci učitelky potřeboval pouze občas. Pracovní tempo bylo pomalé, ale žák prokazoval velkou snahu a píli. Tabulky využíval a časový limit 60 min. stihl.

List 7/3

Orientace v listě byla velmi dobrá, žák byl pozorný, využíval pomocné tabulky, pomoc paní učitelky byla potřebná, ale pouze občas. Časový limit stihl bez problémů.

List 7/4

Pozornost žáka byla velmi dobrá, stejně tak orientace v listě. Problém nastal ve cvičení 5, kde byla nutná asistence učitelky. Osobní tempo žáka bylo stále pomalé, ale i přesto časový limit stihl. Tabulky využíval.

List 7/5

U žáka 7B bylo sledováno po dobu pozorování velké zlepšení, byl velmi pozorný, dobře se orientoval v listě, dokázal pracovat bez asistence učitelky, efektivně využíval pomocné tabulky a uměl si rozdělit práci tak, aby stihl vypracovat list do 40 min.

5.5.2.6 Žák 7C

- Věk: 13 let.
- Pohlaví: chlapec.
- Anamnéza: dyslexie.
- Stupeň podpůrného opatření: žák je zařazen do 1. stupně podpůrného opatření.
- Průběh pozorování:

List 7/1

Zpočátku práce bylo vidět, že je žák nejistý, list začal vypracovávat až po několikátém vyzvání od paní učitelky, počáteční osobní tempo bylo pomalé. V listě se orientoval velmi špatně, nebylo vysledováno, že by využíval tabulky. Co se týkalo pozornosti, tu udržel velmi krátce, již po druhém cvičení se u něj projevovala únava.

List 7/2

Stále byla zřetelná nízká orientace v listě. Pomoc paní učitelky byla nutná u cvičení 3, kdy mu muselo být nejdříve vysvětleno, co je to několikanásobný podmět. Byl rychle unavitelný, pozornost udržel pouze krátce, musel si dělat časté pauzy. Tabulky využíval pouze u některých cvičení. Časový limit byl dostačující, ale osobní tempo bylo velmi pomalé.

List 7/3

V listě 7/3 měl opět pomalejší začátek, dlouho trvalo, než začal pracovat. Orientace v listě byla malá. Stále projevoval známky vysoké unavitelnosti, byly nutné pauzy. Paní

učitelka mu často pomáhala, vysvětlovala mu, jak má využívat pomocné tabulky. List stihl vypracovat v limitu 60 minut.

List 7/4

U prvních cvičení bylo vidět, že se jedná o typ úkolů, které mu vyhovují, práce byla plynulejší i unavitelnost byla nižší, od cvičení 3 se opět zvýšila nepozornost, asistence učitelky byla nutná a práce byla pomalejší. Ale list stihl v 60 minutách vypracovat.

List 7/5

S tímto listem neměl žák problém, orientace byla velmi dobrá, využíval tabulky i asistence paní učitelky byla nižší oproti ostatním listům. Osobní tempo bylo opět mírně podprůměrné, ale list stihl v 50 minutách.

5.5.2.7 Žák 8A

- Věk: 14 let.
- Pohlaví: dívka.
- Anamnéza: dysgrafie, dysortografie, ADD.
- Stupeň podpůrného opatření: žákyně je zařazena do 2. stupně podpůrného opatření.
- Průběh pozorování:

List 8/1

Žákyně 8A začala práci obratně, nebyly zřetelné projevy s pozorností ani únavou, ty se dostavily v druhé půlce cvičení, zde měla dívka velké problémy s únavou i osobní tempo se radikálně zpomalovalo. Pomoc učitele nevyžadovala nijak výrazně a limit stihla bez větších obtíží.

List 8/2

Opět se u ní projevovalo počáteční rychlé a plynulé pracovní tempo, které se postupně zpomalovalo, a pozornost ke konci listu byla již velmi malá. I přes poměrně velké obtíže se soustředěním dívka pracovala pečlivě, využívala pomocné tabulky a stihla vše vypracovat v 60 minutách. Asistenci paní učitelky využívala až v závěru listu.

List 8/3

Dívka začala pracovat na listě samostatně, při prvních třech cvičeních byla pozorná, nebyla sledována únava. Poté se opět projevila únava a tempo se zpomalovalo. Také se držela u cvičení 4, kde potřebovala více vysvětlit, co má dělat. Časový limit stihla. Tabulky využívala aktivně.

List 8/4

List 8/4 dívka vyplňovala velmi zvolna, její osobní tempo bylo pomalé. Již od prvního cvičení bylo zapotřebí upozorňovat ji, aby si udělala přestávku. Ačkoli list vypracovala celý i v časovém limitu, bez asistence paní učitelky by to zvládala obtížně.

List 8/5

Žákyně byla nepozorná, po celou dobu vyplňování zívala a nespolupracovala. Paní učitelka musela častokrát zasahovat, vysvětlovala jí, co má v daných cvičeních dělat. Pomocné tabulky využívala, ale ne příliš často. Časový limit stihla.

5.5.2.8 Žák 8B

- Věk: 14 let.
- Pohlaví: dívka.
- Anamnéza: dyslexie, dysortografie, dyskalkulie.
- Stupeň podpůrného opatření: žákyně je zařazena do 2. stupně podpůrného opatření.
- Průběh pozorování:

List 8/1

Žákyně 8B působila zpočátku nervózně. Ačkoli s listem pracovala obratně, měla pomalé osobní tempo, snadno se nechala vyrušit ostatními nepozornými žáky. Asistenci učitelky příliš nepotřebovala, jen ji musela upozorňovat, aby se věnovala práci a ne sledování spolužáků. Časově list stihla do limitu.

List 8/2

Žákyně se v listu orientovala obratně, využívala pomocné tabulky, ale byla velmi nepozorná, paní učitelka ji musela neustále upozorňovat, aby pracovala na tom, na čem má. S tabulkami pracovala dobře a časový limit jí nedělal problém.

List 8/3

Žákyně byla stále velmi neklidná a nepozorná, nevydržela vyplnit ani jedno cvičení celé, aniž by narušila a neměla nevhodné dotazy mimo téma. Často se otáčela na spolužáka a vyrušovala ho, paní učitelka s ní měla mnoho práce, ale i tak se žákyně projevovала jako velmi bystrá a snaživá. Časový limit stihla bez obtíží.

List 8/4

Ačkoli se žákyně v listě orientovala, uměla pracovat s tabulkami a ve většině případů vyplňovala cvičení bezchybně, bylo obtížné s žákyní pracovat, její pozornost byla velmi nestabilní a pokud by ji paní učitelka neustále neokřikovala, nestihla by list vyplnit včas.

List 8/5

I v tomto listu se opakovalo to, co v listech předešlých, žákyně příliš dlouho neudrží být pozorná a soustředit se na list, avšak byla velmi bystrá a stíhala vyplnit všechna cvičení i přes častou nepozornost.

5.5.2.9 Žák 9A

- Věk: 14 let.
- Pohlaví: chlapec.
- Anamnéza: dysortografie, dyskalkulie.
- Stupeň podpůrného opatření: žák je zařazen do 2. stupně podpůrného opatření.
- Průběh pozorování:

List 9/1

Žák byl celou dobu velmi neklidný, ošival se, často vstával a odcházel na toaletu, cvičení vždy pouze rozpracoval a přešel na další, paní učitelka ho musela upozorňovat, že je zapotřebí vypracovat cvičení celá. Časový limit byl nedostačující, pomocnou tabulku využíval, ale až poté, co ho na ně paní učitelka upozornila a vysvětlila mu, k čemu v listu slouží.

List 9/2

Orientace v listu byla špatná, žák byl nepozorný, nevydržel pracovat v kuse déle jak deset minut. Paní učitelka ho musela neustále okřikovat a pomáhat mu. Tabulky používal bez zřetelných obtíží, ale časový limit opět nestihl.

List 9/3

Žák 9A je opět velmi neklidný, ošival se, často se zvedal a chodil po třídě. List vyplňoval velmi pomalu, nedokázal vyplnit ani jedno cvičení celé. Paní učitelku zasypával dotazy, bez její asistence by nezvládl list vypracovat sám. Tentokrát však stihl list vypracovat v čase reedukační lekce.

List 9/4

List vyplňoval totožně jako ty předešlé, opakovala se nepozornost, neklid, nutná pomoc paní učitelky, ale problémy se prohloubily v posledním cvičení, které se ukázalo jako problematické, na žáka bylo příliš dlouhé a již u páté věty odmítal cvičení dokončit, list nakonec nedokončil.

List 9/5

Ačkoli byla práce s žákem velmi obtížná a nevydržel dlouho u jakékoli činnosti, bylo znát, že už se v listech lépe orientoval a dovedněji využíval pomocné tabulky. List stihl vypracovat v časovém limitu a asistence a upomínání paní učitelkou nebyla příliš nutná.

5.5.2.10 Žák 9B

- Věk: 15 let.
- Pohlaví: chlapec.
- Anamnéza: dysortografie.
- Stupeň podpůrného opatření: žák je zařazen do 1. stupně podpůrného opatření.
- Průběh pozorování:

List 9/1

U žáka nebyly sledovány větší obtíže již v prvním listu, dokázal pracovat samostatně, asistence paní učitelky nebyla téměř nutná, velmi obstojně s listem pracoval, dokázal se rychle zorientovat v jiném typu materiálu. Pozorný zvládl být po celou dobu práce na listu, časově list stihl za 49 minut. Tabulky využíval pouze zřídka.

List 9/2

S listem neměl žák větší potíže, pomoc paní učitelky využíval pouze párkrát, tabulky využíval a pracoval pozorně a soustředěně. Časový limit stihl bez problémů.

List 9/3

Žák 9B vykazoval velmi dobrou orientaci v listě. Dokázal být soustředěný, nenechal se vyrušit ani nepozornými spolužáky. Asistence paní učitelky, v jeho případě, nebyla častá. Tabulky používal efektivně, časový limit byl opět dostačující.

List 9/4

U žáka se opakoval postup jako při práci u předešlých listů, dokázal s listem velmi dobře pracovat, nepotřeboval pomoc učitelky, dokázal pracovat samostatně a pozorně, časový limit stihl bez problémů.

List 9/5

V posledním listě žák pracoval velmi obstojně, jsou u něj zřetelné pouze malé vzdělávací obtíže, při práci na listě ale nebyly prokazatelné, jelikož pracoval rychle, soustředil se, nebylo zapotřebí mu pomáhat a využíval pomocné tabulky, aniž by potřeboval vysvětlit, k čemu slouží.

5.5.2.11 Shrnutí výsledků z druhé části výzkumného šetření zaměřeného na žáky

Druhá část výzkumného šetření byla zaměřena na pozorování žáků při práci s tímto materiálem. Z pozorování je zřejmé, že práce s žáky se SVPU vyžaduje individuální přístup, ačkoli byl materiál navržen a vytvořen tak, aby vyhovoval co možná největšímu spektru žáků s těmito obtížemi, ukázalo se, že každý žák je jiný a i jinak s listem pracuje. Aby nebyl list pro žáky kontraproduktivní, je klíčové si uvědomit, s jakými jedinci pracujeme a jakému budeme list zadávat, podle toho mu list přizpůsobíme, ať se jedná o to, že mu některá cvičení nebudeme dávat vůbec, nebo je zkrátíme či bude vyplňovat

pouze jednu část listu. Z pozorování bylo vysledováno, že pro některé žáky byl přímo „nadlidský výkon“ list vyplnit do 60 minut, proto bych pedagogům doporučila vysledovat, kdy se dítě na list nesoustředí a práce na něm pozbývá smyslu, v té chvíli je nutné změnit činnost nebo udělat dítěti krátkou pauzu. Také bylo zřejmé, že při vyplňování prvního pracovního listu měla většina jedinců problémy, list pro ně byl něco nového, na co nebyli zvyklí, ale postupem času se u většiny projevil progres. Ať už se jednalo o to, že stihli list vyplnit v limitu, pracovali samostatně, zlepšila se jejich orientace, pracovali efektivněji nebo se naučili využívat pomocné tabulky. Čímž se mi potvrdilo, že má smysl pokračovat v tvorbě daného typu materiálu, ale přestože se mi ve většině případů materiál osvědčil, jako funkční je příhodné vytyčit i jeho slabá místa, která byla při pozorování vysledována. Jedna z problematických oblastí byla obtížnost některých typů cvičení, mým cílem nebylo snižovat na děti se SVPU nároky, ale pouze jim list uzpůsobit, ale to se ukázalo jako špatná domněnka. Také se ukázalo jako nefunkční žáky předem s listem blíže neseznámit, pro konstruktivní činnost je důležité žákům vysvětlit, jak je list koncipován, co dané symboly znamenají, tím se učitel může vyvarovat velkému počtu „zbytečných“ dotazů žáků.

5.5.3 Výsledky výzkumného šetření zaměřeného na učitele

Předešlá část výzkumného šetření se z velké části zaměřovala na žáky a jejich práci s pracovními listy, což chápu jako důležitou součást výzkumu. Také je podstatné zjistit, jak na takovýto materiál pohlíží učitelé českého jazyka, pro které byl tento soubor vytvořen. Nejen z důvodů absence těchto materiálů na trhu, ale za účelem zvýšení efektivity při práci s těmito žáky.

V úvodu této podkapitoly je uveden rozhovor s paní učitelkou, která pracovní listy testovala ve svých hodinách a reedukačních lekcích. Rozhovor je rozdělen do dvou částí. První soubor otázek se týkal obecně práce s žáky se SVPU v hodinách českého jazyka a jejího celkového názoru na inkluzivní vzdělávání. Část druhou tvořil soubor otázek zaměřený konkrétně na práci s pracovními listy.

Další část této podkapitoly je zaměřena na vyhodnocení dotazníků, které vyplňovali učitelé českého jazyka. Cílem výzkumného šetření je zjištění, zda by učitelé měli o takovýto materiál zájem, zda je využitelný, funkční a má své opodstatnění v souboru stávajících materiálů na trhu. Jejich názory, založené na dlouhodobé zkušenosti, by mě

mohly inspirovat k případnému vylepšení pracovních listů. Jak již bylo řečeno, celkem se šetření účastnilo 38 respondentů ze základních škol na Nymbursku.

5.5.4 Rozhovor s vyučující testující pracovní listy

5.5.4.1 Přepis rozhovoru

1) Jak vnímáte inkluzivní vzdělávání? Řadíte se spíše k učitelům, kteří je vítají, nebo naopak nevidíte v tomto systému příliš přínosů?

- „Nelze říci, že bych se řadila buď k přívržencům, nebo odpůrcům inkluze, názorově se stavím někde na pomezí, v inkluzivním vzdělávání vidím mnoho pozitiv jako například posílení sociálních vazeb mezi žáky integrovanými a těmi neintegrovanými, ale také jisté mezery. Ty vidím hlavně v nedostatečné gramotnosti učitelů v oboru speciální pedagogiky.“

2) Máte pocit, že je důležité věnovat žákům se SVPU zvýšenou pozornost v hodinách českého jazyka?

- „Rozhodně, uvědomme si, že český jazyk je jeden z nejdůležitějších předmětů, které se ve škole vyučují, jeho znalost je nezbytná k dalšímu fungování jedince, tudíž by učitel měl věnovat v hodinách českého jazyka těmto žákům nejen zvýšenou pozornost, ale také by k nim měl přistupovat individuálně.“

3) Mluvíte o individuálním přístupu k žákům, je to způsob, jak jim pomoci od obtíží spojenými právě se SVPU?

- „Samozřejmě, že individuální přístup není jediná cesta, skrze kterou zmírníme obtíže spojené s SVPU, ale rozhodně žákům v mnohém pomůže a jejich obtíže může z velké části kompenzovat.“

4) Jaké jsou podle Vás cesty, jak v hodinách českého jazyka pracovat s žáky, kteří mají dané poruchy diagnostikované?

- „Cest, jak s žáky pracovat, je mnoho, jedna z nich je výše zmíněný individuální přístup, další, co žákům pomáhá, jsou speciálně vytvořené materiály a kompenzační pomůcky jim „na míru“, dále je vhodné využívat metody práce, které jsou uvedeny v odborné literatuře a podobně, způsobů práce s těmito žáky je mnoho.“

5) Je reálné, aby učitel tímto způsobem pracoval v každé hodině českého jazyka?

- *„Pokud mám být upřímná, úplně reálné to není v případě, že si vytváříte tento výukový materiál úplně sama na každou hodinu. Je hloupé to takto přiznat, ale nejsem si jistá, že by takto šlo pracovat, vytvářet pokaždé několik druhů materiálů.“*

6) Co se týče druhého stupně základního vzdělávání, jaké má učitel českého jazyka možnosti na poli speciálních výukových materiálů pro žáky se SVPU?

- *„Zde musím uznat, že je sortiment velmi omezený, řekněme, že nulový. Ačkoli dostaneme od kraje peníze na dané kompenzační pomůcky a materiály, nemáme moc velké možnosti je zakoupit. Proto musím říct, že tvorbu Vašich listů velmi oceňuji, jelikož materiál podobného typu je dostupný spíše pro první stupeň základního školství.“*

7) Myslíte si tedy, že tvorba takovýchto materiálů je vhodná cesta, která by mnohým učitelům usnadnila práci při přípravě na hodiny, a tudíž byste rozšířila sady listů i o učivo pravopisné, lexikální, morfologické a podobně?

- *„Rozhodně, myslím si, že mnoho učitelů by to ocenilo, ačkoli každý učitel pracuje jinak, rozhodně by tento materiál využil, i kdyby v nějaké modifikované verzi. Ano, rozšíření o další učivo bych uvítala.“*

8) Pokud se tedy přesuneme k pracovním listům, které jste testovala ve svých hodinách, jak byste je celkově shrnula?

- *„Nápad vytvořit takovýto materiál jsem velmi ocenila, protože zvláště pro 2. stupeň je málo materiálů na procvičování. Tabulky a přehledy musí učitel nácviků nebo učitel českého jazyka sám vymýšlet, ale to už jsem tak nějak řekla v předešlé otázce.“*

9) Pokud byste měla shrnout slabé a silné stránky těchto listů, jaké by to byly?

- *„Silné stránky vidím v metodice listů, je vidět, že jste se jako autorka zamýšlela nad potřebami těchto žáků, jako jsou větší písmo, tabulky, pokyny zaměřené na jednu činnost, posloupnost cvičení od nejtěžšího k nejlehčímu a hry v závěru, to je něco, co se dnes velmi vyžaduje, ale mnoho učitelů to v hodinách nedělá, tuto závěrečnou aktivizaci bych využila, ale s celou třídou. Dále bych vyzdvihla grafickou podobu listů, která je podle mě na velmi vysoké úrovni a v poslední řadě propojení litera-*

tury a mluvnice. Slabé stránky vidím v podtrhávání barvami, u nás na škole jsou děti zvyklé využívat vlnovky a rovné čáry, ale to není ani tak slabá stránka jako zvyk žáků na naší škole. Jinak na listech žádné slabé stránky neshledávám.“

10) Myslíte si, že by žáci zvládli pracovat s listy samostatně i bez pomoci učitele?

- *„Zde musím podotknout, že jak kteří, jsou žáci, jež podporu nepotřebují, pak byli žáci, kteří mě zasypávali mnoha otázkami. Je to velmi individuální.“*

11) Jsou pokyny v listech pro žáky jasné a srozumitelné? Nebo se při práci často dotazovali, co mají dělat?

- *„Pokyny jim jasné a srozumitelné byly, jediný problém, se kterým jsem se potýkala, byly tabulky, v počátcích práce s listy na ně nebyli žáci zvyklí, tudíž se mě často ptali, k čemu v listu slouží a podobně.“*

12) Nejsou úkoly pro žáky příliš obtížné?

- *„Obtížné pro žáky byly úkoly, kde museli vyhledávat v textu, často jim dělá orientace v textu problémy, ale na druhou stranu porozumění textu je dovednost, kterou se žáci musí bezpodmínečně naučit, tudíž bych tyto úkoly naopak vyzdvihla a co nejvíce se žáky procvičovala, ale i s jedinci, kteří žádnými poruchami netrpí.“*

13) Je možné, aby žák zvládl list vypracovat do 60 minut?

- *„Snažila jsem se tak listy testovat, ale byly situace, kdy 60 minut žákům nestačilo, opět se tu ale bavíme o tom, že je to velmi individuální, každý žák pracuje jiným tempem, k čemuž je důležité přihlídnout.“*

14) Jak vnímáte barevnost listů a tabulky v nich, myslíte si, že neodvádí pozornost žáků?

- *„Musím uznat, že v počátku práce s listy jsem k tomu byla velmi skeptická, v listech mi toho přišlo mnoho, ale když jsem viděla žáky s listy pracovat, nepřišlo mi, že by to nějakým způsobem odvádělo jejich pozornost. Tady je důležité, že žák se s takovým typem materiálu musí nejdříve naučit zacházet, což znamená, že zpočátku ta práce nebude úplně jednoduchá, jelikož na takový typ cvičení nejsou žáci v mých hodinách zvyklí, ale postupem času bylo vidět, že si na ten materiál zvykli a šlo jim to rychleji a lépe.“*

15) Využívají žáci tabulky v listech? Jak je hodnotí?

- *Ano, využívají. Často je chválili, neustále mi opakovali, že by jim toto pomáhalo i při písemných pracích, ale největší radost z toho měli žáci bez obtíží, se kterými jsem několik listů také zkusila otestovat.“*

16) V některých listech se objevují i náměty, jak procvičit dané učivo formou hry, jak vnímáte toto?

- *„Velmi pozitivně, je to způsob, jak si nenásilnou formou zapamatovat určitá pravidla, jak děti udržet, aby byly pozorné a také, když jsou v pohybu, mnohým žákům s SVPU to jen prospěje.“*

17) Neměli žáci problém s délkou textu v listech? A jak vnímáte propojení mluvnického učiva s literárním?

- *„Propojení učiva literárního s učivem mluvnickým vidím jako jednu z nejsilnějších stránek listů vůbec, klade na to důraz i inspekce, tudíž je vidět, že je materiál velmi didakticky zpracovaný. Délka textů je odpovídající dané cílové skupině.“*

18) Jaké navrhujete další využití pracovních listů než pouze v reedukačních lekcích?

- *„Já osobně bych listy využila v již zmíněných reedukačních lekcích, dále v hodinách českého jazyka jako materiál pro zopakování, procvičení látky, nebo jako písemnou práci a v poslední řadě bych jednotlivá cvičení zadávala i jako domácí úkoly. Také jsem listy využívala s žáky bez poruch učení jako materiál na procvičení látky.“*

19) A poslední otázku, kterou bych Vám ráda položila, jak byste listy hodnotila obsahově, korespondují vhodně s RVP pro základní vzdělávání? A jsou témata vhodně volena k daným ročníkům?

- *„Obsahově mi přijdou v pořádku, korespondují tematicky s tím, co se žáci v daných ročnících měli ze skladby naučit, ale musím uznat, že v některých ročnících jsou listy napřed, ačkoli to učebnice předkládají, já to s žáky dělám další rok, například v 6. ročníku nedělám druhy souvětí.“*

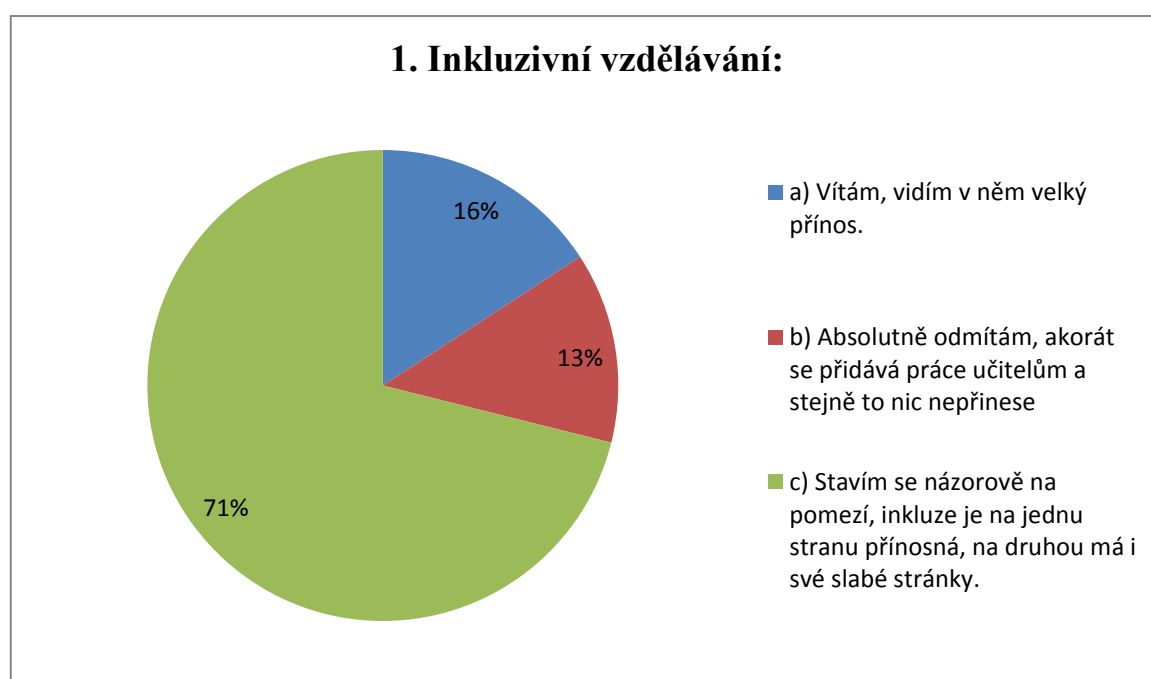
5.5.4.2 Shnutí rozhovoru

Z rozhovoru je patrné, že paní učitelka upozorňuje na důležitost zvýšené péče o žáky se SVPU v hodinách českého jazyka. Dále doporučuje k této skupině žáků uplatňovat individuální přístup. Je si jistá, že by bylo vhodné vytvářet jim vlastní výukové materiá-

ly, jelikož pro druhý stupeň jich je na trhu velmi malé množství, ale připravovat je na každou hodinu vidí jako nereálné. Tím mi potvrzuje moji domněnku, že tvořit tento materiál není zbytečná práce, ba naopak. Když se přesunem ke shrnutí názorů na samotné listy většinou na nich shledala pozitiva, což mě jako autora samozřejmě potěšilo, neměla problém s barevností listů, grafickou podobou, délkou textů ani obsahem učiva. Zdůrazňuje, že žáci si musí na takový materiál nejdříve zvyknout, poté jim půjde práce lépe.

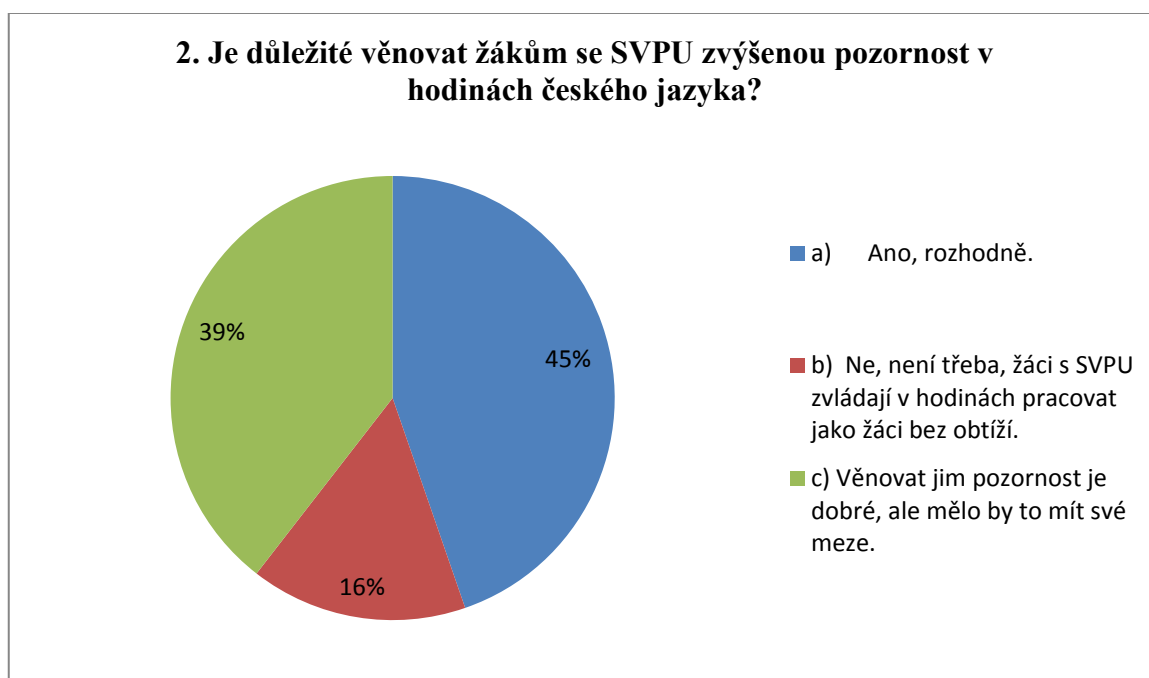
5.5.5 Výsledky dotazníkového šetření s učiteli

Graf č. 6: Inkluzivní vzdělávání



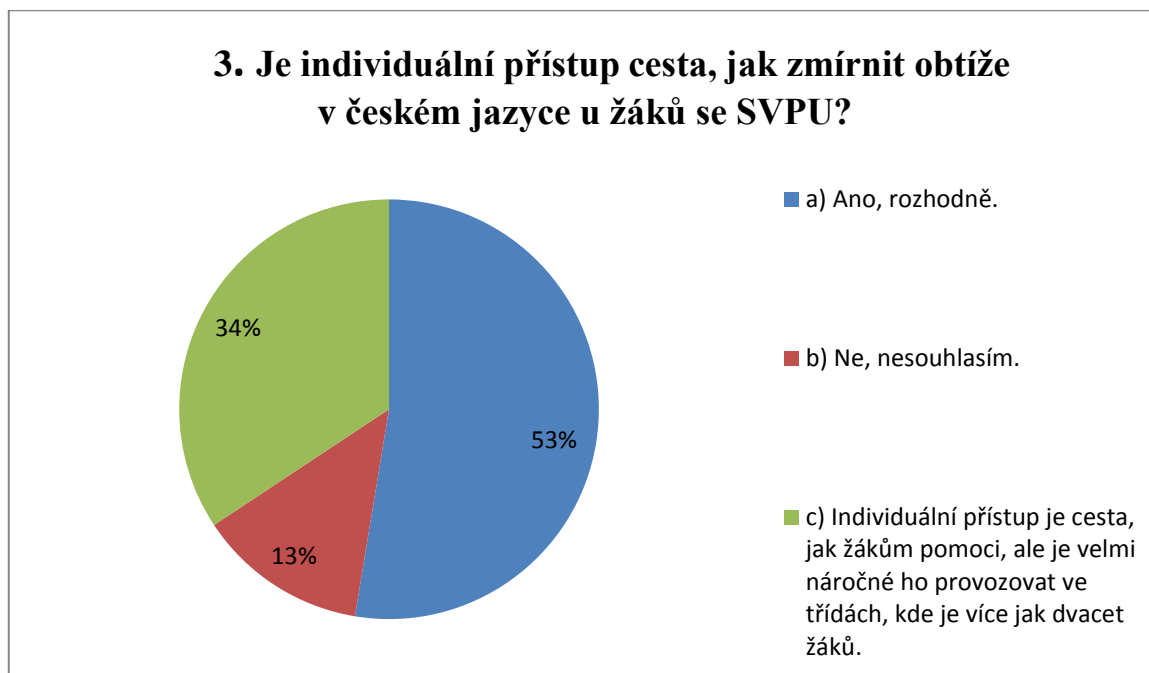
Shrnutí: Tato otázka se zaměřovala na zjištění postojů učitelů k inkluzi. Z grafu je patrné, že největší procento učitelů se řadí názorově na pomezí, na jednu stranu vidí inkluzi jako přínosnou, na druhou pocítují i slabé stránky. Domnívám se, že tyto postoje jsou ovlivněny „aktuálností“ tohoto pojmu a učitelé ještě nemohou plně vyjádřit svůj názor, jelikož nemají s inkluzivním vzděláváním příliš zkušeností.

Graf č. 7: **Důležitost věnování pozornosti žákům se SVPU v hodinách českého jazyka.**



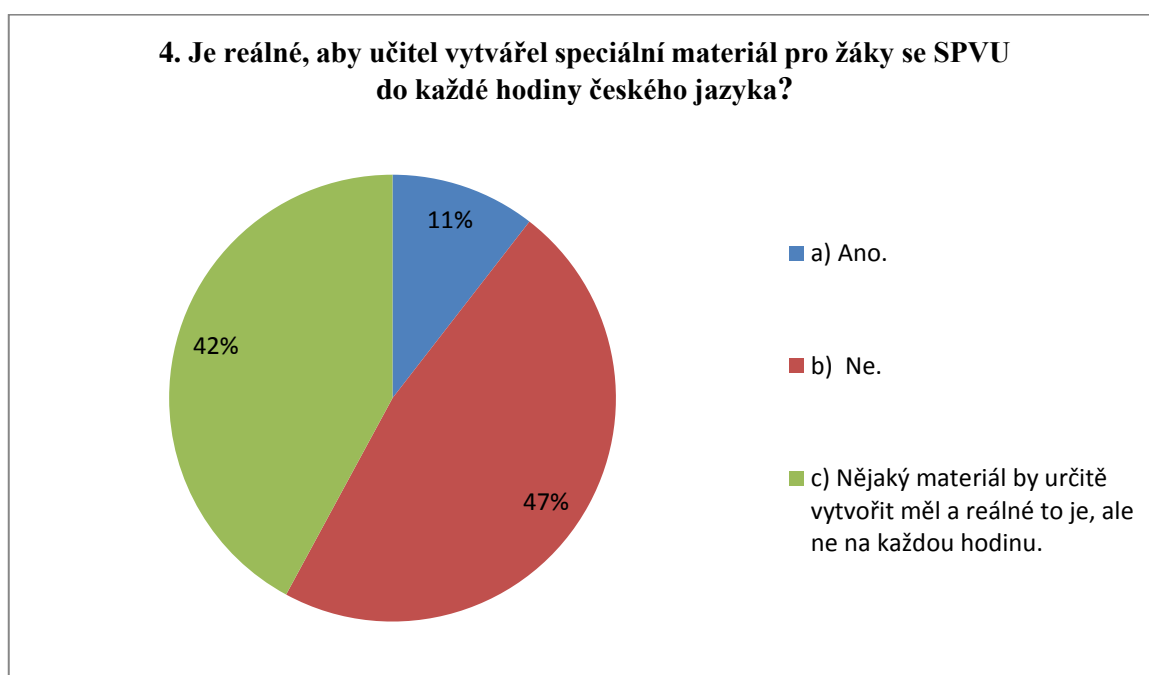
Shrnutí: U této otázky nejvíce učitelů zakroužkovalo možnost „ano, rozhodně“, čímž se vyjádřili, že je důležité žákům se SVPU věnovat pozornost. Velká část učitelů se přiklonila k názoru, že je to důležité, ale mělo by to mít své meze. Mírně znepokojivé je ale to, že 16 % dotazovaných vnímá zvýšenou pozornost k těmto žákům jako zbytečnou.

Graf č. 8: Individuální přístup jako cesta ke zmírnění obtíží v hodinách českého jazyka u žáků se SVPU.



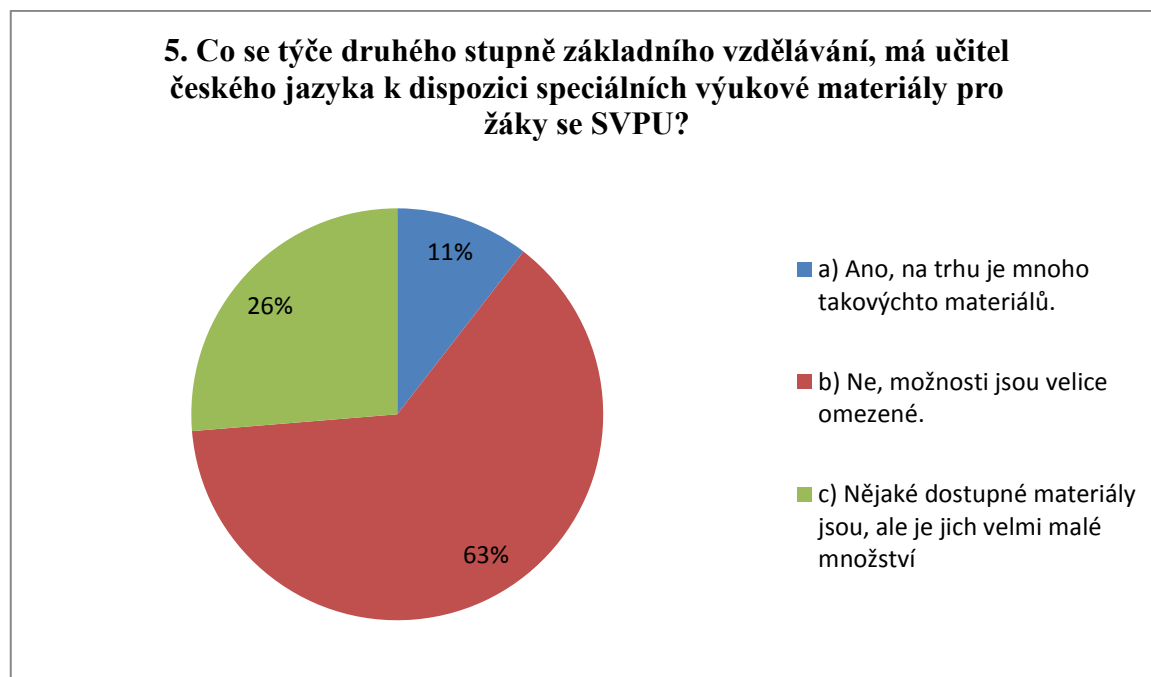
Shrnutí: U otázky, zda je individuální přístup vhodná cesta, jak zmírnit obtíže spojené se SVPU, odpovědělo nejvíce učitelů, že ano, velké procento tvrdí, že je to vhodné, ale nedá se využít ve třídách s větším počtem žáků. Posledních 13 % nevidí v individuálním přístupu cestu, jak obtíže žáků zmírnit.

Graf č. 9: Tvorba speciálního didaktického materiálu do hodin českého jazyka.



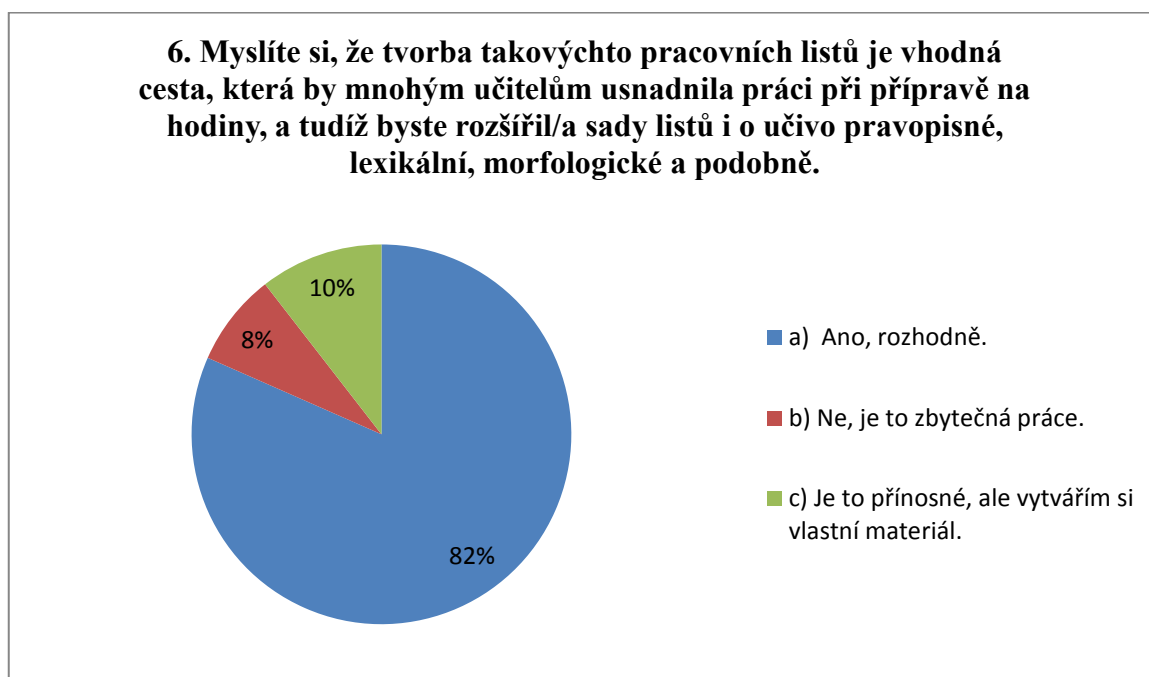
Shrnutí: Zde je zřejmé, že příliš učitelů nevidí jako reálné tvořit materiály na každou hodinu českého jazyka, další část učitelů si myslí, že by učitel měl vytvářet speciální materiály, ale ne na každou hodinu a posledních 11 % má pocit, že to reálné je.

Graf č. 10: **Speciální výukové materiály na druhém stupni základního vzdělávání.**



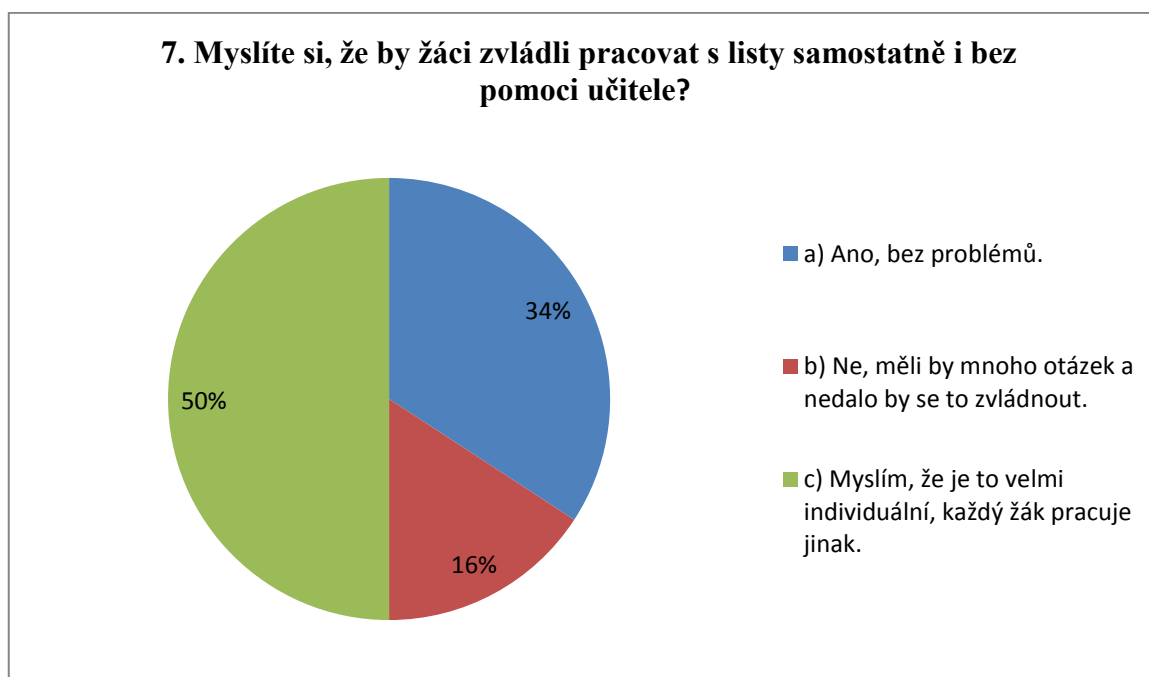
Shrnutí: Tato otázka zjišťovala, zda jsou na trhu dostupné materiály do hodin českého jazyka určené žákům se SVPU, více jak polovina dotazovaných učitelů se přiklonila k názoru, že mají velmi omezené možnosti, 26 % má pocit, že nějaké dostupné materiály jsou, ale je jich omezené množství, zbytek učitelů si myslí, že materiálů je dostatek.

Graf č. 11: Pracovní listy jako vhodná cesta k usnadnění práce učitelům.



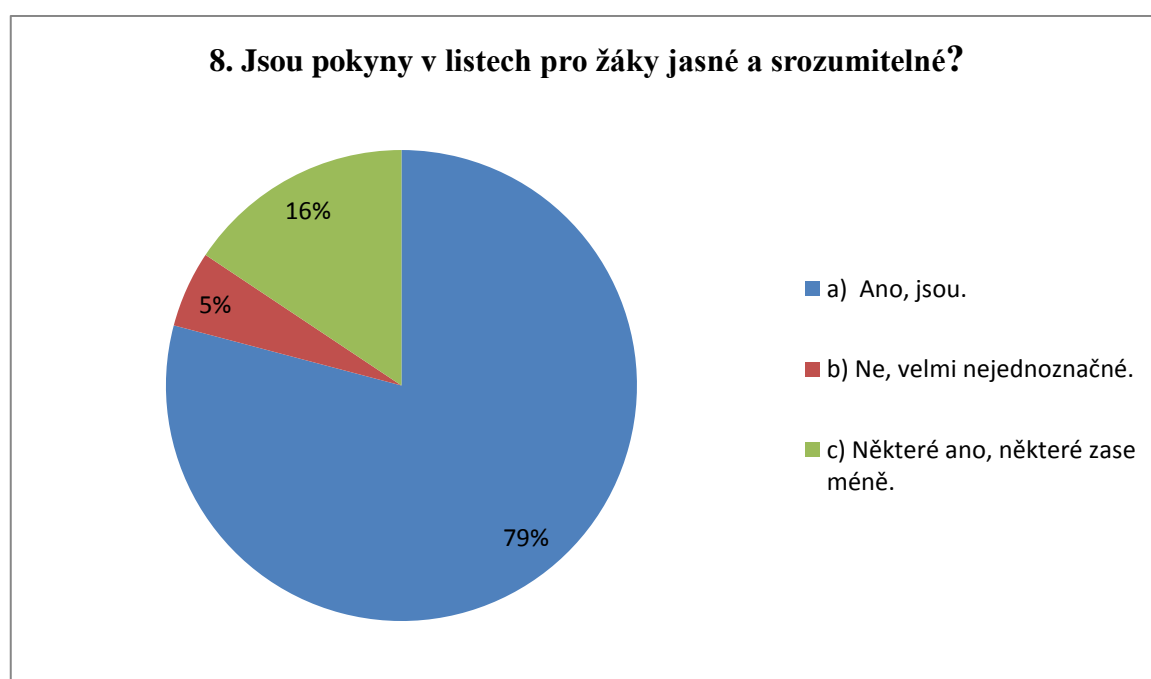
Shrnutí: Tato otázka byla pro předkládanou diplomovou práci důležitá, tudíž je velmi pozitivní zjištění, že 82 % učitelů se přiklonilo k odpovědi ano, dále je zajímavé, že pouze 10 % z dotazovaných si vytváří vlastní materiály. Posledním 8 % přijde jakákoli tvorba takovýchto materiálů zbytečná.

Graf č. 12: Samostatnost žáků při vyplňování pracovních listů.



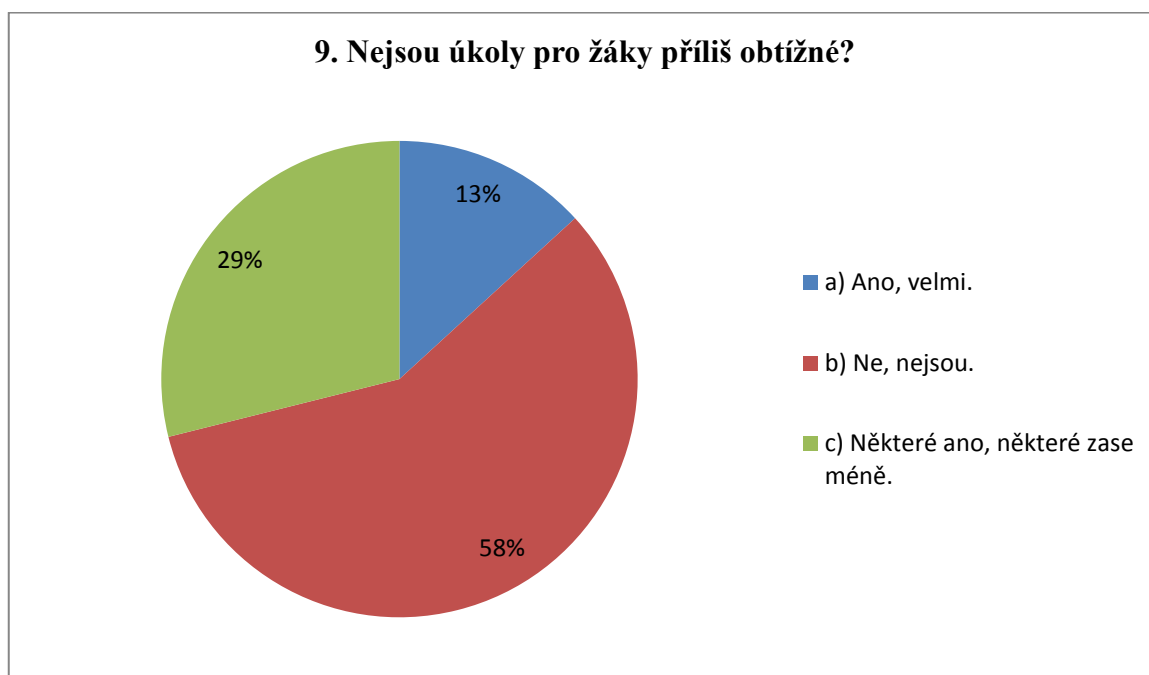
Shrnutí: Tato otázka byla pro výzkum klíčovou, jelikož je důležité, aby byly listy vytvořeny tak, že učitelům v hodinách práci ulehčují, nikoli ztěžují, není žádoucí materiál příliš překombinovaný, se kterým má učitel více práce, než s tím běžně dostupným. Odpovědi zde byly následující, 50 % se přiklání k názoru, že je to velmi individuální, 34 % si myslí, že by to žáci zvládli bez problémů a posledních 16 % je názoru, že by to bylo nezvladatelné. Zde je důležité si uvědomit, že je potřeba, aby se žák s materiálem naučil pracovat, postupem času se stane samostatnějším, proto je podstatné v počátcích práce vytrvat.

Graf č. 13: Jasnost a srozumitelnost pokynů v pracovních listech.



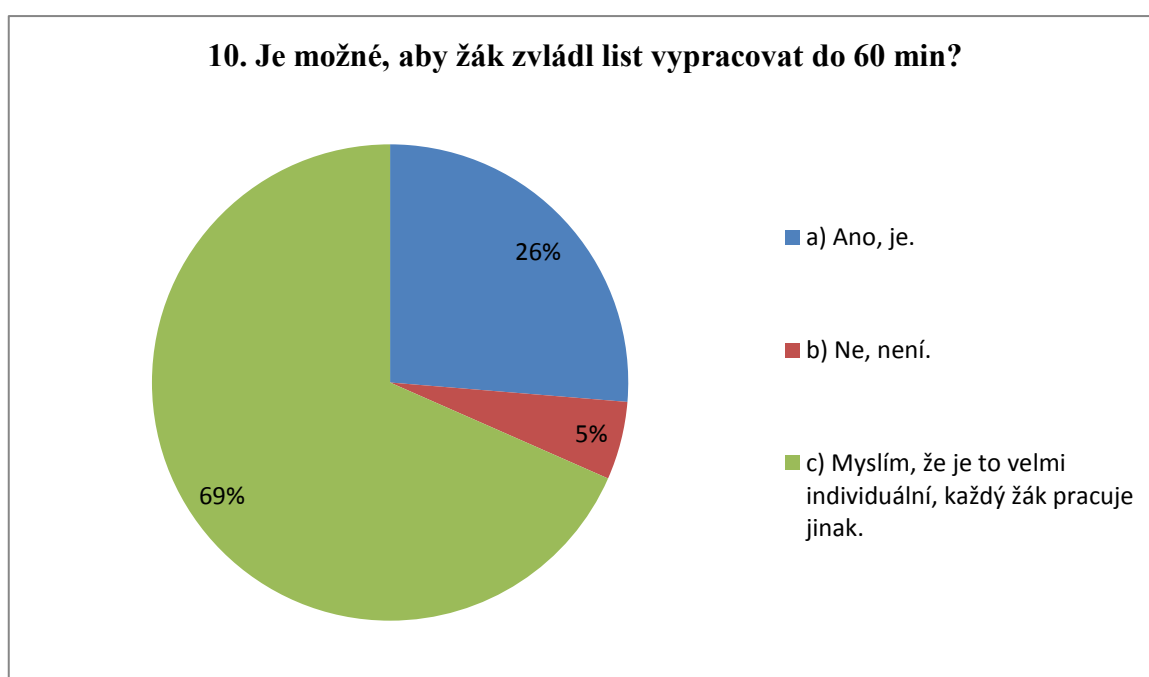
Shrnutí: 79 % dotazovaných přišly pokyny v listech srozumitelné, 16 % se staví na pomyslné pomezí a 5 % přijdou zcela nejednoznačné. Zde by byl na místě další výzkum, který by se detailněji zabýval nejednoznačnými odpověďmi, jelikož je nežádoucí, aby takové v listech byly, když se jedná o speciální materiál.

Graf č. 14: **Obtížnost úkolů v textu.**



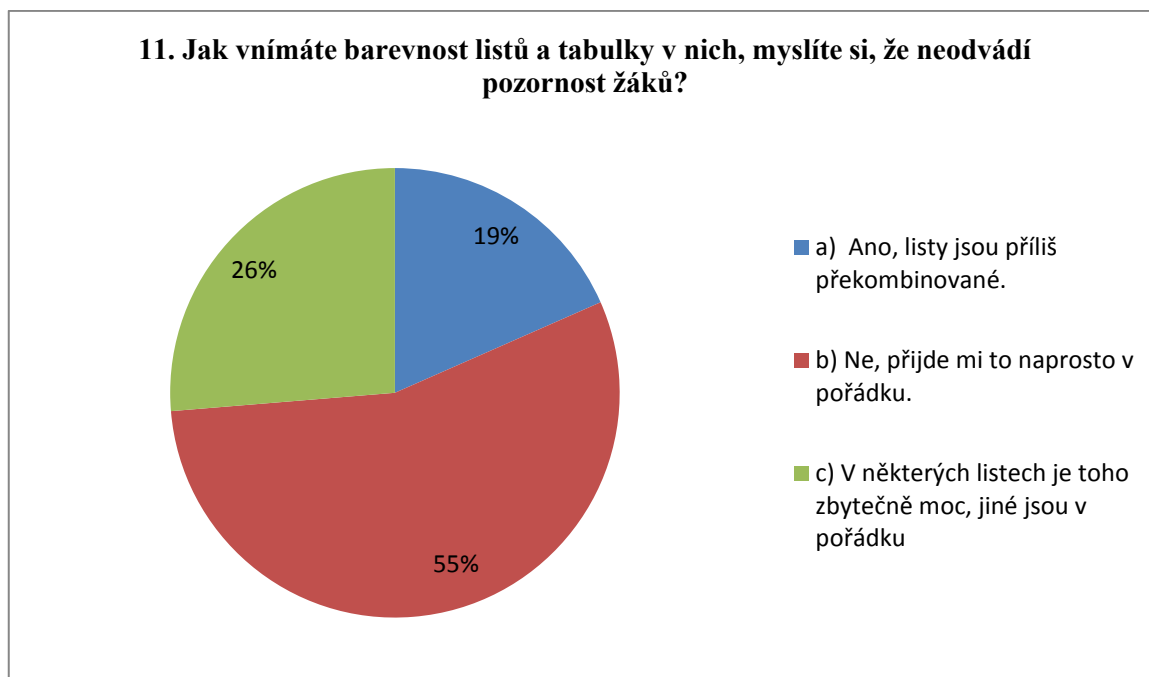
Shrnutí: U obtížnosti úkolu se více jak 50 % shoduje, že úkoly pro žáky náročné nejsou, 29 % učitelů vidí pouze některé úkoly jako problematictější, ale 13 % obtížné přijdou. Zde si dovoluji upozornit, že úkoly jsou řazeny vzestupně od nejlehčího po nejtěžší, tudíž je na učiteli, jaká cvičení pro žáky vybere a nakolik bude materiál modifikovat, aby byl přístupnější co největšímu počtu žáků se SVPU.

Graf č. 15: **Časový limit potřebný pro vyplnění pracovního listu.**



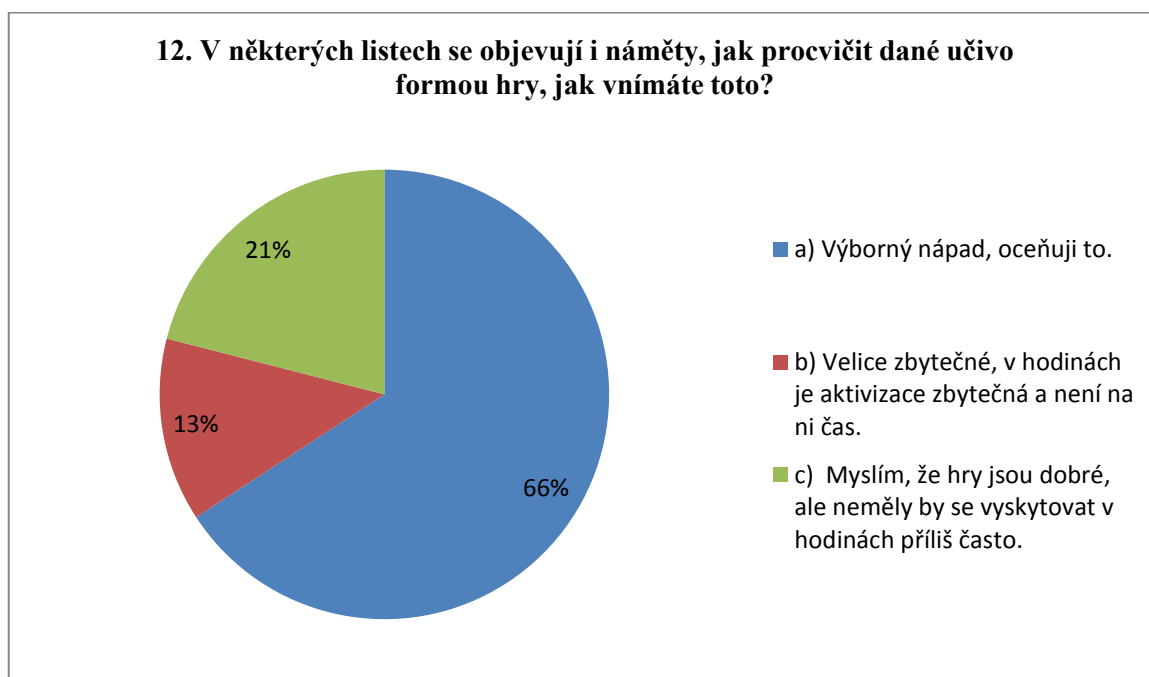
Shrnutí: Z grafu je patrné, že největší procento dotazovaných se přiklání k odpovědi, že je velmi individuální, za jak dlouho žák list vypracuje, jelikož každý pracuje jinak. 26 % si myslí, že to žák stihne bez problémů, zbylých 5 % je skeptičtějších.

Graf č. 16: **Vhodnost barevnosti listů.**



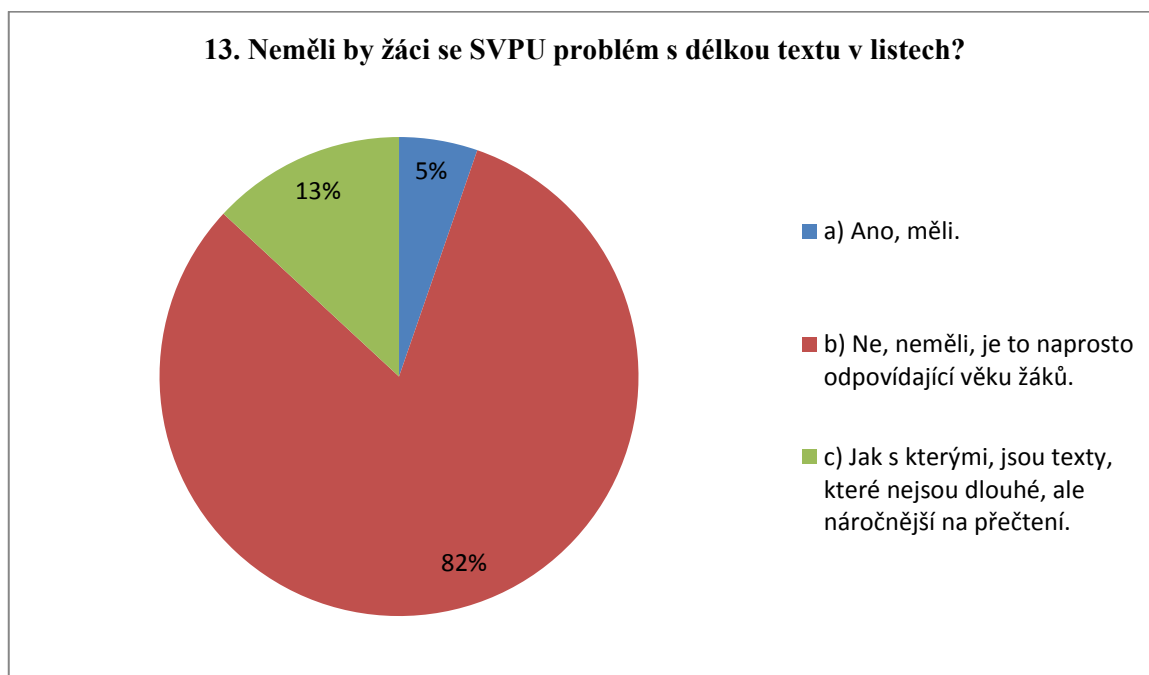
Shrnutí: Jak je patrné z teoretické části této diplomové práce, žáci se SVPU by neměli mít k dispozici materiály a pomůcky, které jsou příliš překombinované a zbytečně odvádí jejich pozornost, proto byl při vývoji těchto listů kladen důraz na to, aby byly listy nejen graficky jednoduché, ale i zajímavé. Proto je otázka č. 11 opět velmi důležitou. Největší procento dotazovaných se přiklonilo k odpovědi b, 26 % vidí problematiku pouze některé listy a zbylým 19 % přijdou překombinované.

Graf č. 17: Vnímání her v pracovním listě.



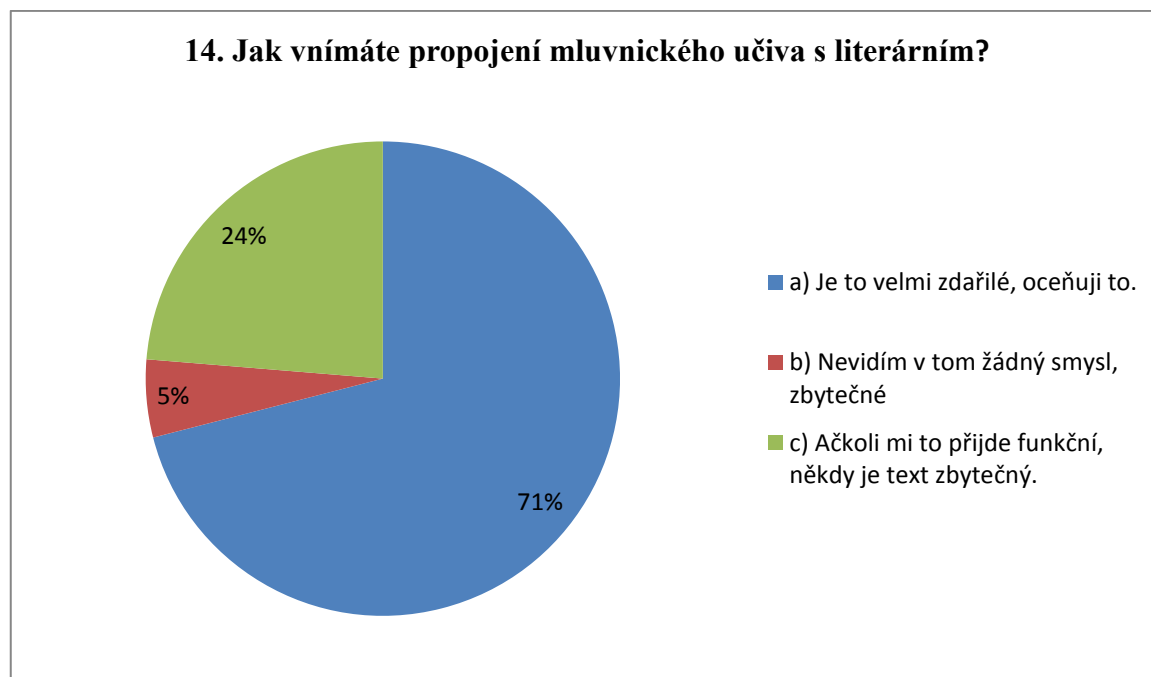
Shrnutí: U otázky týkající se her v listech, odpovědělo 66 % učitelů, že jim to přijde jako zajímavý nápad, který oceňují. 21 % vnímá hry jako vhodné, ale neměly by se v hodinách vyskytovat příliš často, zbytku dotazovaných přijdou zbytečné.

Graf č. 18: Vhodnost délky textů v pracovních listech.



Shrnutí: Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že velké procento učitelů nevidí v délce textů v listech problém. 13 % učitelů si myslí, že jsou i listy, ve kterých jsou texty příliš dlouhé a pouze 5 % si myslí, že dlouhé jsou.

Graf č. 19: **Propojení mluvnického učiva s literárním.**



Shrnutí: Poslední otázka dotazníku se týkala propojení mluvnického učiva s literárním, 71 % respondentů v tom vidí přínos, 24 % přijde někdy text zbytečný a 5 % v tom nevidí žádný smysl.

5.5.5.1 Shrnutí dotazníkového šetření s učiteli

Jak již bylo řečeno, záměrem výše uvedeného šetření bylo zjistit, nakolik jsou pracovní listy funkční a jak na tvorbu takovýchto materiálů pohlíží samotní pedagogové českého jazyka. Výše analyzovaný výzkum svědčí o tom, že mnoho učitelů tento nápad vítá, jeden z důvodů, který se potvrdil i ve výzkumu, je fakt, že pro druhý stupeň základního vzdělávání na trhu příliš specializovaného materiálu není. Dále se učitelé většinou názorově shodují, že listy jsou přehledné, pokyny jsou jasné, cvičení nejsou příliš obtížná. Vítají hry a propojení literárního a mluvnického učiva.

Je zřejmé, že vzorek 38 respondentů nemůžeme brát jako reprezentativní, nicméně hlavním předmětem výzkumného šetření výše zmíněné výsledky nejsou, tudíž zjištěná data postačí jako prvotní analýza názorů učitelů na tvorbu takovýchto pracovních listů.

Závěr

Diplomová práce se věnuje metodickým postupům výuky českého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na základní škole. Jak již bylo uvedeno v úvodu, inkluзивní vzdělávání se stalo v tomto školním roce objektem velmi diskutovaným, díky čemuž shledávám zvolené téma jako aktuální a významné pro pedagogickou praxi.

Teoretická část slouží jako základní penzum informací k danému tématu. První kapitola zabývající se vymezením SVPU nejčastěji se objevujících v hodinách českého jazyka na základní škole poslouží jako nezbytný teoretický základ. Druhá kapitola blíže přibližuje problematiku právního vymezení žáků se SVPU v různých právních předpisech a jako nezbytné zde vnímám vytyčení prvních třech podpůrných opatření, čtenář je s nimi seznamován obšírněji, což má opodstatnění v tom, že pojmy se vyskytují v této oblasti poněkud nově a je důležité, aby pedagog věděl, co daný stupeň podpůrného opatření znamená a jaká má práva nejen žák, ale jak má postupovat při práci s daným žákem učitel. Poslední kapitola se již blíže zaměřila na problematiku poruch učení v českém jazyce, kde jsou uvedeny doporučené metodické postupy a formy hodnocení v různých oblastech práce v jazyce.

Praktická část se zaměřuje na analýzu vlastnoručně vyrobených pracovních listů z pohledu nejen žáků se SVPU, ale i pedagogů českého jazyka. Jelikož mi přišlo důležité otestovat listy jak s žáky, tak i učiteli, je výzkumná část rozdělena právě na tyto dvě části. Z výše uvedených výsledků je zřejmé, že pracovní listy se ukázaly ve výuce jako efektivní způsob práce. Individuální přístup k žákům a přizpůsobení materiálů jim se projevilo na jejich postupném progresu v práci v hodinách, zde konkrétně v reedukačních lekcích, čímž se potvrdil hlavní cíl práce, že individuální přístup k žákům se SVPU přispívá ke zmírnění projevů jejich poruchy.

Dílčí cíle vytyčeny v úvodu byly též splněny, problematika SVPU v českém jazyce byla nastíněna, stejně tak seznámení čtenáře s prvními stupni podpůrného opatření, legislativou a doporučených metodických postupů a forem hodnocení v českém jazyce. Poslední dílčí cíl zjistit postoje učitelů a žáků na pracovní listy byl též splněn.

Ačkoli pracovní listy splnily nejen má očekávání, ale dokonce je předčila, je také nezbytné poučit se z negativ, které jsem vysledovala při pozorování práce s listy, konkré-

ně se jedná o využití poezie v listech, která dělala žákům obtíže, zde je otázka, zda na tento typ textu nejsou jedinci zvyklí nebo je pro žáky se SVPU naprosto nevhodný. Také bych se příště zaměřila na více aktuální literaturu ve výchozích textech, žáky více zaujaly texty novějšího charakteru, jako například *Upíří deníky*, než například ty od Aloise Jiráska, ačkoli bylo mým cílem propojit starší literaturu se současnou, z pozorování je zřetelné, že ta současná je pro žáky přístupnější a lépe s ní pracují.

Na závěr bych chtěla uvést celkové hodnocení. Hlavní pozitiva předkládané diplomové práce vidím v praktičnosti a aktuálnosti zvoleného tématu. Ze souboru pracovních listů uvedených v přílohách by mohla vzejít příručka, kterou by mohli pedagogové českého jazyka využívat v hodinách s žáky se SVPU. Do budoucna bych se ráda zaměřila na doplnění souboru pracovních listů, které by byly zaměřené například na morfologii, lexikologii apod. Velký význam také vidím v tom, že práce se zaměřuje na druhý stupeň základního školství, kde je v tomto směru málo publikací zaměřených na jedince se SVPU v hodinách českého jazyka. Samozřejmě je důležité zmínit i slabší stránky práce. Pro příští výzkum bych se zaměřila na testování listů s větším počtem respondentů na vícero základních školách z různých koutů České republiky, aby byl vzorek respondentů pestřejší.

Seznam použité literatury

Primární literatura

1. BRENKOVÁ, Kristina. *Železný prsten*. Praha: Albatros, 1970. 240 s.
2. JIRÁSEK, Alois. *Z Čech až nakonec světa*. Třebíč: Akcent, 2016. 119 s. ISBN 978- 80-7497-151-8
3. PETIŠKA, Eduard. *Příběhy, na které svítilo slunce: báje a pověsti starého Egypta, Mezopotámie a Izraele*. Praha: Albatros, 2003. 156 s. ISBN 80-00-01163-8
4. SMITH, Lisa Jane. *Upíří deníky: Probuzení*. Praha: Fragment, 2009. s. 1. ISBN 978 – 80 – 253 -0854 – 7
5. SMITH, Lisa Jane. *Upíří deníky: Návrat*. Praha: Fragment, 2011. s. 10. ISBN 9788025310823
6. ŠRUT, Pavel. *Ezopovy bajky*. Praha: Albatros, 1998. 140 s. ISBN 80-00-00561-1
7. TOMAN, Karel. *Měsíce*. Praha: Československý spisovatel, 1976.
8. VERNE, Jules. *Cesta do středu země*. Praha: XYZ, 2008. 339 s. ISBN 978-80-7388-103-0
9. WILDE, Oskar. *Obraz Doriana Graye*. Praha: Odeon, 2011. 262 s. ISBN 978-80-207-1363-6

Sekundární literatura

1. BENDOVÁ, Petra. Specifické vývojové poruchy učení. In P. Bendová (Ed) *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 225 s. ISBN 978-80-7435-422-9
2. BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František; *Český jazyk: pracovní sešit pro 6. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. 55 s. ISBN 80-7311-87-3
3. BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František; *Český jazyk: učebnice pro 6. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005. 119 s. ISBN 80-7311-032-6

4. BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František; *Český jazyk: pracovní sešit pro 7. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. 59 s. ISBN 80-85808-94-3
5. BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František; *Český jazyk: učebnice pro 7. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. 127 s. ISBN 80-85808-93-5
6. BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František; *Český jazyk: pracovní sešit pro 8. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2002. 59 s. ISBN 80-7311-012-1
7. BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František; *Český jazyk: učebnice pro 8. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2002. 118 s. ISBN 80-7311-011-3
8. BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František; *Český jazyk: pracovní sešit pro 9. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2003. 95 s. ISBN 80-7311-018-0
9. BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František; *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005. 127 s. ISBN 80-7311-036-9
10. ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6
11. FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. 199 s. ISBN 978-80-7387-014-0
12. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana; SOVOVÁ, Hana. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vydání. Praha: D + H, 2001. 83 s.
13. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení*. 2. vydání. Praha: Portál: 2014. 176 s. ISBN 978-80-262-0645-3.
14. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: Portál: 2001. 32 s.
15. KEDÍKOVÁ, Jitka; VOSMIK, Miroslav. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?* 2. vydání. Libčice nad Vltavou: Pasparta, 2016. 166 s. ISBN 978-80-88163-36-7

16. KREJČOVÁ, Lenka; BODNÁROVÁ, Zuzana. *Český jazyk a cizí jazyky: žáci se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Dys-centrum Praha o.s., 2015. 56 s. ISBN 978-80-87581-04-9
17. KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. 326 s. ISBN 978-80-247-5264-8
18. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Čítanka: pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. 215 s. ISBN 80-7238-323-X
19. MANĚNOVÁ, Martina in ZIKL a kol. *Využití ICT u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Grada, 2011. 127 s. ISBN 978-80-247-3852-9
20. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. 3. vydání. Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X
21. METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, Radana. *Výuka českého jazyka u dětí se specifickými poruchami učení*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. s. 29
22. MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na základní škole*. In KOL. AUT. *Speciální vzdělávací potřeby žáků a potřeby učitelů*. Vrané nad Vltavou: LUMEN VITALE, 2008. s. 84. ISBN 978-80-254-1964-9
23. MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. 102 s. ISBN 80-7311-000-8.
24. MICHALOVÁ, Zdena; PEŠATOVÁ, Ilona. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita Liberec, 2011. 115s. ISBN 978-80-7372-815-1
25. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178262-9
26. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení): distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. 109 s. ISBN 80-7368-042-4
27. TUNOVÁ, Veronika. *Pracovní a didaktické listy pro práci s žáky se specifickými poruchami učení ve výtvarné výchově*. Brno: pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2013. 225 s. Diplomová práce
28. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vydání. Praha: Portál 2011. 205 s. ISBN 978-80-262-0044-4

29. ZELINKOVÁ, Olga; ČEDÍK, Miloslav. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. 144 s. ISBN 978-80-262-0349-0

Legislativa

1. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016) MŠMT, Praha. Citováno [Cit.2017-1-11]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
2. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon. (2004) MŠMT, Praha. [Cit.2017-1-15]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

Internetové zdroje

1. BALHAROVÁ, Kamila. Specifické poruchy učení, typografie a KamiNet. [online] 2008. [cit. 2017-2-11]. Dostupné z <http://kamilabalharova.kaminet.cz/texty/typografie.pdf>
2. BURDEN, Robert. Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-Worth? A Review and Implications for Future Research. *Dyslexia* [online]. 2008, **14**(3), 188-196 [cit. 2017-03-18]. ISSN 10769242. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=EJ812089&scope=site>
3. MORTIMORE, Tilly. Dyslexia and learning style – a note of caution. *British Journal of Special Education* [online]. 2005, **32**(3), 145-148 [cit. 2017-03-18]. DOI: 10.1111/j.0952-3383.2005.00387.x. ISSN 09523383

Seznam grafů

Graf č. 1: **Grafická podoba pracovního listu se bude žákům líbit.**

Graf č. 2: **Na podobě listu by žáci nic neměnili.**

Graf č. 3: **Pracovní list se bude žákům vyplňovat snadněji než jiné materiály ve škole.**

Graf č. 4: **Žáci se SVPU by takové materiály upřednostňovali v hodinách českého jazyka.**

Graf č. 5: **Žáci běžně nemají přístup k materiálům přizpůsobeným jejich speciálním potřebám.**

Graf č. 6: **Inkluzivní vzdělávání**

Graf č. 7: **Důležitost věnování pozornosti žákům se SVPU v hodinách českého jazyka.**

Graf č. 8: **Individuální přístup jako cesta ke zmírnění obtíží v hodinách českého jazyka u žáků se SVPU.**

Graf č. 9: **Tvorba speciálního didaktického materiálů do hodin českého jazyka.**

Graf č. 10: **Speciální výukové materiály na druhém stupni základního vzdělávání.**

Graf č. 11: **Pracovní listy jako vhodná cesta k usnadnění práce učitelům.**

Graf č. 12: **Samostatnost žáků při vyplňování pracovních listů.**

Graf č. 13: **Jasnost a srozumitelnost pokynů v pracovních listech.**

Graf č. 14: **Obtížnost úkolů v textu.**

Graf č. 15: **Časový limit potřebný pro vyplnění pracovního listu.**

Graf č. 16: **Vhodnost barevnosti listů.**

Graf č. 17: **Vnímání her v pracovním listě.**

Graf č. 18: **Vhodnost délky textů v pracovních listech.**

Graf č. 19: **Propojení mluvnického učiva s literárním.**

Seznam zkratk

- 1) SVPU – specifické vývojové poruchy učení
- 2) SVP – speciální vzdělávací potřeby
- 3) RVP – rámcový vzdělávací program
- 4) ŠVP – školní vzdělávací program
- 5) apod. – a podobně

Seznam příloh

- A) Dotazník pro žáky
- B) Dotazník pro učitele
- C) Soubor pracovních listů