

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Dorota Petrášová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

**Činnostní učení v edukačním procesu u žáků se specifickými poruchami  
učení na 1. stupni ZŠ**

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 24. 4. 2014

.....

Dorota Petrášová

Poděkování:

Děkuji paní Mgr. et Mgr. Gabriele Smečkové, Ph.D. za cenné rady, odborné informace a doporučení, který mi při zpracování diplomové práce poskytla. Děkuji taktéž paní ředitelce a učitelce ze Základní školy a Mateřské školy Bystřice pod Lopeníkem za ochotu a pomoc při realizaci výzkumného šetření. Poděkování patří také žákům jmenované základní školy, kteří byli ochotni se na výzkumném šetření aktivně zúčastnit.

# Obsah

Úvod.....	- 6 -
I. TEORETICKÁ ČÁST	
<b>1 Činnostní učení.....</b>	<b>- 8 -</b>
1.1 K historii činnostního učení.....	- 8 -
1.2 Charakteristika činnostního učení v pojetí Tvořivé školy.....	- 9 -
1.3 Výuka při receptivním a činnostním stylu.....	- 10 -
1.4 Zakotvení činnostního učení ve školských dokumentech.....	- 11 -
1.5 Složky, zásady, principy a metody činnostního učení.....	- 13 -
1.5.1 Činnostní učení a jeho složky.....	- 13 -
1.5.2 Činnostní učení a jeho zásady.....	- 15 -
1.5.3 Činnostní učení a jeho přístupy.....	- 17 -
1.5.4 Činnostní učení a jeho metody.....	- 19 -
<b>2 Provázanost činnostního učení s obecnými zásadami práce žáků se specifickými poruchami učení.....</b>	<b>- 24 -</b>
2.1 Činnostní metoda jako vhodný způsob učení žáků se specifickými poruchami učení v praxi základních škol.....	- 24 -
<b>3 Občanské sdružení Tvořivá škola.....</b>	<b>- 26 -</b>
3.1 Seznámení s programem Tvořivá škola.....	- 26 -
<b>4 Specifické poruchy učení.....</b>	<b>- 30 -</b>
4.1 Terminologie specifických poruch učení.....	- 30 -
4.2 Klasifikace specifických poruch učení.....	- 30 -
4.3 Definice specifických poruch učení.....	- 32 -
4.4 Etiologie specifických poruch učení.....	- 33 -
4.5 Symptomatologie specifických poruch učení.....	- 35 -
4.6 Diagnostika specifických poruch učení.....	- 37 -
4.7 Vybrané nápravné metody specifických poruch učení.....	- 39 -
II. PRAKTICKÁ ČÁST	
<b>5 Využití činnostního učení v edukačním procesu u žáků s SPU.....</b>	<b>- 42 -</b>
5.1 Předmět a cíle výzkumného šetření.....	- 42 -

5.2	Formulace výzkumných otázek .....	- 42 -
5.3	Formulace hypotéz a techniky šetření .....	- 43 -
5.4	Charakteristika školy spolupracující na výzkumném šetření .....	- 43 -
5.5	Charakteristika a průběh výzkumného šetření.....	- 44 -
5.6	Charakteristika sledovaného souboru.....	- 46 -
5.7	Kazuistiky .....	- 47 -
<b>6</b>	<b>Vybrané aktivity činnostního učení.....</b>	<b>- 54 -</b>
<b>7</b>	<b>Zhodnocení a analýza výzkumného šetření- 70 -</b>	
7.1	Analýza výzkumného šetření.....	- 70 -
7.2	Zhodnocení výzkumného šetření .....	- 73 -
7.3	Diskuse nad výzkumnými otázkami .....	- 74 -
<b>Závěr</b> .....		<b>- 76 -</b>
<b>Seznam literatury</b> .....		<b>-77 -</b>
<b>Seznam elektronických zdrojů</b> .....		<b>-78 -</b>
<b>Seznam použitých zkratk</b> .....		<b>- 79 -</b>
<b>Seznam obrázků</b> .....		<b>- 80 -</b>
<b>Anotace</b> .....		<b>- 81 -</b>

## ÚVOD

Problematika specifických poruch učení je v dnešní době velmi aktuálním a diskutovaným tématem. Statistiky ukazují, že žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení stále přibývá. Ve třídách se tedy zvyšuje počet žáků, kteří mají na základě doporučení k integraci sestavený svůj individuální plán. Ten žákovi zajišťuje individuální přístup, participuje na uskutečnění jeho specifických potřeb, navrhuje možnosti nápravy aj. Všechny takové skutečnosti výchovně-vzdělávací proces velkým způsobem ovlivňují. Pro žáka se specifickou poruchou učení by se měly podmínky edukace zlepšit. Pakliže má učitel takové podmínky pro žáka poskytnout, stává se pro něj výuka ve všech ohledech náročnější. Může se tedy pokoušet najít vhodnou vyučovací metodu, která by vyhovovala žákovi se spec. poruchami učení, spolužákům i pedagogovi a zároveň plnila předpoklady k úspěšné integraci a rozvoji žáka. Právě touto problematikou se tato diplomová práce zabývá. Zaměřuje se na metodu činnostního učení, jako na možný způsob vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení ve vyučovacím procesu. Mnoho aktivních a zkušených pedagogů se domnívá, že činnostní výuka je jednou z nejlepších metod, která rozvíjí žáky všestranným a praktickým způsobem. Snaží se ze žáků vychovat osobnosti tvořivé, uvažující a komunikativní. Tento fakt nás zaujal, a proto jsme jej ověřili v souvislosti se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení. Primárním cílem této práce je zjistit, jakým způsobem ovlivňuje činnostní výuka výchovně-vzdělávací proces u žáků se specifickými poruchami učení na vybrané základní škole. Dílčími cíli se snažíme zjistit reakce žáků na činnostní výuku, vliv činnostní metody na aktivní přístup k učení. Důležitým úkolem je také ověřit efektivnost činnostního učení. Teoretická část se především zaměřuje na kapitoly činnostního učení a specifických poruch učení. Kapitola o činnostním učení objasňuje podstatu, principy a zásady činnostní výuky v současném pojetí Tvořivé školy. Specifické poruchy učení ve své kapitole zahrnují problematiku terminologie, etiologie a symptomatologie. Nastiňují také některé vybrané nápravné metody. Krátká, ale důležitá pasáž textu objasňuje propojenost činnostního učení a specifických poruch učení. Praktická část v úvodu vytyčuje cíle výzkumného šetření a hypotézy. Dále se zaměřuje na analýzu z pozorování, které probíhalo na malotřídni Základní škole Bystřice pod Lopeníkem (Zlínský kraj). Praktická část také obsahuje kazuistiky sledované skupiny, jež tvořili žáci se specifickými poruchami učení. Konkrétně žáci 3. a 4. ročníku s diagnózou dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Výzkumné šetření probíhalo v předmětech Český jazyk a Matematika. Šetření není zaměřeno na jiné než výše

zmiňované spec. poruchy učení, ani na jiné než výše zmiňované ročníky. Závěr praktické části analyzuje výsledky pozorování.

# 1 Činnostní učení

*První kapitola diplomové práce nás seznámí s historií a obecnou charakteristikou činnostního učení. Dále vytyčí hlavní rozdíly mezi receptivní a činnostní výukou, objasní ukotvení činnostního učení ve školské legislativě a podrobně specifikuje složky, zásady, principy a metody činnostní výuky.*

## 1.1 K historii činnostního učení

Základy činnostního učení položil už náš učitel národů, Jan Amos Komenský, který odhalil zákony a pravidla činnostního pojetí výuky. Využíval činnostní metody a formy učení, které jsou přirozené, nenásilné, v souladu s potřebami dětí a úrovní jejich duševního vývoje. Jeho propracovaná didaktika a pedagogika je uznávaná nejen u nás, ale i v celosvětovém měřítku. Činnostní učení jako systém vzdělávání byl rozvinut ve 30. letech 20. století, reformní pedagogikou české činné školy. Velký rozvoj byl zaznamenán již krátce po roce 1918. Učitelé byli hrdí na to, že vzniklo Československo. Jejich cílem bylo vzdělávat a učit tak, aby vychovali novou generaci tvořivých lidí. Velké množství učitelů se začalo zabývat problematikou české činné školy. Studovali především díla J. A. Komenského, na kterého často odkazoval sám T. G. Masaryk. Pečlivě pročítali Velkou didaktiku, Didaktiku českou, Didaktiku analytickou, která jim byla vzorem pro rozpracování činnostních metod a forem vyučování, které v praxi ověřovali a teoreticky zpracovávali. Za mnohé pedagogy můžeme jmenovat Stanislava Vránu, ředitele pokusné školy ve Zlíně a moravského učitele Josefa Úlehlu. Za reformním školstvím stáli prof. Drtina, O. Chlup, J. Uher a řada dalších pedagogů. Postupně se propracovávaly učební plány, osnovy, pomůcky a metodiky. Začal vznikat nový „systém“ výchovy a vzdělávání, výborně hodnocený také v Evropě. Na našem území vznikaly reformní pokusné školy. Do podvědomí se díky velkým výsledkům dostaly především Masarykovy pokusné školy ve Zlíně. Velkou zásluhu na tom měl také podnikatel Baťa, který zde pro školskou praxi vytvořil dobré podmínky. Modelový školní vzdělávací program Tvořivá škola, vychází právě z odkazů zlínských zkušených pedagogů. Dále ji rozvíjí o současné výzkumy učení a praktické zkušenosti pedagogů, kteří se činnostním formám učení neustále věnují a pracují na jejich zdokonalení. Ihned po okupaci 15. března 1939 byly všechny pokusné školy zavřeny. Obnoveny byly až po válce, ale jejich trvání bylo vzhledem k nástupu komunismu krátké. Prvorepubliková ideologie ve spojitosti s reformními školami, nebyla pro komunistickou garnituru žádoucí. Spousta knih a publikací včetně děl prvorepublikových reformátorů, byla zakázána. Z knihoven musely být odstraněny. I přesto



mělo české školství mnoho učitelů, kteří se činnostnímu stylu učení nadále věnovali. Scházeli se, pořádali ukázkové hodiny a předávali si své zkušenosti z praxe. V 60. letech se mladí učitelé opírali o rady a doporučení svých starších kolegů. Byli upozorňováni na to, jak v dětech probudit zájem, proč podporovat názornost, jak využívat pomůcek apod. Na základě nové československé výchovně-vzdělávací soustavy (1976), bylo školství v době normalizace postaveno na vědecktější základ. Osnovy byly předimenzované, byl nastaven časový plán, který se musel přísně dodržovat. Učitelé učili z metodik, které byly pro všechny závazné. Stalo se běžným, že všechny školy v jeden den probíraly stejné učivo, používaly tytéž pomůcky a aplikovaly stejné vyučovací metody. Byla tak potlačena tvořivost žáků i učitelů. Postupem času učitelé znalí činnostního vedení stárli a nové pedagogy neměl kdo učit. Nepořádaly se ukázkové hodiny, nevyužívaly se činnostní metody, pokusy a zkoumání. Spoustu demonstračních a jiných pomůcek k výuce bylo nevyužito. Po sametové revoluci se pedagogům opět otevřela cesta k tvořivému stylu výuky, k činnostnímu učení. Učitelé spolu začali daleko více spolupracovat. Na mnoha školách se začaly ukázkové hodiny zase realizovat. Kantoři skrze činnostní učení opět objevují cestu, jak žáka dovést k daným schopnostem a dovednostem. (Rosecká, 2007)

Ve všech dokumentech týkajících se rozvoje školství v ČR, je činnostní učení zakotveno. Více a více se upozorňuje na využívání genetických principů výuky a činnostním učení. (Rosecká, 2007)

## **1.2 Charakteristika činnostního učení v pojetí Tvořivé školy**

*„ Moderní činnostní vyučování je na vědeckém základě vytvořený a v praxi ověřený soubor činnostních forem a metod učení, který dává žákům prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek. Žák zde není pasivním příjemcem informací, ale průběžně projevuje vlastní iniciativu – pracuje, přemýšlí, hovoří a tvoří.“ (Rosecká, 2007, str.9)*

Činnostní učení je založeno na metodě objevování. Sami žáci, dle doporučených kroků pedagoga, objevují principy a zákonitosti pozorovaných jevů. Objevováním, manipulací s pomůckami, rozhovorem o poznaném a tvořením úloh, žáci nabývají především praktické zkušenosti. Dokážou pak rychleji pochopit, proč a k čemu nový poznatek nebo dovednost slouží. Žáky necháváme, aby všechno co mohou sami dělat, také sami dělali.

Nejdůležitějšími principy činnostního učení jsou motivace (probouzení zájmu), názornost, vlastní činnost a prožívání. Nemaleý důraz je také kladen na odpovědnost za svá rozhodnutí, samokontroly a sebehodnocení. (Rosecká, 2007)

**Výhody a přednosti činnostního učení dle Rosecké (2007, str. 10) :**

- má „**odkrývací charakter**“ - otevírá žákům cestu k chápání souvislostí.
- vnitřně **motivuje žáky**, rozvíjí jejich zvědavost a tvořivost.
- dá se přirozeně využívat k **předučování**.
- **prostřednictvím individuálních pomůcek zobrazuje myšlení žáka** – ukazuje správnost chápání nebo upozorňuje i na drobné chyby v úvahách, je zpětnovazební mezi učitelem a žákem (umožňuje sebekontrolu a sebehodnocení).
- přirozeně vede k **diferenciaci** žáků a **individualizaci**, učí interakci i spolupráci.
- umožňuje **spoluvýběr učiva** žáky.
- dává žákům možnost prožít pocit uvědomění si možnosti učivo dobře zvládnout.
- pozitivně působí na všechny žáky, neboť při něm mají všichni možnost **prožít úspěch**, což je motivuje k dalšímu vzdělávání.

Činnostní učení žáky podněcuje k samostatnému logickému myšlení, k aktivitě, vzájemné komunikaci mezi žákem a učitelem, mezi žáky navzájem. Naplňuje složku výchovnou a morální. Vede k uvědomění si morálních hodnot, ekologickému citění, k rasové a náboženské snášenlivosti a toleranci. Skrze aktivní zapojení všech žáků do výuky, je větší možnost přirozeně integrovat i žáky se specifickými potřebami učení, nebo ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

### **1.3 Výuka při receptivním a činnostním stylu**

Každý z nás si určitě lehce vzpomene na učitele, kteří se orientovali především na úroveň vědomostí a dovedností žáků. Tímto stylem učili, a ještě stále učí mnoho učitelů. Dá se s ním postupovat rychle vpřed. Učitelé ve výuce používají materiály obsahující mnoho textu, spoustu příkladů, které žáci čtou, počítají a vyplňují, aniž by tomu porozuměli. Úroveň vědomostí a dovedností je ověřováno na konci probrané látky, prostřednictvím testů nebo

ústního zkoušení. Hodnocení v průběhu učiva a zpětná vazba se prakticky neuplatňuje. Tento styl výuky zvaný **receptivní**, se realizuje především metodou výkladu a paměťového učení. Žáci jsou tak často přetěžováni. Při práci tímto stylem je těžké udržet pozornost na dlouhou dobu. Receptivní výuka nevede žáky k tomu, aby přímo mysleli, formulovali své myšlenky, tvořili otázku a závěr. Spíše naopak. Tyto dovednosti jsou potlačovány. Žák nemá prostor k uvažování a vyjádření svých úvah. Často je mu předkládáno velké množství učiva, které není schopno pojmout. Možnost volby je téměř nulová. Takto vedení žáci jsou nezdědka líní přemýšlet, obávají se komunikace, diskuse, zkoušení. Učiteli se při tomto stylu výuky může jevit, že jsou jeho žáci průměrní až podprůměrní, s různými poruchami učení. Při výuce receptivní, učitel sice postupuje rychleji, než při výuce činnostní, ale může se stát, že některým žákům učitel „utíká“. (Rosecká, 2007)

Rosecká (2007, str. 12), vidí problém v tom, že: „*v receptivní výuce **chybí průběžná zpětná vazba o míře osvojení poznatků jednotlivými žáky.***“

Mnoho žáků tak není schopno navázat své nové poznatky na znalosti předcházející. Hrozí i to, že si žáci osvojí učivo pouze povrchně.

U činnostní výuky se zaměřujeme na to, aby žáci učivo pochopili a následně dostatečně procvičili. Zásadně se dodržuje pravidlo, aby žáci navazovali na své dosavadní vědomosti a schopnosti, což jim umožňuje postupovat samostatně od jednoduchého ke složitějšímu. Ve srovnání s receptivním stylem výuky, je činnostní učení zpočátku pomalejší. Je jen otázka času, než se žáci naučí manipulovat s jednotlivými pomůckami a analogicky vyvozovat novu látku. Postup se pak značně urychlí. Praxe ukázala, že konečný výsledek vědomostí a dovedností, které dítěti tímto stylem předáme, je větší, než kterou nám umožňuje receptivní výuka. Díky tomu, že si žák vědomosti a dovednosti objeví sám, dostatečně si je procvičí, bude mít své poznatky zafixovány hlouběji a trvaleji. Činnostní výuka pozitivně motivuje žáka a prohlubuje jeho kladný vztah k učení. Každý žák si díky prvku objevování prožije radost z úspěchu. (Rosecká, 2007)

#### **1.4 Zakotvení činnostního učení ve školských dokumentech**

V ČR stále roste množství didaktiků, pedagogů a psychologů, kteří upozorňují na genetické principy výuky a využití činnostního učení. Právě proto, je dnes činnostní styl výuky zakotven ve všech základních školských dokumentech (viz. níže).

Ve stěžejním dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha), jehož obsahem je vládní strategie v oblasti vzdělávání, se na str. 48 píše toto:

*„Dosud převažující snahy o výkonnost a rychlý postup v učení, založené na ustáleném modelu vyučovací hodiny, na předávání hotových poznatků, na vynucené kázni, na vzájemné soutěži a úspěchu na úkor druhých, na dominantním postavení učitele, na neustálém vedení a ochraňování žáků, musí být nahrazeny větším důrazem na činnostní učení (včetně rehabilitace hry a hrových činností), ..., na variabilitu vyučovacích metod, při nichž žáci hledají, ptají se, projevují vlastní názory, chybují, tvoří, objevují a nalézají, na komunikaci mezi žáky i mezi žáky a učitelem.“*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), Praha 2013, je státním dokumentem, který je závazný pro všechny školy vzdělávající žáky povinné školní docházky. RVP ZV je nahrazen dříve používaných Standard základního vzdělávání. RVP ZV obsahuje základní soubor znalostí, dovedností a hodnot, dále vymezuje vzdělávací oblasti a jejich klíčové kompetence. Účelem dokumentu je zaměřit obsah vzdělávání k praktickým dovednostem využitelných pro život.

V kapitole 3 Pojetí a cíle základního vzdělávání RVP ZV se píše:

*„Základní vzdělávání na 1. stupni, ..., je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Základní vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodný způsob řešení problém.“*

V šestém odstavci kapitoly 5 Vzdělávací oblasti se uvádí:

*„Očekávané výstupy v RVP ZV mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě.“*

Ve vzdělávací oblasti matematika a její aplikace se píše:

*„Vzdělávací oblast Matematika a její aplikace je v základním vzdělávání založena především na aktivních činnostech, které jsou typické pro práci s matematickými objekty a pro užití matematiky v reálných situacích.“ Poskytuje vědomosti a dovednosti potřebné v praktickém životě a umožňuje tak získávat matematickou gramotnost.*

## 1.5 Složky, zásady, principy a metody činnostního učení

### 1.5.1 Činnostní učení a jeho složky

Chceme-li využívat metodu činnostního učení a dosahovat vytyčených cílů RVP, je naprosto nezbytné, abychom znali její složky, zásady i principy.

Dle Rosecké (2007) činnostní učení zahrnuje složky **motivační, poznávací, prováděcí a zpětnovazební**.

#### ➤ **Motivační složka**

Správně zvolená motivace, poutavý námět, vhodný problém k řešení, vzbuzuje u žáků nadšení a touhu aktivně pracovat. Výbornou inspirací a motivací nám mohou být samotní objevitelé, vynálezci a vědci, kteří nám představili něco neznalého a okázalého. Ti bezpochyby prožili pocity štěstí, radosti z úspěchu a nadšení z toho, že dokázali něco sobě i druhým. Zmínkami o těchto pocitech u žáků probudíme touhu „objevitele“ a vyvoláme zájem poznávat a objevovat. Je to druh vnitřní motivace, na kterém je potřeba pracovat cílevědomě. Vhodně zvolená motivace prodlužuje pozornost, zvyšuje tempo učení a znásobuje množství osvojených poznatků. Dobře motivovaní žáci během řešení problému lépe zvládají překážky a jejich mentální úsilí se zvyšuje. Motivace musí být vždy pozitivní, učitel je pro žáky pomocníkem a rádcem, který na ně postupně předává zodpovědnost za vlastní učení. (Rosecká, 2007)

Žáky můžeme motivovat mnoha způsoby:

- rozebíráme důvody, proč je důležité se dané věci naučit.
- připravujeme takové činnosti, při kterých můžeme všechny žáky odměňovat.
- necháváme žáky o problematice hovořit vlastními slovy.
- využíváme cvičení, ve kterých žáci využijí samokontrolu.
- využíváme metodu objevování a experimentu.
- dávám žákům prostor k seberealizaci.
- respektujeme individuální schopnosti žáků.
- využíváme pozitivního hodnocení.

Petty (1996) zmiňuje, jaký negativní dopad může přinést nevhodná motivace. Často se stává, že slabší žáci dostávají náročné a těžké úkoly, které nejsou schopni splnit. Důsledkem toho jsou chváleni minimálně či vůbec. Dá se říct, že takřka vůbec nepocítují radost z úspěchu. Následkem toho bývá, že se děti přestanou snažit.

#### ➤ **Poznávací složka**

Během procesu poznávání je důležité:

- a) **Názornost učiva** – vždy se lépe chápou věci a děje konkrétní než pojmy a slova abstraktního rázu.
- b) **Aktivita žáka ve výuce** – aktivním zapojením žáka ve výuce vzbudíme zájem poznávat, objevovat, vyzkoušet. Vždy se lépe chápe to, co nám prošlo rukama, to na co jsme si přišli sami.
- c) **Soustředit pozornost na problém** – nikdy se nedostaví požadovaný výsledek, pakliže se na daný problém nebudeme dostatečně a cíleně soustředit.
- d) **Propojenost učiva předcházejícího s učivem současným i s učivem ostatních předmětů** – žák si lépe zapamatuje probírané, souvisí-li učivo s učivem již osvojeným nebo s látkou z jiných předmětů. Při výuce musíme pamatovat na to, aby vše vycházelo ze zkušeností žáků.
- e) **Správné pochopení učiva** – podle kontrolních úkolů zjišťujeme, zda žák učivu porozuměl, zda jej například pouze neodříkal z paměti. V učivu nepostupujeme dále, pakliže žáci učivu dostatečně neporozuměli. Snažíme se mluvit srozumitelně a jasně, bez frází, cizích slov a složitých slovních spojení. (Rosecká, 2007)

#### ➤ **Prováděcí složka**

Při výuce se snažíme vést žáky k samostatnosti, cílenému pozorování, srovnávání, k rozboru jevů a k vlastnímu vyjadřování a uvažování. Připravujeme žákům takové situace, u kterých musí myslet, vytvářet hypotézy, vyjádřit svoje názory a nápady. Rozhodně žákům **nepředkládáme nic hotového!** Z pozorovaného může dítě vidět mnoho vztahů, kterých si učitel nemusel všimnout. Necháme proto žáka své poznatky vyjádřit, společně se zamyslíme nad jejich výroky a dle potřeby je vyvracíme, upřesňujeme či upravujeme. Nikdy jejich výroky nekritizujeme, vyhýbáme se

negativnímu hodnocení. Vždy oceníme jejich snahu a tvořivost. Necháme žáky prožít si jejich radost z objevu a úspěchu. (Rosecká, 2007)

### ➤ **Zpětnovazební složka**

Ve vyučování by se měly objevit 3 věci. Lze je vyjádřit slovy **proč, radost, zpětná vazba**. Pakliže dítě pochopí, proč se dané učivo probírá, a je-li vhodnou motivací probuzen zájem a radost něco se naučit, je třeba zařadit průběžnou zpětnou vazbu. Ta učiteli odhalí, zda žáci v daných fázích osvojování učivu skutečně rozumí. Při chybě či nepřesnosti nestačí žáka jen opravit, ale vedeme ho k tomu, aby o svém kroku uvažoval a opravoval svou verzi porozumění. Nedostatek zpětné vazby se často objevuje u metody výkladu. Při této metodě dokážeme učivo předkládat 10krát rychleji, než jsou žáci schopni učivo vstřebávat. Při používání zpětnovazebního systému si můžeme ověřovat, zda žáci ještě vnímají a do jaké míry tomu rozumí. (Rosecká, 2007)

## **1.5.2 Činnostní učení a jeho zásady**

Činnostní styl výuky obsahuje určitá pravidla a zásady, dle Rosecké (2007, str. 25) jsou nejdůležitější:

- ✓ **Zásada probouzení a udržení zájmu žáka.**
- ✓ **Zásada pěstování žákovy aktivity a samočinnosti.**
- ✓ **Zásada návaznosti na předchozí vědomosti, dovednosti a návyky.**
- ✓ **Zásada trvalého osvojení poznatků.**
- ✓ **Zásada vhodné volby metodických materiálů.**

### ➤ **Zásada probouzení a udržení zájmu žáka**

**Názornost vyučování** – jde o manipulaci s modely a předměty, každým žákem ve třídě. Dále využíváním demonstračních pomůcek, diagramů, náčrtů, obrázků v učebnicích, nástěnných obrazů..apod. V současnosti jsou velmi oblíbená práce na interaktivní tabuli. Učivo prezentované spolu s pomůckami pomáhá rozvíjet multisenzoriální vnímání. Každá praktická ukázka by se měla v případě potřeby zopakovat, abychom se přesvědčili, že žáci probírané pochopili. **Přirozenost** – při výuce musíme vycházet z přirozených situací, které by měly vyvolat přirozené reakce. Učivo musí být dostatečně osvojeno, abychom dané znalosti a dovednosti mohli v životě běžně využít. **Pochopitelnost**

**(přiměřenost)** – ve výuce pečlivě zvažujeme, jaký bude obsah učiva. Ten by měl být vzhledem k biologickému a mentálnímu věku dítěte vždy přiměřený. Postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu (od bližšího ke vzdálenějšímu). Cizí názvy a pojmy objasníme vždy na vhodném názorném příkladu.

➤ **Zásada pěstování žákovy aktivity a samočinnosti**

**Dítě necháváme aktivně se účastnit vyučování** – žáci mohou pod dohledem učitele provádět různé činnosti, pokusy, pracovat ve skupinkách, samostatně apod. Učitel je žákovi oporou, vede jej, ale nepředkládá mu hotovou práci. Snažíme se, aby žáci téměř sami odhalili řešení a dospěli k určitému závěru. **Vyhýbáme se dlouhým výkladům** – dlouhé výklady, velké množství informací, poučování a dlouhé monology vede žáky k únavě. Vhodné je střídat výklad s rozhovorem či diskusí, samostatnou prací nebo prací ve skupinkách. Efektivní jsou aktivizační metody a hry. **Průběžně se přesvědčujeme o správném porozumění učené látce (zpětná vazba)** – při práci s pomůckami podle metody činnostního učení pracují všichni žáci současně. Učitel je může během hodiny několikrát kontrolovat, právě když prochází mezi žáky.

➤ **Zásady návaznosti na předchozí vědomosti, dovednosti a návyky**

**Využíváme vlastních zkušeností a znalostí žáků** – vše co děti zažijí, co se dočtou nebo doslechnou, lze dobře využít k navázání na rozhovor či diskusi. Můžeme tak brzy zjistit, co děti o daném tématu vědí, co si pod tím představují apod. **Vycházíme ze stupně poznání žáků** – než žáky začneme seznamovat s novým učivem, musíme dobře vědět, na jaké úrovni jsou jejich znalosti, návyky a dovednosti.

➤ **Zásady trvalého osvojení poznatků** – pakliže je naším cílem, aby si žáci učivo osvojili trvale, musíme v učivu postupovat metodicky správně. Nikdy se nesmíme posunout dále, jestliže žáci daný stupeň znalostí či dovedností nemají dostatečně zažitý. V souvislosti s tím, nemůžeme učivo „omílat“ stále dokola, ale volíme vhodné obměny a vymýšlíme nové situace. Využíváme pracovní sešity, které nabízí dostatek různých úkolů k procvičování, didaktické hry apod. Rychlejší žáky necháváme danou látku poznávat hlouběji, nabídneme složitější úkoly.

➤ **Zásada vhodné volby materiálů pro výuku** – publikace určené pro práci s dětmi musí odpovídat určitým kritériím. Metoda činnostního učení využívá mnoha specifických pomůcek, proto je nezbytné, aby byly učebnice připraveny pro činnostní metody učení.



S materiály určené pro čtení a vyplňování, nejsou pro činnostní učení vhodné. Činnostně se s nimi pracovat nedá. Činnosti musejí být tím prvním, s čím se žáci při učení setkávají! V programu Tvořivé školy se pracuje s materiály, které vytvořili přímo lektoři Tvořivé školy. Ať už se jedná o učebnice, pracovní sešity či pomůcky. Publikace vydalo nakladatelství Nova škola, Angličtina Expres a nakladatelství Pro radost. (Rosecká, 2007)

Kantor, který pochopí kouzlo a podstatu činnostního učení, dovede žáky k tvořivému a logickému myšlení, ke schopnosti řešit problémy a komunikovat. Takový typ učitele přemýšlí, jak bude vypadat jeho další hodina, a které pomůcky a formy práce použije. Zamýšlí se nad tím, jakým způsobem bude pracovat s dětmi, které potřebují učivo doplnit či objasnit a zároveň, jaké úkoly dá žákům, kteří učivo ovládají. (Rosecká, 2007)

### 1.5.3 Činnostní učení a jeho přístupy

*„Základním cílem výuky je zapojení všech žáků do výuky, zvládnutí základního učiva všemi žáky, motivace k celoživotnímu učení a především postupný rozvoj klíčových kompetencí, a to až na hranice osobního maxima žáků.“* (Rosecká, 2007)

K dodržování těchto cílů pomohou následující didaktické principy (Rosecká, 2007):

#### DESATERO ČINNOSTNÍHO UČENÍ

➤ **K žákům přistupujeme jako k jedinečným lidským bytostem**

Každý žák je samostatná lidská bytost se svými právy a povinnostmi. Umí se rozvíjet, vzdělávat a tvořivě myslet. Pedagog je pro žáka průvodcem, který nedává holé příkazy a rozkazy, ale vede je k porozumění a pochopení, jak se ptát, zkoumat a objevovat.

➤ **Prostřednictvím činnostní vedeme žáky k samostatnému myšlení, objevování poznatků a osobní odpovědnost**

Každý úkol činnostního učení má svůj didaktický cíl. Je potřeba, aby žáci při cestě k němu, dokázali o problému samostatně přemýšlet, diskutovat, ptát se, komunikovat se skupinou atd. Nezapomínejme na uvědomění si odpovědnosti za své činy a svá rozhodnutí.

➤ **Žáky pozitivně motivujeme**

Pozitivní motivace je důležitá složka procesu učení. Nezbytná je motivace především „slabších“ žáků k celoživotnímu vzdělávání. Proto je důležité najít v každém dítěti to dobré, silné stránky jeho osobnosti. S tím pak cílevědomě pracovat. Posílí se tak žákova důvěra.

➤ **Postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu a využíváme dosavadních poznatků žáků**

Bereme v potaz dosavadní úroveň znalostí a dovedností. Myslíme na návaznost a propojenost učiva. Nejprve se snažíme všechny žáky naučit to „základní,“ poté můžeme obsah učiva prohloubit a rozšířit. Vědomosti a dovednosti musí být upevněny, proto se k činnostem vracíme a ověřujeme, zda je žáci umí bez problémů použít.

➤ **Výuku přibližujeme skutečnému životu, dbáme na zapojení všech smyslů**

Učivo předkládáme jako soubor znalostí a dovedností, které v životě vždy využijeme. Výuka by měla obsahovat praktické příklady, které jsou důkazem toho, že se bez znalosti probíraného neobejdeme. K poznávání preferujeme zapojení co nejvíce smyslů. Především sluchu, zraku a hmatu.

➤ **Využíváme mezipředmětových vztahů**

Učivo by mělo být propojeno do smysluplných vzdělávacích celků, které se prolínají skrz předměty. Vedeme žáky k uvědomění si vazeb dílčích obsahů a jejich využití v praktickém životě. Velkou pomocí při práci jsou učebnice, kde jsou zpracovány mezipředmětové vazby.

➤ **Vedeme žáky k hovoru a vzájemné komunikaci**

Žáky učíme jak správně formulovat otázky, jak odpovídat, jak mluvit a jednat se spolužáky a dospělými. Dáváme jim prostor k vyjádření svých zážitků, toho co slyšeli a zažili.

➤ **Využíváme zpětnou vazbu, žáky vedeme k samokontrolě a práci s chybou**

Manipulací s pomůckami a následnou diskusí o pozorované skutečnosti, žák i pedagog ihned vidí, zda pracoval správně či nikoli. Jestliže žákům nebudeme předkládat chybu jako prohřešek, nebudou mít žáci obavy říct svůj názor. Naopak se můžou ztotožnit s názorem, že „chybami se člověk učí.“

### ➤ **Žáky nepřetěžujeme a využíváme diferenciaci**

Všem žákům dáváme dostatek času na pochopení učiva, a to tak, že respektujeme jejich individuální tempo a zvláštnosti. Stanovíme jim spíše krátkodobé cíle, které jsou pro ně dosažitelné a reálné.

### ➤ **Ve výuce využíváme pozitivního hodnocení a žákovského sebehodnocení**

Do pozitivního hodnocení nejčastěji zařadujeme smajlíky, hvězdičky, ústní pochvalu či pěknou známku, razítko. Projevujeme zájem o žáky, o jejich názory a myšlenky. Hodnotíme chování žáků, ne žáky samotné. Již od prvních ročníků směřujeme žáky k sebehodnocení. Pozitivní hodnocení má velký výchovný a motivační efekt.

## **1.5.4 Činnostní učení a jeho metody**

Metoda je způsob neboli cesta k určitému cíli. Při výchovně - vzdělávacím procesu, je možno používat nepřeborné množství didaktických metod. Výběr metody závisí na mnoha faktorech. Zejména na učivu, složení třídy, didaktických pomůckách, finančních možnostech školy a pedagogovi samotném. Před výběrem metody musí mít učitel jasně vytyčený cíl. Co chce svým žákům předat, čeho chce dosáhnout. Na základě toho volí vhodnou činnost. (Rosecká, 2007)

Petty (1996, str. 111) uvádí stěžejní body, které si při plánování výuky pedagog musí ujasnit:

- jaké vyučovací metody jsou mu k dispozici.
- jaké jsou přednosti a slabiny těchto metod.
- k jakým účelům mu každá z nich může sloužit.
- jak každou z nich užívat v praxi.

Častou chybou bývá, že si pedagog oblíbí jednu, dvě či tři metody, které pak používá stále dokola. Využíváním mnoha činností a metod docílíme, že všichni žáci své možnosti plně využijí. Široký výběr metod umožní pedagogovi pracovat pružně, rozmanitěji a zábavněji. Pozornost a zájem žáků o učivo se mnohonásobně zvýší. Vyvarujeme se nudě a stereotypu. (Petty, 1996)

Činnostní výuka využívá především metody, které: „...*podněcují žáky k uvažování, navozují dobré pocity z učení, podporují sebedůvěru žáků a jednoznačně tak rozvíjí jejich duševní síly.*“ (Rosecká, 2007, str. 32)

Činnostní metoda si žádá své vlastní učební materiály uzpůsobené pro tvořivou práci. Ve výuce, která nemá podporu učebnic pro činnostní výuku, lze využívat činnostní metody za předpokladu, že si budou školy samy pořizovat vhodné did. pomůcky a kopírovat potřebné materiály. Tato varianta je ve srovnání s plně podporovanou činnostní výukou pochopitelně náročnější. Využití činnostního učení také souvisí s informovaností pedagoga o obecném rozhledu používaných metodik a finančních možnostech školy. Tvořivá škola při volbě metod bere v potaz všechny důležité aspekty procesu učení, a to **věk žáka, úroveň jeho nadání, charakter učiva, délku probírané látky v učebním plánu, vzdělání a schopnosti pedagoga**. U každé metody dodržujeme a zachováváme její charakteristické rysy a ideje. Při volbě činnostní musí učitel pamatovat také na znalosti a osobní zkušenosti žáků, na nutnost opakovat a procvičovat látku mnoha způsoby a na využívání poznatků žáků z přirozených situací jejich života. Tento souhrn znalostí o zákonitostech celého procesu učení, zvedá učiteli sebevědomí, dodává klid a jistotu. Nejdůležitější a stěžejní metodou činnostního učení je **metoda objevování (pedagogická geneze)**. (Rosecká, 2007)

### **Metoda objevování**

Při klasickém stylu výuky žákům předáváme informace, vysvětlujeme principy a zákonitosti. Přitom však automaticky očekáváme, že si učivo zapamatují a budou jej moci použít. Metoda objevování však funguje na opačném principu. Očekává se, že si na dané principy a metody přijdou žáci sami. Většinou s podporou a vedením pedagoga. (Petty, 1996) Metodu objevování charakterizujeme jako „řízené znovobjevování“ poznatků, které jsou ukládány do systému žakových znalostí. V praxi to funguje následovně. **Vybereme potřebné pomůcky, zvolíme činnosti a navrhne žákům určitou hypotézu. Dle pokynů žáci individuálně provádějí činnosti, které je vedou k určitým úvahám. Ty spolu s pedagogem rozebírají a společně se k problematice vyjadřují. Učitel je v průběhu práce usměrňuje, kontroluje a přivádí k cíli.** Činnosti, které vedou k objevování, využíváme nejvíce v matematice. Téměř na všechno učivo matematiky lze tuto metodu aplikovat. V souvislosti s užíváním metody je nutné upozornit na to, že není vhodné, aby žáci při odhalování problematiky postupovali samočinně. Role vyučujícího je při této práci zcela nezastupitelná! Pakliže má probírané učivo více řešení, můžeme žáky motivovat k hledání

jiné cesty nebo si můžou vyzkoušet postup, který objevil jejich spolužák. Těmito metodami se výborně rozvíjí poznávací a strategické schopnosti, logika a tvořivost. Rosecká (1996, str. 35), mimo jiné dodává. „*Při činnostech se žáci snadno soustředí na řešení předkládaných problémů. Nechtějme po nich, aby své závěry hned přesně formulovali. Naučme se přijímat jejich přirozené vyjadřování a nevnucujme jim své představy. Ke správnému vyjadřování je vedme až poté, co se sami projeví. Vždy je potřeba poznávací proces několikrát opakovat v různých situacích, a teprve poté vést žáky k přesné formulaci závěru.*“

Když vše provádíme podle daných zásad a postupů, stává se pro žáky metoda atraktivní a zábavná. Velkou výhodou je, že se při činnostním učení zapojí všichni žáci. Bez zbytečné nechuti se budou zapojovat i žáci slabší či s poruchami učení, a to díky motivačnímu charakteru činností. Petty (1996) v kapitole zabývající se touto metodou vytyčuje zásady.

- **Žáci musí mít pro práci všechny podstatné znalosti a dovednosti.**
- **Žáci musí přesně pochopit, co se po nich chce.**
- **Velká většina žáků musí být schopna úkol splnit.**
- **Musíme pozorně sledovat práci žáků.**
- **Volíme téma, u kteréhož je pravděpodobné, že žáci nebudou znát odpověď předem.**
- **Žákům dáváme dostatek času.**
- **Na konci shrňme vše, co jsme se naučili.**

Řízené objevování je léty prakticky i teoreticky ověřená metoda. Odborníci se díky tomu shodují na následujícím postupu při tomto způsobu vzdělávání (Rosecká, 2007)

- 1) **Pedagog žáky seznámí s počáteční situací.**
- 2) **Žáci se vyjadřují ke svým zjištěným faktům z pozorování.**
- 3) **Zkoušíme různé variace a obměny.**
- 4) **Na závěr rekapitulujeme.**

Stejně jako každá metoda, má i řízené objevování své výhody – nevýhody a svá úskalí. Zvláště pak pro začínajícího učitele, je to způsob práce časově i profesně náročný. Je

nutné si uvědomit, že tato metoda sama o sobě k dostatečnému upevnění učiva nestačí. Je třeba ji kombinovat s dalšími možnostmi práce. Poté, co žáci učiní objev, by měly následovat činnosti k procvičení, které ukážou, k čemu poznaná suma znalostí a dovedností slouží. (Rosecká, 2007) Nespornou výhodou je fakt, že při činnostní práci musí zapojit myšlenkové pochody vyššího řádu. Máme na mysli analýzu a syntézu, tvůrčí myšlení, schopnost řešit problémy a objektivně hodnotit. Naproti tomu se klasické metody zaměřují spíše na dostatečnou pozornost přijímat informace. Metoda také vede k jasnému pochopení učiva na základě doposud získaných znalostí a zkušeností. Učení je bráno jako aktivní činnost, kterou provádí žáci sami. Ne jako něco, co se jim předkládají v „hotové“ podobě vyučující. (Petty, 1996)

V knize *Moderní vyučování* Petty (1996) jsou zajímavé řádky, které popisují nedávný spor ohledně tématu moderních vyučovacích metod v Británii. Tyto metody, mimo jiné i metoda objevování, jsou podle některých britských politiků velice pochybné. Je jim vytýkáno, že se při objevování dostávají ve zbytečný omyl a zmatek. Zastávají názoru, že je při procesu poznávání pedagogické vedení nedostačující. Podle slov kritiků, by měli vyučující opět používat metody názorného výkladu. Autorka diplomové práce si myslí, že tyto názory jsou, byť evidentně ne všemi odborníky, na dnešní dobu překonané. Ztotožňujeme se s názory mnoha současnými i již nežijícími pedagogy, kteří dospěli k názoru, že činnostní metody jsou pro edukační proces, tou nejlepší variantou, jak své znalosti, dovednosti a návyky využít pro život. Při správném vedení, by se u dětí zmatenost a dezorientovanost neměla projevit. Učitel, totiž musí celý proces objevování usměrňovat. Jestliže se máme ze zkušeností něco naučit, musí se z nich také poučit. Ve fázi, kdy žáci k objevu přijdou, je na učiteli, aby správnost postupu a výsledku potvrdil či upravil. Průběžná kontrola při osvojování a procvičování jasně ukáže, zda žák učivo a jeho princip pochopil! Autorka diplomové práce je názoru, že je to metoda, která při tvůrčí práci také respektuje všechny zákonitosti psychického vývoje dítěte, jejichž neznalost žáky přetěžuje a narušuje jejich přirozený vývoj. Domníváme se, že pokud bude učitel pracovat podle činnostních a jiných tvůrčích metod, dokáže z dítěte dostat maximum. Je jí velice blízké, že se činnostní učení nezaměřuje pouze na výkon žáka, ale na rozvíjení jeho celkové osobnosti. Tímto výchovně - vzdělávacím přístupem může ze žáka rozvinout komunikativní, tvůrčí a sebejistou osobnost, odpovědnou za svá rozhodnutí. Dle její zkušenosti ze vzdělávání pozoruje, že se ještě ve většině našich škol tato metoda využívá spíše jako zpestření výuky, než jako stěžejní styl výuky.

*„Vědění je věc myslí jakožto pramene, odkud vyvěrají potůčky činů a řečí, čiré, je-li pramen čirý, kalné, je-li kalný. Vyučovati tedy tak, aby někdo činil něco dříve, než chápe, co činí, znamená dělat jej ne člověkem, nýbrž zvířetem: mluvíti však o věcech bez pochopení znamená počínati si jako papoušek a ne jako člověk.*

*Učit znamená vést od věci známé k neznámé a vést znamená činnost mírnou, a ne násilnou, plnou lásky, a ne nenávisti.*

*Když totiž někoho chci vést, nehoním ho, nestrkám ho, neválím s ním po zemi a necloumám jím, nýbrž vezmu ho jemně za ruku a jdu s ním nebo na volné cestě kráčím před ním a lákám ho, aby šel za mnou.“*

J. A. Komenský

### **Metody rozvíjející činnostní učení**

Metoda činnostního učení je založena na smysluplnosti a účelnosti všech svých kroků. To, co se má žák naučit, musí nejdříve dostatečně pochopit. Procvičování neprobíhá ve smyslu drilování. Jeho účelem je, poznanou činnost zafixovat. Existuje spousta činností, které metodu činnostního učení rozvíjí. Ke stěžejním pracovním metodám Tvořivé školy zařazujeme metody činnostní práce s učebnicí, prac. sešity, interaktivní tabulí, did. pomůckami. Důležité jsou také činnosti samostatné práce, práce ve dvojicích či skupinách. Slovní a dialogickou metodu využíváme jako doplňkovou, k rozvíjení schopnosti komunikace. Mezi oblíbenými jsou dále metody demonstrační, projektové, dramatizující a výzkumné. Vyučování nám zpestřují také aktivizační a tvořivé hry. Ve všech případech edukačního přístupu si musíme dávat pozor, abychom **nesklouzli zpět do receptivního stylu výuky**. (Rosecká, 2007)

## **2 Provázanost činnostního učení s obecnými zásadami práce žáků se specifickými poruchami učení**

*V této kapitole objasníme, proč je metoda činnostního učení vhodná i u žáků se specifickými poruchami učení. A to v běžné školní praxi. Poukazuje na propojenost principů a zásad činnostního učení a specifík práce se žáky se spec. poruchami učení.*

### **2.1 Činnostní metoda jako vhodný způsob učení žáků se specifickými poruchami učení v praxi základních škol**

Školní výkony dětí se specifickými poruchami učení bohužel neodpovídají jejich intelektovým schopnostem. Intelektové schopnosti bývají zpravidla vyšší. Praxe ukázala, že tyto poruchy u dětí negativně ovlivňují školní úspěšnost, která se pak značně odráží na stavu jejich psychiky. Dlouhodobý neúspěch zcela jistě ovlivní jejich sebehodnocení. Nevěří si, provázejí je obavy ze špatné odpovědi, chybného výkonu. Děti se také mohou uzavřít do sebe, trpět úzkostnými stavy, či fobií ze školy. Snaha o zviditelnění se jinak může vyústit v negativní jevy, které mohou dát základy vzniku poruch chování. Vyrušování v hodinách, fyzická či slovní agrese vůči učiteli nebo spolužákům, jsou jevy signalizující, že není vše v pořádku a mohou poukazovat na vznik poruch chování. (Jucovičová & Žáčková, 2008)

V publikacích věnujících se problematice specifických poruch učení, narazíme na obecné zásady intervence. Její dodržování je pro úspěšnost nápravy nezbyté. Pokorná (2001), Zelinková (2009) se analogicky shodují na obecných zásadách nápravy. Právě ve spojitosti s touto skutečností je činnostní metoda výuky vhodnou cestou, jak žáky se specifickými poruchami učení aktivně zapojit do výuky. Metodické postupy a způsoby práce touto metodou se snaží naplnit specifické potřeby těchto dětí lépe, než běžná receptivní výuka. Zásady a principy činnostní výuky respektují níže uvedené obecné zásady intervence.

(Pokorná, 2001; Zelinková, 2009) obecné zásady intervence specifických poruch učení:

- **Potřeba navázat na dosaženou úroveň žáka bez ohledu na jeho věk.** Vývoj dovedností je kontinuální, proto nelze etapy přeskaovat. Při nedodržování této zásady se můžeme octnout v začarovaném kruhu s přetrvávajícími obtížemi.
- **Vhodná motivace je předpokladem úspěšného začátku.** Žáci se spec. poruchami mají ve většině případů negativní zkušenosti z předchozích činností. Klid, pohoda a povzbuzení vedou k prvním úspěchům a vidiny zdařilé práce.



- **Multisenzoriální přístup jako způsob vyučování a učení.** Propojení hmatu, manipulace, zraku, sluchu vede k předpokladu, že si žák na základě vícero impulsů látku či dovednost lépe zapamatuje.
- **Respektování individuality.** Postupy respektující individuální vývoj jedince.
- **Vycházíme z pozitivních momentů, z toho co dítě zajímá.**
- **Sebehodnocení, reálné hodnocení výsledků.** Vedeme žáka k uvědomění si spoluzodpovědnosti za výsledky své práce.
- **Při práci postupujeme po malých krocích.** Náročnost úkolů nezvyšujeme, pakliže žák dostatečně neporozuměl úkolu předchozím.
- **Úkoly musí být prováděny s porozuměním.** Jen pasivní opakování bez porozumění je nesmyslné. Zda žák úkolu, činnosti skutečně porozuměl, vždy kontrolujeme. A to po jednotlivých krocích.
- **Cvičení je potřeba provádět tak dlouho, dokud není zautimatizováno.** Automatizace urychluje řešení problému, žák nad úkolem nemusí dlouho přemýšlet.
- **Využíváme co nejpřirozenějších metod a technik.**

### 3 Občanské sdružení Tvořivá škola

*Kapitola 3 nás seznámí s programem Tvořivá škola. Krátce se dočteme o vývoji Tvořivé školy, o činnostech sdružení, jejích vizích, cílech, publikacích a projektech*

#### 3.1 Seznámení s programem Tvořivá škola

Tvořivá škola, o.s., byla založena v roce 2001 jako sdružení učitelů, lektorů a škol, jejichž cílem bylo aplikovat a rozšířit model tzv. českého činnostního učení. Zakladatelkou činnostního učení byla lektorka a dlouholetá učitelka Mgr. Zdena Rosecká, která v letech 1996 sestavila jeden z prvních programů činnostního učení pro základní školy. Ve své práci vycházela z odkazu J. A. Komenského, reformních pedagogů 30. let 20. st, z moderních výzkumů učení a vzdělávání a především z praktických zkušeností úspěšných českých učitelů. Akreditovaná vzdělávací instituce Tvořivá škola o.s. dnes nabízí řadu kurzů, seminářů, publikací a metodických materiálů, zaměřených na metody činnostní výuky, které efektivně a cíleně rozvíjí logické myšlení, tvořivost, emoční a sociální inteligenci. Tvořivá škola se zaměřuje na další vzdělávání pedagogů a na jejich osobnostní rozvoj. Veškeré vzdělávací činnosti vedou zkušení učitelé s dlouholetou praxí a certifikovaní lektori. Za dobu působení vyškolila Tvořivá škola více než 30 000 účastníků. V letech 2002 a 2005 vznikla v rámci metodické spolupráce na tvorbě Modelového školního vzděl. programu Tvořivá škola, síť spolupracujících škol. Ke konci roku 2012 bylo registrováno 752 základních škol, které o inovační cestu projeví aktivně zájem. (Tvořivá škola, cit. 2013)

**Vize tvořivé školy** – Pro vzdělávání na základní škole je ke splnění určitých cílů nutno, aby **učitel, škola, rodič, žák a metoda** splňovali určitá kritéria.

**Role učitele-** nezbytným požadavkem je změna ještě stále převládajícího autoritativního přístupu učitelů k výuce. Učitel by měl být partnerem, který usměrňuje a podporuje žakovu aktivitu ve výuce. Partnerský přístup je založený na učitelově přirozené autoritě, jeho kompetencích, vědomostech a jistotě. Učitel se zaměřuje na osobnost žáka, uvědomuje si jeho možnosti a předpoklady. Právě proto využíváme individualizaci a diferenciaci vzdělávacích postupů. Pedagog je organizátorem činnostní výuky, jeho povinností je vybírat vhodné metody a postupy, pomáhat žákům řešit problémy, budovat žakovu sebedůvěru, odhodlání a zájem napravovat možné neúspěchy. Při činnostní výuce jde do popředí zájem dítě, učitel je v pozadí. Učitel žákům zajišťuje klidné a pohodové prostředí, přičemž přiměřený pracovní ruch se za nežádoucí nepovažuje, neboť při tvořivé práci jde o

jev přirozený. Během činností žáky usměrňuje, pomáhá těm, co pomoc potřebují. Se žáky diskutuje o tom, co je potřeba sledovat, na co se při pozorování zaměřit, v případě potřeby je na správnou cestu navede. Pedagog žáky zbytečně nerozptyluje a neruší, nechá jim na práci tolik času, kolik je třeba. Učitel se žáky řešení hledá také, ale je důležité, aby na cestu či objev přišli žáci co nejvíce sami. Při vyučovacím procesu se učitel vyvaruje otázkám typu: Chápete to? Zapamatuješ si to? Stíháte mě sledovat? Používá otázky typu: Co jsi zpozoroval? Na co jsi přišel? Jak jsi k tomu došel? Co bys navrhoval? Učitel spolu s týmem školy trvá na dodržování určených pravidel. Žákům ukáže, kde která pravidla platí. Učitel si je vědom svých omezených kompetencí a v záležitosti rodinných nemůže udělat vše, i když by chtěl. Nejlépe udělá, když o žáka a jeho situaci projeví upřímný zájem a nabídne pomocnou ruku. Zároveň však nechává kompetence řešení rodičům a projeví rodině důvěru v to, že situaci dokážou vyřešit. Na žáky učitel nehází odpovědnost, která jim nepřísluší, tzn. žák je stále ještě dítě a to se vším všudy. Svě nadřizené učitel respektuje takové, jací jsou, a stará se jen o věci jemu příslušné. Pedagog používá takové metody práce, které žáky učí, jak mají myslet – nikoli, co si mají myslet! (Rosecká, 2007; Tvořivá škola, cit. 2013)

**Role rodiče a jejich spolupráce se školou** – Významná součást edukačního procesu je i komunikace a spolupráce s rodinou. Pro rozvoj zdravého vztahu školy a rodiny je důležitá vzájemná důvěra. Pakliže rodiče pochopí, že má škola stejný zájem na zdravém rozvoji dítěte jako oni sami, spolupráce bude snazší a efektivnější. Škola rodičům sděluje své plány, zájmy, očekávání a cíle, ke kterým směřuje. V dnešní době žáci, ale i rodiče dostávají pochvalu jen málokdy. Častěji slyší kritiku. Pochvala, vlídné slovo, klidná komunikace, je dobrým impulsem ke stimulaci rodiče i dítěte. Proto konzultaci s rodiči zahajujeme pozitivně, tedy vyzdvihneme silné stránky a dobré vlastnosti jejich dítěte. Podáme informace o tom, co žák umí, co ho baví a v čem vyniká. Pak můžeme opatrně a s citem zmínit to, co je potřeba změnit a k dobrému vyřešit. Rodina by měla cítit, že jde o vzájemnou informovanost a konzultaci mezi školou a jí samotnou, učitel rodiče neoslovuje jen z důvodu, aby projednal stížnosti. Jestliže rodič uvidí, že učitel ví o žákových dobrých vlastnostech a silných stránkách, bude pak s pedagogem při řešení žákových nedostatků ochotněji spolupracovat. Rodič je partnerem školy, důležitý je jejich vzájemný respekt. (Rosecká, 2007; Tvořivá škola, 2013)

**Žák** – V Tvořivé škole se zaměřujeme na dodržování řádu, pravidel a „mantinelů.“ Takto ucelený systém dává žákům pocit bezpečí. Každý žák se učí tím, že zkouší pevnost toho řádu, ve kterém se nachází. (Rosecká, 2007; Tvořivá škola, 2013)

**Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)** – Důležitou náplní Tvořivé školy je předvést pedagogům, jak mají u žáků zábavnou a hravou formou rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti a naplňovat tak klíčové kompetence. Právě proto prostřednictvím DVPP jsou pro pedagogy ZŠ realizovány ukázkové hodiny a metodicko-praktické vzdělávací kurzy. Náplní těchto kurzů jsou oborové didaktiky, tedy konkrétní vzdělávací postupy. Ukazují nám, jakým způsobem máme nahlížet na edukaci, jakými prostředky a metodami rozvíjet komunikaci, kooperaci a tvořivost myšlení u žáků základních škol. Školitelé také zdůrazní důležitost podpory žákovy sebedůvěry, pozitivního pohledu na svět a své okolí. Na prevenci žákových školních potíží a osobnostním rozvoji učitele, je nově zaměřen program „Školní systemické konstelace.“ Pravidelnou činností Tvořivé školy je od roku 2004 pořádání Letních tvořivých škol. Jedná se o akreditované kurzy v rámci DVPP, které jsou zaměřeny na vybrané didaktiky a vzděl. oblasti. (Rosecká, 2007; Tvořivá škola, 2013)

#### **Aktuální cíle Tvořivé školy**

- Zvyšování kvality a efektivity formou nabídky DVPP zaměřené na rozvoj činnostního učení a osobnostní rozvoj učitelů.
- Realizace kurzů DVPP zacílených na používání nových metod a forem práce, a to zejména ve výuce matematiky, Českého jazyka, Anglického jazyka, Prvouky, Přírodovědy, Vlastivědy a Fyziky na 1. a 2. stupni ZŠ, s důrazem na činnostní učení a využití multimediální techniky.
- Tvorba a šíření nových metodických materiálů zaměřených na rozvoj činnostního učení. Zvyšování znalostí pedagogů v zacházení s ICT technikou formou realizace inovovaných programů DVPP zaměřených na používání multimediální techniky na 1. stupni ZŠ.

Pro splnění výše uvedených cílů je každý rok vypsáno cca 150 kurzů zaměřených na výuku práce s PC, interaktivními tabulemi a rozvoji osobnosti učitelů. (Tvořivá škola, 2013)

**Publikační a nakladatelská činnost:** Mezi hlavní publikační materiály Tvořivé školy patří zejména metodické materiály, didaktické materiály a metodické vzdělávací filmy.

Tvořivá škola je také propojena s nakladatelstvím **Nová škola Brno**. Toto nakladatelství vzniklo před 20. lety jako učitelské. Učebnice, cvičebnice a jiné publikace sestavovali zkušení učitelé, kteří ve své praxi dlouhá léta pracovali s činnostním učením.

První cvičebnice byly vydávány v letech 1991-1992, zaměřeny na ČJ. Později na další předměty. Ohlasy učitelů si získal především fakt, že vydané texty opravdu respektovaly přiměřený věk žáků, dbaly na dostatečné procvičení základního učiva i na dostatečný prostor při ověřování zvládnutého učiva. I díky těmto aspektům je nakladatelství Nova škola Brno známá po celé České republice. (Nakladatelství Nova škola Brno, 2013)

Až do současnosti Tvořivá škola zrealizovala 4 projekty za využití grantu z Evropských sociálních fondů. Jsou to projekty:

#### **Vzdělávací střediska činnostního učení v Praze**

Rok realizace: 2005 - 2007

Cíle projektu: Vytváření sítě TŠ v Praze, Modelový ŠVP pro 1. stupeň ZŠ, zavádění RVP ZV do praxe, pomoc školám s tvorbou ŠVP a zkvalitnění vzdělávání na pražských ZŠ.

#### **Vzdělávací střediska činnostního učení**

Rok realizace: 2006 - 2008

Cíle projektu: Vytváření sítě TŠ v ČR, tvorba Modelového ŠVP pro 2. stupeň ZŠ a zavádění RVP ZV do praxe, pomoc školám s tvorbou a modernizací ŠVP a zkvalitnění vzdělávání na 2. stupni ZŠ.

#### **Učitel činnostního učení v Praze**

Rok realizace: 2008 - 2011

Cíle projektu: Tvorba a realizace programů DVPP, zavádění RVP ZV do praxe, zkvalitnění vzdělávání na 2. stupni pražských ZŠ.

#### **Čtení a psaní s porozuměním**

Rok realizace: 2009 - 2012

Cíle projektu: Rozvoj čtenářské gramotnosti, zavádění nových kurikulárních dokumentů do praxe, inovace a implementace ŠVP. (Tvořivá škola, 2013)

## **4 Specifické poruchy učení**

*V poslední kapitole teoretické části se dočteme o problematice specifických poruch učení. V úvodu si vymezíme terminologii, definici a popíšeme etiologii a symptomatologii specifických poruch učení. Seznámíme se také s kritérii diagnostiky a ukážeme si některé vybrané metody pro náprav SPU.*

### **4.1 Terminologie specifických poruch učení**

Specifické poruchy učení (dále jen SPU), je pojem, jehož terminologie není v české odborné literatuře sjednocena. Používají se výrazy - vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení. Termín dyslexie označuje poruchu ve čtení a psaní, jindy však zahrnuje celou problematiku poruch učení (Pokorná, 2010). Poruchy nazýváme vývojovými z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný projev. (Michalová, in Vítková, 2004) Označení specifické je voleno z důvodu odlišení od nespecifických poruch. Nespecifické poruchy mohou být způsobeny např. sníženým rozumovým nadáním, smyslovými vadami, nedostatečnou motivací ke školní práci, výchovnou či výukovou zanedbaností dítěte. Mohou vykazovat stejné projevy jako specifické, mají však odlišnou etiologii. Jedna se o tzv. „pseudoporuchy“ (Bartoňová, 2012)

### **4.2 Klasifikace specifických poruch učení**

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN) jsou specifické poruchy učení označovány v klasifikaci F80-89 Poruchy psychického vývoje, jako F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Poruchy chování jsou v 10.MKN uvedeny pod číslem F90-98. (Zelinková, 2009).

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

## F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná (Zelinková, 2009)

Mimo uvedené termíny klasifikace 10. MKN se v literatuře uvádíme i jiné pojmy.

**Dyslexie** - jedná se o specifickou poruchu čtení, která se projevuje neschopností nebo sníženou schopností naučit se číst, při běžné výukové metodě. (Bartoňová, 2012) Porucha se promítá do tempa řeči, zaměňování písmen, porozumění textu a techniky čtení. Zelinková (2009) se zmiňuje o 2 typech dyslexie. ***L – typ dyslexie*** – čtení řídí především pravá hemisféra. Při intervenci se zaměřujeme na zrakové vnímání, percepci, pravolevou a prostorovou orientaci. ***P – typ dyslexie*** – často provází děti s vývojovou dysfázií, dětí málo mluvné a s malou slovní zásobou. Zvýšená aktivita je pravoemisferová. Stimulace pravou rukou, uchem, pravým zorným polem. Posilujeme verbální stimulaci.

**Dysgrafie** - jedná se o specifickou poruchu grafického projevu, která postihuje celistvou úpravou písemného projevu, osvojování písmen, napodobení tvaru písmen, spojení hláskapísmeno a řazení písmen. Narušena je jemná motorika, automatizace pohybu a senzomotorická koordinace, vizuální a auditivní paměť. (Bartoňová, 2012)

**Dysortografie** - jedná se o specifickou poruchu pravopisu. Porucha nezasahuje do celé oblasti gramatiky, ale projevuje se tzv. specifickými dysortografickými jevy. Často se porucha objeví jen ve spojitosti s dyslexií. (Bartoňová, 2012) Chyby mnohdy souvisí s nedostatečným rozvinutím fonemického uvědomování, nesprávnou výslovností, poruchou grafomotoriky a jiné. (Zelinková, 2009)

**Dyskalkulie** - jedná se o specifickou poruchu matematických schopností. Projevuje se při základních a jednoduchých početních výkonech. Je multifaktoriálně podmíněná, prolínají se příčiny organické, psychické, sociální i didaktické. Na matematické schopnosti se podílí řada dílčích schopností. Proto má dyskalkulie několik typů s lišícími se projevy. S matematickými schopnostmi souvisí i rozumové nadání, avšak úroveň IQ není totožná se schopnostmi matematickými. I jedinci s nadprůměrným IQ mohou vykazovat výrazné obtíže v matematice. Při výuce matematiky je nezbytné, aby se předkládané učivo opíralo o konkrétní představy a využívalo pomůcky k manipulaci. (Zelinková, 2009) Novák (2000), popisuje dílčí složky, které ovlivňují matematické schopnosti. Máme na mysli prostorovou orientaci, akusticko-vizuální vnímání, čtenářskou, verbální, písemnou, paměťovou orientaci, operacionální schopnosti a usuzování.

Klasifikační dělení dyskalkulie podle J. Nováka. **Kalkulastenie** – jde o mírné narušení matematických schopností, zapříčiněné nepodnětnou simulací ve škole, v rodině nebo nesprávným výukovým didaktickým stylem. Rozumové a matematické schopnosti, jsou přitom v pásmu průměru. **Hypokalkulie** – jde o poruchu základních početních dovedností, které mohou být zapříčiněny nerovnoměrnou skladbou matemat. dovedností. Rozumové a matemat. schopnosti v pásmu průměru i nadprůměru. **Oligokalkulie** – jde o narušenou strukturu matemat. schopností s nízkou úrovní rozumových schopností. **Vývojová dyskalkulie** – J. Novák respektuje vývojovou klasifikaci podle L. Košče, který klasifikuje dyskalkulii z hlediska projevů obtíží související s vývojem a budováním matemat. pojmů a vztahů. **Akalkulie** – jde o poruchu zvládnutí početních dovedností a operací, které byly v minulosti přiměřeně rozvinuté. Příčinou poruchy mohlo být např. prožité trauma. (Blažková, 2009)

**Dyspraxie** - jedná se o poruchu, která postihuje osvojování, plánování, a provádění volných pohybů. V zahraničí se využívá řada jiných označení, např. vývojová verbální dyspraxie, vývojová artikulační dyspraxie, cerebelární deficit, senzomotorická dysfunkce vývojové poruchy koordinace, minimální mozková dysfunkce a jiné. (Zelinková, 2009)

**Dysmúzie** - poruchu osvojování hudebních dovedností. (Zelinková, 2009)

**Dyspinxie** porucha kreslení projevující se nízkou úrovní kresby. (Bartoňová, 2012)

**Neverbální poruchy učení** - poruchy odpoutávající se od řečových projevů, vykazující obtíže v prostorové orientaci a sociální orientaci. Typickým symptomem je dezorientace při hrách v hodině TV (dítě neví, kam se má postavit, co má udělat, plete se pod nohy). V rovině sociální špatně odhaduje postoj člověka, nedokáže rozpoznat emocionální výraz tváře, gestikulaci, nechápe slovní hříčky, vtipy, humor apod. (Zelinková, 2009)

### 4.3 Definice specifických poruch učení

Definice specifické poruchy učení není v naší odborné terminologii jasně sjednocena. Pojetí a formulace definic se vyvíjelo ruku v ruce s vývojem vědních oborů, s úrovní diagnostiky a odborností zaměření autorů. (Zelinková, 2009) Současné definice se díky vědeckému bádání opírají o znalosti anatomické, fyziologické a psychologické. (Matějček 1987) „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např.*



*senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování), nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (Perspectives on Dyslexia, in Zelinková, 2007, s. 10)*

Zelinková v této definici zvláště upozorňuje na různorodost projevů těchto poruch. Tvrdí, že se porucha neprojevuje jen tam, kde je deficit největší. Matějčkově pojetí SPU. *„Poruchy učení jsou souhrnným označením skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování, nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může objevit 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, in Bartoňová, 2004, s. 9).*

Definice podle Selikowitz je hodně obecná. Například podle ní nepoznáme, v čem vidí Selikowitz možnou příčinu. *„Neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaným významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“ (Selikowitz, 2000, s. 11)*

#### **4.4 Etiologie specifických poruch učení**

V současné době jsou specifické poruchy učení velkým fenoménem. Důkazem jsou výzkumy, které se zaměřují na psychologické, speciálněpedagogické, neurofyziologické, sociologické i lingvistické aspekty tohoto jevu. Dříve se etiologie zaměřovala na konkrétní specifické chyby, které se u dětí s dyslexií objevovaly. Jiný úzce specializovaný přístup hledal příčinnost v kognitivním a mimokognitivním pojetí nebo v drobném poškození mozku. Při dlouhodobějších bádáních a výzkumech se etiologie rozšířila na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení. (Pokorná, 2010) Etiologii SPU klasifikovala Pokorná (2010) následovně.

##### **Dispoziční příčiny specifických poruch učení**

Pokorná (2010) uvádí, že dle výzkumů, nejsou poruchy učení důsledkem snížené inteligence dítěte ani důsledkem negativního emoc. vývoje ani nedostačujícím podnětným prostředím, ve kterém vyrůstalo. Výzkumy i odborníci poukazují na příčinu konstituční. Tyto dispoziční faktory podmiňují vznik poruch učení.

**A) Vliv genetiky na vznik SPU** - základní otázkou je, co všechno lze geneticky přenést. Víme o určitých rizikových genetických faktorech pro vznik specifických poruch učení, ale zatím nám není známo, které z faktorů to mohou být. Co lze skrz genetickou výbavu předat, jsou některé netypické vlastnosti funkce CNS, všechny poruchy a dysfunkce. (Pokorná, 2010)

**B) Vliv Lehké mozkové dysfunkce na vznik SPU** - Dříve se odborná literatura přikláněla k tomu, že drobné poškození mozku a jeho následná lehká mozková dysfunkce, mohou být příčinou vzniku SPU. K poškození mohlo dojít v prenatálním období. Mezi rizikové faktory patří infekční nemoci, inkompatibilní Rh-faktor, předčasný porod, závislost na drogách či alkoholu. V perinatálním období je to klešťový, protahovaný porod, intoxikace plodu, vdechnutí plodové vody. A v postnatálním období infekční onemocnění prodělané do 2 let věku (spála, černý kašel, zánět středního ucha, záškrt, meningitida, encefalitida, febrilní křeče...atd.). (Pokorná, 2010)

**C) Odchylná organizace cerebrálních aktivit** - v posledních letech se prováděly výzkumy k ověřování hypotézy, která si kladla otázku, zda je zpracování řečových funkcí mozku odlišné u lidí se specifickými poruchami učení, než u osob, kteří podávají průměrné výkony. Výzkumy byly prováděny elektroencefalografem (EEG), který ukazuje mozkovou aktivitu vyvolávanou určitými úkoly, vyžadující cerebrální (mozkové) zpracování. Ukázalo se, že zpracování verbálně sluchových podnětů, vyžadovalo u dětí s dyslexií větší úsilí, avšak výsledky EEG neprokazovaly podstatný rozdíl v obrazech obou testovaných skupin. Další pokusy se prováděly měřením látkové výměny v mozkových regionech. U dospělých dyslektiků byla kromě prokrvení ve Wernickově centru zvýšená aktivita na gyrus angularis. To vypovídá o větším úsilí, které bylo potřeba vynaložit. Dalším předmětem výzkumu bylo pozorování aktivity mozkových regionů pomocí tomografie. Zkoumaným osobám byly do těla vstříknuty izotopy glukózy. Větší spotřeba glukózy během čtení byla prokázána u osob s dyslexií. Výzkumy tedy potvrdily, že pro dyslektiky je čtení náročnější psychickou aktivitou než pro dobré čtenáře. Je to činnost vyžadující rozsáhlejší a intenzivnější aktivitu cerebrální činnosti. (Pokorná, 2001)

### **Nepříznivá konstelace laterality, netypická dominance hemisfér**

Zkoumáním anamnéz dětí s SPU bylo prokázáno, že se u této skupiny častěji vyskytuje levorukost, ambidextrie (nevyhraněnost) a lateralita zkřížená. Dominance hemisfér byla zkoumána např. pomocí dichotického testu, tachyskopického testu a EEG. (Pokorná, 2001)

## Vliv prostředí

**A) Prostředí rodiny** – Určité výzkumy byly orientovány na zkoumání vlivu sociálního postavení rodiny a vzdělání rodičů, na výkony jejich dětí. Výsledky prokázaly, že daleko vyšší procento poruch čtení a psaní, je u dětí, jejichž rodiče mají nižší vzdělání a patří do skupiny nižší sociální vrstvy. Výkon dítěte ovlivňuje také to, co od dítěte rodiče očekávají, jaké je emocionální klima rodiny, jaký vztah mají rodiče ke škole a vzdělávání, zda je dítě jedináček, atd. Ohroženy na výchově mohou být také děti vychovávané depresivními matkami, které nejsou schopné adekvátně reagovat na iniciativu dítěte. Takové děti jsou pak často frustrované, nezvládají složité a náročné situace a jejich nejistota se může projevit i ve snížené koncentraci pozornosti. (Pokorná, 2001)

**B) Prostředí školy** – Pro svůj neúspěch a v důsledku toho, mohou být žáci s SPU méně přijímány svým okolím. Následkem chronického neúspěchu se mohou objevit neurotické poruchy a poruchy chování. Tito žáci dostávají ve škole také méně příležitostí ke čtení než ostatní děti. Učitelé tento fakt zdůvodňují tím, že děti nechtějí vystavovat náročnou situaci snižující sebevědomí nebo se jejich čtení nedá poslouchat.

## **4.5 Symptomatologie specifických poruch učení**

Lidé se specifickými poruchami učení vykazují různější symptomy. Musíme však rozlišovat, zda se jedná o symptomy specifické nebo nespecifické. Specifické symptomy souvisí přímo s danou specifickou poruchou učení, kdežto symptomy nespecifické se mohou objevovat i u jiných vývojových poruch např. ADHD nebo vývojová dysfázie. Do nespecifických symptomů řadíme projevy jako: **zvýšená unavitelnost, obtíže v jazyce (zejména artikulační neobratnost), obtíže v časoprostorové a pravolevé orientaci, deficity paměti, pozornosti a motoriky, obtíže ve vnímání posloupnosti, poruchy aktivity, a emoční lability.** (Vitásková, 2006)

### **Symptomy dyslexie**

- Tempo řeči – dítě může číst rychle a zbrkle, může si domýšlet slova nebo je jeho tempo nápadně pomalé - luští písmena, hláskuje slovo a dlouho slabikuje. Záměna písmen – nejčastěji jde o záměnu písmen podobných tvarově (b-d-p) nebo zvukově (t-d). Tvarová záměna písmen b-d není projevem pouze poruchy, ale tato písmena si zaměňuje řada začínajících čtenářů.

- Technika čtení – velmi častá je nesprávná technika „dvojího čtení,“ kdy si dítě přečte slovo nejprve potichu (po hláskách), pak jej vysloví. Tento návyk se objevuje u metody analyticko – syntetické, naopak u metody genetické je tato technika čtení běžná. U některých dětí se může stát, že hlásky nespojuje do slov. Nedojde tak k hláskové syntéze.
- Porozumění psanému textu – dítě často neví, o čem četlo, nedokáže zodpovědět otázky. (Zelinková, 2009) Vitásková (2006) jako specifický symptom dyslexie ještě uvádí komolení slov, pravolevé čtení, vynechávání slov, vynechávání řádků.

### **Symptomy dysgrafie**

- Potíže při napodobování tvarů písmen, pomalé vybavování tvarů.
- Nápadně velké nebo malé písmo, často obtížně čitelné.
- Časté škrty, přepisy.
- Písmo je neupravené a neuspořádané.
- Nápadně pomalé tempo psaní. (Zelinková, 2009)

### **Symptomy dysortografie**

- Rozlišení slabik dy-di, ty-ti, ny-ni.
- Hranice slov v písmu.
- Rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek.
- Rozlišení sykavek.
- Vynechané, přesmyknuté, přidané písmeno či slabika\_ (Zelinková, 2009)

### **Symptomy dyskalkulie**

- Chyby v pojmenování počtu předmětů či symbolů seřazených.
- Obtíže v třídění a řazení předmětů podle určitých vlastností.
- Snížená schopnost nebo neschopnost řešit slovní úlohy a zákl. aritmetické operace.

- Potíže se čtením a psaním číslic. (Vitásková, 2006)

## 4.6 Diagnostika specifických poruch učení

*„Diagnostika je východiskem výchovně – vzdělávacího procesu a také nápravy. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí, dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“* (Zelinková, 2009, s. 50) Specializovaná pracoviště kompetentní k diagnostice SPU jsou pedagogicko – psychologické poradny a speciálněpedagogická centra (logopedická). Na diagnostice se podílí speciální pedagog a psycholog, popřípadě sociální pracovníce či další specialisté, např. lékař. (Zelinková, 2009) Dílčí oblasti diagnostiky dle Zelinkové (2009)

- Anamnéza.
- vyšetření čtení
- vyšetření psaní
- vyšetření matematických schopností
- zjišťování úrovně sluchového vnímání
- zjišťování úrovně pravolevé a prostorové orientace
- vyšetření řeči
- motorika

**Anamnéza** - anamnéza se zaměřuje nejen na dítě samotné, ale taky na rodiče a sourozence. Zjišťuje průběh těhotenství a porodu dítěte, jeho nemocnost, vývoj motoriky a řeči, výskyt stejných či podobných obtíží v rodině, zájmy dítěte, vztahy v rodině, atd. Anamnézu většinou provádí sociální pracovníce. Během anamnézy pozorujeme chování dítě i způsob, jakým pracuje. (Zelinková, 2009) **Vyšetření čtení** - diagnostika čtení se zaměřuje na rychlost, správnost a techniku čtení včetně porozumění čteného textu. Využívány jsou standardizované texty, vybírány s ohledem na věk. Experimentátor si průběh testování zapisuje na záznamový arch. Text čte dítě nahlas 3 minuty. Zaznamenává se počet přečtených slov v první minutě. Od tohoto čísla se odečítají slova přečtená chybně. Zbýlý počet slov je převeden na čtenářský kvocient. Průměrný a únosný počet slov za minutu je 60 – 70, toho dosahují děti obvykle na konci 2. tříd základních škol. Během čtení vnímáme také chyby a charakter chyb. Analýza

chyb je důležitá pro výběr nápravných postupů. Za defektní považujeme 6 -10% chybných slov. Po přečtení textu zjišťujeme, jestli dítě textu porozumělo. Hodnotíme, do jaké míry dokáže text převyprávět a zodpovědět otázky. (Zelinková, 2009) **Vyšetření psaní** - v písemném projevu hodnotíme pravopisnou, grafickou a obsahovou stránku. Pro diagnostiku se využívá přepis, opis, diktát, volný písem. projev.

- **Opis** - u psacího písma sledujeme uspořádání slov ve větě, uspořádání vět a grafomotorické zvládnutí tvarů písmen.
- **Přepis** - sledujeme, jak dítě zvládá vztah mezi psacími a tiskacími písmeny, dále pozorujeme stejné cíle jako u opisu.
- **Diktát** - psaní na základě diktování ukáže, na jaké úrovni je akustické a vizuální vnímání, grafomotorika, propojení hláska – písmeno a osvojení gramatiky. U diagnostiky využíváme diktátů, které se zaměřují spíše na chyby specifické, nikoli gramatické.
- **Volný písemný projev** - ve slohovém projevu se odráží dovednost písemného vyjadřování i slovní zásoby. (Zelinková, 2009)

Při psaní pozorujeme a hodnotíme způsob sezení, správný úchop, velikost písma, rychlost vybavování písmen, tvary a velikost písmen, tempo psaní. Na základě volného projevu a diktátu hodnotíme pravopis, který srovnáváme s pravopisem ve školních sešitech. Při analýze chyb rozlišujeme chyby pravopisné od chyb specifických, tedy dysortografických. (Zelinková, 2009) **Vyšetření matematických schopností** - úroveň matematických schopností ovlivňuje řada dalších faktorů a schopností. Máme na mysli zrání psychických funkcí, úroveň rozumových schopností, percepce, motoriku, prostorovou a pravolevou orientaci. V diagnostice se zaměřujeme na předčíselné a číselné představy, strukturu čísla a jeho pozice, matematické a sériové operace, slovní matematické operace, číselnou řadu, atd. Diagnostice dyskalkulie se u nás věnuje především J. Novák, který sestavil řadu diagnostických testů, např. Barevná kalkulie. (Zelinková, 2009) **Vyšetření sluchového vnímání**- při zjišťování úrovně sluchového vnímání se nejčastěji využívá zkouška sluchové analýzy a syntézy (autor Matějček) a zkouška sluchové diferenciacce, zkouška sluchové diferenciacce nesmyslných slov (Wepman, Matějček). Dále můžeme využít metodu izolace první a poslední hlásky. Úroveň auditivní paměti můžeme testovat opakováním vět. (Zelinková, 2009) Pokorná (2001) při diagnostice sluch. vnímání ještě uvádí zkoušku rozlišování měkkých a tvrdých slabik a

rozlišení délky samohlásek. **Vyšetření zrakového vnímání** - k vyšetření se s oblibou využívá Edfeldův test zrakového vnímání. K zjištění úrovně vizuo-motorické využíváme test M. Frostigové. Mimo pozorování určených cílů, můžeme sledovat, jakým způsobem se dítě orientuje na stránce (zleva doprava, řada – sloupec). (Zelinková, 2009) **Vyšetření motoriky** - během vyšetření sledujeme přesnost a plynulost, případně rychlost prováděných pohybů jemné a hrubé motoriky. (Zelinková, 2009)

K přiřazení diagnózy dyslexie je potřeba důležité diagnostické kritérium – diskrepační. Jde o rozdíl úrovně rozumových schopností (IQ – inteligenční kvocient) a úrovně čtení (ČQ – čtenářský kvocient). Pakliže je rozdíl mezi IQ a ČQ více jak 20 - 25 bodů, lze se přiklánět k diagnóze dyslexie. Zelinková také upozorňuje na fakt, že přísné dodržování diskrepačního kritéria k diagnóze dyslexie, vyřazuje jedince podprůměrné a hraniční. Klade si tedy zajímavou otázku. *„Je možné udělat dělicí čáru a říci, že jedinci s rozumovými schopnostmi menší než 85 bod (tj. 100 minus směrodatná odchylka) nemůžou mít dyslexii? Z různých definicí specifických poruch učení a dyslexie vyplývá, že obtíže ve čtení nejsou primárně způsobeny smyslovými vadami a mentálním postižením.“* (Zelinková, 2009, s. 54) Výzkumy však ukazují, že pakliže je dítě slabé celkově, má trvalé potíže s osvojováním nových poznatků, pomalým čtením a častou chybovostí v psaní, je pravděpodobné, že příčinou bude slabší nadání, nikoli porucha. (Zelinková, 2009) Stejně tak nelze konstatovat, že dítě v předškolním věku trpí dyslexií. Za prvé nejsou splněny předpoklady pro nácvik čtení, jinými slovy nejsou dostatečně zralé dílčí funkce a psychické funkce a za druhé, dítě nedosáhlo 6 let, tedy věku optimální pro zahájení výuky. A konečně za třetí, dítě nebylo vedeno odpovídající metodou a odpovídajícími postupy nácviku čtení. (Zelinková, 2008)

#### **4.7 Vybrané nápravné metody specifických poruch učení**

Problematika specifických poruch učení je velmi široká. Zvláště pak orientujeme-li se na intervenci jednotlivých poruch. Není tedy v našich možnostech popsat všechny nápravné metody, které lze v rámci terapeutického přístupu použít. Zaměříme se tedy na pár nejčastěji využívaných metod. Obecné zásady nápravy SPU s provázaností činnostního učení najdeme v 2. kapitole. Po seznámení s metodami si uvedeme nejčastější chyby při nápravě.

**Metoda měkkých a tvrdých kostek** – tuto metodu využíváme při diferenciaci slabik dy-ty-ny, di-ti-ni. Pro některé děti je obtížné rozlišit slabiky jen sluchem. Proto se využívají dřevěné a pěnové kostky. Tvrdé slabiky jsou napsány na dřevěné kostce a měkké slabiky jsou na

pěnové kostce. Při skládání slov dítě naslouchá naší výslovnosti, opakuje po nás (několikrát) a poté hledá příslušnou kostku. (Matějček, 1987)

**Barevné hranolky** – jde o oblíbenou didaktickou pomůcku, která rozvíjí především základní početní dovednosti pomocí multisenzoriálního přístupu. Je pro děti od 4 let. Součástí pomůcky je i metodika. (Zelinková, 2009)

Pro posílení nácviku a upevnění matematických schopností využíváme manipulaci s nejrůznější pomůcky. Máme na mysli kartičky s čísly a symboly, číselné domino, pet vršky, fazole, žetony, bankovky, mince, tabulky a šablony, číselné osy, počítadla, atd. V dnešní době existuje nepřeberné množství takových pomůcek. Při nápravě se zaměřujeme na specifické vedení a procvičování v oblastech předčíselných a číselných představ, matematických operací, geometrie, převodů jednotek, atd. (Zelinková, 2009)

**Metody rozvíjející krátké a dlouhé samohlásky** – při nácviku je důležité, aby si žáci vše, co právě píšou, vyslovovaly dostatečně hlasitě a důrazněji artikulovali. Osvědčenou pomůckou k rozvoji diferenciaci délkou samohlásek je bzučák (přístroj vydávající zvuk). Začínáme jednoduchým napodobením slyšeného zvuku po učiteli. Po zvládnutí základů přecházíme ke složitějším rytmickým strukturám. K určení délky samohlásky nám pomáhají činnosti procvičující také grafický záznam délek (př. slovo sluníčko zaznamenáme graficky ./ .). (Zelinková, 2009)

**Metodu obtahování (Fernaldová)** - tato metoda se využívá v počátečních fázích reedukace, zejména pak u dětí s těžkou dyslexií a dysortografií. Jedná se o děti, u kterých dobře nefunguje syntéza ani analýza. Dítě slovo slyší, ale nedokáže jej rozložit na hlásku ani určit pořadí. Dítě vybídne, aby si vymyslelo pro něj velice těžké slovo, které by nedokázalo napsat ani přečíst. Dané slovo napíšeme na papír velkým psacím písmem. Dítě pak prstem obtahuje písmeno po písmenu a zároveň jej hlasitě vyslovuje. Musí se přitom prst dotýkat papíru. Procvičujeme tak dlouho, až je slovo pohybově zvládnuto. Poté mu zakryjeme předlohu a dítě popaměti se zavázanýma očima slovo ještě přecvičí. Pak jej zkusí napsat. Ze zásady nesmíme dopustit, aby dítě napsalo jediné písmenko špatně. Tímto stylem naučíme i několik slov během jednoho cvičení. Dítě si slovo zapíše na kartičku. Z jedné strany psacím a z druhé tiskacím. Tato tiskací slova čte na druhý den, dokud je má ještě v paměti. Kartičky zařazujeme do krabičky podle abecedy. (Matějček, 1987)

Zelinková (2009) zdůrazňuje nejčastější prohřešky při nápravě.



- Vymáhání slibu zlepšení, vyčítání, hubování, ponižování, urážky, nejasné poznámky srovnávání se starším sourozencem, spolužákem, vedou ke sníženému sebehodnocení a pocitu méněcennosti. Mohou se projevit závistivé a nenávistné projevy k úspěšnějším spolužákům.
- Každodenní procvičování stejných úkolů a psaní diktátů, využívání stejné metody vede k tomu, že dítě ztrácí o práci zájem. Nesoustředí se a dělá tytéž chyby.
- Využívání příliš náročných někdy i nezajímavých textů, které nechutí ke čtení ještě prohlubují.
- Vybírání špatných postupů při učení se naukovým předmětům. Dítě se učí z paměti, bez porozumění a pochopení souvislostí. Pak stačí otázka položená jinak a dítě neví, co se po něm chce.
- Neustále divení se a povzdechy nad tím, že něco zase neví a neumí. „Už ses to učil, jak je možné, že to opět neumíš?“ Jestliže dítě neumí a učilo se, musíme problém najít. Špatně jsme učivo vysvětlili, nedostatečně zopakovali...apod.
- Nerespektování specifických obtíží, které souvisí právě s danou poruchou. Př. záměny písmen, chyby související se sluchovou analýzou a syntézou, vizuální percepcí a jiné.
- Nedostatečná chvála, odpírání pochvaly. „Abychom to s tím chválením nepřehnal.

## **5 Využití činnostního učení v edukačním procesu u žáků s SPU**

*V praktické části se dočteme, jaké jsou cíle, otázky a hypotézy výzkumného šetření. Charakterizujeme školu, ve které se pracovalo se sledovanou skupinou a popíšeme průběh šetření. Podrobněji si prostudujeme sledovanou skupinu včetně kazuistiky.*

### **5.1 Předmět a cíle výzkumného šetření**

Předmětem výzkumného šetření jsou žáci se specifickými poruchami učení. Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem ovlivňuje činnostní výuka výchovně-vzdělávací proces u žáků se specifickými poruchami učení na jisté základní škole. Dílčí cíle analyzují reakce žáků na činnostní výuku, zjišťují vliv metody na aktivní přístup k učení a vzdělávání a ověřují efektivitu činnostního učení u žáků s SPU.

### **5.2 Formulace výzkumných otázek**

Pro účely výzkumného šetření si klademe si tyto výzkumné otázky:

- Usnadňuje činnostní metoda edukaci žáků s SPU?
- Jaký efekt má princip průběžné zpětné vazby na míru osvojení poznatků žáků s SPU?
- Má činnostní metoda vliv na sebehodnocení a sebevědomí žáků s SPU?
- Jaký vliv má činnostní výuka na rozvoj tvořivého myšlení a žákovu samočinnost?
- Má multisenzoriální přístup zásadní vliv na osvojení znalostí a dovedností žáků s SPU?
- Do jaké míry ovlivňuje časté střídání činností pozornost žáků s SPU?
- Jakým způsobem formuje metoda činnostního učení osobnost žáka s SPU?

### 5.3 Formulace hypotéz a techniky šetření

**Hypotéza 1** - Metoda činnostního učení zefektivňuje a usnadňuje edukaci žáků se specifickými poruchami učení.

**Hypotéza 2**- Díky charakteru činnostní metody zažívají radost z úspěchu i žáci se specifickými poruchami učení, což se odráží na zvýšení jejich sebevědomí a pozitivním přístupem k výuce.

**Hypotéza 3** – Využíváním principu průběžné zpětné vazby dostávají učitelé i žáci s SPU jasné informace o míře osvojení poznatků, tudíž mohou na případný problém rychle a efektivně reagovat.

Výzkumné šetření bylo prováděno formou **kvalitativního výzkumu**, byly použity tyto metody:

- pozorování
- analýza odborné literatury, metodických a didaktických příruček
- analýza zpráv z vyšetření v PPP, prostudování osobních karet žáků, IVP
- testování hypotéz
- kazuistiky

### 5.4 Charakteristika školy spolupracující na výzkumném šetření

Základní a Mateřská škola Bystřice pod Lopeníkem (Zlínský kraj) je instituce, která vznikla v roce 1908. Vždy byla školou malotřídní. Až do roku 2003 se v budově nacházela pouze základní škola, bez školní družiny a školní jídelny. Mateřská škola využívala svých prostorů v jiné části obce. V roce 2003 prošla škola rekonstrukcí a nástavbou. V horních prostorech byla vybudována družina, další třída s počítači, knihovna a pracovny. V přízemních prostorech se nově vybuďovala školní kuchyně a jídelna. Škola disponuje velkou zahradou s množstvím průlezek, houpaček, pískovištěm a pergolou pro možnost venkovní výuku. Nově je ve škole vybudována výtvarná učebna s keramickou pecí a krytý venkovní bazén. Od roku 2003 je škola zapojena do sítě Tvořivých škol. Ve škole je 5 pedagogických pracovníků, včetně MŠ. Dlouhodobá vize školy je udržení počtu žáků 20-26, stabilizace pedagogického sboru, budování příjemného školního klimatu, aktivní spolupráce rodičů do

dění školy, pravidelná aktualizace web. stránek. Nyní má zařízení 30 žáků v základní škole a 23 v mateřské škole. Na základní škole jsou 2 třídy. V 1. třídě je spojen 1. a 2. ročník. Třídní učitelkou je paní ředitelka. Ta je zkušená učitelka, která aktivně využívá metodu činnostního učení (Tvořivá škola). Zúčastnila se řady kurzů a seminářů, stala se i lektorkou. Ve 2. třídě se společně vzdělává 3., 4. a 5. ročník. Zde jsou integrováni 3 žáci s poruchami učení a jedna žačka s diagnózou mimořádné kognitivní nadání. Moderně vybavená školní družina je v provozu denně po vyučování. V každé třídě je interaktivní tabule a 6 počítačů. Ve škole je zájmový kroužek hry na zobcovou flétnu, náboženství, kroužek dovedných rukou, divadelní kroužek, kroužek angličtiny pro nejmenší, keramický kroužek, logopedický a dyslektický. Časová dotace dyslektického kroužku je 2hod./týden. Škola pravidelně navštěvuje divadelní a jiné kulturní představení, pořádá vánoční jarmark, zahradní slavnosti, karneval, školní besídky, fašankovou obchůzku, lucerničkový průvod atd. Účastní se výtvarných, pěveckých, matematických a jiných soutěží. Škola je na tak malou obec velice dobře zařízena, díky spolupráci všech zúčastněných vytváří příjemné, klidné „rodinné“ prostředí. Může tak lépe naslouchat individuálním potřebám žáků i rodičů.

## **5.5 Charakteristika a průběh výzkumného šetření**

Jak už jsme zmínili, vybranou zkoumanou skupinou výzkumného šetření jsou žáci se specifickou poruchou učení. Školu, která byla vybrána pro výzkum. šetření, známe velice dobře. Ať už se jedná o pedagogy či žáky, které jsme poznali prostřednictvím praxí a pedagogických zástupců. Výzkumné šetření probíhalo v rámci výuky od podzimu 2013 do března 2014. Před samotným šetřením jsme chodili na náslechy k paní ředitelce (třída 1. a 2. ročníku), kde jsme se s metodou aktivně seznamovali. Pročítali jsme metodické materiály, seznámili jsme se s činnostními aktivitami, metodami, postupy a pomůckami. Po konzultacích s paní ředitelkou jsme vybrali činnosti, probrali postupy výuky a začali s výzkumným šetřením. To probíhalo ve třídě zahrnující výuku žáků 3., 4. a 5. ročníku. V této třídě je celkem 15 žáků. 3. ročník 4 žáci, 4. ročník 8 žáků, 5. ročník 4 žáci. Žáci se specifickou poruchou jsou ve 4. ročníku 2, ve 3. ročníku jeden. V této třídě učí paní učitelka, která z metod činnostního učení využívá jen některé prvky. Šetření probíhalo tak, že jsme se s paní učitelkou domluvili na termínech, kdy budeme ve škole přítomni, probraly jsme učivo, metody, činnosti, pomůcky a organizaci výuky. Žáci byli o naší přítomnosti dopředu informováni. Stejně tak byli o našem působení v hodinách informováni (na třídních schůzkách) i rodiče. Naše pozorování a výuka probíhala pouze ve výuce matematiky a českého jazyka. Při výuce jsme se povětšinou zaměřovali na jeden, dva ročníky a paní

učitelka učila na další ročník. Stávalo se také, že jsme učili celou třídu a paní učitelka nám byla nápomocná. V mnohém záleželo na aktuálním probíraném učivu nebo činnostní aktivitě. Ta šla mnohdy využít pro vícero ročníků, jen jsme upravili obtížnost odpovídající věku. Na začátku hodiny jsme vždy volili nějakou krátkou aktivizační hru, seznámili žáky s organizací hodiny a začali učit. Aktivně jsme se věnovali jednomu ročníku, zatímco druhý pracoval samostatně. Poté se ročníky ve způsobu práce vystřídaly. V mnoha činnostech jsme však pracovali společně či ve skupinkách. Činnosti byly opřeny o motivaci, používali jsme pracovní listy, pomůcky, cvičebnice, učebnice a interaktivní tabuli. Pro kreativnější výuku jsme využívali i nenáročné pohybové aktivity. Využívali jsme postupy a aktivity rozvíjející tvořivé myšlení, komunikaci a spolupráci. Hodiny byly často prokládány diskusí, didaktickými hrami a tajenkami. Pracovali jsme na tom, aby bylo učení pro děti co možná nejpřirozenější, zábavné a motivující. Snažili jsme se o to, aby výuka korespondovala se zásadami a principy činnostního učení, respektující individuální zvláštnosti všech dětí, zvláště pak zkoumané skupiny. Na závěr vyučování probíhalo hodnocení celé části vyučovacího celku, včetně hodnocení žáků a jejich práce. Znamky a hodnocení výkonů si po konzultaci s námi řešila paní učitelka. Tento způsob výuky určitě vyžadoval větší časovou dotaci na přípravu, než tomu bývá při běžné výuce. V tomto případě to bylo ještě umocněno malotřídním typem výuky. Velmi náročná byla příprava pomůcek (pro každého žáka), výběr postupů i organizace výuky. Musíme říci, že škola je vybavena spoustou výborných materiálů a pomůcek, které jsou přímo určené k výuce činnostního učení, např. od Tvořivé školy, což přípravu částečně ulehčuje. Výběr učiva jsme konzultovali jak s paní učitelkou, tak paní ředitelkou. Radily nám, jakou činnost pro dané učivo využít, jak s úkoly pracovat a jak je efektivně obměňovat. Společně jsme rozebírali jakým způsobem u žáků s SPU upravit postup či způsob práce, co a jak bude potřeba vysvětlit a více procvičit. Vždy s ohledem na IVP. Zvážili jsme možná úskalí a problémy, na které bychom u žáků s SPU mohli narazit. Po vyučovací jednotce jsme si s paní učitelkou i ředitelkou hodinu rozebraly a zhodnotily.

## 5.6 Charakteristika sledovaného souboru

Jak již bylo řečeno, sledovaná skupina je ve třídě 3., 4. ročníku s počtem 15 žáků. Všichni 3 žáci mají diagnostikovanou SPU a mají sestavený individuální plán. Stručně si sledovaný souboru charakterizujeme, podrobné informace o těchto žácích najdeme v kazuistice.

**JAN 10 let** – Klidný a upovídaný kluk, v sociálním kontaktu je uvolněný a přirozený. Vyrůstá v úplně plně funkční rodině, která aktivně spolupracuje se školou i poradnou. Má staršího bratra, taktéž porucha SPU. Od narození se Jan pohybuje v bilingvální prostředí. Rodiče pochází z Ukrajiny, doma se mluví česky i ukrajinsky. Na PPP byl odeslán na konci 2. ročníku z důvodu přetrvávajících potíží ve čtení a psaní, zapříčiněné vlivem bilingválního prostředí. Viditelná krátkodobá koncentrace. Ve škol. sešitech se objevovala stálá specifická chybovost, neurovnaný, ale čitelný rukopis. U Jana byla diagnostikována dyslexie a dysgrafie, v rámci logopedického vyšetření v SPC lehká forma balbuties. Nyní Jan prospívá, lepší průměr. Nadále však přetrvávají obtíže s koncentrací, obtíže ve čtení a psaní a v řečovém projevu (balbuties).

**TAMARA 11 LET** – Ostýchavá, málomluvná dívka v sociálním kontaktu mírně nejistá. Tamara má slabší slovní zásoba i vyjadřování. Rodina je dysfunkční, stále častěji se objevují hádky a rozbroje mezi rodiči. Otec se na výchově dětí (4 sourozenci) podílí minimálně, matka je výchovu a chod domácnosti nezvládá. Rodinné prostředí je celkově nepodnětné, ohroženo disharmonickým vývojem dítěte. Na PPP byla odeslána z důvodu artikulační neobratnosti (vadná výslovnost, R, Ř), nápadně pomalého a namáhavého čtení s projevy tenze. Objevují se přetrvávající specifické chyby, písemný projev je proměnlivé kvality, kolísá velikost i sklon písma. Projevují se potíže s grafomotorikou, časté střídání úchopu tužky. Tamara má potíže ve sluchové analýze a syntéze. Rozumové schopnosti jsou v pásmu průměru, oslabena je krátkodobá paměť, pozornost a abstraktní myšlení. V 8,5 letech byla diagnostikována dyslexie, dysgrafie. Současný stav je symptomaticky stejný, zhoršilo se však rodinné prostředí.

**FILIP 10 let** – Spontánní, často nesoustředěný a komunikativní chlapec. Pochází z úplně funkční rodiny. Filip má 3 sourozence. Všichni spolu tráví dost volného času. Potíže se začaly objevovat ve 2. třídě, na žádost školy i rodičů byl vyšetřen v PPP, pro potíže ve čtení, psaní i matematice. Filip píše levou rukou, má těžkosti s užíváním diakritických a interpunkčních znamének. Mimo zmíněné obtíže se zjistily podprůměrné prostorové a matematické schopnosti a nízká vizuální percepce. Filip všechny základní početní úkoly

počítal na prstech. Horší orientace v číselné řadě. Na základě vyšetření byla diagnostikována porucha dyslexie a dysgrafie a obtíže v matematice. Na podzim ve 3. třídě byl opět odeslán na vyšetření v PPP, z důvodu podezření na dyskalkulii. PPP diagnózu dyskalkulie potvrdila. Nyní potíže přetrvávají.

## 5.7 Kazuistiky

Jméno: **JAN**

Věk, ročník: 10 let, 4. ročník

Diagnóza: dyslexie, dysortografie

**Rodinná anamnéza** – Jan se narodil do úplné plně funkční rodiny, jako 2. dítě v pořadí. Matka 37 let, pracuje jako prodavačka. Má středoškolské vzdělání. Otec 38 let, pracuje jako správce budovy. Vzdělání SOU. Starší syn Petr navštěvuje SŠ. Na 1. stupni mu byla taktéž diagnostikována dyslexie a dysgrafie. Oba rodiče jsou ukrajinské národnosti, žijící 18 let v ČR. Oba mluví ukrajinsky i česky, nyní převažuje čeština. Starší syn se narodil na Ukrajině. V rodině se nevyskytují žádné znepokojující konflikty, rodina drží při sobě. O Honzika se rodiče vzorně starají, zajímají se o prospěch i chování. Aktivně spolupracují se školou, SPC i PPP, často se celá rodina účastní školních akcí, na kterých i pomáhají.

**Osobní anamnéza** - Jan se narodil v 9. měsíci těhotenství. Váha přiměřená, porod náročnější a protahovaný. Následné komplikace nebyly. Motorický vývoj a vývoj řeči odpovídající normě. Chůze začala v roce, stejně tak první slova. Honza mluví pouze česky, ale na gramatické stavbě věty a přízvuku se odráží bilingvální prostředí. Po 5. roce přetrvávají potíže v řeči. Projevuje se občasné opakování prvních slabik. Problémy nikdo neřešil, jeví se jako vývojové. Od předškolního věku se projevuje astma, střídají se fáze klidu a záchvatů. Zvýšená nemocnost se jiným způsobem neprojevovala. Honza se od dětství projevoval jako živější a aktivnější dítě. Symptomy přetrvávají dodnes. Honza je velmi upovídaný, společenský a usměvavý kluk, viditelně pozitivně laděný. Navzdory řečovým obtížím se nebojí vystoupit před lidmi, ba naopak, rád se ukazuje.

**MŠ a ZŠ** – Honza mateřské školy začal chodit do školky v 3, 5 letech. Dítě nastoupilo do školy sociálně i citově vyzrálejší než jeho vrstevníci. Do kolektivu se velmi rychle zapojil, stejně tak rychle si našel kamarády. Do činností i aktivit se zapojoval rád a ochotně. Projevoval zájem o věc a nadšení. Motorické schopnosti jsou na velmi dobré úrovni. Má

značný smysl pro rytmus, rád tancuje a cvičí. Slovní zásoba a způsob vyjadřování je v normě. Při kreslení a grafomotorice měl nesprávný a křečovitý úchop. Je pravák. Občasné projevy zadržávání přetrvávají, gramatické nejasnosti mizí, horší přízvuk přetrvává. Po nástupu do ZŠ je ve stejném kolektivu, jako byl ve školce. Na konci 1. tříd se začaly objevovat první obtíže ve čtení. Čtení bylo pomalejší s opakováním počátečních slabik. Chyby při rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek, nejspíš i vlivem špatného přízvuku. Ve 2. ročníku bylo čtení velmi pomalé a trhané. Na základě vyšetření PPP stanovena diagnóza dyslexie, dysortografie, vypracován IVP. Porozumění řeči často souviselo s aktuální koncentrací pozornosti. V psaní byly potíže s diakritickými znaménky, záměnou zvukově podobných písmen. Snížená koncentrace pozornosti se objevovala v průběhu celého vyučování kolísavě. Nejčastěji se projevovala upovídaností a zájmem o jiné věci. Honza se jinak jevil jako chytré a bystré dítě. Zajímá se o dění kolem sebe, má všeobecný přehled, logické myšlení. V oblasti ČJ pod průměrem, hodnocen slovně. V dalším ročníku obdobné potíže. Nyní (4. třída) přetrvávají všechny obtíže, projevy balbuties se mírně zhoršují. Opakování slabik na začátku slov je častější. Logopedická péče u klinického logopeda. Honza je ve třídě oblíbeným spolužákem, rád se zapojuje do všech činností a diskusí. Díky velkému smyslu pro humor dokáže pobavit celou třídu. Má dobré organizační schopnosti a charakterové vlastnosti. Spolužáci se k němu chovají přátelsky, jeho vadu řeči mu najevo nedávají, jsou trpěliví a čekají, až se vyjádří.

**Ze speciálněpedagogického vyšetření** - řečový projev – artikulační neobratnost, specifické asimilace, přítomen specifický logopedický nález, balbuties. Sluchová percepce je středně oslabená ve sluchové syntéze. Zraková percepce je v normě, stejně tak pravolevá orientace a audiomotorická koordinace. Lateralita souhlasná. Zkouška čtení – čtenářské dovednosti jsou aktuálně stále v pásmu deficitu, tempo čtení nápadně pomalé s opakováním počátečních slabik. Čtení je sekané a slabikované, sociálně neúnosné a podvýkonné. Slova luští či domýšlí. Čtenářský výkon je v rozporu s intelektovými předpoklady dítěte. Diagnóza dyslexie přetrvává. Porozumění a reprodukce – vyprávění spontánní, čtenému textu rozumí, ale jen částečně, dějová souvislost je nejasná, ale podstatu vystihuje. Hovoří nadšeně a umí vyprávět. Slovník je průměrný. Zkouška psaní - tempo psaní je velmi pomalé, ale pečlivé. Po stránce grafické je jeho úchop konkrétní, ale s tlakem. Rukopis je čitelný, lehce neurovnaný. Objevuje se rychlý nástup únavy. V psaní se objevují specifické chyby (absence diakritiky, vynechávání písmen, záměna zvukově podobných hlásek a nedodržování hranic slov. Přepis textu bez obtíží. Ze závěru vyplývá, že u Jana dyslexie a dysortografie přetrvává, i přes průměrný rozumový potenciál. Jeho schopnosti a dovednosti se posunuly v oblasti percepce i



kvalitou pracovních charakteristik. Vzdělávání se vlastním čtením a psaním je i nadále ztížené. Větší koncentraci pozornosti si žádá systém vícetřídního uspořádání. Opatřením je i nadále IVP. Dle zákona 561/2004 Sb. se jedná o žáka se zdravotním postižením.

**Závěr a doporučení PPP** - speciální pedagog doporučuje nápravnou hodinu 1 hod./týdně, IVP. Nápravu zaměřit na rozvoj čtenářských dovedností, tj. postřehování slabik a slov, čtení první a poslední hlásky ve slově, čtení a výslovnost obtížnějších slov, rozlišování délky samohlásek, pomoci bzučáku, rozvoj sluchové analýzy. Metodická doporučení pro školu – PPP doporučuje i nadále individ. přístup se zohledněním výkonů ve všech předmětech. Dát Honzovi více času na práci s texty, redukovat povinné mimočítankové četby, respektovat pomalé tempo čtení a omezit čtení neznámých textů před kolektivem třídy. Před čtením ideálně zařazovat rozcvičku v podobě izolovaných obtížnějších slov. Dále posilovat porozumění čtenému textu a klást návodné otázky. Výběrem vhodné literatury posilovat vztah ke čtení. Vybírat proto přitažlivá témata s vícero ilustracemi. Vhodné jsou například časopisy. V písemném projevu rozlišovat chyby specifické od gramatických. Specifické chyby neklasifikovat. Více než psaním gramatické chyby procvičovat prostřednictvím doplňovaček, pracovních listů, manipulací s pomůckami a jiné. Psaní prokládat uvolňovacími cviky nebo prostřídát činnost. Na snižování koncentrace pozornosti reagujeme změnou činnosti. Zajímavou činností, užíváním pomůcek přecházíme výkyvům pozornosti. V anglickém jazyce tolerovat chyby v psaném projevu /přesmykování, záměny písmen, fonetické tvary slov/ preferovat ústní projev před písemným. Při celkové klasifikaci zohlednit specifické obtíže ve čtení a psaní ve všech předmětech.

Jméno: **TAMARA**

Věk, ročník: 11 let, 4. ročník

Diagnóza: dyslexie, dysortografie

**Rodinná anamnéza** – Tamara žije se svými 3 sourozenci a rodiči v rodinném domku na vesnici. Otec pracuje řadu let jako zaměstnanec obce. Holduje alkoholu, což způsobuje jeho agresivitu vyvolávající konflikty v rodině. Rodinné záležitosti a výchova dětí, jdou povětšinou mimo něj. Matka, pracuje na nočních směnách jako pekařka. Výchovu 4 sourozenců spíše nezvládá. Děti ji téměř nerespektují. Oba rodiče mají vzdělání SOU. Vztahy mezi rodinnými příslušníky jsou problémové. Manželé se často hádají i před dětmi. Otec díky popíjení alkoholu utratí všechnu výplatu, matka tak musí platit všechno ze své malé výplaty.

Dětem je věnována nedostatečná. Doma mezi sebou moc nemluví, úkol si píšou děti samy, hrají si taky spolu. Vztahy mezi sourozenci jsou uspokojivé, neprojevují se žádné větší konflikty. Komunikace rodiny a školy je problémové. S vedením školy i tř. učitelkou komunikuje pouze matka, otec se na žádost nedostaví. Tamara má problémy s řečí, špatně vyslovování R, Ř, nerozlišuje sykavky ostré ani tupé, ve škole podvýkonnost. Při projednáních výukových problémů se matka snaží obhájit svou nedostatečnou péči a nedostatek času. Přislíbí zlepšení stavu. Ten funguje pouze určitou dobu, následně se vše vrátí do svých kolejí. Rodina spolupracuje s orgány sociálně právní ochrany dětí (OSPOD).

**Osobní anamnéza-** Tamara se narodila v roce 2004 jako 2. dítě ze 4 dětí. Narodila se v 9. měsíci těhotenství, porodní váha přiměřená. Následné komplikace novorozenecká žloutenka. Motorický vývoj zpožděný, stejně tak řečový. Chůze zač. 1,4 měsíce, první slova 1,5 měsíců. Vývoj řeči pozvolný, vyjadřování jednoduchými větami, sl. zásoba chudá. Objevuje se patlavost. Do 5 let bez logopedické péče, mimo logopedický kroužek v MŠ. Od 4,5 let navštěvuje MŠ. U Tamary se vyskytovala častá nemocnost, především záněty moč. cest, angína. Tamara je dívka spíše tichá a nejistá. Do kolektivu se zapojuje, ale čeká na podnět ostatních.

**MŠ a ZŠ** – Po nástupu do školky MŠ byla doporučena k logopedickému vyšetření. Rodiče tak učinili po 5. roce dítěte. Byla diagnostikována vývojová dyslálie. Návštěvy u školního logopeda probíhaly nepravidelně, domácí logopedická péče nesystematická, nepravidelná. Tamara navštěvovala logopedický kroužek. Na přítomnosti a aktivní účasti v logopedickém kroužku matka apelovala. V 6 letech byl doporučen odklad šk. docházky, rodiče souhlasili. Nástup do ZŠ v 7 letech. Zůstávají obtíže s výslovností R, Ř a potíže s diferenciací sykavek a jednodušší vyjadřování. V kolektivu MŠ, neměla Tamara větší problémy. Byla méně aktivní a komunikativní, spíše tišší citlivé dítě. Na podněty čekala z okolí, sama nebyvala iniciátorem. Vyhýbala se vystupování na besídkách a samostatnému projevu. Během zápisu do ZŠ byla matka upozorněna učitelkou ZŠ, aby opět navštěvovaly aktivně logopeda. Opět začala intenzivnější logopedická péče u šk. logopeda. V 1. třídě se objevovaly potíže ve čtení i psaní. Velmi pomalé vybavování písmen a slabik, pomalé tempo čtení, nízký úchop pera, tvrdá neuvolněná grafomotorika. Ve druhé třídě se projevy stupňovaly. Díky špatné diferencii sykavek a výslovnosti se objevovaly problémy v psaní – př. Šába šije u vody. Prohlubovaly se těžkosti ve čtení. Tamaře unikaly souvislosti textu, nižší porozumění. V psaní se začaly objevovat dysortografické chyby. Po pololetí 2. ročníku bylo doporučeno vyšetření v PPP. Ta diagnostikovala dyslexii i dysgrafii. Spolupráce s matkou fungovala, nicméně po jakémkoli

doporučení byla následná péče krátkodobá. V dalších ročnících potíže obdobné. Nyní je Tamara ve 4. třídě, stále integrována z důvodu přetrvávající dyslexie a dysgrafie. V kolektivu je Tamara dítětem submisivním, při případných neshodách se začíná více bránit, ale nedokáže je dostatečně řešit. Je citlivé povahy. Doma se začínají projevovat konflikty s matkou. Odmlouvá, nedodržuje pravidla, matku příliš nerespektuje, otce ano, má z něj obavy.

**Ze speciálněpedagogického vyšetření** – V soc. kontaktu je dívka nejistá, patrný lehký ostych a menší verbální sdílnost. Odpovědi na otázky jsou stručné. V průběhu vyšetření spolupracuje ochotně, ale občas se objevuje bezradnost a předčasná rezignace. Výkon závisí na podpoře a povzbuzení. Pracovní tempo je pomalejší. V řečovém projevu přetrvávají problémy s výslovností R, Ř, slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti jsou slabší. Projevuje se výraznější artikulační neobratnost. Vývoj čtenářských dovedností je opožděn, při čtení je patrné zvýšené úsilí. Tempo je nápadně pomalé. Porozumění textu je na nižší úrovni. Reprodukce textu je velmi stručná a útržkovitá. V diag. diktátu se objevuje zvýšená specifická chybovost. Přepis bez chyb, psaní vyžaduje větší úsilí, tempo přiměřené. Rukopis ve škol. sešitech je proměnlivé kvality. Kolísá sklon písma i velikost. V grafomotorice se objevuje střídavě nízký/vysoký úchop, hlava skloněná. Postižena je i vizuomotorika. Z percepčních funkcí je narušena sluchová i zraková percepce, sluchová analýza a syntéza nerozvinuty. Pravolevá orientace neujasněna. Celková úroveň rozumového nadání je průměrná. Při nerovnoměrném profilu je ve prospěch názorové části. Snížený výkon především v subtestech náročných na verbální soc. úsudek, krátkodobou pracovní paměť a koncentraci pozornosti. Abstraktní myšlení je slabé.

**Závěr a doporučení PPP:** Obtíže jsou primárně podmíněny SPU. Dyslexie a dysgrafie je na podkladě dílčích deficitů v percepčních funkcích a senzomotorice. Sekundárně se na celkovém školním výkonu negativně podílí pomalejší pracovní tempo, výkyvy v koncentraci pozornosti. Dále nižší frustrační tolerance, snížená výkonová motivace a aspirační úroveň. Intelektové schopnosti v normě. Doporučena speciální vzdělávací forma individuální integrace v běžné škole. Náprava při ZŠ s čas. dotací 1hod/týdně. Během nápravy se zaměřit na rozvíjení grafomotoriky, sluchového a zrakového vnímání, sluch. analýzu a syntézu. Dále rozvíjet vizuomotorickou a grafomotorickou koordinaci, upevňovat pravolevou orientaci. V hodinách ČJ dávat spíše jednodušší texty, častěji nechat vystřídat spolužákem. Čtení obtížnějších výrazy nacvičit předem či pomoci při čtení. Na chyby neupozorňovat slovy s negativním emoc. nábojem, př. špatně, chyba. Vhodnější jsou formulace jako pozor, opatrně, pozor písmenko, apod., dále umožnit používat nápomocných pomůcek (okénko,

záložku, tabulky s abecedou. V diktátech zvýšená tolerance – do chyb nepočítat specifické chyby. Spíše se soustředit na kontrolu míru aktuálně osvojeného učiva. Při písémkách neklasifikovat zhoršenou kvalitu rukopisu, případně hodnotit, když se podaří. Dále častěji střídát činnosti, umožnit krátkodobé pohybové odreagování i během vyuč. hodiny. Zintenzivnit přímý kontakt, obracet se na Tamarku s drobnými dotazy, aby byla neustále vtahována do vyuč. hodiny. Posilovat u Tamary úsilí a motivaci k práci, často poskytovat pozitivní zpětnou vazbu. Zvyšovat sebedůvěru a odolnost vůči zátěži. Volit spíše povzbudivý přístup a oceňovat i dílčí úspěchy.

Jméno: **FILIP**

Věk, ročník: 10 let, 3. ročník

Diagnóza: dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie

**Rodinná anamnéza** – Filip pochází z úplné funkční rodiny. Má 1 staršího sourozence. Filipova matka (34 let) pracuje jako úřednice na městském úřadě. Vzdělání SŠ. Filipův otec (37 let) pracuje obchodní zástupce. Vzdělání SŠ. Filipova starší sestra je na 2. stupni ZŠ. Rodinné vztahy jsou příznivé, neobjevují se žádné větší hádky ani konflikty. Sourozenecké vztahy bez konfliktů. Obě děti navštěvují kroužky. Filip navštěvuje rybářský kroužek a hraje fotbal. Členové rodiny tráví dost času společně (procházky, lyžování, výlety. atd.) Rodiče se dětem dostatečně věnují, v ZŠ se informují na svého syna, mají zájem, aby Filip prospíval co nejlépe. Filip je aktivní dítě, spontánní, bez potíží navázat kontakt a komunikovat. Miluje sport a pohybové aktivity.

**Osobní anamnéza** – Filip se narodil o 14 dní před plánovaným termínem. Porod proběhl bez komplikací. Poté silná novorozenecká žloutenka. Porodní váha nižší (2300g). Psychomotorický vývoj probíhal v pořádku, dle normy. Motorika i řeč s nástupem před 1. rokem. Objevovala se zvýšená nemocnost, zejména záněty střed. ucha. Ve 4 letech trhání nosních mandlí. Po 3. narozeninách nastoupil do MŠ. Od 6 roku nosí brýle.

**MŠ a ZŠ** Do školky chodil rád, do činností se nechtěl příliš zapojovat, bylo potřeba silné motivace. Při prac. činnostech u stolečku byl se vším rychle hotov, nerad kreslil. Byl velmi hravé dítě. Do kolektivu se zapojil bez problému, měl kamarádský přístup. V 6 letech byl doporučen odklad školní docházky. Filip byl stále ještě hravý, pro 1. ročník nezralý. Rodiče s odkladem školní docházkou souhlasili. Po nástupu do 1. třídy se u Filipa neobjevovaly žádné větší komplikace. Bylo jen potřeba udržovat jeho pozornost. Potíže se objevovaly až ve

2. třídě, kdy se objevovaly obtížnosti ve čtení i psaní. Ke konci 2. ročníku i obtíže v matematice. Čtení vykazovalo častou chybovost, ale tempo řeči bylo v normě. V psaní se objevovaly dysgrafické chyby, písmo bylo stále nápadně velké. Matematické schopnosti byly nízké, což se začalo více projevovat v náročnějších příkladech v počítáních do 100 a při osvojování násobilky. Filip má problém s pamětním počítáním. Na konci 2. ročníku byla diagnostikována dyslexie a dysgrafie. Dyskalkulie byla diagnostikována až po pololetí 3. ročníku. Zprávu z PPP k dispozici nemáme.

**Z osobního pozorování** – U Filipa se projevují typické dyslektické i dysgrafické obtíže. Jak již bylo zmíněno, ve čtení dělá časté chyby. Zaměňuje tvarově podobná písmenka, zrcadlově podobná písmena. Tempo čtení je pomalejší, ne však výrazně. Rukopis je neupravený s větší velikostí písmem, taktéž záměna písmen. V matematice má potíže s pamětním počítáním do 100 a násobilkou. Při počítání s vizuální oporou (pomůcka), se výkon zlepšil. Má pomalejší tempo v psaní číselného zápisu. Taktéž zaměňuje číslice 9 a 6, 5 a 2. Pomalejší vybavování číslic. V hodinách je aktivní a snaživý, ale je nutná častá motivace a dotazy, které zvyšují jeho pozornost. Vyhovuje mu časté střídání činností. Mezi spolužáky je oblíbený, o přestávkách i v družině komunikuje více s kluky. Jeví se, že si své potíže uvědomuje, ale snaží si je nepřipouštět, nedává to na sobě znát. Nemá rád, když vyčnívá z kolektivu. Domníváme se, že Filipovy rozumové schopnosti jsou v normě. Má průměrnou slovní zásobu, nižší porozumění textu. Pomáhají mu návodné otázky. Projevují se snížené matematické schopnosti, oslabená představivost a abstraktní myšlení. Větší potíže se projevují v krátkodobé paměti, vybavování a postřehování.

## 6 Vybrané aktivity činnostního učení

*V této kapitole uvedeme činnostní aktivity, které lze využít v předmětech Matematika a Český jazyk.*

Tyto ukázky byly použity v rámci výzkumného šetření u sledované skupiny. Mnoho uváděných pomůcek lze využít i pro více ročníků, záleží na volené náročnosti. Uvádíme tedy nejnižší možný ročník, pro který lze pomůcku využít.

### A) Využití činnostních aktivit v Českém jazyce

#### **Rébusy**

*Ročník - 3.*

*Předmět - Český jazyk.*

*Cíl - Najít a zapsat v rébusu dané vyjmenované slovo.*

*Forma práce – Individuální.*

*Pomůcky – Rébusy.*

*Popis – Žák dostane rébusy, ve kterých je schováno nějaké vyjmenované slovo. Po rozluštění slovo zapíše. Může si jej vlepit do sešitu.*

*Varianty, obměny - Můžeme do luštění zařadit všechny skupiny vyjmenovaných slov nebo jen jednu. Vyluštěné rébusy seřadíme podle pořadí ve své skupině.*

*Zdroj čerpaných materiálů – Doležalová, A. & Rosecký, Č. (2012) Pracovní karty a šablony pro činnostní učení českému jazyku ve 3. ročníku. Brno: Tvořivá škola*



Obr. 1 Rébusy – Vyjmenovaná slova

## Hry se slovními druhy

*Ročník* – 3., 4.

*Předmět* – Český jazyk.

*Cíl* – Procvičit třídění a přiřazování slov ke slovním druhům. Tvoření vět na základě číselného vzoru.

*Forma práce* – Individuální.

*Pomůcka* – Papírky s názvy slovních druhů, papírky s čísly (0-10), lístečky s různými slovy.

*Popis* – Po třídě jsou rozmístěny papírky s názvy slovních druhů. Každý žák dostane několik lístečků se slovy. Jeho úkolem je přiřadit slovo ke správnému slovnímu druhu. Kontrolu správnosti provádí určení žáci, kteří projdou určenou skupinu sl. druhů a lístečky, které jsou nesprávně zařazeny, ze skupiny slov odeberou. Následně nad správností diskutuje celá třída.

*Varianty, obměny* - Přiřadit ke slovním druhům správné číslo. Přiřadit k číslu slovní druh. Ve dvojicích – Jeden z dvojice ze slov poskládá větu, spolužák ke slovům přiřadí správné číslo slovního druhu. V činnosti se vystřídají. Ve dvojicích – Jeden z dvojice podle číselného zadání vymyslí větu, spolužák zkontroluje. Pokus sestavit z daných slov co nejdelší smysluplné souvětí.

*Zdroj čerpaných materiálů* – Vlastní.



Obr. 2 Skládání vět dle číselného vzoru



Obr. 3 Přiřazování slov ke slovním druhům



Obr. 4 Přiřazování čísla ke slov. druhům

### **Domino – Slovní druhy**

*Ročník* – 3., 4.

*Předmět* – Český jazyk.

*Cíl* – Přiřadit ke slovu správné číslo a naopak.

*Forma práce* – Ve dvojicích, individuální.

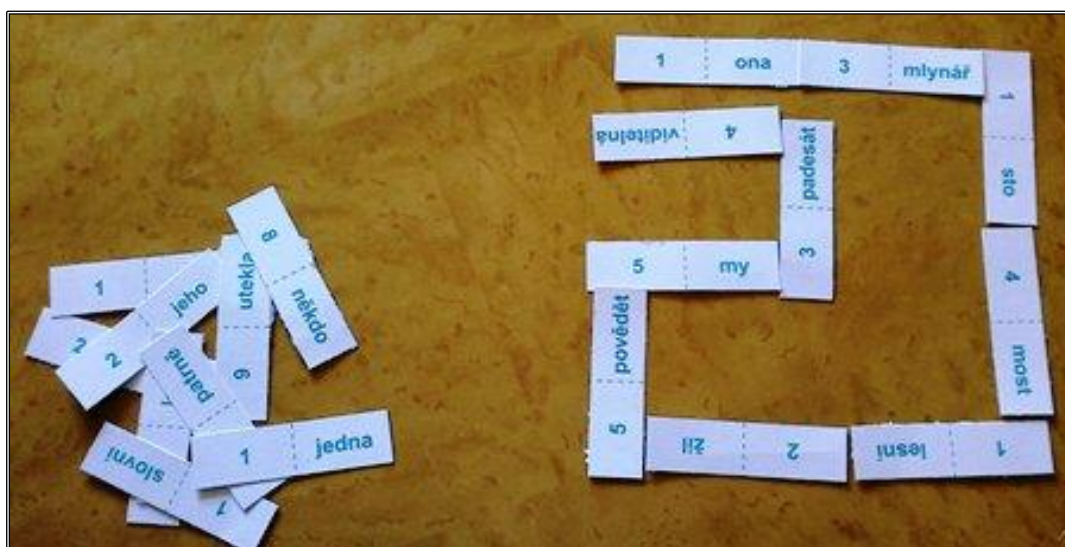
*Pomůcka* – Domino – Slovní druhy.



*Popis* – Žáci dostanou do dvojice domino, na kterém je slovo a číslo. Ke zvolené kartičce přiřadí spolužák kartu, která odpovídá k danému slovu/číslu. Navzájem se kontrolují. Kontrola správnosti se taktéž projeví při vkládání posledního lístečku. Slovo/číslo musí navazovat na slovo/číslo z prvního lístečku.

*Varianty, obměny* – Domino můžou skládat do předem určeného tvaru. Skládání může být na čas, jako soutěž.

*Zdroj čerpaných materiálů* – autorka: Mgr. Hana Sedláčková, Domino – Slovní druhy. Lze objednat na webových stránkách [www.proskoly-skolahrou.cz](http://www.proskoly-skolahrou.cz)



Obr. 5 Domino – Slovní druhy

### **Kdo, co? Hra!**

*Ročník* – 3.

*Předmět* – Český jazyk.

*Cíl* – Procvičit pády podstatných jmen, správně zařadit slova v daných tvarech.

*Forma práce* – Individuální.

*Pomůcka* – Kartičky s pády a slovy.

*Popis* – Připravíme si kartičky se všemi pády a rozložíme je na koberec. Žákům rozdáme např. 4 papírky, na nichž jsou podstatná jména v určitém pádu. Žáci mají za úkol přiřadit slova ke správnému pádu. Svou volbu zdůvodní.

*Poznámka k obrázku* – Na obrázku jsou 2 varianty pádových karet. Pakliže chceme, aby si žáci zároveň procvičili i názvy pádových otázek, použijeme k přiřazování slov jen kartu s číslem pádu, tedy bez pomocné otázky. Při sestavování výběru slov nezapomínáme na 1. pád.

*Zdroj čerpaných materiálů* – Vlastní.



Obr. 6 Přiřazování slov k příslušnému pádu

### **Souřadnicové tabulka – Vyjmenovaná slova**

*Ročník* – 3., 4.

*Předmět* – Český jazyk.

*Cíl* – Určit i/y, vyhledat podstatná jména, převést je do jiného pádu a sestavit krátkou větu.

*Forma práce* – Individuální.

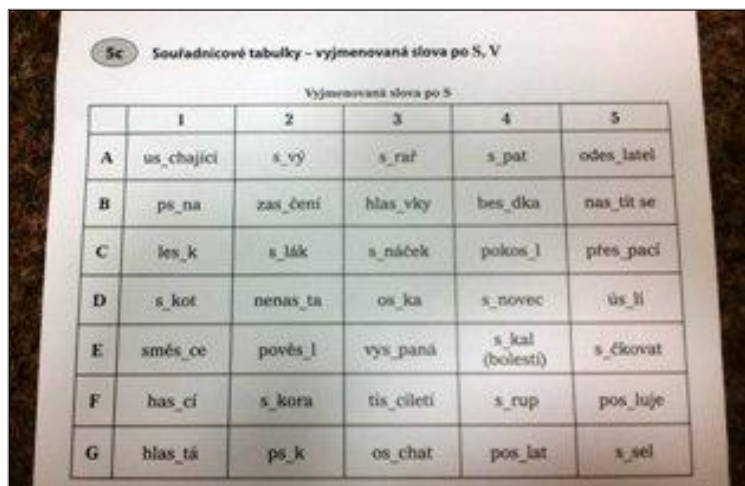
*Pomůcka* – Souřadnicová tabulka z pracovního listu.

*Popis* – Žáci dostanou pracovní list, na kterém je souřadnicová tabulka slov s vynechaným i/y. Úkolem je doplnit správné i/y, vyhledat a vypsát všechna podstatná jména a převést je do př. 2. pádu. Z převedených slov můžeme vytvořit krátké věty.

## Varianty, obměny

- ✓ Zapiš souřadnice, ve kterých se objevuje vyjmenované slovo. Ne příbuzné.

Zdroj čerpaných materiálů - Hanzlíková, D. & Vrbová, T. (2012). *Pracovní karty a šablony pro činnostní učení českému jazyku ve 4. ročníku*. Brno: Tvořivá škola.



5c Souřadnicové tabulky - vyjmenovaná slova po S, V

Vyjmenovaná slova po S

	1	2	3	4	5
A	us_chajici	s_vý	s_rař	s_pat	oões_latel
B	ps_na	zas_čeni	hlas_viky	bes_dka	nas_tit se
C	les_k	s_lák	s_náček	pokos_l	přes_pací
D	s_kot	nenas_ta	os_ka	s_novec	ús_li
E	smés_ce	povés_l	vys_pana	s_kal (bolesti)	s_čkovat
F	has_cí	s_kora	tis_cíletí	s_rup	pos_luje
G	hlas_tá	ps_k	os_chat	pos_lat	s_sel

Obr. 7 Souřadnicová tabulka – Vyjmenovaná slova

## **Domino – Vyjmenovaná slova, slova příbuzná**

*Ročník* – 3.

*Předmět* – Český jazyk.

*Cíl* – Přiřadit k příbuznému slovu slovo vyjmenované.

*Forma práce* – Individuální, ve dvojicích.

*Pomůcka* – Domino – Vyjmenovaná slova, slova příbuzná.

*Popis* – Žák nebo dvojice dostanou lístečky se slovy, které seřazují za sebe podle vyjmenovaného slova. Tak jak domino.

Zdroj čerpaných materiálů - Doležalová, A. & Rosecký, Č. (2012). *Pracovní karty a šablony pro činnostní učení českému jazyku ve 3. ročníku*. Brno: Tvořivá škola.



Obr. 8 Domino – Vyjmenovaná slova, slova příbuzná

### **Šachovnice synonym**

*Ročník* – od 4.

*Předmět* – Český jazyk.

*Cíl* – Vyhledat a spojit správná synonyma, rozšířit slovní zásobu.

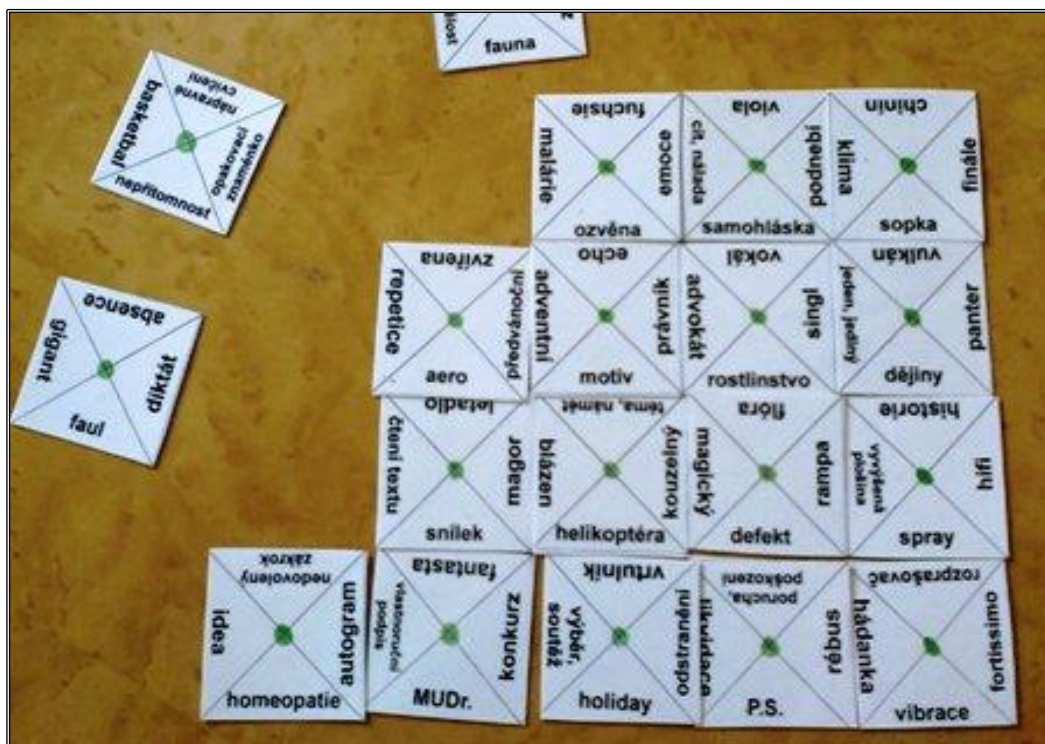
*Forma práce* – Skupinová.

*Pomůcka* – Karty se slovy.

*Popis* – Žáky rozdělíme do skupin a rozdáme do každé skupiny jednu sadu synonym. Žáci mají za úkol vyhledávat správná synonyma. Správný výběr ověřují boční slova na kartách.

*Poznámky* – Slova synonym jsou spíše od 4., 5. třídy. Užití pojmy jsou poměrně složité, vyskytují se často méně známé nebo používané termíny, proto je potřeba pracovat ve skupince. Vzájemně si pomoci.

*Zdroj čerpaných materiálů* – Materiály lektorů Tvořivé školy (oficiálně nebylo vydáno).



Obr. 9 Šachovnice synonym

## Žebřík

*Ročník* – od 3.

*Předmět* – Český jazyk.

*Cíl* – Procvičit i/y (vyjmen. slova).

*Forma práce* – Individuální, ve dvojicích.

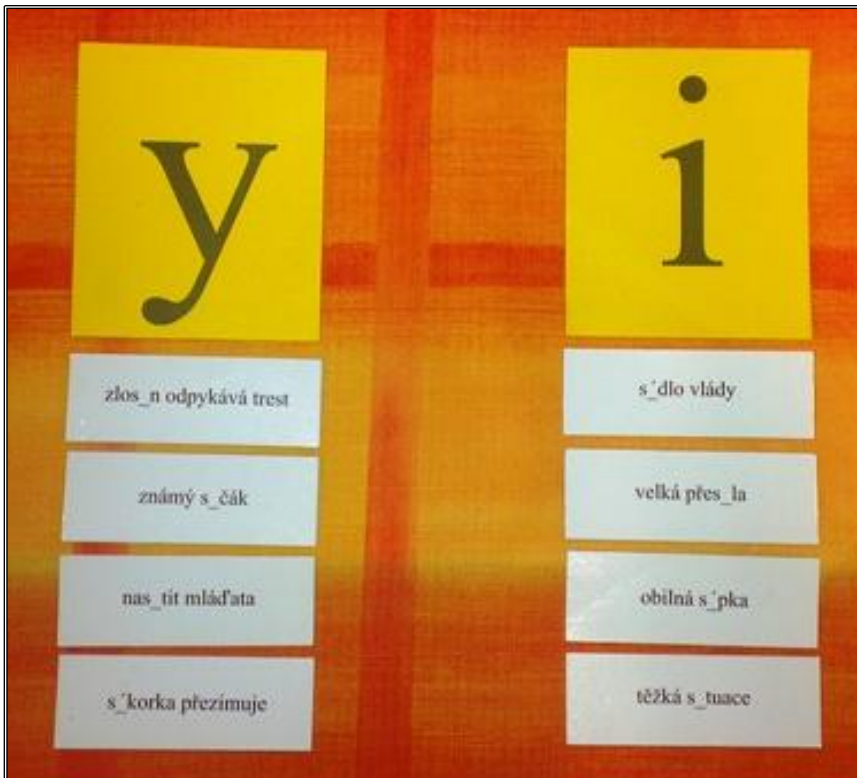
*Pomůcka* – Tvrdé karty i/y, lístečky se slovy.

*Popis* – Každému žákovi rozdáme karty I, Y a lístečky se slovy, kde je vynecháno i/y. Každý žák má jinou hromádku slov. Podle uvážení pak lístečky třídí pod správné karty I, Y. Až skončí, se sousedem v lavici provedou vzájemnou kontrolu, a poté pošlou lístečky o lavici před nimi. Dostanou tak další hromádku slov.

*Varianty, obměny* – Po roztřídění si žáci vyberou z celé hromádky 3 slova a vymyslí jedno souvětí, které bude tato 3 slova obsahovat.

*Zdroj čerpaných materiálů* – Karty a šablony Tvořivé školy. Možno objednat na webových stránkách [www.tvorivaskola.cz](http://www.tvorivaskola.cz)





Obr. 10 Žebřík – Přiřazování slov ke správnému I, Y

A) Využití činnostních aktivit v Matematice

### **Matematické pyramidy**

*Ročník* – od 2.

*Předmět* – Matematika.

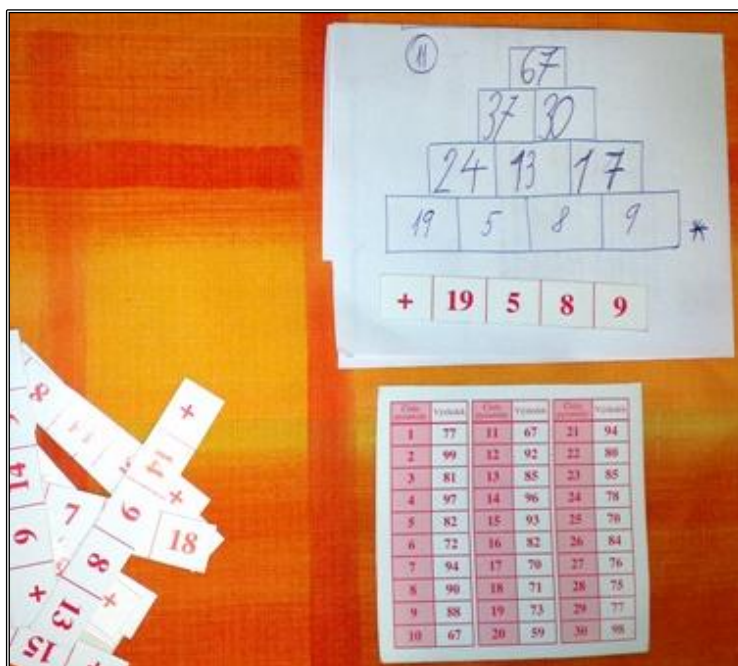
*Cíl* – Procvičovat písemné sčítání/odčítání do 100.

*Forma práce* – Individuální.

*Pomůcka* – Pyramidové sady (na sčítání i odčítání).

*Popis* – Vybere si libovolnou pyramidu (základní deska pyramidy). Podle zadání na sčítáme/odčítáme příklady. Výsledky zapisujeme nad příklady, uprostřed. Tedy stejně tak, jak jsou postaveny kameny na pyramidě. Konečný výsledek (vrchol pyramidy) zkontrolujeme na kartičce s výsledky. Každá pyramida má z druhé strany číslo. Podle tohoto čísla najdeme v tabulce správný výsledek.

Zdroj čerpaných materiálů - autorka: Mgr. Hana Sedláčková, Matematické pyramidy. Lze objednat na webových stránkách [www.proskoly-skolahrou.cz](http://www.proskoly-skolahrou.cz)



Obr. 11 Matematické pyramidy

### **Šifrované zprávy - Násobení do 100**

*Ročník* – od 2. ročníku

*Předmět* – Matematika.

*Cíl* – Na základě vzorové karty vyluštit šifrovanou zprávu, rozvoj zrakové percepce.

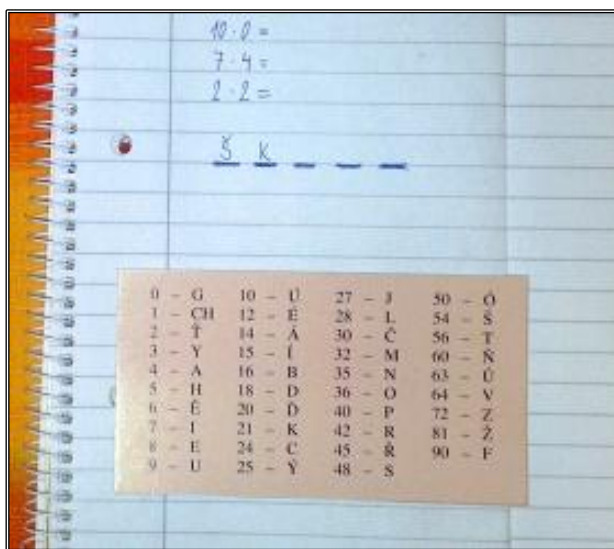
*Forma práce* – Individuální.

*Pomůcka* – Šifrovaná abeceda.

*Popis* – Každý žák dostane kartu s šifrovanou abecedou. Učitel na tabuli napíše nějaké příklady. Výsledek daného příkladu odpovídá určitému písmenu. Musíme tedy zadávat takové příklady, jaké písmena chceme ve zprávě. Žáci mají za úkol s pomocí šifrované abecedy vzkaz vyluštit.

*Poznámky* – Tuto hru můžeme využít na začátek hodiny, jako aktivizační činnost. Obsah vzkazu můžeme pojet jako heslo dne nebo můžeme napsat jméno toho, kdo slaví svátek, nějaký pokyn, atd.

Zdroj čerpaných materiálů - autorka: Mgr. Hana Sedláčková, Šifrované zprávy Násobení a dělení do 100 Lze objednat na webových stránkách [www.proskoly-skolahrou.cz](http://www.proskoly-skolahrou.cz)



Obr. 12 Šifrovaná zpráva - Násobení do 100

### **Tabulka násobků**

*Ročník* – od 2.

*Předmět* – Matematika.

*Cíl* – Procvičit pamětné násobení.

*Forma práce* – Individuálně.

*Pomůcka* – Tabulka s násobky, barevná kolečka (nebo víčka).

*Popis* – Žáci si nachystají tabulky násobků a kolečka. Učitelka zadává pokyny. *Polož kolečka na všechny násobky 8. Polož červená kolečka na násobky 6 a modrá na násobky 7. Najdi násobek, který je společný pro více činitelů atd.*

*Varianty, obměny* – Učitelka může také diktovat příklady a žáci jen přikládat kolečka na výsledky.

*Zdroje čerpaných materiálů* – Tabulka vlastní. Kolečka – Mřížka s barevnými kolečky, Tvořivá škola. Možno objednat na webových stránkách [www.tvorivaskola.cz](http://www.tvorivaskola.cz)





Obr. 13 Tabulka násobků

### **Hry s čísly**

*Ročník* – od 3.

*Předmět* – Matematika.

*Cíl* – Dle zaměření, např. správné zařadit číslice, zaokrouhlit na desítky (stovky, tisíce), seřadit čísla od nejmenšího čísla po největší.

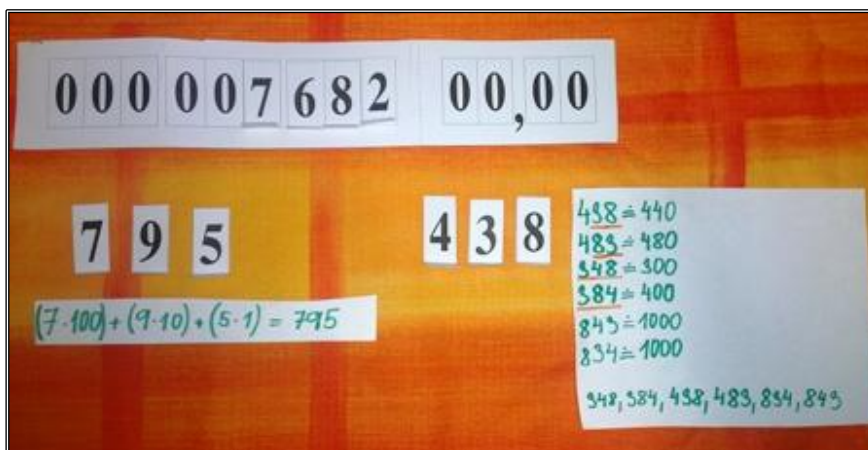
*Forma práce* – Individuální.

*Pomůcka* – Rozstříhané číslice 0-10, vzorový pás.

*Popis* – Každý žák má rozstříhanou číselnou řadu od 0-10 a vzorový pás. Na pokyny učitelky, žáci manipulují s čísly, např. *Poskládej číslo 246, poskládej z daných číslic všechny číselné varianty, zaokrouhli číslo na desítky (stovky...)*.

*Poznámky* – S těmito číslicemi se dá vymyslet spousta variant na procvičení číselných představ. Obtížnost záleží na ročníku a probíraném učivu.

*Zdroje čerpaných materiálů* – Karty a šablony Tvořivé školy. Možno objednat na webových stránkách [www.tvorivaskola.cz](http://www.tvorivaskola.cz)



Obr. 14 Skládání čísel

### **Barevné počítání**

*Ročník* – od 2.

*Předmět* – Matematika.

*Cíl* – Spočítat příklad, přiřadit výsledky.

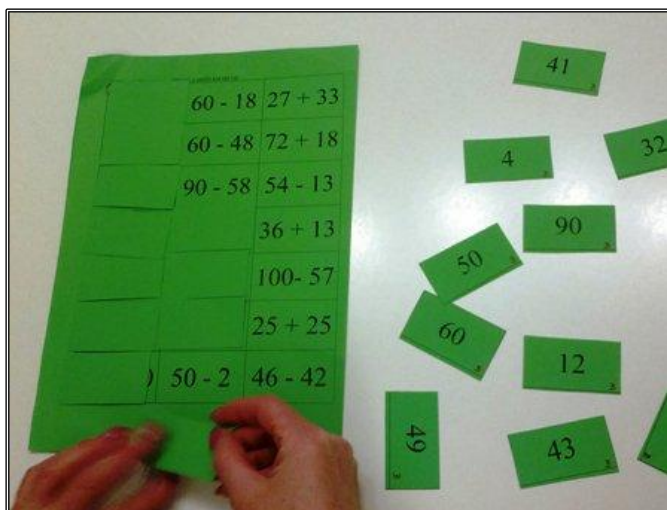
*Forma práce* – Individuální.

*Pomůcka* – Karty s příklady, výsledky.

*Popis* – Každý žák dostane nějakou sadu karet včetně výsledků. K příkladům přiřazuje výsledky směrem dolů, tak, že výsledek nejde vidět. Spolužáci si pak navzájem náhodným způsobem zvedají libovolnou kartu a kontrolují správnost počítání.

*Poznámky* – Karty jsou zaměřeny na sčítání i odčítání v různém oboru.

*Zdroje čerpaných materiálů* – Karty a šablony Tvořivé školy. Možno objednat na webových stránkách [www.tvorivaskola.cz](http://www.tvorivaskola.cz)



Obr. 15 Barevné skládání – Přiřazování výsledků

### **Matematický had**

*Ročník* – od 3.

*Předmět* – Matematika.

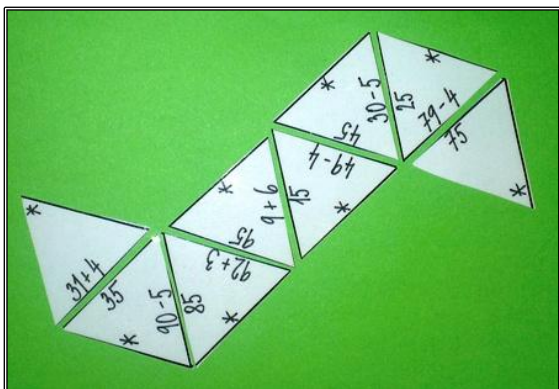
*Cíl* – Spočítat příklad a připojit správný výsledek.

*Forma práce* – Individuální.

*Pomůcka* – Karty s příklady, jejich výsledky jsou na jiné kartě (na způsob domina).

*Popis* – Žák dostane rozstříhané kartičky, na kterých je zadání příkladu na jiné kartičce než jeho výsledek. Žák tak k příkladu hledá správný výsledek. Skládáním příkladů, sestavíme malého hada.

*Zdroje čerpaných materiálů* – Vlastní.



Obr. 16 Matematický had

## Terč

*Ročník* – od 3.

*Předmět* – Matematika.

*Cíl* – Správně zapsat rozložené číslo.

*Forma práce* – Ve dvojici, ve skupině.

*Pomůcka* – Nakreslený terč, kolečka.

*Popis* – Žáci si vytvoří několik terčů viz. Obr. 16. Rozdělí se do dvojic či skupinek. V každé skupině/dvojici je jeden terč. Každý žák má k dispozici 3-4 kolečka. Žák si vezme kolečka do rukou a nad terčem, ve vzdálenosti cca 30 cm, kolečka pustí. Následně si na papír zapíše (jako číslo), kolik koleček mu spadlo do stovkové části, kolik do desítkové a kolik do jednotkové. Žáci se střídají a přitom zapisují své výsledky. Po pěti kolech porovnají, kdo má ze svých zápisů nejvyšší číslo. Ten v této sérii zvítězil. Jestliže kolečko dopadne na čáru, platí ta hodnota, na které je větší část kolečka. Pakliže kolečko dopadne mimo terč, nepočítá se u něj žádná hodnota.

*Poznámky* – Pro vyšší ročníky můžeme zvětšit terč přidáním tisící části a počtem koleček.

*Zdroje čerpaných materiálů* – Vlastní.



Obr. 17 Terč

## Šifrovaná zpráva – Tajná abeceda

Ročník – od 2.

Předmět – Matematika.

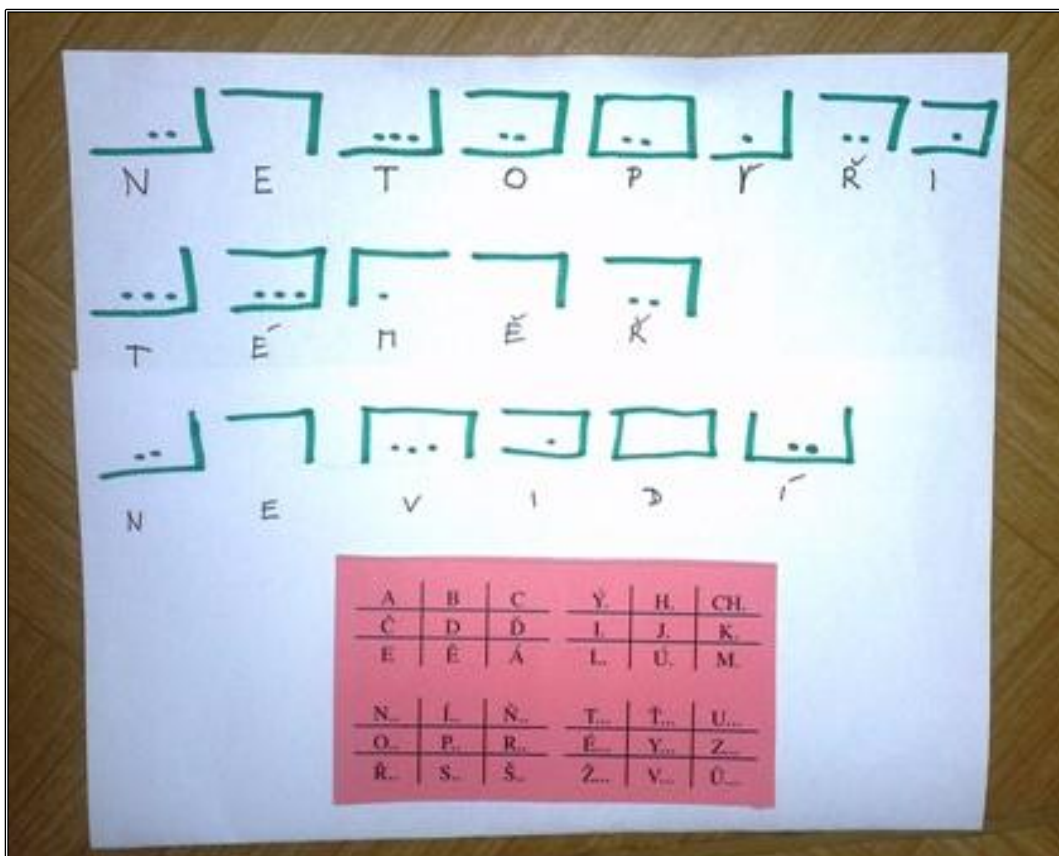
Cíl – Procvičit prostorovou orientaci, vyhledat písmena k odpovídajícím symbolům.

Forma práce – Individuální.

Pomůcka – Šifrovaná zpráva – Tajná abeceda.

Popis – Učitelka napíše na tabuli řadu znaků, které schovává nějaké slovo. Žákům rozdáme šifrované zprávy a podle nich zprávu rozluští.

Zdroje čerpaných materiálů – autorka: Mgr. Hana Sedláčková, Šifrované zprávy - Tajná zpráva. Lze objednat na webových stránkách [www.proskoly-skolahrou.cz](http://www.proskoly-skolahrou.cz)



Obr. 18 Rozluštěná šifrovaná zpráva – Tajná abeceda

## **7 Zhodnocení a analýza výzkumného šetření**

*V této kapitole rozebereme, to co se nám podařilo během výzkumného šetření zjistit. Zaměříme se na podrobnější rozbor z pozorování Jana, Tamary a Filipa.*

### **7.1 Analýza výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo v nepravidelných návštěvách cca 3,5 měsíce. Během uplynulé doby jsme získali dostatek informací k věrohodné analýze výzkumného šetření. Zaměřili jsme se na výše zmiňovanou sledovanou skupinu, tedy Jana, Tamaru i Filipa. Pozorovali jsme jejich školní výkony, specifické obtíže, jejich chování v hodině, vztah k práci a další.

#### **Z pozorování Jana**

Jan (3. ročník) je velmi otevřený a milý hoch. Na naši přítomnost v hodinách zareagoval pozitivně, bral ji jako příjemnou změnu. Jeho největší problém je čtení a řeč (balb.) Před čtením jeví mírné známky obavy. Samotný akt čtení působí chaoticky. Honza opakuje většinou první slabiky, po překonání obtíží slovo řekne celé. Jeho tempo čtení je velmi pomalé a slabikované. Začali jsme více používat čtení s okénkem. Předtím jej užíval, ale spíše výjimečně. Problém byl v opakování první slabiky, poté se čtení mírně zlepšilo, bylo plynulejší. Zpočátku jsme se snažili manipulovat s okénkem společně. Především kvůli úpravě tempa čtení. Později s okénkem manipuloval sám. Díky rychlejšímu tempu čtení jsme zaznamenali, že je schopen text více vnímat. Čtení tímto způsobem zabránilo domýšlení slov. Po čtení pocity vnitřního napětí odezněly. Psaní je taktéž velmi pomalé, píše kratší texty. Jde vidět, že jej psaní nebaví. U Honzy pomáhá krátkodobá motivace a vidina další změny činnosti. Při delších textech si Honza začne povídat se sousedem, pokukovat po třídě. Jakub už slova správně rozděluje, často však chybuje v diakritických znaménkách. Po upozornění na kontrolu chyby si některá opraví. V českém jazyce jsme procvičovali slovní druhy, opakování určování y/i – vyjmenovaná slova, slova příbuzná. Určování rodů a vzorů a pádů pods. jmen a další. Využívali jsme pomůcky s kartičkami y/i, skládali domino se slovy příbuznými, třídili jsme na základě vlastností, využívali pomocné obrázky na procvičování pádů a vzorů, skládali hady synonym (těžká obtížnost), atd. Honzu práce s pomůckami opravdu bavila, bylo vidět, že ho činnostní práce zaujala, zvýšil se zájem i aktivita. Příznivý vliv to mělo i na jeho pozornost. Díky tomu, že jsme činnosti střídali nebo pracovali s jednou pomůckou na moc způsobů, dokázal se na práci lépe soustředit. Průběžná kontrola práce Honzu přinutila, aby se na své úsudky a kroky v činnostech zaměřil a našel chyby. V některých aktivitách je našel,

v některých bylo potřeba opravdu vedení. Při nesnázích se nevzdával, hledal cesty a chtěl na daný problém přijít. Každý úkol dodělal. Po úspěšném zvládnutí učiva, dával jasně najevo, že je hotov, a že se mu práce zdařila. To mělo velký vliv na jeho sebevědomí a motivaci k další práci.

### **Z pozorování Tamary**

Tamara (4. ročník) na naše návštěvy reagovala klidně a bez potíží. Její potíže se čtením jsme řešili stejně jak u Jana s pomůckou čtecího okénka. Tempo se taktéž mírně zrychlilo a bylo plynulejší. Při diferenciaci hlásek ve čtení se jí nejvíce plete – b, d. Pro zapamatování těchto dvou písmen se nám osvědčila jedna rada. Stoupli jsme si před ni, vpravo bok (stejně jak písmeno b) a říkali jsme si, že „b“ má břicho, zároveň jsme si břicho pohládili. A písmeno „d“, že je „jako dozadu“ a ukázali si na záda. Při čtení i psaní si tuto pomůcku vybavovala. Tamara má stále vadnou výslovnost R a Ř. Na logopedii už nyní nechodí, rodina na důslednou péči rezignovala. S Tamarou jsme se v českém jazyce zaměřovali na totéž učivo, jako u Jana a používali tytéž pomůcky. Oba jsou ve stejném ročníku. Tamaru jsme během činností museli více vést a navádět na cestu. Nechává se raději vést a čeká, než za něj určitou skutečnost někdo vymyslí. Nechávali jsme jí proto větší prostor pro práci a více ji motivovali a podporovali. Z počátku se obávala chyb a bezradnosti, ale postupem času byla vidět větší snaha a tvořivější myšlení. Tamaru bylo třeba za každý malý posun pochválit a dále motivovat. I při prvních úspěších se jen usmívala, více radost najevo nedávala. Někdy svůj úspěch komentovala výrazy typu - to byla náhoda, teď se mi to asi nepodaří, atd. Zpozorovali jsme, že časem tyto komentáře vůbec nepoužívala a více projevovala radost. Poté, co si na styl práce a činnostní typ výuky zvykla, pracovala aktivněji a se záměrem úkol splnil. Více se odhodlávala dotazovat a požádat o radu učitele i spolužáky. Akt psaní jsme zařazovali do činností, kde nebylo hlavním úkolem, ale spíše doplňujícím. V těchto pracích bylo písmo úhlednější s jednotnou velikostí. Pozitivní vliv činnostní práce jsme zaznamenali i v matematice. Ta nebyla jejím oblíbeným předmětem. Jak už bylo řečeno, nechtělo se jí příliš přemýšlet, často na případné nezdary rezignovala. Práce s pomůckami její zájem vzbudili. Potřebovala však větší čas na manipulaci s pomůckami. Domnívám se, že u Tamary bylo velmi důležité, aby zjistila, že dokáže zvládat překážky, na něco přijít a být úspěšná. Viditelně to zvedlo její sebevědomí a tvořivou aktivitu. Je potřeba jí i nadále více podporovat věnovat jí více pozornosti.

## **Z pozorování Filipa**

Pro Filipa, (3. ročník) který je stále velice hravý, je činnostní vyučování jeho krevní skupinou. Ve čtení má stále potíže s diferenciací písmen. Postřehování samotných písmen mu nečiní výraznější potíže, avšak v textu často hádá a domýšlí si slova. Zkusili jsme taktéž čtení s okýnkem. To u něj ale nemělo velký účinek, spíše naopak, měl potíže s manipulací a systematickým posunováním. Vyhovuje mu způsob, když si obtížnější slovo v textu očima předem rychle vyhledá, přečte si jej samostatně a poté čte text. V psaní stále píše větším písmem, dysgrafické chyby přetrvávají, zapomíná na diakritická znaménka. U Filipa je nutné psát kratší dobu a raději častěji, protože se rychle unaví a bolí ho ruka. Dlouhé texty se taktéž odráží na úhlednosti rukopisu. Jeho deficit paměti, vybavování a potíže ve zrakovém vnímání a diferenciaci, se projevují značně i v matematice. Filip má potíže s pamětním počítáním, tudíž mu manipulace s pomůckami vyhovovala a pomáhala rozvíjet jeho představivost o množství a čísla. Někdy se ještě stávalo, že si při čtení číslic plete 5 a 2, 6 a 9. Počítání v oboru do 100 a násobilka jsou pro něj náročné. Počítání v oboru do 20 mu činí větší obtíže, ale jakžtakž zvládá. Principu rozumí, ale má problém jej použít. Stejně tak je to i s násobkou. Nyní už si násobky lépe pamatuje, ale má potíže je z paměti přiřadit k příkladu. Pro tato učiva a vyskytující se obtíže jsme v matematice pracovali s kartičkami čísel (velké množství využití), žetony, barevné pet víčka, šifrované zprávy, pyramidy, tabulky, matematictí hadi, atd. K osvojování jsme přicházeli malými krůčky. Pro Filipa byla náročnější aplikace. A to především v samostatném počítání. Činnostní úkoly Filipa viditelně bavily, pracoval rád se zájmem o věc. Při systematické práci s pomůckami se mu dařilo lépe než učivo aplikovat, dokázal úkoly plnit a byl úspěšný. Bylo potřeba ho více kontrolovat a navádět na správný postup. V průběhu práce si své chyby většinou dokázal vyhledat a s pomocí učitelky opravit. S Filipem jsme také dělali úkoly navíc. Procvičoval vizuomotorickou koordinaci, paměť a postřehování. Využívali jsme pracovní listy pro diferenciaci figura pozadí, úkoly typu - najdi 10 rozdílů, urči, co do řady nepatří a jiné. Na postřehování jsme využívali především kartičky s čísly. Jeho úkolem bylo čísla rychle přečíst, zjistit co se změnilo. Paměť jsme trénovali jak sluchovou, tak vizuální. Hráli jsme „Kimovu hru“, „co si vezmu na dovolenou“, cvičení na zapamatování číselné řady atd. Jeho deficit s paměti se mírně zlepšil, postřehování a vizuomotorická koordinace je stále dost oslabená. Domníváme se, že pro Filipa byla činnostní metoda dobrou volbou, často svůj zájem o činnost vyjádřil i slovně během výuky.



## 7.2 Zhodnocení výzkumného šetření

**Hypotéza 1** - Metoda činnostního učení zefektivňuje a usnadňuje edukaci žáků se specifickými poruchami učení.

Z pozorování jsme zjistili, že manipulace s pomůckami, multisenzoriální přístup, správně činnostně volené metodické postupy, dostatečný časový prostor pro osvojování a procvičování učiva a zařazování průběžné zpětné vazby, jsou faktory, které výchovně-vzdělávací proces u žáků s SPU velkým způsobem ovlivňují. A to pozitivně. Žáci vše názorně vidí, mohou se tedy o co opřít a na co navázat. Svě znalosti a dovednosti v praxi ihned ověřují a zjišťují případný problém. Prakticky si vše vyzkouší a lépe pochopí smysl, ví proč. Ukázalo se, že činnostní učení ve zvýšené míře podněcuje poznávací i dílčí funkce, které jsou u žáků s SPU deficitní. Posilování těchto funkcí a celkový charakter činnostní výuky se projevuje na jednodušším a efektivnějším osvojováním vědomostí a dovedností edukačního procesu. Můžeme tedy hypotézu 1 **potvrdit**. Činnostní výuka zefektivňuje a usnadňuje edukaci žáků s SPU.

**Hypotéza 2**- Díky charakteru činnostní metody zažívají radost z úspěchu i žáci se specifickými poruchami učení, což se odráží na zvýšení jejich sebevědomí a pozitivním přístupem k výuce.

Výzkumné šetření ukázalo, že zábavný charakter učení a tvořivá práce vzbuzuje u dětí zájem. Žáci chtěli pracovat, chtěli úkol splnit, tudíž se snažili najít cestu, která je k tomu dovede. Někdy sami, většinou však s dopomocí či dobrou radou úkol splnili. To se pochopitelně projevilo radostí z úspěchu. Prožití pocit úspěšnosti vzbuzovaly větší zájem o práci a učení. Výuka pro ně nebyla zátěží, kterou by nezvládali. Domníváme se, že pozitivní přístup k výuce ovlivnil i fakt, že žáci začali více vnímat důvody toho, proč se učí a k čemu se učí. A to díky realizovaným činnostem vycházejícím z běžného života. Opakovaný pocit úspěchu a častější pochvaly se postupem času odrazily na sebevědomí žáků s SPU. Více si věřili a nebáli se zeptat. Všimli jsme si, že se u některých žáků změnil přístup ke svým spolužákům s SPU. Hypotéza 2 se tedy **potvrdila**. Radost z úspěchu se odrazila na zvýšeném sebevědomí a pozitivním přístupem k výuce.

**Hypotéza 3** – Využíváním principu průběžné zpětné vazby dostávají učitelé i žáci s SPU jasné informace o míře osvojení poznatků, tudíž mohou na případný problém rychle a efektivně reagovat.

Pozorování ukázalo, že zařazování průběžné kontroly odhaluje, zda jsme pracovali správně a učivu porozuměli nebo děláme chyby, na které by bylo potřeba rychle zareagovat. Všimli jsme si, že žáci s SPU většinou dokázali chybu vyhledat, ale často měli potíže ji analyzovat, rychle a efektivně na ni zareagovat. Můžeme tedy potvrdit, že průběžná kontrola žáky s SPU dobře informuje o míře osvojených poznatků, ale nemůžeme s jistotou prokázat, že na daný problém dokážou adekvátně a efektivně zareagovat. Hypotéza 3 tudíž **není s jistotou prokázána**.

### **7.3 Diskuse nad výzkumnými otázkami**

Cílem našeho pozorování bylo odhalit, zda činnostní výuka pomáhá žákům s SPU v edukačním procesu, a zda je pro ně vhodnou metodou k výuce. Závěry z šetření prokázaly, že žáky činnostní výuka pozitivně ovlivňuje, v mnoha směrech. Multisenzoriální přístup skutečně prokazuje, že žákova pozornost i schopnost učit se, je s tímto přístupem rozhodně efektivnější a zábavnější, než běžné metody. Dokáže zásadně ovlivnit proces osvojování. Pozitivní hodnocení, a větší zájem o žákovu osobnost se odráží v jiném - lepším pohledu na sebe, svět i školu. Činnostní charakter výuky je o tvořivé práci, žáky tedy tato metoda s určitostí přinutí přemýšlet a tvořivě pracovat. Časté střídání činnosti ovlivňuje i žákovu pozornost. Zpozorovali jsme, že ji dokáže prohloubit i prodloužit. Je velmi důležité si uvědomit, že tato metoda, není ta, která by byla primárně zaměřena na nápravu SPU. Ne, je to jen jedena z možných vzdělávacích metod, která chce do běžného školního prostředí zapojit všechny žáky, i žáky s SPU. Činnostní učení tedy pozitivně ovlivňuje celou edukaci i osobnost jako takovou. Nemůžeme tedy očekávat, že by se žákům „mávnutím kouzelného proutku“ najednou odstranily všechny deficity a potíže, které je v životě i v učení provází. Nejedná se o spásnou metodu, ale nápomocnou. Změna postoje k sobě samému, k učení a svému okolí, radost chodit do školy a aktivně pracovat a tvořit... To jsou přes zkušenosti žáků s SPU často nemalé cíle. Principy a celkový charakter činnostního učení nám k takové harmonické osobnosti může velmi pomoci. Vždyť každý z nás touží potom, aby se cítil dobře a v bezpečí.

Zkušenosti z výuky a samotné pozorování nás přesvědčilo o tom, že činnostní metoda je moderní způsob vyučování, který probouzí zájem o výuku, názorně a vlastní činností osvojuje nové poznatky. Považujeme ji jako základ celoživotního vzdělávání.

## Závěr

Diplomová práce se zabývala činnostním učením v edukačním procesu u žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ. Jejím primárním cílem bylo zjistit, jakým způsobem ovlivňuje činnostní výuka výchovně-vzdělávací proces u žáků se specifickými poruchami učení na vybrané základní škole. Sekundární cíle zjišťovali reakce žáků na činnostní výuku, vliv činnostní metody na aktivní přístup k učení. Důležitým cílem bylo zjistit, jaká je efektivnost činnostního učení u žáků s SPU. V teoretické části jsme se snažili vystihnout a objasnit principy, zásady a celkovou podstatu činnostním učením. Problematika specifických poruch učení zahrnovala terminologii, definice, klasifikaci, etiologii i symptomatologii. O nápravných metodách jsme díky její obsáhlosti zmiňovali jen okrajově. Výzkumné šetření, které jsme podrobně rozebrali v praktické části, se zaměřovalo na několik bodů. Vytyčili jsme hlavní cíle práce, výzkumné otázky, hypotézy, uvedli jsme si techniky výzkumného šetření. Charakterizovali jsme si prostředí, ve kterém se odehrávalo pozorování a ověřování hypotéz. Podrobně jsme popsali a analyzovali sledovanou skupinu. Ať už máme na mysli kazuistiky či rozbory z pozorování. Metodami výzkumného šetření jsme se dobrali k určitým závěrům. Podařilo se nám ověřit všechny hypotézy. Dvě ze tří hypotéz se potvrdily. Nyní můžeme říci, že činnostní učení skutečně zefektivňuje a ulehčuje výuku žáků se specifickými poruchami učení a to především díky multisenzoriálnímu přístupu a spoustou podnětných prvků. Dále můžeme potvrdit, že zábavný charakter výuky a specifické vedení dokážou dovést žáka k úspěšnému konci a dávají mu tak šanci prožít si radost z úspěchu. Pozorování také ukázalo, že zařazování průběžné zpětné vazby nese svoje plody, ale i ty mají kazy. Žáci sice chybu našli, ale potíže se objevily při analýze chyby. Nemůžeme tedy hypotézu 3 s jistotou potvrdit. Diskuse v závěru práce hodnotí činnostní výuku jako skutečně vhodný způsob učení a vzdělávání žáků. Do výuky zapojuje všechny žáky, bez ohledu na to, zda mají nebo nemají specifické poruchy učení.

## Seznam literatury

- Doležalová, A. & Rosecký, Č. (2012). *Pracovní karty a šablony pro činnostní učení českému jazyku ve 3. ročníku*. Brno: Tvořivá škola.
- Bartoňová, M. (2004) *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: MU. ISBN 80- 210-3613.
- Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.
- Hanzlíková, D. & Vrbová, T. (2012). *Pracovní karty a šablony pro činnostní učení českému jazyku ve 4. ročníku*. Brno: Tvořivá škola.
- Jucovičová, D. & Žáčková, H. 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8
- Matějček, Z. (1987). *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H & H, ISBN 80-85467-56-9.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8570-9.
- Pokorná, V. (2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha. Portál. ISBN 80-717-8570-9.
- Rosecká, Z. (2007). *Malá didaktika činnostního učení*. Brno: Tvořivá škola. ISBN 80-903397-3-5.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 80-716-9773-7.
- Vitásková, K. (2006). *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: UP. ISBN 8024412160
- Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido. ISBN 80-859-3151-6.
- Zelinková, O. (2008). *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál. ISBN 978-807-3673-215.
- Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

## Seznam elektronických zdrojů

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Bílá kniha. In: [online]. 2002 [cit. 2014-01-04]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- Národní ústav pro vzdělávání: Upravený RVP ZV. In: [online]. 2013 [cit. 2014-01-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/319>
- Nakladatelství Nová škola Brno: O nás. In: [online]. [cit. 2014-04-04]. Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.eu/o-nas.aspx>
- Škola hrou: Domů. In: [cit. 2014-23-04]. Dostupné z: <http://proskoly-skolahrou.cz/shop/index.php?route=common/home>
- Tvořivá škola: E shop. In: [online]. [cit. 2014-23-04]. Dostupné z: <http://www.tvorivaskola.cz/1-stupen/c1011>
- Tvořivá škola: Historie a vývoj Tvořivé školy. In: [online]. [cit. 2014-04-04]. Dostupné z: <http://www.tvorivaskola.cz/tvoriva-skola-historie-a-vyvoj/t1003>
- Tvořivá škola: VIZE Tvořivé školy. In: [online]. [cit. 2014-04-04]. Dostupné z: <http://www.tvorivaskola.cz/vize-tvorive-skoly/t1056>
- Základní škola a Mateřská škola Bystřice pod Lopeníkem. Něco málo o nás. In: [cit. 2014-18-04]. Dostupné z: <http://zsbystricepodlopenikem.webgarden.cz/rubriky/neco-malo-o-nas>

## Seznam použitých zkratk

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

činn.- činnostní učení

ČU – činnostní učení

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

např. - například

RVP ZV- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

sl., slov. druhy – Slovní druhy

spec. - specifické

SPU – specifické poruchy učení

ŠVP – školní vzdělávací program

tzn. – to znamená

tzv. – takzvaně

viz. – vide licet (lze vidět)

výzkum. šetření – výzkumné šetření

vzděl. program – vzdělávací program

ZŠ a MŠ– základní a mateřská škola

## Seznam použitých obrázků

- Obr. 1 Rébusy – Vyjmenovaná slova
- Obr. 2 Skládání vět dle číselného vzoru
- Obr. 3 Přiřazování slov ke slovním druhům
- Obr. 4 Přiřazování čísla ke slov. druhům
- Obr. 5 Domino – Slovní druhy
- Obr. 6 Přiřazování slov k příslušnému pádu
- Obr. 7 Souřadnicová tabulka – Vyjmenovaná slova
- Obr. 8 Domino – Vyjmenovaná slova, slova příbuzná
- Obr. 9 Šachovnice synonym
- Obr. 10 Žebřík – Přiřazování slov ke správnému I, Y
- Obr. 11 Matematické pyramidy
- Obr. 12 Šifrovaná zpráva Násobení do 100
- Obr. 13 Tabulka násobků
- Obr. 14 Skládání čísel
- Obr. 15 Barevné skládání – Přiřazování výsledků
- Obr. 16 Matematický had
- Obr. 17 Terč
- Obr. 18 Rozluštěná šifrovaná zpráva – Tajná abeceda



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Dorota Petrášová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014
<b>Název práce:</b>	Činnostní učení v edukačním procesu u žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ
<b>Název práce v angličtině:</b>	Action learning in the education process for pupils with specific learning disabilities in primary school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomové práce se zabývá tématem činnostního učení u žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ. Teoretická část objasňuje podstatu činnostního učení a problematiku specifických poruch učení. Hlavním cílem praktické části je ukázat činnostní učení jako možnou metodu výuky u žáků se specifickými poruchami učení. Obsahem práce jsou i ukázky činnostního učení v předmětech Český jazyk a Matematika, zejména pro 3. a 4. ročník.
<b>Klíčová slova:</b>	činnostní učení, specifické poruchy učení, Tvořivá škola, dyslexie, nápravné metody specifických poruch učení, edukace, tvořivé myšlení

<b>Anotace práce v angličtině:</b>	This master thesis deals with the theme of learning activities for pupils with specific learning disabilities in primary school. The teoretical part explains the nature of learning activities and developmental learning disorders. The main aim of this master thesis is to show the action learning as a possible method of teaching pupils specific learning disabilities. This work contains an examples of learning activities of Czech language and math, expecially for 3rd and 4th class.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	learning actions, specific learning disabilities, creative school, dyslexia, remedial methods of specific leaning disabilities, education, creative thinking
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	82 s. + 0 s. příloh
<b>Jazyk práce:</b>	český