

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

**Využití pracovních listů a didaktických pomůcek při
edukaci žáků se SPU**

Use of worksheets and didactic aids in the education of pupils with
SLD

Vedoucí práce: Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Autor práce: Bc. Pavla Unzeitigová

Olomouc 2020

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma Využití pracovních listů a didaktických pomůcek při edukaci žáků se SPU vypracovala samostatně a citovala jsem všechny použité zdroje.

V Olomouci dne 30. dubna 2020

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce paní Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D. za její odborné vedení, ochotu a cenné připomínky, kterými přispěla ke zpracování této diplomové práce.

Abstract

This diploma thesis deals with the usage of worksheets and other didactic aids in education of learners with specific learning disabilities. The first part of the theoretical part focuses on the specific learning disabilities, their classification, etiology and causes. The second part focuses on the characteristics of a learner's personality, legislation, and the individualized educational program for learners with specific learning disabilities. The concluding part of the theoretical part deals with the creation of the worksheets.

The practical part examines the usage of worksheets and other didactic aids with two concrete learners in practice. The worksheets are designed for learners with specific learning disabilities such as dyslexia, dysgraphia, dyscalculia and others.

The methods used in this diploma thesis were observation and interview.

Keywords

Dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, specific learning disabilities

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá využitím pracovních listů a didaktických pomůcek při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. V první části je zpracován literární obsah, který se zaměřuje na specifické poruchy učení, jejich klasifikaci, etiologii a příčiny. V další části je uvedena charakteristika osobnosti žáka, legislativa a individuální vzdělávací plán u žáků se specifickými poruchami učení. Závěr teoretické části se zabývá tvorbou pracovních listů.

Praktická část diplomové práce zkoumá použití pracovních listů a didaktických pomůcek u dvou žáků v průběhu vyučování. Pracovní listy jsou zaměřeny na specifické poruchy učení, jako jsou dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a další.

V diplomové práci jsou využity především metody pozorování a metoda rozhovoru.

Klíčová slova

Dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, specifické poruchy učení

OBSAH

Úvod	7
1 Charakteristika SPU	8
2 Klasifikace SPU	10
2.1 Dyslexie	11
2.2 Dysgrafie	12
2.3 Dysortografie	12
2.4 Dyskalkulie	13
2.5 Další SPU	14
3 Etiologie SPU	15
4 Projevy SPU	18
5 Osobnost žáka se SPU	20
6 Vzdělání a legislativa žáků se SPU v ČR	22
6.1 Legislativa	22
6.2 RVP	24
6.3 Podpůrná opatření	25
6.4 Hodnocení žáků se SPU	27
7 Individuální plán žáka se SPU	30
8 Tvorba pracovního listu	31
8.1 Nejčastější chyby v tvorbě pracovního listu	31
8.2 Specifická tvorba pracovního listu pro žáky se SPU	32
PRAKTICKÁ ČÁST: KVALITATIVNÍ VÝZKUM	33
9 Cíl práce	34
10 Metodika	35
11 Charakteristika školy	39
12 Charakteristika výzkumného vzorku a harmonogram výzkumu	40
13 Rozhovor s pedagogem o využívání pracovních listů	42
14 Kazuistika žáka 1	45
14.1 Charakteristika žáka 1	45
14.2 Analýza pozorování	46
14.3 Analýza práce s pracovním listem	46
14.4 Analýza rozhovoru se žákem	49
14.5 Analýza rozhovoru s učitelem o žákovi	52

15	Kazuistika žáka 2.....	58
15.1	Charakteristika žáka 2	58
15.2	Analýza pozorování.....	59
15.3	Analýza výsledků práce s pracovním listem	60
15.4	Analýza rozhovoru se žákem	62
15.5	Analýzy rozhovoru s učitelem o žákovi.....	66
16	Diskuze	71
16.1	Výzkumné otázky.....	71
16.2	Srovnání s jinými projekty	75
17	Doporučení do praxe	80
18	Limity výzkumu	82
19	Závěr.....	83

ÚVOD

Dnešní moderní společnost klade větší důraz na vzdělávání. Každé dítě má právo na vzdělání a musí plnit povinnou školní docházku podle svých dovedností a schopností. Žáci potřebují využívat během svého studia různé výukové metody, formy, postupy a také pomůcky. V některých případech je nutný individuální přístup učitele a to především u žáků, kteří jsou znevýhodněni při výuce některých předmětů.

Tato diplomová práce je zaměřena na využívání pracovních listů a didaktických pomůcek při vzdělávání žáků se SPU v hodinách českého jazyka, čtení a matematiky. Cílem diplomové práce je zpracování kvalitativní analýzy při využití pracovních listů ve výuce. Ta vede k rozpoznání toho, jakým způsobem jsou používány pracovní listy u těchto dětí, a vede k vyhodnocení náročnosti při plnění úloh v pracovním listě. Pro získání potřebných dat je využita metoda deskripce, komparace, pozorování a rozhovoru s žáky a s vyučujícím daného předmětu.

V první části diplomové práce, která zahrnuje literární rešerši, vycházíme z tuzemských a zahraničních knih, webových stránek a odborných článků na dané téma. Prvotně jsou charakterizovány specifické poruchy učení a jsou definovány jejich jednotlivé druhy. Zabýváme se také etiologií a projevy SPU. Nedílnou součástí vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je individuální vzdělávací plán, o kterém se v diplomové práci zmiňujeme. Navazuje kapitola osobnost žáka. Předposlední kapitola teoretické části je zaměřena na vzdělávání a legislativní zařazení žáků se specifickými poruchami učení. Poslední kapitola v této části se věnuje tvoření pracovních listů a na jejich specifika.

V druhé polovině diplomové práce se nachází praktická část. Jak již bylo zmíněno, zabývá se pracovními listy a didaktickými pomůckami při vzdělávání žáků se SPU. Jsou zde vymezeny cíle výzkumu a výzkumné otázky. Další kapitolou praktické části je krátká charakteristika školy, na které výzkum proběhl. V rámci výzkumu byli vybráni dva žáci, a proto se další kapitoly věnují jejich kazuistice. Pro daný výzkum byly zvoleny především metody pozorování a rozhovoru. Další kapitoly se věnují popisu pozorování jednotlivých žáků při práci a jejich výsledkům v pracovním listě. Výzkumná část pokračuje analýzou rozhovoru s žáky a třídní učitelkou. V poslední kapitole se nachází krátké shrnutí, porovnání obou výzkumů a srovnání výsledků jednotlivých žáků.

1 CHARAKTERISTIKA SPU

Ve 21. století specifické poruchy učení rychle narůstají. Tyto poruchy existovaly i v minulosti. Dříve však čtení, psaní a počítání byli záležitosti jen vyšších tříd společnosti. Až současná doba klade důraz na nápravu těchto poruch. (Müller a kol., 2001)

V současnosti je těžké odhadnout kolik dětí má specifické poruchy učení. V dnešní době se mluví přibližně o 10 % dětí postihnutých SPU. Různé výzkumy dokázaly, že jsou více postihnuti chlapci než dívky. Nejvíce je zasaženo čtení, motorická koordinace a pozornost. (Selikowitz, 2000)

Přesná definice SPU se napříč světem liší a je nejednotná. (Zelinková, 2015). Nejčastěji se používají definice z medicínských oborů neurologie a psychologie. Specifické poruchy učení jsou heterogenní skupina problémů, které se vyskytují při základním osvojení základních školních dovedností, mezi které patří rozvoj řeči, čtení, psaní a matematika. Projevují se nezávisle na sobě a jsou způsobené rozparem v centrální nervové soustavě. (Renotiérová, Ludíková, 2006)

Ve většině literárních děl se specifické poruchy učení uvádí jako neschopnost naučit se základních školních dovedností jako číst, psát a počítat pomocí výukových metod za běžných podmínek a inteligence pro vzdělávání. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Další definice vypovídá o specifických poruchách učení jako o stavu, který může postihnout dítě s inteligencí průměrnou i nadprůměrnou s výraznými potížemi v oblasti jednoho i více vzdělávacích předmětů. (Selikowitz, 2000)

Z medicínského pohledu se při vymezení specifických poruch učení bere ohled na osobnostní faktory. Mezi tyto faktory patří motivace, impulzivnost, emocionální stránka osoby, nervozita, sebehodnocení a z vnějšího prostředí rodina, podpora dítěte od rodiny, působení negativních faktorů. (Pokorná, 2007)

Terminologie názvů těchto poruch je různá. Používají se výrazy vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo také podle WHO specifické vývojové poruchy školních dovedností. Tyto výrazy jsou nadřazeny názvům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a další. (Pokorná, 2007). Neustále se pojmy zaměňují mezi sebou a nemají rámcově vyhrazenou definici po odborné stránce tak, aby se dalo s terminologií poruch učení nebo specifických poruch učení pracovat profesionálně. (Pokorná, 2010)

Definice poruch učení se od specifických poruch učení liší tím, že poruchy učení jsou definovány všeobecně a jejich vymezení nezabíhá do větších detailů. Ani jedna z definic

nezahrnuje poruchy, které jsou následkem poruchy zraku, sluchu, motoriky, percepce, mozkových poranění, mentálního postižení, emocionálního narušení a sociálně znevýhodněného prostředí. Můžeme říci, že se tyto definice liší z hlediska užšího a širšího pojetí, ale přesto nejsou odborněji prozkoumány a ve 21. století nebyly zaznamenány větší změny v úpravě a vymezení pojmů k lepšímu odbornému porozumění. (Pokorná, 2010)

Definice poruch učení uvádí, že žák má normální až vyšší intelektuální schopnosti, ale i přesto má značné potíže ve školních dovednostech a schopnostech. Pro svoji obecnost je definice velice zavádějící a nepřesná. (Pokorná, 2010)

Naopak definice specifických poruch učení mluví o jedné nebo o více poruchách objevujících se v procesech psychiky jedince. Mezi ně patří používání a porozumění řeči ve čtení, psaní i mluvení, dále percepční poruchy a mozková poranění. (Pokorná, 2010)

Specifické vývojové poruchy učení neboli SVPU mají stejnou definici jako specifické poruchy učení. Jediný rozdíl mezi těmito pojmy spočívá v tom, že specifické vývojové poruchy učení shledávají nejčastější příčinu vzniku v poškození centrální nervové soustavy a v mozkových aktivitách. (Pokorná, 2010)

Současné označení pro žáky s poruchou specifických poruch učení jsou žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. U těchto žáků je potřeba využívat jiné metody, speciální pomůcky a jiný způsob hodnocení než u ostatních dětí. Tato porucha se nejčastěji pojí s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez hyperaktivity (ADD) a poruchou chování. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) zařadila tyto poruchy pod alfanumerické číslo F81 jako Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Jejich definice se opět neliší od jiných pojmů specifických poruch učení. Jako jediný rozdíl se uvádí to, že tyto poruchy jsou zahrnovány do kategorie ranně vývojové, kdy už při narození si dítě nese genové předpoklady pro tuto poruchu. Klasifikace se dělí na podskupiny podle projevů dané poruchy. Tomu se blíže věnuje kapitola 2. Klasifikace SPU. (Mediatelly, 2020)

Z důvodu nepřesné terminologie a vzhledem k jiným nejasnostem se už více než před deseti lety začala tvořit nová Mezinárodní klasifikace (MKN-11). Novější verze by měla být lepší než předchozí a měla by spočívat ve větší odbornosti nejen z hlediska terminologie, ale také by měla přihlížet k aktuálním zdravotnickým trendům, k modernější technice nebo k lepšímu financování zdravotnického sektoru. Zapojeni jsou odborníci z celého světa, kteří se podílí na úpravách klasifikace a doplňují své poznatky z oboru. V současné době není MKN-11 stále hotová a postupně probíhají její úpravy. (MŠMT, 2019)

2 KLASIFIKACE SPU

Specifické poruchy učení se nachází v 10 revizi Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace. Obecně spadají do kategorie Poruch psychického vývoje (F 80-89). Následující tabulka ukazuje vymezení této klasifikace.

Tab. 1 Klasifikace nemocí F80 - F89

Poruchy psychického vývoje F80 - F89	
Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka	F80
Specifické vývojové poruchy školních dovedností	F81
Specifické vývojové poruchy motorických funkcí	F82
Smíšené vývojové poruchy	F83
Pervazivní vývojové poruchy	F84
Jiné poruchy psychického vývoje	F88
Neurčená porucha psychického vývoje	F89

Zdroj: Číselník diagnóz, 2020

Dále spadá do podkategorie specifické vývojové poruchy školních dovedností. Spadají pod alfanumerické číslo F 81. (Müller a kol., 2001). Do této skupiny patří:

Tab. 2 Klasifikace nemocí F 81

Specifické vývojové poruchy školních dovedností	F 81
Specifické poruchy čtení	F 81.0
Specifické poruchy psaní	F 81.1
Specifické poruchy počítání	F 81.2
Smíšená porucha školních dovedností	F 81.3
Jiné vývojové poruchy školních dovedností	F 81.8
Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované	F 81.9

Zdroj: Michalová, 2001

Tyto poruchy jsou vývojové a proto je lze pořádně diagnostikovat až ve školním věku. Diagnostika závisí na jednotlivých výsledcích žáků ve škole a na obecných schopnostech výkonu žáka. (Müller a kol., 2001)

Americká psychologická asociace na svých webových stránkách Lékařské klasifikace DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) řadí SPU do neurotických vývojových duševních poruch. Následující tabulka znázorňuje americké alfanumerické označení poruch. (American psychiatric association, 2013)

Tab. 3 Lékařské klasifikace DSM - 5

Neurotické vývojové poruchy	
Specifické poruchy učení	
Specifické poruchy učení s poškozením čtení	315.00 (F81.0)
Specifické poruchy učení s poškozením psaní	315.2 (F81.81)
Specifické poruchy učení s poškozením v matematice	315.1 (F81.2)

Zdroj: American psychiatric association, 2013

2.1 DYSLEXIE

Poprvé byl tento pojem použit v roce 1887. (Selikowitz, 2000). Nejčastější poruchou specifických poruch učení je právě dyslexie. Jedná se o poruchu, kdy je narušeno osvojování si čtenářských dovedností. Dítě má nižší schopnosti čtenářských dovedností vzhledem k jiným schopnostem a výkonům. (Zelinková, 2015)

Dyslexii musíme odlišit od pseudodyslexie (nepravá dyslexie), kterou způsobují negativní faktory. Mezi tyto faktory patří nedostatečný vývoj složek kognitivních a percepčních funkcí, zanedbání dítěte, smyslová vada nebo nevhodné metody při výuce. (Renotiérová, Ludíková, 2006)

Dyslexie vytváří nejvíce problém v rychlosti, správnosti, technice čtení a celkovému porozumění textu. Nejčastější chyby při rychlosti se nacházejí při poznání písmen, dlouhé slabikování, rozrušenému čtení a domýšlení slov. Další chyby jsou časté v záměně tvaru písmena a to po grafické stránce i po zvukové. Nejčastěji se tvarově zaměňují písmena b-p-d a zvukově písmena t-d. Častý problémem je dvojitě čtení, kdy si dítě čte slovo po jednotlivých hláskách potichu a následně slovo vysloví nahlas. Potíže, které jsou výše uvedené, se promítají následně do pochopení čteného textu, a proto mají děti s dyslexií problém při porozumění daného textu. (Zelinková, 2015)

V českém jazyce se projevuje dyslexie už při zadání úloh v učebnici a pracovních listech nebo přepisování a opisování textu. Snížená je i schopnost nalézat chyby ve vlastním textu, protože tato vlastnost je závislá na čtení. Potíže nastávají při čtení, při doplňování cvičení a při celkovém čtení textů, kdy děti nemají radost ze čtení. V cizím jazyce je kontrola chyb, pochopení zadání a doplňování cvičení větší než v českém jazyce. V matematice se

problémy jeví při pochopení matematických úloh. Potíže se nepromítají pouze do školních věcí, ale také do praktického života, kdy dítě potřebuje něco přečíst, porozumět čtenému a vyjádřit svoji reakci na daný jev. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Existují dva typy dyslexie podle preferování mozkových hemisfér. Prvním typem je P- typ dyslexie (pravá hemisféra), který se projevuje pomalým čtením, trhavostí při vyslovování slov a nepřesností. Druhý typ je L- typ dyslexie (levá hemisféra), který se naopak projevuje rychlým čtením, velkou chybovostí, ale i přesto člověk textu rozumí. (Bartoňová, Vítková, 2007). Děti mají často pocity méněcennosti, dochází ke snížení sebepojetí a sebehodnocení. Pocity hlouposti a čtení vnímají jako zlo. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

2.2 DYSGRAFIE

Dysgrafie neboli porucha osvojení si psaní. V tomto případě je narušená jak grafická stránka, tak čitelnost a úprava písma. (Zelinková, 2015). Problém nastává ve zrakové, paměťové a prostorové orientaci. Napodobení tvaru a zapamatování si tvaru písmene, napodobování správných pohybů a směru psaní. To má za následek zpomalené tempo, neustálé opravování a neupravené písmo. Ostatní žáci mohou být již hotoví, ale dítě s dysgrafií stále píše a nestíhá. Často se ve školách setkávají s problémem zkřížené laterality, kdy je dominantní levá ruka a pravé oko. Dalším problémem je udržení písma na řádku a dodržování velikosti písma, správného sklonu a směru psaní. Ve větách dysgrafika se můžeme setkat se špatným stanovením hranic slov ve větě (např. Tatínek koupil v pekár něčestvé rohlíky.) (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Dysgrafie se projevuje i do jemné motoriky, kdy dítě drží psací náčiní křečovitě a neuvolněně. Držení psacího náčiní se dá v mladším školním věku dobře přeučit. Problém může nastat u dětí, které už jsou na druhém stupni a mají úchop psacího náčiní silně zafixovaný. Špatná je i poloha loktu, kdy dítě drží loket ve vzduchu nebo naopak položí celou ruku na psací stůl a při psaní se dotýká stolu i prsty. Tyto obtíže jsou spojené s rytmizací písma a plynulým psáním a posunem ruky. Způsob sezení bývá vychýlen do strany, dochází k nadměrnému zvedání ramene nebo k příliš nízkému položení hlavy nad papírem. Psaní je pro děti s dysgrafií stresující, proto jsou rychleji unavené než ostatní děti. Dítě ztrácí motivaci a nevede to ke zlepšení. Zažívá pocity neschopnosti a trapnosti. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

2.3 DYSORTOGRAFIE

Dysortografie se projevuje při narušení pravopisu. (Bartoňová, Vítková, 2007). Často je spojena s dyslexií. (Michalová, 2001). Obtíže jsou ve sluchové percepci neboli auditivní

dysortografií. (Michalová, 2001). Dochází k poruše sluchové analýzy a syntézy, orientace a paměti. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Především je narušena chybovost při psaní diktátu, kdy dítě nerozezná dlouhé a krátké samohlásky, nedokáže rozlišit tvrdé a měkké samohlásky a sykavky. S dysortografií je spojeno vynechávání nebo naopak přidávání písmen a přehození písmena nebo celé slabiky. (Zelinková, 2015). Dále také změny hlásek znělých a neznělých, neudržitelnost hranic slov jako při dysgrafii a komolení slov. Často se dysortografie pojí s dysgrafií, kdy dítě nestihne nalézt chyby při kontrole. Komplikace mohou nastat při učení řeči a jiného jazyka, kdy mají oslabený jazykový cit a potřebují více času na učivo a aplikaci jazyka. V gramatice ztrácejí přehled a mívají chaos v pravidlech. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

V běžném životě se obtíže projeví v situaci, kdy je zadán nějaký úkol nebo pokyn a musí rychle reagovat. Často pochopí pokyn špatně nebo po delším čase, což se projeví v obtížích pozornosti. Je třeba úkol neboli pokyn zopakovat nebo vysvětlit zjednodušeně. Pokaždé je dobré se ujistit, že dítě pokyn pochopilo správně. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

2.4 DYSKALKULIE

Patří mezi specifické poruchy učení v matematických oblastech. Je narušena schopnost osvojení si matematických operací a porozumění matematickým pojmům. (Zelinková, 2015). Obtíže se projevují neschopností spojit číslo s určitým množstvím, v geometrii rozlišením jednotlivých geometrických tvarů, nepředstavitelností číselné řady. Nastávají problémy v matematických operacích, ve snížení schopnosti číst, psát čísla a v pochopení vztahů násobilky. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Dyskalkulie se dělí se na šest typů. Prvním typem je praktognostická dyskalkulie. U tohoto typu jsou časté problémy při seskupování, u přiřazování, u porovnávání a párování. (Novák, 2004) V geometrické části matematiky jsou obtížné problémy při určení množství a velikosti. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Druhým typem je verbální dyskalkulie, kdy má dítě problém se verbálně určit čísla, řadu čísel například u lichých a sudých čísel nebo vyšší a nižší čísla. Dítě si nedovede podle verbálního označení představit číslovku a naopak podle číslovky verbálně určit název. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Třetím typem je lexická dyskalkulie. Při této dyskalkulii je potíže při práci s matematickými symboly, čísly a operačními znaky. U lehčí formy pouze s vícemístnými čísly. (Michalová, 2001). Obtížné je naučení se římských čísel, zlomků, desetinných čísel a jejich přečtení. (Novák, 2004)

Dyskalkulie grafická se projevuje v psaní matematických znaků, jak už napovídá samotný název. Zapomínají se psát nuly, nastávají problémy u delších čísel, při psaní matematického diktátu a u sloupcového řazení jednotek pod jednotky, desítek pod desítky atd. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Předposledním typem je operační dyskalkulie, kdy je obtížné sčítání, odčítání, dělení, násobení a jiné operační schopnosti používané při matematických úkonech. Velké problémy jsou při řešení úloh a to už při základních úlohách. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Posledním typem je ideognostická dyskalkulie. Obtížnost je při práci s pojmy a s pochopením spojitosti mezi více pojmy. Těžké je počítání z hlavy od jedné. (Michalová, 2001). Orientace v čase a převody jednotek. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

2.5 DALŠÍ SPU

Mezi další specifické poruchy učení patří dysmuzie, která se projevuje narušením v hudební oblasti a dyspraxie, kdy je narušeno provádění motorických pohybů dítěte. (Zelinková, 2015). Také dyspinxie, která je charakteristická poruchami v kreslení. Základní až malá úroveň kresby a problémy s dovednostmi, které by dítě mělo ovládat v tomto věku. (Michalová, 2001). Žák nemotorně pracuje s tužkou a nedokáže si představit trojrozměrné a dvojrozměrné prostředí. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Člověk s dysmuzií není schopen vnímat a opakovat hudbu. Jedním druhem je expresivní dysmuzie, která se projevuje neporozuměním, neschopností identifikovat a nepamatovat si hudbu. (Michalová, 2001). Dysmuzie se projeví také při opisování a čtení not. (Bartoňová, Vítková, 2007). Z dysmuzie se odvozuje amuzie. Tento pojem značí nehudebnost. Dělí se na dva typy, kterými je sensorická a motorická amuzie. Sensorická se projeví při vnímání hudby a při špatném vnímání tónů. Motorická amuzie se projevuje při špatné vokální intonaci a reprodukci melodie a písně. (Vašutová, 2008)

V mezinárodní klasifikaci nemocí je dyspraxie uvedena pod specifickými vývojovými poruchami motorických funkcí. Při dyspraxii je narušena slabá posturální kontrola, nastávají obtíže v učení se dovednostem, plánování pohybů, automatizace pohybů a slabé dovednosti použít zpětnou vazbu a předvídatelnost. Příčina vzniku je neznámá. Částečně zde mají svůj vliv geny, předčasný porod nebo malá porodní váha. Problémy se objevují nejprve u hrubé motoriky (chůze, lezení) a poté až v jemné motorice, kdy dítě nastoupí do školky a nezvládá základní úkony. (Zelinková, 2017)

3 ETIOLOGIE SPU

Specifické vývojové poruchy učení jsou vrozené nebo získané v raném věku. Vznikají v prenatalní, perinatální nebo časně postnatální stádiu. (Jucovičová, Žáčková, 2017). Prenatální stádia postižení mohou vzniknout po infekční nemoci matky, po krvácení v těhotenství, po předčasném porodu, v důsledku alkoholismu nebo meningitidy matky před porodem a jiné. Perinatální poškození vzniká při porodu nebo hned po něm. Patří sem poranění během porodu, žloutenka, léky proti bolesti, nedostatek kyslíku nebo vdechnutí plodové vody. Postnatální poškození vzniká do několika dnů po porodu. (Pokorná, 2007)

V dnešní době se lidé zabývající specifickými poruchami učení shodli, že nejčastější příčiny lze řadit do 3 skupin:

- Biologicko-medicínská skupina (geny, funkce mozku, hormony);
- Kognitivní skupina (porucha zraku, sluchu, řeči, paměti, časoprostorové orientace);
- Behaviorální skupina (rozbor čtení, rozbor psaní, rozbor chování při denních činnostech, čtení a psaní). (Zelinková, 2015)

Velký vliv mají geny s možnou spojitostí s lateralizací, se špatnou spoluprací mozkových hemisfér nebo v nerovnoměrném vývoji dítěte. Tyto problémy nevznikají působením vnějších faktorů, jako jsou například stresové faktory, nevhodné výukové metody, sociokulturní status rodiny a další. Tyto příčiny nemají vliv na vznik, ale mohou následně poruchu prohloubit. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Etiologie specifických poruch učení není způsobena snížením intelektu, a proto se označují také jako poruchy „mimointelektové“. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

V Praze na Dětské psychiatrické léčebně probíhaly pod vedením pana O. Kučery rozbor etiologie u dyslektiků. Výsledkem bylo zjištění etiologické příčiny u dyslexie. Pan O. Kučera rozlišil na základě výsledků čtyři skupiny. (Michalová, 2001)

- První skupina značená E (encefalopatická) – okolo 50 %, bylo prokázáno poranění mozku v období prenatalním, perinatálním nebo postnatálním období.
- Druhá skupina značená H (hereditární) – okolo 20 %, byly objeveny potíže v dědičnosti.
- Třetí skupina značená HE (hereditárně – encefalopatická) – okolo 15 %, vznikla poraněním mozku a dědičností.
- Čtvrtá skupina (nezjištěné) – okolo 15 %, neidentifikovaná etiologie. (Michalová, 2001)

Podle německé literatury od Angermauera, který napsal katalog příčin specifických poruch učení, se jedná o příčiny v ovládní schopností (v řeči, logice, vizuální a motorické koordinaci, špatná paměť). Mezi potíže v koncentraci patří neklidná povaha, nervozita, špatná pozornost a vnímání, nesamostatné práce, chaotická organizace práce, nedostačující pocit naděje, úspěch a motivace ke vzdělávání. Jak už bylo zmíněno, v etiologii specifických poruch učení se zapojují i vnější vlivy z okolí. Vnější vlivy přímo nezpůsobí poruchy učení, ale negativně působí na dítě a mohou prohloubit problém poruchy. (Pokorná, 2007)

Jelikož se diplomová práce zaměřuje na školy prvního stupně, dělí se tyto vnější vlivy na školní a mimoškolní. Mezi mimoškolní vlivy se řadí zanedbání dítěte v rodině, ztráta motivace a naděje na úspěšné vzdělávání dítěte v důsledku různých názorů v rodině a v neposlední řadě sem patří i pomoc při vzdělávání a opora ze strany rodiny. Negativní školní vlivy se vyznačují odmítáním spolužáků, záškoláctvím a častým střídáním škol, nebo také špatným přístupem učitele, který již očekává horší výkon žáka. Chybně zvolené metody při vyučování a neproškolený učitel v oblasti specifických poruch učení může silně ovlivnit vzdělávání žáků. Problémy se mohou vyskytnout už během samotného vývoje dítěte. Ty se nejčastěji projevují ve špatné poruše zraku a sluchu, zvýšenou únavností, vlivem jiných potíží, nespecifickými poruchami mozkových hemisfér a opožděným vývojem dítěte. (Pokorná, 2007)

Multidimenzionální etiologie specifických poruch učení se zabývají přímými a nepřímými poruchami učení. Popisují konstituční úroveň poruchy, která vznikla od narození. Poté vyšší úroveň je funkční omezení mozku, postižení mozku, jiné myšlenkové aktivity a lateralizace hemisfér. V konečném stádiu se zabývá negativním vlivem prostředí. Tyto problémy jsou nepřímé, proto se nemusí vyskytovat u každého dítěte, které má diagnostikované SPU. (Pokorná, 2007)

Druhou etiologickou skupinu tvoří přímé poruchy. Vznikly na základě nevyřešených nepřímých potíží. Postihnuty jsou především kognitivní schopnosti dítěte. Ty se objevují při práci, kdy se projeví dané potíže dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a jiné SPU. (Pokorná, 2007)

Další příčiny jsou dispoziční. Zabývají se geny. (Bartoňová, Vítková, 2007). Je prokázáno, že geny mají částečný vliv na vznik specifických poruch, ale do dnešní doby se neidentifikovalo, kde je samotná příčina. (Pokorná, 2007). Dále pak lehké mozkové postižení s různou preferencí mozkových hemisfér a různými odchylkami v organizaci mozkových aktivit. Lehké mozkové postižení může vzniknout v období prenatálního, perinatálního a postnatálního vývoje vlivem dědičnosti a nefunkčnosti mozku kvůli malému množství

mozkových tkání, vlivem jiného neuronového spojení, při nedostatečném okysličení, u nedostatku dopaminu a serotoninu. (Bartoňová, Vítková, 2007). Nový objev v této oblasti se vlivem poškození mozku přiklonil k tomu, že nejde ani tak o změny na mozkových hemisférách, ale spíše o nepravdivé změny ve CNS. (Pokorná, 2007)

4 PROJEVY SPU

Současné teorie o projevech specifických poruch učení jsou velmi rozsáhlé. Je mnoho projevů, které dělají každou poruchu ojedinělou, proto nikdy nenajdeme stejné osoby s identickými poruchami. (Zelinková, 2015)

Specifické projevy jsou vidět ve školních dovednostech, jako je čtení, psaní a počítání. Ve čtení a psaní jsou projevy typu přehazování, vynechání, přeskokování a to slov, slabik, písmen nebo celých řádků, pravolevé čtení, domýšlení slov. U čtení se projevuje takzvané dvojí čtení, kdy dítě potichu slabikuje a poté přečte celé slovo nebo mechanické čtení, kdy dítě pěkně čte, ale chybí mu porozumění čtenému textu. Při psaní jsou viditelné problémy ve velkých a malých písmenech, při psaní měkkých a tvrdých slabik a grafické problémy oddělování slov. V matematice jsou značné mezery ve schopnosti třídít a porovnávat číslíce, u pochopení slovních úloh, neidentifikovatelnost množství, problémy s poznáním znamének a desetinných čísel. V geometrii neschopnost obkreslit a identifikovat tvar a další činnosti. (Renotierová, Ludíková, 2006)

Mezi nespecifické projevy SPU, které můžeme často vidět i u jiných poruch, jsou porucha pozornosti, zvýšená unavitelnost, potíže paměti, porucha koordinace a jemné motoriky, časoprostorové orientace a pravolevé orientace, potíže v komunikaci, emoční labilita a poruchy senzomotorické integrace. (Renotierová, Ludíková, 2006)

Poruchy pozornosti patří mezi první projevy, které se vyskytnou u specifických poruch učení. Projevují se roztržitostí, kdy není naplněna úplná pozornost. Může zasáhnout všechny smysly člověka. Dítě například nereaguje na pokyn nebo otázku. Projevovat se může i opačně, kdy dítě projeví velkou soustředěnost na určitý podnět a nevnímá jiné detaily nebo se zaměří na nepodstatnou věc. Časté problémy jsou v rozeznání figury a pozadí. Porucha pozornosti se často zjišťuje pomocí testů, kdy výsledky zjistíme až na konci. (Müller a kol., 2001)

Unavitelnost je dalším problémem specifických poruch učení. Mohou se projevovat pasivně jako zívání, hledění do prázdna nebo aktivně jako vyrušování, hraní si s předmětem a jiné. Při zpozorování vyšší unavitelnosti se doporučuje sledovat křivku únavy. (Renotierová, Ludíková, 2006) Pro zlepšení se využívá často motivace a odměny. Žák by měl vědět, že za aktivitu bude moci být odměněn. (Müller a kol., 2001)

Potíže paměti se projevují v oblasti zrakové a sluchové oblasti. Nejčastěji při čtení a psaní. Z časového hlediska se týkají krátkodobé a dlouhodobé paměti. (Müller a kol., 2001).

Při potížích v koordinaci se jednotlivé potíže projevují úchopem psacích nástrojů. (Renotiérová, Ludíková, 2006)

Časoprostorová orientace se projevuje nejvíce v neschopnosti určovat následující kroky, které jsou v pořadí jednotlivých prvků (pojmy, pořadí číslic nebo písmena a hlásky ve slově). Při orientaci pravé a levé strany vznikají komplikace právě při určení dané strany. Děti při samostatném pohybu nejsou schopné určit stranu a tím vznikají problémy v lateralitě, proto při vyšetření této orientace je třeba nejprve určit lateralitu dítěte. (Müller a kol., 2001)

Obtíže v řeči se jeví ve výslovnosti a slovní zásobě a to nejen cizího, ale i mateřského jazyka. Mezi specifické problémy řadíme asimilaci a artikulační neobratnost. (Müller a kol., 2001). Při asimilaci dochází k obtížím tvrdých a měkkých hlásek (narozeniny-narozenini), rozpoznání sykavek (šiška-šiska-siska) i rozdílných znělostí (kosa-koza). (Renotiérová, Ludíková, 2006). Při artikulační neobratnosti dítě je umí vyslovit, ale nedovede je spojit do jednotlivých slov. (Müller a kol., 2001)

Nespecifické projevy emoční lability jsou dány nestabilní psychikou dítěte. Dítě jedná podle svých vrozených vzorců, které následně doprovází další projev, únava. Nejčastější emocionální výkyvy se projevují zasněností, apatií, úzkostností, citlivostí atd. (Müller a kol., 2001)

Poruchy aktivity jsou viditelné buď hyperaktivní poruchou, kdy dochází ke zvýšení aktivity a je viditelnější nebo hypoaktivitou, kdy dochází ke snížení aktivity. (Renotiérová, Ludíková, 2006)

Při senzomotorických poruchách je narušena souběžnost mezi sluchovými, zrakovými a pocitovými vjemy. (Müller a kol., 2001)

5 OSOBNOST ŽÁKA SE SPU

První stupeň povinné školní docházky je citlivým obdobím z hlediska vývoje osobnosti dítěte, proto tomuto tématu chceme věnovat patřičnou pozornost. Děti se blíží do období puberty a vše prožívají velmi citlivě. Více věcí si osobně zabírají a porovnávají se s ostatními dětmi ve stejném věku. Je důležité, aby učitelé věděli, co jejich žáci v těchto letech prožívají a jak se cítí. Pavel Říčan ve své knize uvádí definici osobnosti jako vnitřní systém procesů psychiky, stavů a vlastností tvořících se ze socializace člověka a vrozených vlastností, podle kterých jedinec vytváří své činnosti, sociální vztahy a hodnoty. (Říčan, 2010)

Osobnost není předem dána. Tvaruje se od narození po celý život. Působí na ni vnější (společnost, tradice, rodina) a vnitřní faktory (geny, vrozené předpoklady pro určitou osobnost). (Říčan, 2010)

Velkou změnou v životě je počátek školní docházky, kdy dítě v raném školním věku 6-8 let nastoupí do školy. Změna probíhá ve všech životních situacích a při zvykání si na nové prostředí. (Vašutová, 2008). Dítěti se změní denní program, má určité povinnosti jako vstávání do školy, plnění úkolů, musí komunikovat s vrstevníky, spolupracovat s nimi a plnit příkazy vedoucího člověka (ve školním prostředí učitel). (Říčan, 2010). Rodiče už nejsou jediná předloha, podle které si dítě vytvoří způsob chování. Dítě utváří hodnoty a postoje podle svých učitelů, spolužáků, ale i jiných okolních lidí. Začíná složitý socializační proces, ve kterém probíhají navzájem sociální reakce, sociální kontrola a přijímání hodnot, tvoření morálního vědomí a chování. (Vašutová, 2008)

Při nástupu do školy u dětí nastává rychlý rozvoj emocionální stránky. Dítě se učí své pocity ovládat. Zvyšuje se emoční porozumění. Také si osvojuje informaci o tom, co je dovoleno a co naopak zakázáno. Přijímá hodnoty dobrého a špatného chování a uvědomuje si jejich následky. Přijímáním hodnot od ostatních si vytvoří své vlastní mravní normy. (Vašutová, 2008)

Ve škole děti také zažívají úspěch, který se střídá s neúspěchem. Děti se SPU jsou častěji než jiné děti vystaveny neúspěchu a musejí mu čelit. (Říčan, 2010). Přestávají věřit a kvůli neustálému neúspěchu se často podceňují a rezignují na školu nebo se u nich vyskytne „blok“ vůči učení. Je na učitelích, aby žákům poskytli podporu a pozitivně tak ovlivnili jejich další vzdělávání. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Děti se specifickými poruchami učení se vyvíjejí podobně jako intaktní děti. Vlivem potíží se projevují vady u sociálního poznávání. Z dětí se stávají samotáři. Kvůli své nezralosti v mladším věku nezapadají do skupiny svých vrstevníků. Jsou více nemotorné a pro

okolí svých vrstevníků mohou být posměchem. O svých potížích vědí. Některé děti se s tím vyrovnávají lehce, jiné mají emoční problémy a mají problém se skutečností vyrovnat. S tímto se pojí to, že některé děti rádi chodí do školy, ale některé se snaží škole vyhýbat. Často předstírají nemoc a mohou se projevit tělesné symptomy nervozity, bolesti hlavy, břicha, nechutenství, zvýšený tep a pocení. (Selikowitz, 2000)

Každý nedostatek se projeví v osobnosti člověka. Specifické poruchy učení působí také na osobnost dítěte. Děti trpící SPU pociťují napětí ve vzdělávání a to nejen v předmětech, kde se SPU nejvíce projevuje. Dítě se stává nemotivované a to může mít vliv na zhoršení celkového výkonu ve škole. Pokud jsou problémy větší a dítě citlivější, mohou se projevit i neurotické problémy. (Bartoňová, Vítková, 2007)

6 VZDĚLÁNÍ A LEGISLATIVA ŽÁKŮ SE SPU V ČR

V minulosti se poruchami učení nezabývalo mnoho odborníků. K rozvoji v rámci této oblasti došlo až ve 20. století, kdy se učitelé začali více zabývat dětmi s nižšími schopnostmi ve vzdělávání. V tomto století došlo i k legislativní úpravě zákonů pro děti se specifickými poruchami učení. Upravily se zákony o vzdělávání, poradenských službách, školních vzdělávacích potřebách a dále pak i jiné náležitosti v tomto odvětví. Zákony, které ovlivnily tuto oblast, jsou uvedeny v podkapitole 6.1 Legislativa. (Bartoňová, Vítková, 2007)

6.1 LEGISLATIVA

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jsou vymezeny v těchto zákonech:

- Zákon č. 46/2019 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. (Zákony pro lidi, 2019)
- Vyhláška č. 197/2016 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Zákony pro lidi, 2019)
- Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (ve znění pozdějších předpisů). (Zákony pro lidi, 2019)
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. (Zákony pro lidi, 2019)
- Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j.: 13 710/2001-24. (MŠMT, 2019)
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a jeho novelizaci, patří žáci se SPU do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (§16, odstavec 2 školského zákona). V paragrafu číslo 4 stanovuje RVP jejich cíle, metody, délku vyučování a povinné náležitosti pro vzdělávání. Pojednává o Národním programu vzdělávání, které stanovuje Ministerstvo

školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Upravuje vztahy ve vzdělávací soustavě škol a školských zařízení. Informuje o školských dokumentech, výročních zprávách, dlouhodobých a krátkodobých cílech školy. (MŠMT - Zákon č. 561/2004 Sb. 2020)

Paragraf 16 se zabývá vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Z velké části se zabývá poskytováním podpůrných opatření, které jsou rozděleny do 5 kategorií. (MŠMT - Zákon č. 561/2004 Sb., 2020)

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, pojednává o nabízených poradenských službách, které jsou nabízeny dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům. Poskytují se na základě žádosti zákonného zástupce žáka a určitých školních zařízení. Tyto služby jsou bezplatné. Mezi poradenská zařízení škol patří PPP (pedagogicko-psychologické poradny) a SPC (speciálně pedagogická centra). (MŠMT - Vyhláška č. 72/2005 Sb., 2020)

Vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků, studentů mimořádně nadaných. Je to zákon, který hovoří o vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a případně jejich přidělenými podpůrnými opatřeními. Za podpůrné opatření se bere využití speciálních metod, postupů, prostředků a forem ve vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů. Pojednává o formách vzdělávání a integraci. (MŠMT - Vyhláška č. 73/2005 Sb., 2020)

Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j.: 13 710/2001-24, navazuje na směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), která se zabývá integrací žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Upravuje speciálně pedagogickou péči, organizaci vzdělávání samostatně integrovaného žáka, osvobození od některých předmětů a navýšení disponibilních hodin do výuky. Rozšiřuje informace o diagnostice žáků se SPU a jejím hodnocením. (MŠMT, 2020)

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením byla vydána v roce 2009. Schválena byla v roce 2006 Valnou hromadou OSN. Úmluva zabezpečuje právní náležitosti pro osoby se zdravotním postižením a to v oblastech ekonomických, sociálních a kulturních. Zajišťuje rovný přístup k právům a svobodě všem osobám se zdravotním postižením. (Bartoňová, 2009)

6.2 RVP

Rámcový vzdělávací program je zakotven ve školském zákoně č. 561/2004, Sb. Dokument je sestaven pro státní i školní úroveň. Pod státní úroveň patří právě RVP. Do školní úrovně se řadí ŠVP (školní vzdělávací program), které je podřazené RVP. RVP vymezuje klíčové kompetence, kterých každý žák musí dosáhnout na konci svého vzdělávání. Dále vzdělávací obsah (jednotlivé výstupy a učivo, průřezová témata), komplexní přístup (obsah, podpůrná opatření). (Bartoňová, 2012)

Z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) se tvoří školní vzdělávací program. Pro žáky se specifickými poruchami učení je důležitá část o speciálních vyučovacích předmětech. Každá škola má k dispozici hodiny, se kterými si ředitel školy může nakládat podle své úvahy. (Bartoňová, 2012). Disponibilní hodiny se určují podle stupně podpůrných opatření, které určí žákovi přímo poradenské zařízení. Podpůrná opatření se dělí podle stupně do 5 kategorií. (Vališová, Kasíková, 2007). Při prvním stupni se naplňuje pouze určený maximální počet povinných hodin vyučování podle paragrafu 26 školského zákona. Druhý stupeň má k dispozici 1 hodinu za týden navíc, 3-4 stupeň může využít 3 disponibilních hodin za týden a pátý stupeň má možnost doplnit vyučování 3 - 4 disponibilními hodinami. Pokud jsou žákovi doporučeny jedna až dvě disponibilní hodiny na prvním stupni základní školy, mohou tyto hodiny být vyučovány nad rámec rozvrhu hodin. Pokud jsou žákovi doporučeny tři až čtyři hodiny, musí se disponibilní hodiny konat místo jiné vyučovací hodiny v rozvrhu. (Národní ústav pro vzdělávání, 2020)

Toto rozdělení je důležité právě pro žáky se zdravotním postižením, kteří dotaci hodin v určitých předmětech vyžadují. Ve třídě, kde je vyšší počet žáků se specifickými poruchami učení, kteří mají diagnostikovanou dyslexii, dysgrafii nebo dysortografii se nejčastěji navyšují hodiny českého jazyka, případně může být navyšena také hodina cizího jazyka, kde děti mají více času na zdokonalování svých schopností. Dále se navyšují předměty speciálně-pedagogické péče, které jsou vybrány tak, aby sloužily ke speciálním potřebám každého žáka. (Bartoňová, 2012). Mezi tyto hodiny patří navíc hodina logopedie, hodina pro rozvoj grafomotorických schopností, hodina pro rozvoj vizuálně percepčních schopností nebo nácvik sociální komunikace. (MŠMT, 2020)

V oblasti obsahu vzdělávání žáků se SPU nejsou žádné zásadní změny. Podporuje se zkušeným týmem pedagogů, vhodnými podmínkami pro vzdělávání, specifickými metodami a spoluprací s poradenskými pracovišti. V oblasti kompetencí mohou vzniknout problémy v naplnění kompetence učení. Záleží však na typu poruchy a její závažnosti. Další zásadní

potíže se mohou objevit v kompetenci komunikační, kdy je pak problém v písemném projevu. (Bartoňová, 2012)

6.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Podpůrná opatření se řadí mezi různé druhy podpory, které se uplatňují ve vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením. Doporučují se i žákům se specifickými poruchami učení i přesto, že nejde o skutečné postižení. Podpůrná opatření jsou realizována v běžných školách i ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Mezi opatření podporující změny ve vzdělávání patří využití odlišných metod výuky, zařazení různých didaktických postupů ve výuce a různých forem výuky, odlišná kritéria hodnocení, různé strategie učení, poskytnutí rehabilitačních, kompenzačních, vzdělávacích a učebních pomůcek, využití speciálních materiálů a učebnic, zařazení speciálně pedagogické péče, poskytnutí speciálně-pedagogických služeb, asistenta pedagoga, snížení počtu žáků a jiných organizačních úprav při vzdělávání. (Národní ústav pro vzdělávání, 2020)

Podpůrná opatření se musí řídit takovými zásadami, aby rozdělování bylo oprávněné. Mezi tyto zásady patří nediskriminace, spravedlivost, odbornost, kvalita, efektivita a dostupnost, jednotný přístup, metodické vedení, spolupráce a rozvoj. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Žáci se SPU jsou označováni jako žáci „s vývojovými poruchami učení a chování“, proto jim může být doporučeno podpůrné opatření. Většina těchto dětí má nízký stupeň podpůrných opatření a proto se nejedná o skutečné zdravotní postižení. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Podpůrná opatření se uskutečňují podle měřítka od prvního do pátého stupně. O prvním stupni podpůrného opatření rozhoduje škola a financování je rovněž prováděno školou. (Krejčová, Bodnárová, 2009). V prvním stupni je podpůrné opatření poskytováno přes pedagoga, který umožňuje lepší vzdělávání pomocí jiných metod, forem přístupu, poskytování jiných materiálů, které jsou speciálně upravené a další. Z organizačních úprav sem řadíme například jiný zasedací pořádek, odlišnou délku vyučování a přestávky. Pokud dítě potřebuje vyšší stupeň podpůrných opatření, je nutná návštěva poradenského zařízení, která vydává doporučení na vzdělání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Ve druhém stupni podpůrných opatření se upřednostňují speciální formy výuky s větším důrazem na individuální výuku. Financování druhého stupně probíhá ze státního rozpočtu. Při tomto stupni výuky mohou být vytvořeny skupiny žáků, kteří se vzdělávají ve

většinu předmětů spolu s ostatními, ale vyučování některých předmětů probíhá zvlášť. Jedná se o předměty, ve kterých vykazují žáci horší výsledky. Upraveny jsou i požadavky související s přijetím žáka ke studiu nebo naopak nároky na ukončení studia. Vzdělání je poskytováno podle běžného RVP. Hodnocení může mít různou formu s ohledem na potřeby žáka, případně musí být žák po schválení poradny vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Dalším možným opatřením může být přidělení asistenta. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Třetí stupeň podpůrných opatření je už větším zásahem do vzdělávání žáka. Financování je zde uskutečňováno stejně jako ve druhém stupni podpůrných opatření a to ze státního rozpočtu. Na této úrovni jsou upravovány podmínky, postupy práce a domácí příprava. Žáci jsou vzděláváni podle IVP a případně se vzdělávají podle upraveného RVP. Využívají jiné metody výuky, speciální učebnice a materiály, spolupracují s asistentem pedagoga, a probíhá zde individuální přístup ke vzdělávání. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Čtvrtý stupeň podpůrného opatření se poskytuje podle posouzení poradenského zařízení a je financován ze státního rozpočtu. Jsou zde větší zásahy do vzdělání než v předchozích stupních podpory. Žák se vzdělává po celou dobu podle upraveného RVP a sestaveného IVP a má k dispozici asistenta. Žák se může vzdělávat formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Úpravy jsou stejné jako u předchozích stupňů, přidává se úprava pracovního místa, speciálně pedagogická péče je vedena kvalifikovaným pracovníkem a je zde poskytována alternativní a augmentativní komunikace. V tomto stupni podpůrného opatření se také využívá prodloužení povinné školní docházky o jeden rok. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Pátý stupeň podpůrného opatření je nejvyšším stupněm a je financován ze státního rozpočtu. Jsou zde velké zásahy do organizace a úprav ve vzdělávání podle možností a schopností žáka. Využívány jsou všechna podpůrná opatření uvedená v nižších stupních. Žák je vzděláván podle RVP ŽŠS s poskytnutím rehabilitačního vzdělávacího programu. Často jsou použity terapeutické metody, alternativní a augmentativní komunikace a v nejvyšší míře postižení se využívá domácí vzdělávání pod dohledem kvalifikovaného pracovníka. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Pro žáky se SPU je vzdělání složitějším procesem než pro ostatní děti. Proto existuje obecná podpora ve škole pro tyto jedince. (Bartoňová, 2012). Obecně se doporučuje:

- Posadit dítě do blízkosti učitele.
- Podávat učivo srozumitelně a v krátkých větách.
- Neustále poskytovat zpětnou vazbu a případně vysvětlit jiný postup.
- Přesná domluva na úkolech.
- Předcházet únavě a rychlému tempu.
- Nechat prostor pro odpovídání otázek a upřednostnit ho při odpovídání na otázky, které zná.
- Neustálá pomoc učitele.
- Trpělivost a dostatek času učitele.
- Pedagog by si měl rozšířit poznatky o poruchách učení a učit se novým metodám.
- Používat pomůcky.
- Volit správné metody a formy, které vyhovují žákovi.
- Úprava času a plnění úkolu, aby nedošlo k velké únavnosti žáka.
- Podpora v sociálním zařazení do třídy a emocionální podpora. (Bartoňová, 2012)

6.4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPU

Hodnocení je metoda, která spadá do pedagogických činností. Za dané období posuzuje úroveň žáků. Zvláště u žáků, kterým byly diagnostikovány specifické poruchy učení, může hodnocení silně ovlivnit jejich budoucí vývoj ve škole. (Zelinková, 2015)

Základní zásady při hodnocení žáků se SPU by měl dodržovat každý učitel. Mezi tyto zásady patří zohledňování jednotlivých specifických rysů každého žáka a podle těchto rysů volíme metody výuky. (Jucovičová, Žáčková, 2017). Aby ve třídě panovalo dobré klima, mělo by se ostatním žákům vysvětlit, proč má daný žák odlišné hodnocení a tento způsob vysvětlit a zdůvodnit, proč tomu tak bude, aby nevznikly pocity křivdy a nespravedlivosti. (Jucovičová, Žáčková, 2001). I pro hodnocení u těchto žáků existují různé formy hodnocení a je dobré tyto formy kombinovat. Je potřeba hodnotit jen to, co bylo s žáky opravdu probráno a vysvětleno. Při vyhodnocení hodnotíme i postup a snahu, nikdy ne pouze výsledek. Pro pozitivní fungování vztahu učitel a žák se SPU je dobré mít přibližně jednotný přístup při hodnocení u všech učitelů. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Normativní a kritériální hodnocení je takové hodnocení, kdy jsou žáci porovnáváni s normou a podle stanovených kritérií. Při tomto hodnocení jsou kritéria dána předem a žáci se dobře orientují v hodnocení. Učitel si musí stanovit kritéria hned na začátku, musí být pro žáky jasná, srozumitelná a jednoznačná. Doporučuje se mít maximálně 5 kritérií a každé kritérium by mělo mít určitý počet bodů, aby zůstala přehlednost pro žáky. Kritéria by měla brát ohled na postup práce. U dětí se SPU bereme ohled na podpůrná opatření, která se hodnocení týkají. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Dalším typem hodnocení je sumativní a formativní. Je to typ hodnocení, které je celkové a vypovídá o tom, kam se žák při vzdělávání dostal a následně podporuje žáka zpětnou vazbou pro další učení. U žáků se SPU se při tomto hodnocení doporučuje střídání s jinou formou hodnocení, která bude zároveň hodnotit i menší aktivitu žáka (např. prezentace, aktivní účast atd.). Je to jedna z nejdůležitějších forem, protože tato forma hodnocení motivuje žáka a snaží se o přijetí důležitosti a zodpovědnosti učení samotného žáka. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Podle metodických pokynů se u žáků se SPU dává přednost slovnímu hodnocení. Nejsou zde stanoveny stupně slovního hodnocení. Důležité je vytyčení žakových vědomostí a dovedností. Obsahovat uznání žáka a podporovat touhu po dobrém výsledku, rozvíjet seberealizaci a podporovat spolupráci s ostatními. (Jucovičová, Žáčková, 2017). Hodnocení prováděné slovně může navrhnout rodič, učitel nebo pedagogicko-psychologická poradna. (Zelinková, 2015)

Při slovním hodnocením je dobré nejprve uvést, v čem dítě udělalo pokroky a co mu nedělá obtíže. Po určení kladného hodnocení se uvádí, v čem má žák větší problémy. Mohou se uvádět i problémy při hodinách, kdy učitel pozorováním zjistí, že dítěti dělá problém některých z jevů například pozornost, rychlá unavitelnost a další. V celkovém hodnocení, se může přidat i zhodnocení povahy a chování žáka. (Zelinková, 2015)

Při dyslexii ohodnotíme i malé úspěchy a snahu. Působí to na dítě motivačně a může to ovlivnit jeho další vzdělávání. Při klasifikování čtení je nutné brát ohledy na danou úroveň čtenářských schopností a nezapočítávat specifické problémy dítěte do hodnocení. Oceňujeme snahu. (Jucovičová, Žáčková, 2017). Tolerujeme zpomalené tempo čtení. V opačném případě by mělo dítě horší výsledky. Hodnocení by mělo být pro dítě příznivé a vzbudit naději na možné zlepšení daného výkonu. (Jucovičová, Žáčková, 2001). U písemného projevu se při hodnocení zadávají kratší a jednodušší písemné otázky. Při rozdáni testu se musí u žáka ověřit pochopení zadání. Pokud žákovi nevyhovuje takový typ zkoušení, upřednostňuje se ústní

zkoušení. Při výuce cizího jazyka se dává přednost ústnímu hodnocení a delší čas na zkoušení. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

U dysgrafie a dysortografie bude hodnocení probíhat podobně jako u dyslexie. Pokud se v gramatice vyskytnou příliš velké chyby, je dobré následně vše ověřit ústně a poté ohodnotit. Nehodnotí se chyby ve tvarech nebo špatné záměně písmen. Také je vhodné ústní projev upřednostňovat a dávat místo psaní celého testu, doplňující cvičení. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

U dyskalkulie je nejdůležitější hodnotit jednotlivé kroky postupu i přesto, že výsledek není správný a do celkového hodnocení nezahrnovat specifické potíže dyskalkulie. Je vhodné dávat možnost ústního popisu postupu při výpočtu u tabule. (Jucovičová, Žáčková, 2017). Mělo by se hodnotit jen to, co dítě stihlo spočítat. Nehodnotí se to, co dítě vůbec nestihlo vypracovat. Vychází se pouze z toho, co s dítětem bylo opravdu probráno a co si dítě osvojilo. Toleruje se pomalé tempo a hodnotí se individuálně bez srovnání s ostatními žáky. (Jucovičová, Žáčková, 2001)

7 INDIVIDUÁLNÍ PLÁN ŽÁKA SE SPU

Každý integrovaný žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. (Zelinková, 2015). Na vytvoření individuálního plánu se podílí velká skupina lidí. Spolupracuje mezi sebou učitel, vedení školy, žák, rodiče, pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo pracovník speciálně pedagogického centra. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Účelem individuálního vzdělávacího plánu je možnost pracovat podle svého tempa. Je postaven tak, aby žaka motivoval k dalšímu vzdělávání a pozitivní spolupráci s učitelem. Umožňuje spolupráci s učitelem na úrovni dítěte, kdy nemusí učitel brát ohledy na plnění učebních osnov. Je opěrným bodem pro individuální vzdělávání a hodnocení. Díky individuálnímu plánu jsou do vzdělávání žaka více zapojeni i rodiče, kteří se ve větší míře podílí na vzdělávání. Také více podporuje aktivitu žaka a proto je žák méně pasivní při učení. (Zelinková, 2015)

Tvorba vzdělávacího plánu se opírá o dvě základní věci. První je obsah vzdělávání s jeho metodami a postupy. Druhá je obtížnost vzdělání, kdy se individuální plán snaží předejít obtížnostem ve vzdělávání a preferuje pozitivní vzdělávání. (Zelinková, 2015)

Vychází ze zprávy pedagogicko-psychologické poradny, diagnostiky učitele, z názorů rodičů, kteří si promluvili s dítětem. Je vypracovaný pouze pro předměty, kde se problémy nachází. V ostatních předmětech se dítě vzdělává podle obsahu s ostatními dětmi. Pokud je individuální plán stanoven pouze na určitý předmět, vypracovává ho učitel daného předmětu. (Zelinková, 2015)

Obsah individuálního vzdělávacího plánu najdeme ve vyhlášce 27/2016 včetně jejich novelizací. Individuální vzdělávací plán obsahuje devět základních bodů. Prvním bodem jsou základní údaje o žakovi a charakteristika školy. Druhým jsou dokumenty o školním poradenském zařízení. Následuje souhlas a písemné rozhodnutí o svolení vzdělávat žaka podle individuálního vzdělávacího plánu s datem a zdůvodněním. Stanovují se cíle individuálního vzdělávacího plánu, které se v rámci celého dokumentu budou naplňovat. Důležité je vytyčení předmětů, které se podle individuálního vzdělávacího plánu budou využívat. Dalším bodem jsou podpůrná opatření a jejich stupeň podpory spolu s předměty. Nechybí jméno a podpis osoby, která je zodpovědná za vzdělávání žaka a nakonec závěrečné zhodnocení celého vzdělání žaka, naplnění cílů a bodů individuálního vzdělávacího plánu. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

8 TVORBA PRACOVNÍHO LISTU

Pracovní list je nedílnou součástí moderní doby vzdělávání. Je to velmi originální pracovní pomůcka, která se dá zařadit do všech vzdělávacích oblastí a projektů. Pokud je dobře sestaven, žáky základních škol baví. Je důležité, aby byl přehledný, stručný a obsahoval všechny základní informace potřebné k dané oblasti učiva. Pracovní list se dobře přizpůsobuje většímu počtu žáků. Mohou si ho zakládat do pracovního sešitu a mít ho kdykoliv po ruce. (Inkluzivní škola, 2020)

Pracovní list se velmi dobře propojuje s dalšími aktivitami v hodině a může tak sloužit jako materiál na více vyučovacích dnů. Struktura pracovního listu je velmi tvárná. Mohou v něm být zpracována různá cvičení, obrázky, spojovačky, texty nebo grafické tabulky na doplňování. Důležitými strukturálními body jsou přehlednost, jasnost, zaujetí a bezchybnost pracovního listu. Pokud některý z těchto bodů není dodržen, vznikají obtíže při vyplnění a tím i obtížné vzdělávání. (Inkluzivní škola, 2020)

Při tvoření pracovního listu musí tvůrce vědět, s jakou skupinou žáků pracuje a jaké mají komunikační potřeby. Vždy je nutné promyslet si strategii tvoření pracovního listu. Je potřeba rozlišit to, co je důležité a zahrnout to do jednotlivých cvičení. Tvůrce listu musí rozpoznat, co jsou jen okrajové informace, které může sdělit slovně nebo napsat na tabuli. Téma pracovního listu vychází ze ŠVP a musí být propojeno s nějakou gramatikou. Obtížnost pracovního listu musí být stanovena podle skupiny, se kterou pracujeme. Obtížnost nesmí být příliš lehká, aby se žáci nenudili, ale ani příliš těžká, aby si žáci z hodiny odnesli určité poznatky a neztráceli se v učivu. Je důležité, aby nebyl pracovní list nudný a obsáhl všechny aktivity. Je dobré zapojit co nejvíce druhů dovedností jako jsou čtení, psaní, kreslení, mluvení a jiné. Pracovní list by měl být chronologicky sestavený a jednotlivé úlohy by měly být strukturovány podle oblastí učiva stanovené ve ŠVP. (Inkluzivní škola, 2020)

8.1 NEJČASTĚJŠÍ CHYBY V TVORBĚ PRACOVNÍHO LISTU

Sestavení pracovního listu není jednoduchou záležitostí. Při tvorbě pracovního listu se nejčastěji dělají chyby při špatně zvoleném písmu. Písmo je příliš velké, malé nebo typ písma není dobrý pro pracovní listy. Písmo by mělo být vždy přiměřené věku žáka. Další chyba nastává při členění textu. Pracovní list může být nepřehledný a chaotický. Žák se v něm nemusí umět vyznat. Pokud se sestavuje pracovní list, je dobré správně využít formát papíru. Neměl by být příliš zaplněný, ani prázdný. Velkou chybou je zařazení takového cvičení, kde žák tvoří sám odpovědi. Další chybou je tvoření otázek. Ty opět musí být sestaveny podle věku žáka a musí být jednoznačné a nejlépe pro žáky se specifickými poruchami učení kratší.

Poslední a nejčastější chybou jsou chyby v gramatice, kterou je dobré několikrát překontrolovat, než se pracovní list dostane k žákům. (Masarykova univerzita, 2020)

8.2 SPECIFICKÁ TVORBA PRACOVNÍHO LISTU PRO ŽÁKY SE SPU

U žáků se specifickými poruchami učení jsou pracovní listy tvořeny podobně jako pro ostatní děti, protože většina z nich se vzdělává v běžné třídě. Přesto existují určitá pravidla, která u dětí se specifickými poruchami učení dodržujeme. Prvním z nich je, že pracovní listy pro žáky se specifickými poruchami učení jsou řazeny do šesti kategorií (zrakové vnímání, sluchové vnímání, pozornost, paměť, orientace v čase, orientace v prostoru). (Proškoly.cz, 2020)

Prvotně je pro sestavení pracovního listu nutné vědět, které téma budeme probírat. Druhým důležitým bodem je cíl pracovního listu, podle kterého budeme volit typy úloh. K úlohám je dobré přidávat informace, které žákům pomohou s danou úlohou (strana v učebnici, odkaz na literaturu, popis obrázku a doplňování tabulek). Úlohy na opakování učiva je dobré zařadit do výuky na začátku školního roku, protože učitel na tyto vědomosti může navázat další učivo. Úlohy na procvičování jsou dalším typem, který využijeme v pracovním listě. Mezi tyto úlohy patří doplňování textu, křížovky, spojovačky, přesmyčky, vybírání ze skupiny odpovědí a další. Jak už bylo dříve zmíněno, úlohy na sebe musí chronologicky navazovat, aby žák propojil dané učivo a uvědomil si souvislosti, které může využít i v budoucím životě. Postupujeme od jednoduché po složitější úlohy. (Masarykova univerzita, 2020)

Ve formátování pracovního listu můžeme využít nejčastěji papír formátu A4. Pro nalepení do sešitu je dobré dát přednost velikosti A5. Písmo by mělo být bezpatkové a velikost musí odpovídat věku žáka. Pro školní ročník 2-3 by mělo být písmo nejlépe velikosti 16-18. Ve vyšších ročnících pak 14. Zadání nad úlohou by mělo být zvýrazněno tučným písmem a mělo by být jasné a zřetelné. Po grafické stránce by neměl být list přeplněný obrázky. Množství obrázků záleží opět na věku žáka a veškeré kresby by měly odpovídat realitě. (Masarykova univerzita, 2020)

PRAKTICKÁ ČÁST: KVALITATIVNÍ VÝZKUM

V rámci vzdělávacího procesu se můžeme setkat s různými poruchami učení, kdy je tato diplomová práce zaměřena na specifické poruchy učení, mezi které nejčastěji řadíme dyslexii, dyskalkulii, dysgrafii, dysortografii a jiné. Praktická část diplomové práce zahrnuje kvalitativní výzkum, který je zaměřen na analýzu pracovních listů u žáků se specifickými poruchami učení. Záměrem je zhodnocení práce s pracovními listy v předmětech, kde žáci se SPU mají nejčastěji problém.

Součástí praktické části je charakteristika instituce, na které daný výzkum probíhal. Jedná se o školu, kterou navštěvují žáci se specifickými poruchami učení a s logopedickými poruchami. Po této kapitole následují kazuistiky vybraných žáků prvního stupně ZŠ. Pro výzkum byla vybrána čtvrtá třída. Probíhalo pozorování jednotlivých žáků se zaměřením na jejich práci s pracovními listy a vyhodnocení výsledků při práci. Získávání informací probíhalo prostřednictvím pozorování, při spolupráci s žáky a následně pomocí rozhovorů se dvěma žáky a třídní učitelkou. Účelem rozhovoru bylo získání informací od žáka se zaměřením na porozumění zadání pracovního listu a zjištění největších obtíží při jeho vyplňování. Rozhovor je veden polostrukturovaně a zkoumá pochopení, obtížnost, soustředěnost a aktivitu při práci s pracovním listem.

Další kapitola je věnována výzkumu v oblasti specifických poruch učení, kdy v kapitole Diskuse je uvedena komparace informací, které byly získány v průběhu kvalitativní analýzy a informací zjištěných z externích zdrojů, tedy z jiných projektů. Dále jsou zde vypracovány odpovědi na výzkumné otázky a shrnut výsledek celé kvalitativní analýzy.

9 CÍL PRÁCE

Specifické poruchy učení jsou stále diskutovaným tématem v oblasti vzdělávání. Každé dítě má individuální obtíže spojené se SPU a s touto problematikou souvisí i zpracování pracovních listů, které jsou čím dál častěji součástí výuky. V posledních letech byl zaznamenán nárůst počtu žáků, u kterých se tyto obtíže projevují. Tito žáci jsou následně doporučení pro návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, kde jsou podrobena diagnostice. Problémy u těchto dětí se nemusí projevit pouze na úrovni vzdělávání, ale i v běžném životě a následně v průběhu pracovního uplatnění.

S ohledem na výše uvedené informace je hlavním cílem diplomové práce zpracování kvalitativní analýzy využití pracovních listů ve výuce u žáků se specifickými poruchami učení.

Pro dosažení tohoto cíle bylo nutné identifikovat a přesně specifikovat problémy spojené se SPU. Na základě získaných informací byly stanoveny dva dílčí cíle, které vedou k jeho naplnění. Prvním dílčím cílem je zaměření se na pozorování žáků se SPU a jejich charakteristika. Druhým dílčím cílem je rozpoznání způsobu využití pracovních listů ve výuce, jejich forma a četnost využití.

V návaznosti na hlavní cíl a dílčí cíle práce jsou stanoveny výzkumné otázky, které jsou vypracovány a zodpovězeny v rámci kapitoly Diskuze. Výzkumné otázky jsou stanoveny následovně:

- Proč jsou pracovní listy důležité, kdy jsou využívány a jak často?
- Jaké jsou výhody a nevýhody pracovních listů?
- Jakou mají pracovní listy formu a jak se s nimi dětem pracuje?
- Jaké jsou osobnostní projevy žáků spojené se zpracováním pracovních listů?
- Jaké byly zaznamenány pokroky spojené se zavedením pracovních listů ve výuce?

10 METODIKA

V diplomové práci jsou použity kvalitativní metody výzkumu. Kvalitativní výzkum byl zvolen z toho důvodu, že se jedná o metodiku velmi často využívanou v pedagogických vědách. Dopomáhá porozumět tomu, co je zkoumáno. Výstupy kvalitativního výzkumu lze využít k interpretaci toho, jak dané skupiny nebo samotní jednotlivci přistupují ke zkoumané problematice. Velkou výhodou kvalitativního výzkumu je to, že lze subjekty zkoumat v širším spektru. Získané informace můžeme srovnávat, pozorovat a analyzovat jejich vývoj.

Níže uvedený výčet zahrnuje jednotlivé metody, které byly v průběhu celého výzkumu využity (Sociologická encyklopedie, 2017):

- Deskripce – tato metoda byla využita při zpracování literární rešerše. Napomohla k popisu problematiky a k formulaci charakteristik specifických poruch učení.
- Komparace – metoda srovnávání byla využita pro zachycení rozdílnosti sledovaných subjektů a dále byla využita při výsledném porovnání výsledků kvalitativní analýzy s výsledky jiného projektu.
- Kvalitativní analýza – slouží k rozboru získaných informací s ohledem na okolní faktory. Napomáhá stanovit základní procesy spojené s využíváním pracovních listů v průběhu výuky u žáků se SPU.
- Výzkumná otázka – stanovení výzkumných otázek je jedním ze základních prvků této diplomové práce. Slouží k tomu, aby se práce vyvíjela v souladu se stanoveným cílem.
- Pozorování – jedná se o nejvyužívanější pedagogickou metodu, kdy byli vybraní žáci pozorováni při práci s pracovním listem. V praktické části diplomové práce bylo využito přímé pozorování, které probíhalo při hodinách na prvním stupni ZŠ. Cílem tohoto pozorování bylo získání informací od dvou žáků při práci s pracovním listem v hodinách, ve kterých se u nich porucha učení nejvíce projevuje. Pozorování bylo zaměřeno na způsob využití pracovního listu, aktivní práci žáka, motivaci k práci s pracovním listem, pochopení zadání, chování žáka při vyplňování úloh a na schopnost aplikovat probrané učivo při zpracování zadaných úloh.
- Rozhovor – byla použita forma polostrukturovaného rozhovoru, který byl veden jako dialog dvou osob. Probíhal samostatně rozhovor s třídní učitelkou a následně se

dvěma žáky. Před rozhovorem byly stanoveny základní otázky, na které se tazající ptal. Tyto otázky tvořily rámec rozhovoru. Výhodou polostrukturované formy rozhovoru je to, že se tazatel může v průběhu diskuse odklonit od připravených otázek a může tak reagovat na odpovědi respondentů. Tazající se doptává na zajímavé informace získané v průběhu komunikace a zaznamenává si aktivně odpovědi na otázky. Další výhodou je to, že oproti pozorování je rozhovor prováděn aktivně a kontaktně s dotazovanou osobou neboli tváří v tvář. Na závěr rozhovoru je proveden rozbor získaných odpovědí.

Během rozhovoru s vyučujícím a se žáky byly použity níže uvedené otázky:

Otázky na učitele:

- Jak často využíváte pracovní listy (PL) z jiných zdrojů než z učebnic?
- Pokud tvoříte PL sama, jaké se snažíte využívat specifika při tvorbě PL? (písmo, obrázky, ohodnocení PL žákem)
- Mohou žáci využívat didaktické pomůcky při vyplňování PL? Jaké?
- Ve kterých předmětech využíváte nejčastěji pracovní listy?
- Do jaké části hodiny zařazujete PL? (při vysvětlování učiva, procvičování, DÚ, na opakování učiva)

Otázky na žáka:

- Jaké předměty tě nejvíce baví?
- Pracuje se ti ve třídě dobře?
- Jsi často vyrušován ve třídě ostatními žáky při práci?
- Pracuješ raději sám nebo ve skupině?
- Rozumíš dobře zadání úloh v pracovním listě?
- Cítíš se často unavený po vypracování pracovního listu?
- Jaká úloha byla pro tebe nejtěžší a proč? (kvůli těžkému učení, nestíhal jsi časově, byl jsi unavený, nerozuměl jsi zadání)
- Děláš doma poctivě úkoly v pracovním listu/domácí úlohy?

- Cítíš se ve stresu při vypracování úloh v pracovním listě?
- Co se ti nelíbí na pracovním listu?
- Co se ti líbí na pracovním listu?
- Stačí ti čas určený paní učitelkou k vypracování pracovního listu?
- Rozumíš učení více po vyplnění úloh v pracovním listě?
- Zkoušíš doma vypracovat pracovní list znovu?
- Jak moc by si řekl, že ses při vyplňování listu snažil?
- Jak by si ohodnotil svoji práci, když by ses měl oznámkovat? (stupnice známkování 1-5 jako ve škole)

Otázky učitel o žákovi:

- Je žák často vyrušován okolními podněty při vyplňování PL? (žákova soustředěnost)
- Přeskakuje žák cvičení? Vyplňuje cvičení pouze částečně?
- Má žák velkou chybovost kvůli nepozornosti?
- Snaží se žák při samostatné práci neustále spolupracovat s ostatními? Ptá se ostatních na správné odpovědi?
- Při vyplňování PL je žák neklidný, vrtí se?
- Má žák stále dotazy na nepochopení zadání PL?
- Vykřikuje žák, je netrpělivý oproti ostatním žákům?
- Jak často se žák brání a vzpouzí kvůli neochotě dělat DÚ nebo se mu nechce pracovat v hodině?
- Jakým způsobem zjišťujete, jestli žák rozumí zadání úloh?
- Pracujete s žákem chvíli individuálně, pokud mu úlohy v PL vůbec nejdou?
- Jak hodnotíte žákovu pozornost při práci s PL?
- Jak hodnotíte daného žáka ve čtení? Uveďte nejčastější problémy při čtení?

- Jak hodnotíte žákovu motivaci k práci v PL?
- Jak hodnotíte žákovu chybovost? Pokrok nebo zhoršení žákových dovedností?
- Uveďte další poznatky z pozorování/hodnocení a z charakteristik žáka při práci s PL?

Souhlas se zpracováním údajů

Žáci a jejich zákonní zástupci byli seznámeni s tématem a průběhem výzkumu, byli poučeni o anonymitě a možnosti z výzkumu kdykoli vystoupit. Formulář informovaného souhlasu je součástí příloh. V diplomové práci jsou oba žáci pojmenováni jinými jmény pro zachování anonymity. Informace použité k charakteristice anamnézy žáků jsou čerpány ze školních dokumentů, do kterých autorovi práce bylo umožněno nahlédnout.

11 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

Škola, na které výzkum probíhal, se nachází v okrese Šumperk. Škola byla vybrána z toho důvodu, že má bohaté zkušenosti se vzděláváním dětí se specifickými poruchami učení. Již od svého založení se specializuje na žáky se specifickými poruchami učení a logopedickými vadami. Ve škole je devět ročníků, které jsou děleny na první a druhý stupeň základní školy. Součástí je mateřská škola, která se rovněž specializuje na žáky s logopedickými vadami. Ve škole jsou žákům umožněny aktivity, ve kterých mohou trávit svůj volný čas. Počet dětí na této základní škole se pohybuje okolo 150 dětí. Škola spolupracuje v rámci školských zařízení se speciálně pedagogickým centrem. (ZŠ Schola Viva, 2018)

Škola je vybavena moderní technikou, potřebnými učebnicemi, pomůckami do výuky atd. Protože zde studují děti s tělesným postižením, které mají vozíky, je škola zařízena bezbariérově. Skládá se celkem z pěti budov. Nachází se v ní keramické dílny, jídelna a společenská místnost, třídy pro žáky druhého stupně, počítačová učebna a učebny jazyků, kanceláře školy, třídy prvního stupně, třídy chemie a fyziky, místnost pro SPC a terapeutická místnost a MŠ. (ZŠ Schola Viva, 2018)

12 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU A HARMONOGRAM VÝZKUMU

Pro účely kvalitativního výzkumu byli vybráni dva žáci ze čtvrtého ročníku ZŠ. Při výběru žáků bylo přihlédnuto k doporučení třídní učitelky, která tyto dva žáky navrhla. Vybráni byli dva chlapci, kteří mají diagnostikovány specifické poruchy učení, které se u nich projevují v hodinách češtiny a matematiky. Oba žáci mají výraznější charakteristické projevy při výuce. Nejčastěji se u nich projevuje neklid, netrpělivost, negativní poznámky, snížená motivace a nesoustředěnost. Jedním z faktorů souvisejících s výběrem žáků byly rozdílné rodinné poměry, které mají značný vliv na vzdělávání žáků. Jeden z chlapců pochází z úplné rodiny, kdy je vychováván vlastní matkou a otcem. Oběma rodiči je veden k pečlivosti a důslednosti. Druhý z chlapců pochází z neúplné rodiny, kdy je vychováván pouze svým otcem. Ve výchově a celkově ve vedení tohoto chlapce byl zaznamenán volnější přístup, který se projevuje i ve studijních výsledcích dítěte. Kritériem pro výběr byl mimo jiné i vyšší počet chlapců nežli dívek ve třídě s diagnostikovaným SPU. Čtvrtý ročník navštěvuje celkem 12 žáků, ale pouze 7 žáků má diagnostikovány specifické poruchy učení. Z celkového počtu 7 žáků pak 4 žáci přinesli potvrzený souhlas rodičů s prováděným výzkumem. Jakmile byl vybrán výzkumný vzorek, mohlo dojít ke stanovení průběhu výzkumu a vytyčení časového harmonogramu.

Pro lepší přehlednost byl zpracován harmonogram průběhu získání dat spojených s vypracováním kvalitativní analýzy. Časový plán byl členěn na jednotlivé měsíce, ve kterých byly zaznamenány kroky, které vedly k dosažení hlavního cíle diplomové práce. Harmonogram slouží pro lepší přehlednost časových aktivit.

Prvotně muselo dojít k výběru školy, na které by bylo možné výzkum provést. Byla vybrána škola, která má dlouhodobé zkušenosti se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení. Pro možnost spolupráce byla oslovena odpovědná osoba ve vedení školy na podzim roku 2019. Následovala společná komunikace a dohodnutí spolupráce. S ohledem na stanovený cíl diplomové práce došlo k navázání kontaktu s třídní učitelkou a upřesnění vzájemné kooperace. Následovalo získání souhlasu rodičů se zpracováním údajů, od kterého se odvíjel začátek celého výzkumu.

V lednu roku 2020 byly dohodnuty termíny návštěv v hodinách matematiky a českého jazyka. Výzkum probíhal dvakrát týdně vždy v první a druhé vyučovací hodině, kdy byli žáci ochotnější spolupracovat. V časovém rozmezí leden až březen probíhalo pozorování žáků v hodinách matematiky a českého jazyka.

Průběžně byli vybraní žáci sledováni, došlo k tvorbě pracovních listů, zkoumala se forma zpracování pracovních listů, jejich náročnost a vliv na žáky se SPU. Dále došlo k uskutečnění rozhovoru s třídní učitelkou a také s oběma žáky.

Níže uvedený výčet obsahuje přehledný rozpis harmonogramu výzkumu:

Listopad 2019

- Oslovení vedení školy.
- Příprava podkladů pro výzkum.

Prosinec 2019

- Oslovení třídní učitelky čtvrtého ročníku ZŠ.
- Seznámení vyučujícího s tématem diplomové práce.
- Vytvoření souhlasu se zpracováním údajů žáků pro spolupráci na výzkumu diplomové práce.

Leden 2020

- Obdržení schválených souhlasů rodičů se zpracováním údajů žáků pro účely diplomové práce.
- Domluva na termínech práce s žáky se SPU.
- Rozpis a výběr vyučovacích hodin.
- Začátek kvalitativního výzkumu.
- Seznámení se žáky a navázání kontaktu.
- Vypracování prvních pracovních listů.

Únor 2020

- Pozorování žáků při práci v hodinách českého jazyka a matematiky.
- Vypracování dalších pracovních listů.
- Náhled do dokumentů žáků se SPU.

Březen 2020

- Rozhovory s třídní učitelkou.
- Rozhovory s žáky.
- Konec výzkumu.

13 ROZHOVOR S PEDAGOGEM O VYUŽÍVÁNÍ PRACOVNÍCH LISTŮ

V rámci praktické části této diplomové práce byl proveden rozhovor s třídní učitelkou 4. ročníku na základní škole o pracovních listech, které používá v rámci vzdělávání svých žáků. Rozhovor byl tvořen polo-strukturovanými otázkami. Následující text obsahuje hlavní část rozhovoru s třídní učitelkou:

Autor práce: „*Jak často využíváte pracovní listy (PL) z jiných zdrojů než z učebnic?*“

Pedagog: „*V přírodovědných předmětech nejvíce tisknu schémata, nebo výpisky nejdůležitějších pojmů. Tyto pracovní listy беру z jiných učebnic nebo se nechávám inspirovat na internetu (v těchto hodinách 3x za měsíc tisknu PL), potom často ve všech hodinách na závěrečném opakování a na písemné testy. Tyto velké pracovní listy беру nejčastěji z pracovních učebnic, které jsou přidané k hlavní učebnici. V Českém jazyce často dávám natisknutá zvlášť cvičení, které si žáci následně vlepí do sešitu. Poslední dobou dávám přednost sestavení pracovních listů podle sebe, protože každý žák má individuální schopnosti a každý je dobrý v něčem jiném, takže pokud dávám domácí úkoly na procvičování, snažím se, aby lepší žáci měli náročnější domácí úkol proto, aby se do budoucna více posunuli ve svých schopnostech a vědomostech.*“

Autor práce: „*Jaké webové stránky na pracovní listy například používáte?*“

Pedagog: „*Nechávám se inspirovat více webovými stránkami, u kterých přesný název neznám. Napadá mě třeba stránka DUMY.CZ, Pinterest.com nebo se mi líbí stránka Inkluzivniskola.cz.*“

Autor práce: „*Pokud tvoříte PL sama, jaké se snažíte využívat specifika při tvorbě PL? (písmo, obrázky, ohodnocení PL žákem)*“

Pedagog: „*Písmo dávám větší velikost 13-14, v otázkách dávám tučné zvýraznění pro klíčová slova (např. Uved', co tam NEPATŘÍ.). Při sestavování pracovního listu otázky čísluji, aby měl žák přehled a nic nepřeskočil. Někdy dávám možnost, že si žák může sám opravit chyby a proto do úkolů přidávám možnost úlohy obodovat.*“

Autor práce: „*Mohou žáci využívat didaktické pomůcky při vyplňování PL? Jaké?*“

Pedagog: „*Často zadávám spolupráci s učebnicí, nebo v zeměpise i s mapou. V matematice, protože probíráme násobilku, mají žáci k dispozici tabulku s rozepsanými násobky a v českém jazyce dávám například při procvičování rodů tabulku se skloňováním, dále pak tabulku s vyjmenovanými slovy a ve čtení jeden žák používá čtecí okénko.*“

Autor práce: „*Ve kterých předmětech využíváte nejčastěji pracovní listy?*“

Pedagog: „*Nejvíce v českém jazyce. Tam mají žáci největší problém a v pracovních listech to jde velice znát. Také pracovní listy využívám hodně pro domácí úkoly. Někteří rodiče si sami zažádali, aby jejich žák dostával více domácích úkolů na procvičování, takže na domácí úkoly pracovní listy využívám momentálně nejvíce. Jak už jsem zmínila, snažím se pracovní listy na domácí přípravu udělat podle schopností žáka. Podle náročnosti někdy přidávám úkol navíc nebo chci, aby žák vybarvil, podtrhl nebo vypsál věci, co už z předchozích hodin zná.*“

Autor práce: „*Do jaké části hodiny zařazujete PL?*“ (při vysvětlování učiva, při procvičování, u DÚ, na opakování učiva)

Pedagog: „*Začnu tím, kdy určitě pracovní listy nevyžívám. Nikdy je nezařazuji do části hodin, kdy vysvětluji látku, protože potřebuji, aby se všichni žáci zapojili ústně a dávali pozor. Ze zkušenosti vím, že pokud mi žáci nevěnují 100 % pozornosti, neporozumí látce a práce by tak byla zbytečná. Nejčastěji tedy zařazuji pracovní listy jako domácí úkoly nebo do části hodiny, kdy procvičujeme. Často při probírání učiva nejprve vysvětluji látku a procvičujeme cvičení v učebnicích, až poté další hodinu dám pracovní list, abych zjistila, jestli žáci porozuměli a zda jsou schopni pracovat s co nejmenší pomocí ode mě nebo od paní asistentky. Nakonec také využívám pracovní listy jako test a ty zařazuji po krátkém opakování do počáteční části hodiny a poté probíráme další učivo.*“

Ve výše uvedeném rozhovoru s třídní učitelkou byly získány informace o pracovních listech. Bylo zjištěno, že v přírodopisných předmětech se v pracovních listech vyskytují nejčastěji schémata a obrázky na popsání. V matematice se uvádí úlohy na počítání a v českém jazyce doplňovačky nebo psaní celých vět. Na vytvoření pracovních listů byly použity nejčastěji inspirace z webových stránek nebo z pracovních učebnic, které jsou přiřazeny k hlavním učebnicím. Dnes se dotazovaná vyučující přiklání k tvoření pracovních listů sama nebo dává

úkoly navíc, protože každý žák ve třídě má jiné vědomosti a potřebuje jinak náročný pracovní list. Paní učitelka uvedla, že k inspiraci využívá více webových stránek, mezi které patří například DUMY. CZ, Pinterest.com nebo stránku Inkluzivniskola.cz.

Na základě odpovědi na druhou otázku bylo zjištěno, že při tvorbě pracovního listu nejčastěji volí úpravy písma o velikosti 13-14. Provádí také číslování otázek, aby se žáci rychleji zorientovali a aby věděli jaké úlohy dělat jako první a které následují. Jednou z úprav pracovního listu byla verze s uváděním příkladů, protože žáci i přesto, že pochopí zadání, tak neví jak začít nebo se toho obávají. Spíše pro zájem žáků je občas do pracovních listů doplněno hodnocení, aby se sami žáci dokázali ohodnotit a ocenili to, jak pracovali.

Zjištěno bylo i využívání didaktických pomůcek. Nejčastěji je mají v hodinách matematiky, českého jazyka nebo cizích jazyků. V matematice jsou probírány násobky a žáci mají k dispozici tabulku s násobilkou, v českém jazyce pak například vyjmenovaná slova, skloňování jednotlivých rodů podstatných nebo přídavných jmen. Vše podle toho, co se aktuálně probírá za látku. Hodně žáků má problém se čtením a proto jeden žák využívá čtecí okénko, ale třídní učitelka poznamenala, že se snaží, aby žák už čtecí okénko nepotřeboval. Nejvíce se pracovní listy využívají v matematice, českém jazyce a cizích jazycích. V předmětech, ve kterých mají žáci specifické poruchy učení, se pracovní listy využívají na procvičení učiva, pro domácí úkoly, ale také na písemné zkoušení a souhrnná opakování. Překvapující bylo, že někteří rodiče si sami zažádali o více domácích úkolů a materiálů na procvičování s dětmi doma. Z tohoto důvodu začala paní učitelka využívat pracovní listy ještě častěji než předtím a je ráda, že rodiče mají zájem pracovat se svými dětmi.

Paní učitelka také zmínila, že pracovní listy nezařazuje do té části hodiny, kdy vysvětluje danou látku, protože potřebuje, aby jí žáci věnovali 100 % pozornosti a aby poslouchali to, co jim říká. V první hodině, kdy začne s žáky probírat novou látku, pracovní listy nepoužívá. Používá je až další hodinu, kdy už mají žáci základní povědomí o látce a mohou pracovat sami. Dává je také, jak už bylo zmíněno, místo testů a velmi často jako domácí úkoly.

14 KAZUISTIKA ŽÁKA 1

Pro praktickou část diplomové práce byli vybráni dva žáci čtvrté třídy. Žáci a jejich zákonní zástupci byli seznámeni s tématem a průběhem výzkumu, byli poučeni o anonymitě a možnosti z výzkumu kdykoli vystoupit. Formulář informovaného souhlasu je součástí příloh. V diplomové práci jsou oba žáci pojmenováni jinými jmény pro zajištění anonymity. Informace použité k charakteristice anamnézy žáků jsou čerpány ze školních dokumentů, do kterých autorovi práce bylo umožněno nahlédnout, dále pak informace získané na základě metod pozorování a rozhovoru.

14.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA 1

Vojtovy je 11 let a chodí do čtvrté třídy ZŠ. Je to hodný chlapec a rád sbírá karty pokémonů, které si pak vyměňuje s ostatními žáky ve třídě. Nejvíce ho baví tělesná výchova a z ostatních předmětů má rád přírodovědné předměty jako jsou vlastivěda, přírodopis a zeměpis. Vojtu vychovávají rodiče, kteří jeví velký zájem o jeho vzdělávání.

Vojta má inteligentní výkon na dolní hranici průměru a proto speciálně pedagogické centrum Vojtovi navrholo vzdělávat se podle individuálního vzdělávacího plánu. Byly mu diagnostikovány specifické poruchy učení. Žák má disproporcionální vývojovou dysfázii. Přetrvávají potíže v oslabené verbální schopnosti, artikulační obratnosti, oslabeném grafickém projevu a v hodinách velmi ovlivňuje žáka pomalejší pracovní tempo při plnění úloh. Slabá je jemná motorika, která se odráží právě v pomalém písemném projevu se špatným grafickým projevem. Zjevné jsou vady řeči, které zapříčiňují vyšší chybovost. Už od mala trpí Vojta vývojovou dysfázií, která se projevuje průměrně ve čtenářských dovednostech. Na školní dovednosti má vliv i slabá sluchová a zraková percepce. I přes sníženou schopnost stále jeví zájem o čtení. Kognitivní schopnosti se nacházejí v pásmu podprůměru, které se odráží ve verbální abstrakci, při počítání a numerických postupech. Ve čtení rozumí čtenému textu, problémy jsou nejčastěji ve slovech podobných, oslabení v řeči. Oslabená je krátkodobá sluchová, vizuomotorická a graformotorická paměť.

Vzdělání žáka je podporováno individuálním přístupem při plnění úkolů a při aktivní logopedické péči. Využívá se motivace a časté chválení pro udržení pozornosti a větší aktivity Vojty. Problémy jsou s vytrvalostí a trpělivostí dokončit úkoly. Vojta přistupuje k učení s pozitivnějším přístupem i přesto, že ve třídě je s plnění úkolů pomalejší. Psací potřeby drží špetkovitým úchopem, často přepisuje slova a upravuje písmo.

14.2 ANALÝZA POZOROVÁNÍ

Při pozorování Vojty v hodinách bylo zjištěno, že ostatní žáci Vojtu ve třídě berou jako svého dobrého kamaráda. Ve třídě zapadá do kolektivu a není mezi kamarády odtažený. Rád sbírá kartičky s pokémony, které si s ostatními žáky ve třídě mění.

V hodinách často přistupuje k učení pozitivně a je motivovaný. V předmětech, které ho baví, je aktivní a zajímá se. Pozorování probíhalo v hodinách matematiky a českého jazyka. Tam Vojta byl méně aktivní, protože hlavně v hodinách českého jazyka má větší problémy. I přes potíže v řeči, Vojta rád čte. Největší problémy mu dělají cvičení, kde musí psát celá slova nebo věty. Také určování i/y mu dělá značné problémy.

V hodině je většinou kladně naladěný na práci. Pokud má špatnou náladu, je práce s Vojtou značně horší. Odmlouvá, nechce pracovat nebo vyplní jen půl cvičení a pak začne zlobit. Na Vojtu působí především motivace známkami a odměnami. Pokud ví, že je práce na známky, pokaždé se snaží. Vojtovi rodiče chtějí, aby byl Vojta dobrý ve škole, což se odráží na jeho snaze dostávat dobré známky.

Při práci s pracovním listem zpočátku pracuje soustředěně. Pracovní list ho zajímá a snaží se pracovat aktivně. Pokud je však vyrušen, je Vojtova pozornost menší, nesoustředí se na práci tak dobře a dělá chyby. Často je vyrušován žákem sedícím před ním, což musí paní učitelka neustále kontrolovat, aby nedocházelo k narušení hodiny.

V pracovních listech z matematiky nebyl u Vojty se soustředěností problém. Snažil se počítat aktivně a nevyrušoval okolí. Pracovní tempo bylo průměrné a při pozorování se nezdálo, že by měl v matematice větší problémy s příklady i přes jeho specifické poruchy učení.

V hodinách českého jazyka je Vojta méně aktivní a méně motivovaný pracovat. Na začátku práce s pracovními listy vyplňuje aktivně úlohy, ale po chvíli jeho soustředěnost klesá a začíná se rozhlížet po třídě a případně si radit. Pokud je napomenut a už se mu pracovat nechce, tak si začne malovat. Při ústním opravování chyb je Vojta pasivní, a pokud je vyvolán, je na něm znát nervozita. Odpovědi jsou nejisté a paní učitelka musí Vojtovi radit při určování slova.

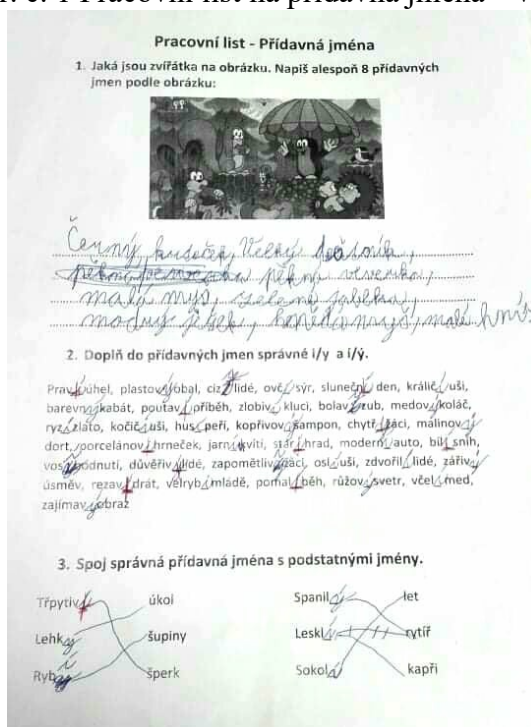
14.3 ANALÝZA PRÁCE S PRACOVNÍM LISTEM

Pracovní listy byly použity v hodinách matematiky a českého jazyka. Žáci vyplňovali pracovní listy v těchto hodinách a z důvodu vypuknutí pandemie měli žáci část pracovních listů vyplnit doma. Část listů byla těmto žákům rozdaná při hodinách, kde žáci pracovali individuálně. Druhou část pracovních listů, která byla žákům zaslána pomocí stránek školy

nebo prostřednictvím emailu přes třídní učitelku, žáci vyplňovali doma. Vojtovi s pracovními listy, které vyplňoval doma, pomáhali rodiče. V části diplomové práce Analýza práce s pracovními listy je provedena analýza na příkladu pracovních listů, které Vojta vyplňoval ve škole v hodině matematiky a českého jazyka.

Následující obrázek znázorňuje pracovní list, který byl vyplňován Vojtou při probírání přídavných jmen.

Obr. č. 1 Pracovní list na přídavná jména - Vojta



Zdroj: (Autor práce, 2020)

Při vyplňování pracovního listu byl Vojta aktivní. Po vysvětlení zadání začal ihned pracovat. Pracovní list začal vyplňovat od cvičení jedna a vše bylo v pořádku. Po chvíli ale změnil strategii a přeskočil na cvičení číslo tři. Po vyplnění cvičení tři pokračoval ve vyplňování cvičení dva, u kterého měl problém při skloňování přídavných jmen. Při práci s určováním přídavných jmen Vojta skloňování prováděl přeřikáváním pádů nahlas. Stále se ujišťoval, jestli ho posloucháme a třeba neopravíme. Pokud jsme mu se skloňováním pomohly, hned další pomoc odmítl a chtěl pokračovat sám.

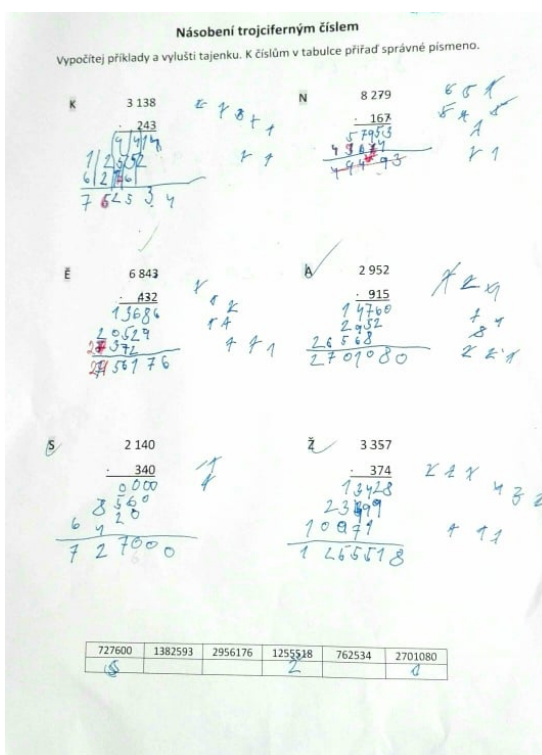
Při analýze pracovního listu byl Vojta nejuspěšnější ve třetím cvičení. Žádný problém mu nedělalo přiřazení slov k sobě a u skloňování také neměl problém. V prvním cvičení měl Vojta problém vymyslet slova a nejprve bylo cvičení poloprázdné. K vyplnění došlo až po vrácení se k úloze a upozornění, že se nad daným cvičením má ještě zamyslet. Nejtěžší a největší chybovost byla u druhého cvičení, kde bylo větší množství skloňování, a Vojta se

začal ztrácet. Na obrázku č. 1 jde vidět větší chybovost. Přepisování slov nebylo tak časté, ale při hodině se snažil spolupracovat s ostatními žáky.

Při práci využíval nástěnné tabulky, které znázorňovaly pády skloňování vzorů přídavných jmen ženského rodu. Pomoc byla uskutečněna paní asistentkou a autorem diplomové práce, jinak Vojta pracoval sám. Trpělivost a soustředěnost nad prací udržel Vojta asi 20 minut. Poté jeho soustředění bylo horší a snižovalo se.

Následující obrázek č. 2 znázorňuje pracovní list z hodiny matematiky, kde Vojta a ostatní žáci probírali násobení trojčiferným číslem.

Obr. č. 2 Pracovní list násobení trojčiferným číslem - Vojta



Zdroj: (Autor práce, 2020)

V matematice se probíralo násobení trojčiferným číslem. Vojta pracoval soustředěně. Ihned začal pracovat na počítání příkladů, ještě než bylo vysvětleno celé zadání. Při počítání si pomáhal poznámkami o násobcích vedle příkladu, aby neudělal chybu. Při počítání jde vidět, že ze začátku příkladu Vojta chybu nedělá. Problém nastává se chvílí, kdy tzv. „jedna jde dál“. Tam už si Vojta není jistý a dělá časté chyby. S počítáním problém jinak nemá. Obtížné pro něho bylo vyplnění tajenky, ale to může být částečně i tím, že na to není zvyklý z hodin. Tajenka obsahovala výsledky příkladů a Vojta už příklady, ve kterých měl chybu, dokonce

hodiny neopravil. Z šesti příkladů měl tři správně. Proto výsledek v matematice není vůbec špatný.

Při práci neměl možnost využít žádných didaktických pomůcek a vyplňování pracovního listu probíhalo bez pomoci. K dispozici zde byl autor práce, třídní učitelka nebo paní asistentka, ale Vojta pracoval z velké části sám. Soustředěnost vydržela Vojtovi po celou hodinu a jako motivace nebylo využito žádných prostředků.

14.4 ANALÝZA ROZHOVORU SE ŽÁKEM

V rámci diplomové práce byli vybráni dva žáci, kteří mají diagnostikovány specifické poruchy učení. První žák je uveden pod anonymním jménem Vojta. S Vojtou byl uskutečněn krátký rozhovor o jeho vzdělávání a o práci s pracovními listy. Následující text znázorňuje část rozhovoru s Vojtou:

Autor práce: „*Jaké předměty tě nejvíce baví?*“

Vojta: „*Nejvíc mě baví tělocvik, protože se tam neučíme a pak přírodopis, vlastivěda a zeměpis*“

Autor práce: „*Pracuje se ti ve třídě dobře?*“

Vojta „*Ale jo.*“

Autor práce: „*Jsi často vyrušován ve třídě ostatními žáky při práci?*“

Vojta: „*Jo, docela často. (jméno spolužáka) se na mě otáčí a furt mi něco bere z lavice bez dovolení.*“

Autor práce: „*Pracuješ raději sám nebo ve skupině?*“

Vojta „*Ve skupině je to lepší, ale záleží, s kým bych byl a můžeme si aspoň radit.*“

Autor práce: „*Rozumíš dobře zadání úloh v pracovním listě?*“

Vojta „*Jo. Já jsem vždycky věděl, co mám dělat.*“

Autor práce: „*Jaká úloha byla pro tebe nejtěžší a proč?*“ (kvůli těžkému učení, nestíhal jsi časově, byl jsi unavený, nerozuměl jsi zadání)

Vojta: „*Nejtěžší jsou pro mě úkoly z češtiny. Je to těžký. Nemám rád doplňování y/i a nikdy nestíhám mít všechno vyplněný. Když už se kontroluje, tak nemám někdy ještě všechno vyplněné.*“

Autor práce: „*Cítíš se často unavený po vypracování pracovního listu?*“

Vojta: „*Jak kdy, spíš asi ne. Někdy mě to, ale nebaví*“

Autor práce: „*Děláš doma poctivě úkoly v pracovním listu/domácí úlohy?*“

Vojta: „*Jo s rodiči.*“

Autor práce: „*Cítíš se ve stresu při vypracování úloh v pracovním listě?*“

Vojta: „*Ne.*“

Autor práce: „*Co se ti nelíbí na pracovním listu?*“

Vojta: „*Nic mě nenapadá.*“

Autor práce: „*Co se ti líbí na pracovním listu?*“

Vojta: „*Na pracovním listu se mi líbí, že je přehledný, úlohy jsou tak akorát a že si ho společně pak projdeme.*“

Autor práce: „*Stačí ti čas určený paní učitelkou k vypracování pracovního listu?*“

Vojta: „*Jak kdy, většinou nestíhám nebo nevím co doplnit.*“

Autor práce: „*Rozumíš učení více po vyplnění úloh v pracovním listě?*“

Vojta: „*Určitě jo, hodně si to procvičím a společně si to opravíme, tak vím, kde jsem měl chyby.*“

Autor práce: „Zkoušíš doma vypracovat pracovní list znovu?“

Vojta: „Ne, až když se učím na test, tak se s rodiči učím z pracovního listu.“

Autor práce: „Jak moc si se při vyplňování listu snažil?“

Vojta: „Já si myslím, že docela hodně. Když se mi nechtělo, tak jsem to i přesto vyplnil a snažil jsem se, aby tam nebyly chyby.“

Autor práce: „Jak by si ohodnotil svoji práci, když by ses měl oznámkovat?“ (stupnice známkování 1-5)

Vojta: „To je těžký posoudit. Někdy líp a někdy to bylo horší. Asi bych si dal dvojku.“

Rozhovor s Vojtou začal obecnějšími otázkami na školu. Prostřednictvím prvních otázek bylo zjišťováno, jestli Vojtu baví škola nebo jestli do ní chodí, protože musí. Bylo zjištěno, že Vojtu, se kterým byl rozhovor uskutečněn, v první řadě baví především tělesná výchova. Jako důvod uvedl to, že se tam neučí. Dále mezi oblíbené hodiny zařadil přírodopisné předměty. Ve třídě se mu pracuje dobře, ale je často při práci vyrušován spolužákem, který sedí před ním a občas mu něco sebere z lavice. Na otázku zda by se chtěl přesadit do jiné lavice, odpověděl, že ne, protože nechce sedět ve předních lavicích. Nyní sedí v poslední lavici u okna. Další otázka byla zaměřena na spolupráci, jestli by raději chtěl pracovat sám nebo dává přednost práci ve skupině. Raději by pracoval ve skupině, ale jen s lidmi, se kterými by chtěl pracovat. S těmi ostatními už ne.

Rozhovor pokračoval otázkami zaměřenými na práci s pracovním listem a na to, jak se při práci cítil. S porozuměním zadání nebyl nikdy problém. Pokud Vojta nerozuměl zadání, vždy mu bylo vysvětleno ústně, o co se v úloze žádá. Nejtěžší jsou pro něj úlohy z českého jazyka. Je to pro něj velmi těžké a nejméně má rád doplňování y/i, protože určování mu dělá problémy a než si dané y a i odůvodní, tak uběhne hodně času a on potom nestíhá. Pracovní list se mu líbil, protože byl přehledný a nenapadlo ho nic, co by se mu nelíbilo. Při vypracovávání pracovního listu je čas pro Vojtu spíše nedostačující, protože většinou nestíhá, nebo neví, co má doplnit jako správnou odpověď. Na otázku zda rozumí učení po vyplnění pracovního listu, byla odpověď kladná. Učení více porozumí, protože si ho společně s celou třídou vyplní a opraví. Vojta pak lépe vidí své

chyby, na které se může více zaměřit. Pracovní list si doma ale neprocvičuje. Následně se k pracovnímu listu vrátí, až paní učitelka oznámí, že žáky čeká písemná zkouška.

Pokud má Vojta pracovní list zadaný jako domácí úkol, tak ho zpracovává s rodiči. Vojtovi rodiče jsou důslední a vždy má domácí úkol splněný.

Pocit únavy při práci s pracovním listem pociťuje méně často. Únavu přiřazuje spíše malé motivaci vypracovávat úlohy. Pocit stresu určitě nemá, protože pracovní list většinou není na známky. Pokud ale na známky je, vede to k mírnému navýšení stresu.

Vojtovo hodnocení své práce je pozitivní. Podle svého názoru se snažil a pracovní listy vyplňoval i přesto, že se mu nechtělo. Snažil se nedělat chyby a se svojí prací byl spokojený. Pokud by se měl označkovat klasifikací, kterou jsou hodnoceni ve škole, tak by si dal dvojku, a to hlavně za snahu a výdrž při vyplňování.

14.5 ANALÝZA ROZHOVORU S UČITELEM O ŽÁKOVÍ

O vzdělávání má největší přehled třídní učitel. Z tohoto důvodu byl proveden rozhovor s třídní učitelkou Vojty. Cílem rozhovoru bylo zjistit názor třídního učitele na práci Vojty a na jeho vzdělávání, práci s pracovními listy a aktivitu v hodině. Následující text zobrazuje rozhovor s třídním učitelem o Vojtovi.

Autor práce: „*Je žák často vyrušován okolními podněty při vyplňování PL?*“

Učitel: „*Ano, ale není to tak časté. Vojta je ovlivňován nejvíce okolními žáky. Nejčastěji řeším problém, že se na Vojtu otáčí žák před ním a oba dva vyrušují. Občas pokud je vyrušování velké, posílám dva žáky na dobu vyplnění pracovního listu s paní asistentku do vedlejší třídy, která je většinu času volná. Při menším počtu se třída zklidní a žáci pak pracují soustředěně. S paní asistentkou jde nejčastěji soused Vojty, který sedí před ním. Poté už s Vojtou problém při práci není. Paní asistentka mi potvrdila, že žáci, kteří chodí s ní, nemají také problém se soustředěností a s vypracováním úkolů za pomoci paní asistentky.*“

Autor práce: „*Přeskakuje žák cvičení? Vyplňuje cvičení pouze částečně?*“

Učitel: „*Ano, Vojta často přeskakuje. Musím upozornit, že to dělají i ostatní žáci ve třídě. Úkol, který dělá Vojtovi největší problém, nechává na konec. Velmi často vyplňuje částečně úlohy. Nejčastěji je to proto, že něco neví nebo nedočte otázku a úkol tím pádem neudělá. Když mi odevzdává testy, tak se Vojty ptám, zda má opravdu všechno vyplněné. Často bez přemýšlení mi odpovídá, že ano a odchází pryč. Proto rychle očima pracovní list projedu*

a ještě pošlu Vojtu znovu do lavice, ať se zkusí nad nevyplněnými věcmi zamyslet. Docela to pomáhá, neodpoví úplně na vše, ale zkusí se znovu zamyslet a některé prázdné části vyplní.“

Autor práce: „Má žák velkou chybovost kvůli nepozornosti?“

Učitel: *„Ano, každá maličkost nebo vyrušení ho dokáže rozhodit a poté chybuje. Nejčastěji je takovým vyrušením vtipný komentář ostatních žáků a Vojta se toho chytne a má z toho srandu celou hodinu. Pozornost tak klesne a je těžké znovu navázat pozornost a soustředěnost na práci. Také časté jsou chyby při vyrušení, když někdo přijde do hodiny. Pozornost tak upoutá na danou osobu a tím se zvýší chybovost při vyplňování úkolů.“*

Autor práce: „Snaží se žák při samostatné práci neustále spolupracovat s ostatními? Ptá se ostatních na správné odpovědi?“

Učitel: *„Pořád. Vojta se neustále dívá k ostatním, jaké mají odpovědi. Vždy se ho snažím upozornit, ale zabere to na chvíli. V tomhle se situace nemění, za tu dobu co Vojtu učím, je to pořád stejné.“*

Autor práce: „Při vyplňování PL je žák neklidný, vrtí se?“

Učitel: *„Na začátku při vyplňování listu se Vojta nevrtil, pracovní list si prohlíží, vyplňuje úkoly a až když dojde k otázce, na kterou nezná odpověď, tak začíná s nahlížením k ostatním spolužákům a mluví si sám pro sebe. Někdy začne sám nadávat, že se může na zadanou práci vykašlat a že ho práce nebaví.“*

Autor práce: „Má žák stále dotazy na nepochopení zadání PL?“

Učitel: *„Co si vzpomínám, tak Vojta problémy s pochopením zadání nemá. Sama se snažím o to, aby zadání bylo pro všechny srozumitelné. Dávám na ukázkou příklad (Otázka: Napiš větu oznamovací. - Šla jsem do obchodu.).“*

Autor práce: „Vyčkává žák, je netrpělivý oproti ostatním žákům?“

Učitel: *„Záleží podle nálady, většinou je trpělivý, hlásí se a vyčkává, až ho vyzvu, že může mluvit. Jsou dny, kdy je Vojta více unavený a má špatnou náladu, to pak je netrpělivý. Oproti ostatním ve třídě, ale nemůžu říci, že by byl rušivější.“*

Autor práce: „*Jak často se žák brání a vzpouzí kvůli neochotě dělat DÚ?*“

Učitel: „*Ochota dělat DÚ je díky rodičům. Občas má negativní poznámku (například- Ježíš, zase DÚ), ale vždy ho udělá a potom se s domácím úkolem chlubí mezi ostatními žáky a je na sebe pyšný, že domácí úkol splnil.*“

Autor práce: „*Jakým způsobem zjišťujete, jestli žák rozumí zadání úloh?*“

Učitel: „*Každé zadání si společně s žáky přečteme a já zadání vysvětlím. Potom se zeptám, jestli tomu opravdu rozumí a ví, co mají dělat. Pokud se Vojta nebo kdokoliv jiný ozve, že tomu nerozumí, vysvětlím zadání znovu nebo přijdu za žákem a pomohu mu se začátkem cvičení.*“

Autor práce: „*Pracujete s žákem chvíli individuálně, pokud mu úlohy v PL vůbec nejdou?*“

Učitel: „*Zřídka kdy, ale také ano. Vojta má IVP. Individuálně se mu věnuje paní asistentka, ale pokud je to možné, snažím se s Vojtou individuálně pracovat i sama. Bohužel s počtem žáků ve třídě to jde zřídka kdy. Vojta chodí 1x týdně na doučování z českého jazyka a tam spolu pracujeme individuálně. Když je pod dohledem, tak se opravdu snaží a spolupracuje.*“

Autor práce: „*Jak hodnotíte daného žáka ve čtení? Uved'te nejčastější problémy při čtení?*“

Učitel: „*U Vojty je znatelné pomalé tempo ve čtení. Jednu větu čte třeba i dvě minuty. Znatelné je zasekávání při čtení slov. Hodně často zaměňuje slova nebo si domýšlí slova. Také se často setkávám s tím, že nepochopí přečtený text a není schopný se v něm zorientovat.*“

Autor práce: „*Jak hodnotíte žákovu motivaci k práci v PL?*“

Učitel: „*Motivace je už ze strany rodičů, kteří Vojtovi pomáhají s domácími úkoly. Vojta je většinu času motivovaný. Já se v hodinách snažím motivovat smajlíky za splněné úkoly nebo malými jedničkami, které pak udělají velkou jedničku. Baví ho spojovačky a křížovky. Horší je pro Vojtu napsat odpověď na otázku svými slovy. Pak ta motivace klesá.*“

Autor práce: „*Uved'te další poznatky z pozorování/hodnocení a z charakteristik žáka při práci s PL?*“

Učitel: „*Když už nezná odpověď z otázek na pracovním listu, začne si kreslit. Další věc, kterou jsem vypožorovala je, že Vojta často gumuje a opravuje věty, které napsal. Podle mého*

názoru je nervózní, aby nedostal špatnou známku nebo aby nebyl nejhorší ze třídy a tak začne opravovat odpovědi i třeba 5x za sebou až je papír celý rozedřený.“

Autor práce: „*Jak hodnotíte žákovu chybovost? Pokrok nebo zhoršení žákových dovedností?*“

Učitel: „*Pokrok tam je, ale trvá to. Chybovost se snažím hodnotit mírněji a nehodnotím specifické chyby, které Vojta často dělá. Myslím si, že ke zhoršení momentálně nedochází, právě naopak si myslím, že udělal velký pokrok. Uvidíme, jak to půjde dál.“*

Vojta je při práci nejčastěji vyrušován svým spolužákem sedícím před ním. Nechává se lehce stáhnout a pak zlobí oba dva. Toto je nejčastější příčinou pro upozornění ze strany paní učitelky vedoucí k uklidnění obou žáků. Pokud je vyrušování časté, chodí oba žáci s paní asistentkou vyplňovat pracovní listy do vedlejší třídy, což vede ke zvýšení soustředěnosti Vojty i ostatních žáků.

Při práci s pracovním listem Vojta často přeskakuje jednotlivá cvičení. To je však časté i u ostatních žáků. Vojta si nejtěžší úlohy nechává na konec a začíná nejlehčí úlohou i přesto, že to není první cvičení, které je žákům zadáno. Často vyplňuje úlohy jen částečně, protože nechce vyplňovat ty části, které neví. Paní učitelka je hodná a Vojtu vždy upozorní, že mají být jednotlivá cvičení vypracována celá a požádá ho, aby si je znovu prošel a zkontroloval své chyby.

Co se týká chybovosti, tak ta je u Vojty vyšší z důvodu nepozornosti. Při každém vyrušení se zmenší jeho pozornost a to je znát především na chybovosti. Pokud Vojtovi klesne pozornost, je obtížné ho opětovně zaujmout a nedokáže se práci věnovat na plno. Mezi okolní narušení pozornosti patří nejčastěji žáci ve třídě, návštěva někoho jiného ve třídě, změna počasí nebo i rozhlas, který ve škole používají pro hromadné informace mezi učiteli a žáky.

Při práci se Vojta snaží komunikovat s ostatními žáky. Společně si říkají odpovědi a ujišťují se o tom, jaká je správná odpověď. Paní učitelka se snaží třídu napomínat, ale tato situace se nemění a od začátku vzdělávání je to stále stejné. Paní učitelka to bere jako normální reakci každého žáka, protože ví, že chtějí mít cvičení zpracována bez chyby.

V průběhu práce se Vojta zpočátku jeví jako soustředěný, pracovní list si prohlíží a vyplňuje úkoly. Projevy točení a neklidu v lavici se projeví, až když vyplní úkoly, které zná a má vyplnit ty části, které mu dělají problém. Občas se stane, že Vojta začne nadávat, že ho

práce nebaví a že ji nechce dělat. I přesto ví, že ve škole se úkoly musí plnit a tak je stejně vypracuje.

Další otázka byla zaměřena na pochopení zadání. Paní učitelka si nevzpomíná, že by Vojta měl problém s pochopením zadání. Velice se snaží, aby žáci zadání rozuměli, a do pracovních listů jim dává i vzorové příklady pro lepší pochopení.

V netrpělivosti Vojta není horší než ostatní žáci ve třídě. Paní učitelka o Vojtovi řekla, že je většinou trpělivý, hlásí se a vyčkává, než je vyzván. Hodně však záleží na jeho náladě.

Vzpouzení kvůli neochotě vypracovat domácí úkoly je nízké, díky spolupráci s rodiči. Paní učitelka potvrdila, že Vojta má hodné rodiče, kteří se opravdu snaží s ním pracovat, aby na tom byl lépe. Vojta občas použije negativní poznámky, že musí úkol dělat, ale poté co ho doma udělá, tak se následně ve třídě všem spolužákům chlubí, jak daný úkol vypracoval.

Na otázku ověřování porozumění úkolu mi paní učitelka odpověděla, že má jasný postup. Nejprve s žáky přečte zadání a vysvětlí ho. Vždy se doptá, zda opravdu žáci rozumí zadání a pokud Vojta nebo i ostatní žáci něčemu nerozumí, tak vysvětlí zadání znovu nebo přijde k žákovi a individuálně mu vše potřebné vysvětlí.

Na individuální práci s každým z žáků nemá paní učitelka dost času. Je to především z důvodu vyššího počtu žáků ve třídě a poté by zůstalo málo času na probrání učiva. Protože má Vojta individuální vzdělávací plán, snaží se s ním přesto chvílemi pracovat individuálně. S Vojtou individuálně pracuje spíše paní asistentka, která byla přiřazena do třídy. Vojta chodí jednou týdně na doučování z českého jazyka a tam je mu věnována individuální práce po celou dobu. Vojta se na doučování velice snaží a paní učitelka říká, že často udělá více práce na doučování než v hodinách češtiny.

Ve čtení má Vojta pomalé tempo. Délka přečtení jedné věty je někdy i dvě minuty. Zasekává se, domýšlí slova a má problém s pochopením textu a neorientuje se v něm.

Vojtova motivace k učení je posílena hlavně ze strany rodičů, proto je Vojta většinu času motivovaný se učit. Paní učitelka v hodinách používá pro motivaci razítka ve tvaru smajlíků, které rozdává za splněné úkoly nebo rozdává malé jedničky, které v určitém počtu udělají velkou jedničku. Vojtu baví především spojovačky a křížovky. Na druhou stranu nemá rád úlohy, kde musí napsat odpověď svými slovy a dochází u něj ke ztrátě motivace.

Jako další poznatek z výuky Vojty paní učitelka uvedla, že často, když nezná odpověď na otázku, začne si kreslit. Nejprve se začne bavit s žáky kolem sebe, ale pokud je mu to znemožněno, tak si začne kreslit vedle zadání úloh nebo na jiný kus papíru. Projevem specifických poruch učení je i časté gumování nebo oprava vět. Paní učitelka si myslí, že to

často dělá z toho důvodu, že je nervózní, nechce dostat špatnou známku a neustále si opravuje to, co napsal. Stává se, že několikrát po sobě gumuje věty tak, až je papír rozedřený.

Paní učitelka hodnotí pokrok u tohoto žáka jako pomalý, ale pokroky ve vzdělávání zaznamenala. Chybovost ve čtení, psaní a počítání se snaží hodnotit mírněji. Vojta se určitě nehorší a od začátku udělal pokrok. Doufá, že by také pokroky mohly být i v následujících ročnících.

15 KAZUISTIKA ŽÁKA 2

Pro praktickou část diplomové práce byli vybráni dva žáci čtvrté třídy. Nejprve byly jejich zákonným zástupcům rozdány podklady se schválením potvrzení o zpracování údajů a o možnosti pracovat s žáky. Potvrzení podepsaná od zákonných zástupců jsou k nahlédnutí v kapitole Přílohy. Až poté začala součinnost s vybranými žáky, kteří byli s celou spoluprací obeznámeni. V diplomové práci jsou oba žáci pojmenováni jinými jmény pro zvýšení jejich anonymity. Informace použité k charakteristice anamnézy žáků jsou použity ze školních dokumentů, do kterých autorovi práce bylo umožněno nahlédnout. Dále pak je využita metoda pozorování a rozhovoru.

15.1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA 2

Druhý žák je veden pod anonymním jménem Luděk. Navštěvuje stejný čtvrtý ročník na ZŠ jako Vojta. Luděkovi je 10 let. Luděk je introvertní typ chlapce a často hraje hry na počítači. Nemá rád školu a nebaví ho žádné předměty. Vůči škole je negativní a navštěvuje ji jen proto, že musí. Hůře zvládá učivo čtvrté třídy. Luděk má pouze otce a pochází ze slabší sociální rodiny.

Luděk trpí těžkou formou specifických poruch učení. Má diagnostikovanou dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. Tyto poruchy se u něj velmi silně odrážejí ve vzdělávání, a proto bylo doporučeno vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu s pomocí asistentky. Specifické poruchy učení jsou u Luděka doprovázeny poruchami pozornosti a špatným soustředěním. Problémy se objevují i v jeho chování, kdy je žák neustále negativní a pokud pracuje pod tlakem, mohou se u něj objevit až agresivní postoje. Inteligence žáka je průměrná a verbální řeč je naopak na dolní hranici průměru. Oslabené kognitivní schopnosti sahají na dolní hranici středního pásma. Sluchová paměť je slabší a při práci je tempo ze začátku dobré a po chvíli upadá až do stavu, kdy žák není schopen vůbec pracovat. Po psychické stránce si žák uvědomuje své nedostatky a při plnění úkolů se projevuje špatné soustředění, nervozita a podrážděnost. Dyslexie se jeví jako nejvíce problémová. U dysgrafie a dysortografie je viditelná specifická chybovost a oslabená grafická stránka písma. Dyskalkulie se projevuje při základních operacích s čísly, kdy má žák problém s rozeznáním některých čísel. Luděk musí pracovat v krátkých intervalech, protože jeho unavitelnost je vysoká.

Při práci s ním se doporučuje pomalé tempo, poskytnutí dostatečného času na plnění úkolů, zadání úkolů musí být krátké a otázky jasně formulované. Důležitá je motivace žáka proto, aby byl aktivní. Upraveno je i hodnocení, které je tolerantnější a používá se i slovní

forma hodnocení. Jelikož jsou v problémových předmětech, jako je např. český jazyk, výsledky špatné, využívají se alternativní formy zkoušení. Při práci doma je důležité učivo opakovat a využívat co nejvíce názorných pomůcek při učení ve škole i doma. Důležité jsou přestávky při vzdělávání, aby nedošlo k přetížení a velké únavě dítěte. Luděk velice rád hraje hry na počítači, proto je důležité u něj omezit technologie a hry na počítači. Důležitým prostředkem ve vzdělání je motivování žáka a vyzdvižení úspěchu, který moc často nezažívá.

15.2 ANALÝZA POZOROVÁNÍ

Při pozorování Luděka během vyučování bylo zjištěno, že ho ostatní žáci začleňují méně do kolektivu. Bylo vypořádáno, že je to hlavně z důvodu jeho sociálního postavení, kdy nedodrжуje všechny základní hygienické návyky a nosí menší velikost oblečení, za což on sám nemůže. Ve třídě má jednoho lepšího kamaráda, se kterým si povídá o přestávkách. Nevyhledává kontakt se skupinou ostatních spolužáků.

V hodinách často přistupuje k učení spíše negativně, protože ho škola nebaví. Více času je pasivnější. Paní učitelka musí Luděka vyvolávat, aby byl aktivnější při činnostech v hodině. U Luděka se občas objevují negativní projevy v chování, kdy odmlouvá a používá vulgarismy hlavně ve chvílích, kdy se mu nechce pracovat. Největší problémy má v hodinách českého jazyka, čtení a matematiky. Neoblíbenost školy může být spojena se slabším výkonem ve škole.

V hodině je tedy většinou pasivně naladěný na práci. Není moc činný, ale pokud ho zaujme nějaké téma, umí být aktivní. Často odmlouvá při domácích úkolech a při samostatné práci. Pokud má špatnou náladu a nechce se mu pracovat, provokuje ostatní žáky ve třídě. Na Luděka platí motivace v podobě chvály. Špatnou známku nebere negativně. V jeho rodině na dobrých známkách zřejmě netrvají, a proto použití pochvaly je větší motivací.

Při práci s pracovním listem mu trvá déle, než začne pracovat a na začátku je značně roztěkaný. Poté se zklidní a pracuje aktivně. Po chvilkách se rozhlíží po ostatních a nahlas vzdychá. Paní asistentka se snaží s Luděkem pracovat a zvyšovat jeho pozornost při práci. Paní asistentka a paní učitelka jsou i přes jeho občasné negativní chování pro Luděka autoritou.

Paní asistentka pracovala s Luděkem i v hodině matematiky, kdy vyplňoval pracovní listy. Byly zde znát problémy dyskalkulie, ale s pomocí paní asistentky a za pomoci didaktických pomůcek v podobě tabulky násobků byla práce snadnější. Pracovní tempo bylo pomalejší než u ostatních žáků, ale s tím už paní učitelka v hodinách matematiky počítá.

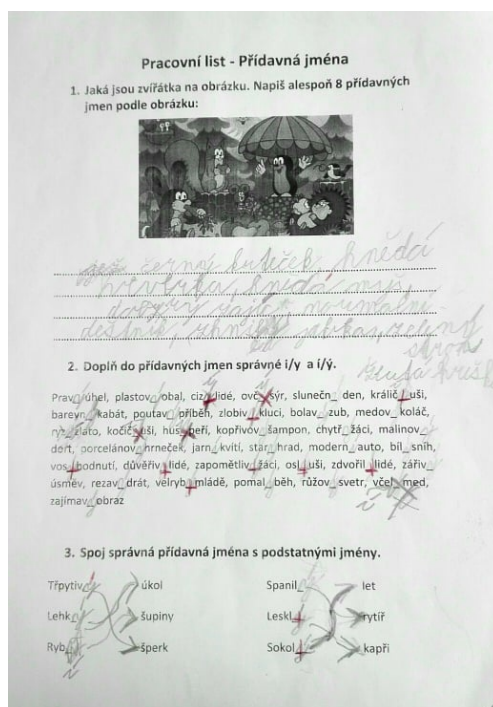
V hodinách českého jazyka jsou u Ludka vidět specifické znaky chyb způsobené dysgrafií, dysortografií a dyslexií. Velmi nápomocná je paní asistentka, která s Ludkem spolupracuje. Pomáhá mu se všemi úlohami v pracovním listě. Luděk rád píše tužkou, protože často opravuje vše, co napsal. Od psaní tužkou se snaží paní učitelka i paní asistentka Ludka odnaučit. Luděk je nesoustředěný a roztěkaný po celou dobu práce. Paní asistentka ho musí motivovat po celou dobu. Při opravě pracovního listu je Luděk pasivnější a pracuje spíše s paní asistentkou.

15.3 ANALÝZA VÝSLEDKŮ PRÁCE S PRACOVNÍM LISTEM

Pracovní listy byly použity v hodinách matematiky a českého jazyka. Žáci vyplňovali pracovní listy v těchto hodinách a z důvodu vypuknutí pandemie měli žáci část pracovních listů vyplnit doma. První část listů byla těmto žákům rozdaná při hodinách, kde žáci pracovali individuálně. Druhá část pracovních listů byla žákům zaslána pomocí stránek školy nebo emailově přes třídní učitelku.

V kapitole Analýza práce s pracovními listy je provedena analýza na příkladu pracovního listu, které Luděk vyplňoval ve škole v hodině matematiky a českého jazyka. Následující obrázek znázorňuje pracovní list, který byl vyplňován Ludkem při probírání přídavných jmen.

Obr. č. 3 Pracovní list na přídavná jména - Luděk



Zdroj: (Autor práce, 2020)

Paní asistentka nechala Lud'ka zvolit si, jakým psacím prostředkem chce pracovní list vyplňovat. Luděk si zvolil tužku. Jedná se o jeho zlozvyk. Tužkou píše rád doma, a proto s ní chce psát i ve škole.

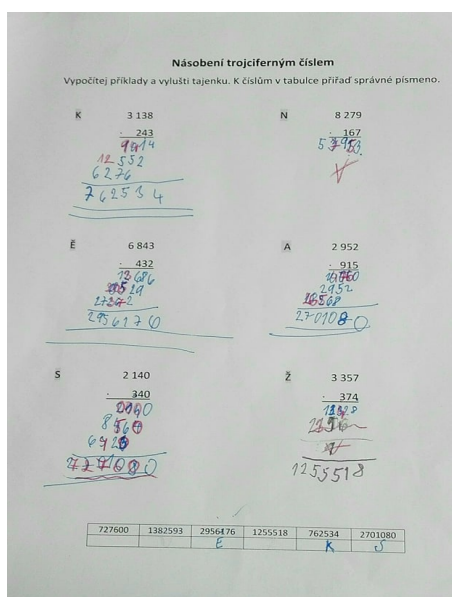
Do vyplňování pracovního listu se Lud'kovi moc nechtělo. Paní asistentka se snažila Lud'ka motivovat, ale bylo to velmi obtížné. Po 5 minutách začal pracovat. Jelikož Luděk pracoval z větší části s paní asistentkou, nepřeskakoval cvičení a pracovní list vyplňoval postupně. Největší problém pro něj bylo první cvičení, kde musel logicky zapřemýšlet. Vůbec mu nešlo vymýšlení přídavných jmen. Při práci se skloňováním přídavných jmen využíval nástěnnou tabulku a s paní asistentkou si jednotlivé pády říkali nahlas.

Při analýze pracovního listu byla pro Lud'ka obtížná všechna cvičení. Největší chybovost byla ve cvičení číslo dvě, kdy už byl Luděk unavený a stálé určování slov do vzorů ho velice vysílilo. Ve třetím cvičení měl problém se spojením slov. Při práci neustále gumoval a přepisoval i/y a doplnil šipky u spojení slov. Myslíme si, že právě z tohoto důvodu rád volí na psaní tužku, protože se dá lehce gumovat. Problém byl ale ten, že Luděk gumoval tak často až začal být papír rozedřený.

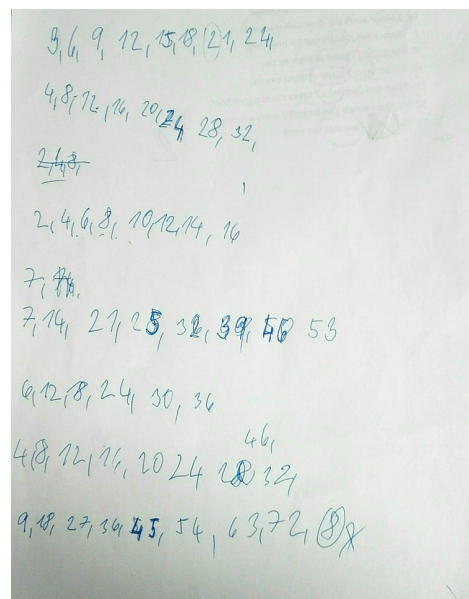
Při práci se snažil vyrušovat ostatní děti, ale to mu znemožňovala paní asistentka. Jeho trpělivost a soustředěnost na práci byla velmi malá a s častými pauzami.

Následující obrázek znázorňuje pracovní list z hodiny matematiky, kde Luděk i ostatní žáci probírali násobení trojčiferným číslem.

Obr. č. 4 Pracovní list násobení trojčiferným číslem - Luděk



Zdroj: (Autor práce, 2020)



Zdroj: (Autor práce, 2020)

V matematice se probíralo násobení trojčiferným číslem. Luděk má diagnostikovanou dyskalkulii. Před začátkem počítání si Luděk připravil volný papír, na který si píše násobky čísel a v počítání mu to pomáhá. I přesto, že si pomáhá psaním násobků, vyskytuje se u něj značná chybovost i v nejjednodušších násobcích a při vedení tzv. "jedna dál" dělá Luděk chyby. Problémy nastávají i při záměně podobných čísel. Luděk, ale pracoval více soustředěně než při vypracování pracovního listu z českého jazyka. Matematika ho baví více než český jazyk a to i přesto, že často chybuje. Protože Luděkovi dělá problém počítání, tak pro něho byla tajenka také obtížná. V tajence správně určil pouze dvě písmenka, ale snaha o vyplnění byla na Luděkovi vidět.

Při práci měl Luděk možnost využít didaktické pomůcky v podobě tabulky násobků, kterou má nalepenou na své lavici. Při práci mu nejvíce pomáhala paní asistentka a třídní paní učitelka. Soustředěnost a spolupráce byla lepší než v českém jazyce. Negativní událostí bylo to, že se Luděk na pár minut urazil, jelikož nevyluštil křížovku a někteří ostatní spolužáci ji vyluštili.

15.4 ANALÝZA ROZHOVORU SE ŽÁKEM

V rámci diplomové práce byli vybráni dva žáci, kteří mají diagnostikované specifické poruchy učení. Druhý žák je veden pod anonymním jménem Luděk. S Luděkem byl uskutečněn krátký rozhovor o jeho vzdělávání a o práci s pracovními listy. Následující text zachycuje rozhovor s Luděkem:

Autor práce: „*Jaké předměty tě nejvíce baví?*“

Luděk: „*Já moc rád školu nemám, ale kdybych si měl vybrat, tak mě asi nejvíc baví tělocvik a informatika, ale tu máme jen jednou týdně. Chtěl bych, abychom ji měli vícrát.*“

Autor práce: „*Pracuje se ti ve třídě dobře?*“

Luděk: „*Jo, ale někdy se mi pracovat nechce a tak si třeba maluju nebo si dělám srandu z ostatních. To mě paní učitelka napomene a tak si radši začnu malovat, abych nedostal poznámku.*“

Autor práce: „*Jsi často vyrušován ve třídě ostatními žáky při práci?*“

Luděk: „*Já ne, mě to nevadí, když se ve třídě ostatní baví. Podle paní učitelky nejvíc zlobím já. Jsem prý nejzlobivější ve třídě.*“

Autor práce: „*Pracuješ raději sám nebo ve skupině?*“

Luděk: „*Nejradši vůbec. Radši ve skupině, protože si můžeme radit a nemusím vše udělat sám. Víc mě to i baví, protože to děláme společně s ostatními a je větší sranda, ale my ve skupinách pracujeme hodně málo spíš až na konci roku, když už je to volnější.*“

Autor práce: „*Rozumíš dobře zadání úloh v pracovním listě?*“

Luděk: „*Zadání vždycky rozumím. Horší je pak, že u některých věcí vůbec nevím, jak mají být správně.*“

Autor práce: „*Cítíš se často unavený po vypracování pracovního listu?*“

Luděk: „*Ano, po každé hodině jsem unavený.*“

Autor práce: „*Jaká úloha byla pro tebe nejtěžší a proč?*“ (kvůli těžkému učení, nestíhal jsi časově, byl jsi unavený, nerozuměl jsi zadání)

Luděk: „*V pracovních listech, co jsme dostali, pro mě bylo nejtěžší rozřadit přídatná jména podle vzorů. V matematice mi vadilo, že toho bylo hodně a na celou hodinu. Po chvíli jsem se vždycky cítil unavený. Zadání jsem rozuměl, tam jsem problém neměl.*“

Autor práce: „*Děláš doma poctivě úkoly v pracovním listě/domácí úlohy?*“

Luděk: „*Úplně poctivě je nedělám, ale většinou je mám hotové, protože je paní učitelka kontroluje. Někdy mi to ale vadí, protože se mi ty úkoly nechtějí dělat.*“

Autor práce: „*Cítíš se ve stresu při vypracování úloh v pracovním listě?*“

Luděk: „*Pokud to není na známky, tak ne.*“

Autor práce: „*Co se ti nelíbí na pracovním listě?*“

Luděk: „*Já bych dal míň úloh.*“ Po otázce „*Proč?*“ Luděk odpověděl: „*Protože toho na mě bylo hodně a ke konci jsem nestíhal vyplnit pracovní list.*“

Autor práce: „Co se ti líbí na pracovním listě?“

Luděk: „Nejvíce se mi líbily obrázky a tajenka, na kterou jsme museli přijít v pracovním listě v matematice.“

Autor práce: „Stačí ti čas určený paní učitelkou k vypracování pracovního listu?“

Luděk: „Spíš mi nestačí, vždycky se u něčeho seknu a pak ztratím hodně času přemýšlením, jak to má být správně, ale paní asistentka mi s tím pomáhá. Když toho nestihnu víc, musím to pak udělat jako domácí úkol.“

Autor práce: „Rozumíš učení více po vyplnění úloh v pracovním listě?“

Luděk: „Ano, je to lepší, protože si to víc procvičím a musím nad tím přemýšlet. Potom si to společně opravujeme a já vidím, kde dělám chyby a paní učitelka nám to ještě vysvětluje.“

Autor práce: „Zkoušíš doma vypracovat pracovní list znovu?“

Luděk: „Ne, nikdo to po mě nechce.“

Autor práce: „Jak moc si se při vyplňování listu snažil?“

Luděk: „Snažil jsem se tak napůl.“

Autor práce: „Jak by si ohodnotil svoji práci, když by ses měl oznamkovat?“ (stupnice známkování 1-5)

Luděk: „Dal bych si jedničku. Ne, sranda, dal bych si asi trojku, protože jsem se snažil napůl.“

Rozhovor s Luděkem začal obecnějšími otázkami zaměřenými na školu. První otázky byly zaměřeny na to, zda Luděk baví škola nebo jestli do ní chodí, protože musí. Zjistilo se, že Luděk baví nejvíce tělesná výchova a informatika, kterou má ale pouze jednou týdně. Školu rád nemá a nebaví ho. Ve třídě se mu pracuje dobře. Někdy ho ale práce nebaví a tak si maluje nebo vyrušuje ostatní. Paní učitelka však vždy zasáhne a tak Luděk raději začne malovat. Při práci on sám vyrušován není. Nevadí mu, když se ve třídě žáci mezi sebou baví. Myslí si, že je podle paní učitelky nejzlobivější ve třídě. Rozhovor pokračoval otázkou, zda

by chtěl pracovat sám nebo dává přednost práci ve skupině. Na to odpověděl, že by nejraději nepracoval vůbec. Dává však přednost práci ve skupině, protože si může s ostatními radit. Při skupinové práci je větší sranda a je škoda, že ve skupinách pracují velmi málo. Další otázka byla zaměřena na práci s pracovním listem, a jak se při práci cítil. Luděk zadání vždy rozumí, těžké je to pak s jeho obtížnostmi, kdy vůbec netuší, jaké jsou správné odpovědi v úkolu a velmi těžko se mu pracovní listy vyplňují. Luděk má individuální plán a přiřazenou paní asistentku, která mu s úlohami pomáhá. Unavitelnost je u Luděka znát. Sám potvrdil, že se cítí unavený a je rád, když si může na chvíli odpočnout.

V pracovním listě byly nejtěžší ty úlohy, které byly z části logické. Luděk uvádí příklad, že nejtěžší pro něj z pracovního listu bylo zařazovat přídavná jména podle vzorů. Tato úloha byla zpracovaná tak, že žáci museli skloňovat slova podle rodů a zařadit je. Luděkovi nešlo skloňování z hlavy a pomáhala mu paní asistentka. V hodině matematiky nastal problém s časem a množstvím příkladů, kdy Luděk nestíhal a ke konci byl velice unavený. Zadání však porozuměl a věděl, co má dělat. Domácí úkoly, které dostává, dělá Luděk napůl. Často se stává, že na ně zapomíná, ale protože je paní učitelka kontroluje, tak je musí udělat. Na otázku, zda se cítí při vyplňování pracovních listů ve stresu, Luděk uvádí, že pokud to není na známky, tak ne.

Na pracovních listech se mu nelíbilo množství úloh, které měl vypracovat. Bylo to na něho příliš a nestíhal. Pracovní listy se mu jinak líbily a ocenil obrázky a tajenku při konečném vyplnění listů v matematice i přesto, že ji nedokázal vyluštit. Co se týká času, Luděk v rozhovoru uvedl, že nastavený čas pro zpracování listu mu nestačí (Luděk má specifické poruchy učení ve všech oblastech). Poznamenal, že se často u něčeho sekne a pak ztratí spoustu času, ale paní asistentka mu hodně pomáhá. Pokud něco nestihne vyplnit, tak musí dokončit pracovní list jako domácí úkol, což mu vadí.

Další otázka byla, zda rozumí po vyplnění pracovního listu lépe danému učivu. Na otázku odpověděl, že ano, protože si to více procvičí a musí nad tím přemýšlet. Dobré pro něho je i společná oprava a to, že vidí, kde dělá chyby. Oceňuje i to, že paní učitelka znovu látku vysvětlí. Doma už více s pracovním listem nepracuje.

Při sebehodnocení se Luděk ohodnotil jako průměrný žák. Tato otázka byla pro něj náročná a nechtěl na ni odpovídat. Při rozhovoru řekl, že se nejvíce snažil na začátku hodiny a poté už méně. Svoji snahu hodnotí jako průměrnou. Na své ohodnocení známkou by si dal Luděk jedničku, ale tuto odpověď myslel ze srandy. Při pokračování rozhovoru uvedl, že by se hodnotil za tři, protože jak už bylo zmíněno, ke konci hodiny pracoval méně.

15.5 ANALÝZY ROZHOVORU S UČITELEM O ŽÁKOVÍ

O vzdělávání má největší přehled třídní učitel. Z tohoto důvodu byl proveden rozhovor s třídní učitelkou Luďka. Cílem rozhovoru bylo zjistit názor třídního učitele na práci Luďka a na jeho vzdělávání, práci s pracovními listy a aktivitu v hodině. Následující text obsahuje rozhovor s třídním učitelem o Luďkovi:

Autor práce: „*Je žák často vyrušován okolními podněty při vyplňování PL?*“ (žákova soustředěnost)

Učitel: „*Ano, neustále. Luďka zaujme každá maličkost a při práci s pracovním listem ho musím neustále upozorňovat, že má pracovat. Sám je docela rušivý typ žáka, takže se snaží vyrušovat při práci i ostatní, protože je to pro něho větší zábava než vypracovávat pracovní list.*“

Autor práce: „*Přeskakuje žák cvičení? Vyplňuje cvičení pouze částečně?*“

Učitel: „*Ano, pokud nepracuje s paní asistentkou. Ale to nedělá jen Luďek. Přeskakování cvičení je problém všech ve třídě. Luďek si nejprve vybírá cvičení, která ho zajímají. Vůbec nebere ohled na to, že mají začít cvičením číslo jedna. Cvičení, které dělat nechce, nechává nakonec a několikrát se stalo, že je nevyplnil vůbec. Potom tvrdí, že už neměl čas, ale přitom se mu nechtělo. Potom mu tato cvičení zadávám za domácí úkol nebo ho častěji vyvolávám, ať mi řekne odpověď, aby věděl, že se tomu cvičení jen tak nevyhne.*“

Autor práce: „*Má žák velkou chybovost kvůli nepozornosti?*“

Učitel: „*Ano určitě má, ale podle mého názoru největší chybovost dělá kvůli svým specifickým poruchám učení. Má opravdu diagnostikové silné poruchy učení ve všech směrech a proto je u něj chybovost více vidět než u ostatních žáků.*“

Autor práce: „*Snaží se žák při samostatné práci neustále spolupracovat s ostatními? Ptá se ostatních na správné odpovědi?*“

Učitel: „*Ano docela často nebo se rozhodne, že dané cvičení dělat nebude a neudělá ho. Někdy se stane, že vidí někoho ve třídě, kdo už cvičení má hotové a začne pokřikovat a ptát se na správné odpovědi.*“

Autor práce: „Při vyplňování PL je žák neklidný, vrtí se?“

Učitel: „Je neklidný po většinu času práce s pracovním listem. Někdy prohodí, že se mu nechce nic dělat. Pracovní list si vezme a něco vždy vyplní. Když narazí na otázku, na kterou nezná odpověď, nechá prázdné místo nebo tam jen něco napíše, ale nakonec je to špatně. Také začne nadávat nebo vyrušuje ostatní žáky, aby mu nadiktovali jejich odpověď.“

Autor práce: „Má žák stále dotazy na nepochopení zadání PL?“

Učitel: „To se stává výjimečně. Snažím se, aby vše bylo pochopitelné, a vždy jim zadání vysvětluji ještě slovně. Dávám jim i příklady jak už jsem říkala.“

Autor práce: „Vykríkujme žák, je netrpělivý oproti ostatním žákům?“

Učitel: „Oproti ostatním je v netrpělivosti na tom hůř než všichni ostatní žáci. Podle mě je to tím, že není od malička veden být trpělivý.“

Autor práce: „Jak často se žák brání a vzpouzí kvůli neochotě dělat DÚ nebo se mu nechce pracovat v hodině?“

Učitel: „Snad pokaždé. Luděk v tom ale není sám. Je pravda, že Luděk většinou začne a ostatní se někdy přidají.“

Autor práce: „Jakým způsobem zjistíte, jestli žák rozumí zadání úloh?“

Učitel: „Stejně jako v případě Vojty. Každé zadání si společně s žáky přečteme a já zadání vysvětlím. Potom se zeptám, jestli tomu opravdu rozumí a ví, co mají dělat. Pokud se Luděk nebo kdokoliv jiný ozve, že tomu nerozumí, vysvětlím zadání znovu nebo přijdu za žákem a pomohu mu se začátkem cvičení. Nápomocná je i paní asistentka.“

Autor práce: „Pracujete s žákem chvíli individuálně, pokud mu úlohy v PL vůbec nejdou?“

Učitel: „S Luděkem se snažím častěji, má stejně jako Vojta IVP. Individuálně se mu věnuje paní asistentka, ale dávám přednost, pokud je čas s Luděkem pracovat individuálně i sama. Je pak lepší vidět pokroky, v čem má Luděk na začátku probírané látky problémy. Luděk také chodí na doučování a tam se zaměřujeme právě na jeho mezery, které se vyskytnou v hodinách.“

Autor práce: „*Jak hodnotíte daného žáka ve čtení? Uved'te nejčastější problémy při čtení?*“

Učitel: „*U Lud'ka vím, že má silnou dyslexii. Proto toleruji jeho pomalé tempo a chybovost. Myslím si, že je důležité ho hodně motivovat, aby měl snahu číst. Často nechápe čtenému textu, pokud je dlouhý a je pro něho těžké se v něm zorientovat. Při hodnocení čtení mám snížené nároky a hodnocení upravené podle schopností všech žáků.*“

Autor práce: „*Jak hodnotíte žákovu motivaci k práci v PL?*“

Učitel: „*Motivovat Lud'ka je velmi těžké. Nepomáhá motivace v podobě známek ani nějaké odměny. Hodně záleží, jakou má zrovna ten den náladu. Snažím se žáky motivovat, ale u Lud'ka je to těžší. Pokud ho ale něco zajímá, tak motivace z mé strany není potřeba.*“

Autor práce: „*Jak hodnotíte žákovu chybovost? Pokrok nebo zhoršení žákových dovedností?*“

Učitel: „*Pokroky tam určitě jsou, ale velmi malé. Ovlivňuje to i Lud'kův přístup ke škole a k učení. Jelikož má silné specifické poruchy učení, domnívám se, že velký pokrok nenastane nikdy. Důležité je, že aspoň po malých krocích tam malé pokroky jsou vidět.*“

Autor práce: „*Uved'te další poznatky z pozorování/hodnocení a z charakteristik žáka při práci s PL?*“

Učitel: „*Pokud nezná odpověď, začne si s něčím hrát nebo začne vyrušovat ostatní s tím, aby mu s prací, kterou má zadanou, ostatní pomohli. V matematice si píše na volné místo papíru poznámky, které mu pomohou s počítáním. Dělá to i přesto, že má na lavici nalepenou tabulku s nápovědou (např. tabulka násobků malé násobilky). Často chce psát tužkou, musím ho vždy upozornit, ať si vezme pero na psaní. Často potom zmizikuje nebo pokud píše tužkou, gumuje. Protože má dysortografii, tak tyto přepisy nehodnotím nikdy jako chybu.*“

Mezi prvními otázkami paní učitelka odpovídala na to, jak moc Lud'ka ovlivňuje vyrušení okolím při práci s pracovním listem. Paní učitelka sdělila, že Luděk je snadno vyrušitelný typ žáka a rozruší ho při práci každá maličkost. Paní učitelka ho musí neustále upozorňovat, že má pracovat. Poznamenala, že Luděk je sám často rušivý žák ve třídě a je pro něho často větší zábava vyrušovat ostatní než se věnovat své práci naplno.

Pokud nepracuje s paní asistentkou, tak často přeskakuje cvičení. Luděk neposlouchá pokyny paní učitelky a začíná vždy pracovat ještě dříve, než si pracovní list vysvětlí. Cvičení, které dělat nechce, si nechává na konec nebo je nedělá vůbec. Jeho častá výmluva je, že už nebyl čas, ale paní učitelka ví, že se mu nechtělo. Proto dostává tato cvičení za domácí úkol nebo ho paní učitelka vyvolává častěji, aby se musel nad zadáním zamyslet.

Luděk má kvůli své nepozornosti i vysokou chybovost. Chybovost je nejvíce způsobená tím, že Luděk má silné specifické poruchy učení s čímž se pojí malá soustředěnost a chybovost z nepozornosti. U Luděka jdou vidět chyby více než u ostatních.

Při práci se Luděk snaží co nejvíce spolupracovat s ostatními. Když vidí, že už někdo má cvičení hotové, začne se ptát na odpovědi nebo cvičení nevyplní vůbec.

Na začátku, když Luděk pracovní list dostane, tak si ho prohlíží a je při práci klidnější. Po chvíli ale neklid při práci stoupá a přetrvává po celou dobu práce. Někdy přechází neklid až k vyrušování a žák přestane pracovat. Občas se stává, že začne i na práci v hodině nadávat.

S pochopením zadání Luděk problémy nemá a stává se to jen výjimečně. Paní učitelka uvedla, že se snaží vysvětlovat zadání co nejlépe a paní asistentka ve třídě také. Pokud žáci ve třídě zadání nerozumí, pomůže jim, případně zadání také znovu vysvětlí.

S netrpělivosti je na tom Luděk hůře než ostatní žáci. Paní učitelka se domnívá, že je to způsobené tím, že k tomu nebyl prostor vést u Luděka od mala k trpělivosti.

Co se týká neochoty vyplnit pracovní listy jako domácí úkoly, tak u Luděka je problém vždy. Nemá je rád, vzpouzí se a nadává. Luděk je vždy první ve třídě co si začne stěžovat a ostatní spolužáci se k němu přidají.

Při ověřování pochopení zadání paní učitelka postupuje jako v případě Vojty. Společně si přečtou zadání a následně jim ho vysvětlí. Poté se paní učitelka zeptá, zda všemu opravdu rozumí a pokud někdo ohlásí, že ne, tak k němu individuálně přijde a vysvětlí přesně to, čemu žák nepochopil. U Luděka pomáhá paní asistentka, která už ví, jak s ním individuálně pracovat. Pokud s Luděkem pracuje sama, což bývá nejvíce na doučování z českého jazyka, tak jdou vidět větší pokroky. Na doučování se zaměřují nejvíce učivu, které si Luděk neosvojí dostatečně.

Čtení v českém jazyce Luděkovi dělá velké problémy, protože má silnou dyslexii. U Luděka má značně snížené požadavky, které dodržuje, toleruje jeho pomalé tempo čtení a chybovost. Snaží se ho co nejvíce motivovat, aby neztratil chuť číst. Dyslexie se projevuje i v pochopení čteného textu, skákání z řádku na řádek a horší orientací ve čteném textu.

Další otázka vedla k motivaci Luděka k práci. Paní učitelka uvedla, že vzbudit u Luděka sebemenší motivaci je opravdu těžké. Nepomáhá motivace známkami ani odměn. Záleží na

jeho denním stavu a náladě, od které se pak odráží úspěch v motivaci nebo jeho neúspěch. Na druhou stranu paní učitelka uvádí, že pokud Luďka samotného něco nadchne, není motivace vůbec potřeba a vydrží u dané činnosti dlouho.

Drobné pokroky byly u Luďka také zaznamenány. Překážkou v rychlejším rozvoji je jeho přístup ke škole a silné specifické poruchy učení, které většímu pokroku brání. Paní učitelka je ale velmi ráda, že jsou u Luďka znát alespoň malé pokroky. Díky nim se Luďek dostával dále.

Jako další poznatky z chování Luďka paní učitelka uvedla to, že si při hodinách matematiky vždy píše na volný papír poznámky v průběhu počítání (např. násobilku). Luďek si píše poznámky i přesto, že má na lavici napsanou tabulku s násobky. Častý problém, který paní učitelka řeší, je ten, že často píše tužkou, aby mohl gumovat. To bohužel není možné a snaží se ho upozornit a dohlížet, aby používal jiné psací potřeby. Psaní tužkou zhoršuje čitelnost písma.

16 DISKUZE

Diplomová práce je zaměřena na kvalitativní analýzu práce s pracovními listy u dvou žáků se specifickými poruchami učení v hodinách, ve kterých se nejvíce projevují jejich obtíže. Jedná se o výuku v hodinách matematiky a českého jazyka. Celý výzkum probíhal za pomoci využití metody pozorování a rozhovoru. Zaměřen byl na žáky čtvrtého ročníku ze stejné základní školy. Zvolená metodika cílila na jejich práci s pracovními listy. V souladu s hlavním cílem a dílčími cíli bylo v kapitole Metodika vymezeno pět výzkumných otázek, které jsou zodpovězeny v níže uvedeném textu.

16.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Proč jsou pracovní listy důležité, kdy jsou využívány a jak často?

Na základě rozhovoru s třídní paní učitelkou pozorovaných žáků bylo zjištěno, že jsou pracovní listy pro jejich výuku velmi důležité. Jsou využívány nejen v přírodopisných předmětech, českém jazyce, matematice, ale také jsou velmi prospěšné jako zadání pro domácí úkoly. Inspiraci lze získat především z pracovních učebnic a z webových stránek, které jsou plné různých nápadů.

Pracovní listy začala paní učitelka využívat pravidelně, protože si i sami rodiče zažádali, aby měli více materiálů k domácímu procvičování žáků. Z rozhovoru vyplynulo, že nezařazuje pracovní listy do té části hodiny, kdy vysvětluje novou látku, protože mají žáci sníženou soustředěnost. Pokud by před sebou měli ještě pracovní list, hrozilo by, že by nevěnovali pozornost jejímu výkladu. Pracovní listy využívá až v následující hodině k procvičování poznatků a poté je zadává jako práci na známky při ověřování osvojených informací. Pracovní listy tedy slouží nejen k prohloubení nových poznatků u žáků, ale i k jejich hodnocení.

Můžeme tedy konstatovat, že jsou pracovní listy stěžejní studijní pomůckou, která vede k rozvoji žáků a umožňuje jim lepší orientaci v aktuálně probíraném učivu. Obsahují různá cvičení a úkoly, které slouží k opakování, procvičování a upevnění nových znalostí a vědomostí. Oblast, pro kterou jsou určeny, není nijak vymezena. V podstatě je lze zakomponovat do výuky jakéhokoli předmětu. Důležité je, aby byly uzpůsobeny právě danému oboru. To, jak často budou využívány a pro jaké účely, je pak v kompetenci vyučujícího. Podle našeho názoru jsou tyto podklady důležité a efektivní, proto bych je doporučila využívat pravidelně.

Jaké jsou výhody a nevýhody pracovních listů?

Mezi hlavní výhody pracovních listů patří to, že si je může vyučující sestavit a upravit sám podle sebe. Je schopen přizpůsobit je tématu, které je aktuálně probíráno. Zadání by mělo být stylizováno tak, aby ho žáci pochopili. Ti by měli být schopni díky správným formulacím a požadavkům pracovat samostatně. Žáci se specifickými poruchami učení mohou mít individuální požadavky. Pracovní listy se dají upravit nárokům každého žáka. Výhodou je i to, že správně sestavené zadání listu může vyučujícímu ulehčit práci a ušetřit čas, který může věnovat dítěti s vyššími nároky. V průběhu výzkumu bylo zjištěno, že právě různé nároky a nutnost individuálního přístupu ke každému, je časově náročné. Je tedy potřeba umět si výuku sestavit tak, aby byli žáci schopni pracovat samostatně a v případě nutnosti, je dobré zaměřit se na žáky se specifickými požadavky.

Jako další výhody pracovních listů můžeme uvést to, že je lze využít pro zadání domácích úkolů. Ty vedou k rozvoji dětí i mimo vyučování. Nutnost plnění domácích úloh vede děti k zodpovědnějšímu přístupu. Některé děti plní své úkoly zodpovědněji, jiné už méně. Z výše uvedených rozhovorů je patrné, že Vojta plní své úkoly zodpovědněji než Luděk. U Luděka se vyskytne občasné zapomenutí zpracovat domácí úlohy, které pak stejně musí dopracovat. Po vyplnění pracovního listu oba chlapci lépe rozumí učivu, protože si ho více procvičí a zjistí, kde udělali chyby.

Stejně jako jiné věci, tak i pracovní listy mají své nevýhody. Pokud jsou začleněny do výuky, kdy dochází k vysvětlování nové studijní látky, stávají se kontraproduktivní pomůckou a mohou odvádět pozornost žáka a snižovat jeho pozornost. Ve chvíli, kdy je pracovní list vyplněn, žák si ho odnáší domů a vrací se k němu až ve chvíli, kdy se blíží písemná zkouška. Další nevýhodou je to, že do nich nelze obsáhnout úplně vše. Zahrnují pouze ty nejdůležitější body/části z výuky. Proto slouží jako jedny z mnoha dalších podkladů výuky. Nemohou být jedinou studijní pomůckou.

Přestože mají pracovní listy své nevýhody, převyšují u nich především výhody pro jejich využívání. Stávají se čím dál více populárnějšími nejen mezi učiteli, ale i mezi dětmi a jejich rodiči. Řadí se mezi nenahraditelné nástroje výuky.

Jakou mají pracovní listy formu a jak se s nimi dětem pracuje?

Pracovní listy mohou mít různé podoby. Liší se způsobem použití, jejich formou, obsahem a rozsahem. V rámci výuky jsou pracovní listy často používány ke vzdělávání dětí. Nejčastěji je využíván bílý papír formátu A4. List by měl být vtištěný jednostranně, abychom se

vyhnuli nepřehlednosti mezi úlohami. Dále by těchto úloh nemělo být příliš mnoho, aby je žáci stihli vypracovat během vyučovací hodiny. Jednotlivá cvičení je potřeba seřadit, očíslovat a systematicky třídit. Není vhodné skákat mezi tématy a prolínat je.

V pracovních listech se využívají specifické úpravy spojené s velikostí písma, číslováním otázek a často se v nich uvádí předloha/příklad pro zpracování dalšího cvičení. Je možné do nich zakomponovat obrázky, doplňovačky (doplňování slov do vět), křížovky, které vyústí v tajenku, spojovačky (spojování slov/vět podle souvislosti) a podobně.

Pracovní listy jsou mezi žáky oblíbené, představují pro ně něco nového a zajímavého. Je potřeba, aby je zaujaly. Děti s nimi rády pracují a prohlíží si je. Na druhou stranu se obávají, že některá cvičení mohou být náročná. V tomto případě je potřeba je přesvědčit o opaku a vést je k samostatnosti během jejich zpracovávání. Pokud pracovní list skrývá tajenku, nebo se na konci pracovního listu mohou sami ohodnotit, je to pro žáky velkou motivací.

Jaké jsou osobnostní projevy žáků spojené se zpracováním pracovních listů?

V průběhu rozhovoru se žáky směřovala jedna z otázek do oblasti zaměřené na pocity. Pocity dětí se odvíjejí od toho, jakou mají zrovna náladu. Velkou roli hraje i oblast jejich zájmu a forma jejich poruchy. Mezi pozitivní projevy řadíme radost a nadšení z porozumění probírané látce, na druhou stranu se u dětí projevuje stres a únava. Oba dotazovaní chlapci se shodli, že v nich práce s pracovními listy nevyvolává pocit stresu do chvíle, dokud nejsou pracovní listy na známky. Pocit únavy je u Lud'ka častější než u Vojty. U Vojty je únava způsobena spíše menší motivací k práci a u Lud'ka je způsobena náročností úloh.

Při zeptání se na dostatek času při práci byla získána pozitivnější odpověď od Vojty. U něho čas na vyplnění pracovního listu je dostačující. Naopak u Lud'ka je čas většinou nedostačující, ale pomáhá mu přidělená paní asistentka.

Ve chvíli, kdy mají děti pracovat především samostatně, začínají někteří žáci vyrušovat své okolí. Děti si chtějí radit, zjišťují, kdo je na tom lépe nebo ve chvíli, kdy se jim nechce pracovat, snaží se zabavit zlobením dětí v okolí. V případě Vojty bylo zjištěno, že je nejčastěji vyrušován spolužákem sedícím před ním. Luděk je spíše ten typ, který vyrušuje ostatní. Zjištěno bylo také to, že oba dva chlapci přeskakují cvičení podle náročnosti a podle toho, v jakém cvičení si jsou jistější. U Lud'ka je to méně často, protože spolupracuje více s paní asistentkou.

Mezi projevy žáků můžeme zařadit i jejich chybovost, která bývá u obou žáků vyšší. U Vojty je to nejvíce způsobeno poklesem pozornosti ve chvíli, kdy je vyrušen nějakým podnětem. Naopak u Lud'ka jsou chyby způsobené hlavně kvůli jeho specifickým poruchám učení, které jsou silné. Oba žáci mají společné to, že se snaží při vyplňování spolupracovat s ostatními žáky ve třídě i přesto, že s Lud'kem pracuje paní asistentka.

Pocit neklidu je u Vojty a Lud'ka různý. Vojta se oproti Lud'kovi jeví více soustředěný a neklidný je až u konce práce, kdy pracuje už delší dobu. Naopak u Lud'ka je neklid zjevný po celou dobu práce.

S netrpělivostí jsou na tom oba žáci podobně jako v případě neklidu. Vojta je na tom lépe než Luděk. Netrpělivost se projevuje hlavně při nechuti pracovat, kdy spíše Luděk začne v hodině nadávat. Často nadává hned poté, co obdrží domácí úkoly ke zpracování. Při čtení má Vojta nejčastější problémy se zasekáváním se a domýšlením slov. Luděk má mimo to i zvýšenou chybovost, pomalejší tempo ve čtení a problém s pochopením čteného textu.

Dále bylo zjištěno, že si Vojta kreslí na pracovní list a má tendenci si zpětně opravovat věty, které různě přeškrťává a přepisuje. U Lud'ka se vyskytl problém s tím, že chce psát pouze tužkou, kterou lze gumovat. To ho pak vede k tomu, že něco napíše a vygumuje, zase napíše a zase vygumuje. Tomu se snaží paní učitelka a paní asistentka předcházet. Vedou ho k tomu, aby psal např. propiskou. Kreslení obrázků do pracovních listů se velmi často objevuje i v jeho případě.

Z rozhovoru s paní učitelkou vyplynulo, že si Vojta často kreslí ve chvíli, když nezná odpověď na zadané otázky. Nejprve se začne bavit s žáky kolem sebe, ale pokud je mu to znemožněno, tak si začne kreslit vedle zadání úloh nebo na jiný kus papíru. Projevem specifických poruch učení je i časté gumování nebo oprava vět. Paní učitelka si myslí, že to provádí z toho důvodu, že je nervózní, nechce dostat špatnou známku a neustále si opravuje to, co napsal. Stává se, že několikrát po sobě gumuje věty tak, až je papír rozedřený.

Motivace je pro oba chlapce důležitá, ale v případě Vojty, který je veden k učení již svými rodiči, může být motivace ze strany učitele umírněná. Vojta nemá s prací žádné větší problémy. Naopak u Lud'ka je motivace velmi důležitá a je náročné ho správně motivovat. Je potřeba vynaložit větší úsilí k tomu, aby projevil více aktivity.

Jaké byly zaznamenány pokroky spojené se zavedením pracovních listů ve výuce?

Na základě rozhovoru s paní učitelkou lze konstatovat, že od chvíle, kdy začali žáci pracovat s pracovními listy, vykazovali velké pokroky. Ty byly znatelné i v průběhu celého výzkumu.

Rozvoj se u chlapců projevili především v porozumění probíranému tématu a také v nich práce s listy rozvíjela schopnost pracovat samostatně. V oblasti výuky byl u Vojty zaznamenán pokrok v matematice a drobný pokrok i v českém jazyce a čtení. U Lud'ka nebyl pokrok příliš znatelný. S ohledem na jeho specifické poruchy učení se to dalo očekávat. Přesto ale nastaly chvíle, kdy byl i u něj zaznamenán příznivý posun v případě doplňování cvičení v českém jazyce a dařilo se mu ve výpočtech v matematice.

Během sebehodnocení obou žáků bylo jejich celkové vyhodnocení pozitivní. Vojta byl se svojí prací spokojený. Pokud by se měl ohodnotit, udělil by si jako známku dvojku. U Lud'ka bylo jeho hodnocení více neutrální. Bylo pro něho těžké se samostatně ohodnotit, ale nakonec by si dal jako známku trojku, protože se mu na konci hodiny pracovalo už hůře. Ztrácel soustředěnost a nechtělo se mu pracovat.

16.2 SROVNÁNÍ S JINÝMI PROJEKTY

Problematikou žáků se specifickými poruchami učení se zabývají různé projekty, které se zaměřují na práci s jinými didaktickými pomůckami a mimo jiné i na práci s pracovními listy. V rámci jednotlivých projektů dochází k průzkumu vybraných subjektů a k vypracování doporučení pro jejich využití v praxi. Na tomto místě lze čerpat podklady z webových stránek Národního pedagogického institutu České republiky a z webu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Oba portály se zaměřily na metodiku a doporučení, která jsou spojena s využitím podpůrných opatření v průběhu výuky. Výstupem každého projektu byl výčet návrhů pro využití didaktických pomůcek, mezi které bylo zahrnuto i využívání pracovních listů u žáků se SPU.

V rámci projektu Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb byla podpůrná opatření rozdělena do více kategorií. Projekt zaměřený na první stupeň podpory žáků se SPU, byl využit pro účely komparace s výstupem této diplomové práce. U tohoto stupně se doporučuje ponechat podporu žáků na úrovni školy, kdy je vyučující schopen rozpoznat problémy ve vzdělávání nebo chování žáka. Tomu je pak potřeba přizpůsobit formu výuky. Důležitou roli zde hraje spolupráce s rodiči. Mezi podpůrná opatření se v prvním stupni řadí spolupráce se žákem i v domácím prostředí a zajištění potřebných podkladů a pomůcek pro výuku. Mezi tyto pomůcky lze zařadit využití pracovních listů. Důležitá je i motivace žáka a stejná forma hodnocení jeho výkonu ze strany učitele a rodiny. (MŠMT projekt, 2014-2016)

Jako další forma podpory rozvoje žáků se SPU se doporučuje časté procvičování a opakování probraného učiva. Celé procvičování by mělo být delší a jedná se o podstatnou část práce s dětmi na I. stupni ZŠ. Čas ve výuce je omezený, proto je velký důraz kladen na

práci doma. S tímto souvisí i výše zmíněná spolupráce vyučujícího s rodiči dětí. Pro domácí procvičování se hodí pracovní listy. Toto doporučení se shoduje s výstupem diplomové práce. Individuální zadávání domácích úkolů je velmi podstatné pro rozvoj žáků. Je vhodné tvořit úlohy tak, aby byla jednotlivá cvičení přiměřená jejich schopnostem a vědomostem. (Metodický portál, 2018)

S nedostatkem času v průběhu výuky se pojí i redukce učiva. Je nutné, aby děti probírané látce porozuměly a zapamatovaly si co největší množství informací. K tomu jim dopomůže právě opakování. Každý žák má své individuální tempo, které je nutné respektovat. Pokud by byl žák vystaven stresu, mohlo by to mít negativní vliv na jeho vývoj a výsledky ve vzdělávání. (Metodický portál, 2017). V této diplomové práci bylo z rozhovorů s žáky a s jejich vyučující zjištěno, že pokud jsou žáci vystaveni stresu, zvýší se i jejich chybovost.

Dalším doporučením je kontrola pochopení zadání ze strany žáka a poskytnutí zpětné vazby ze strany učitele. Je nutné ujistit se, že žáci své úkoly pochopili a postupují v souladu se zadáním. Díky pravidelné komunikaci a ověření si správných odpovědí získá žák včasnou zpětnou vazbu a vidí své chyby. (Metodický portál, 2017)

Dohlédnutí na správně provedený zápis nebo domácí úkol patří na prvním stupni k základním pravidlům výuky. Toto doporučení je vhodné dodržovat po celou dobu vzdělávání, ale na prvním stupni nabývá vyššího významu z důvodu mladších dětí, které potřebují dohled. (MŠMT projekt, 2014-2016)

Jedna z částí projektu byla zaměřena na jednotlivé složky, které ovlivňují vzdělávací proces žáků se SPU. Byly vybrány nejdůležitější body, které jsou přímo srovnávány s výstupem diplomové práce a vedou k závěrečnému shrnutí.

Doporučení č. 1 – Je velmi důležité, aby byly do výuky zahrnuty didaktické pomůcky, mezi které lze zařadit práci s pracovními listy. Žák by měl mít dostatečné množství pomůcek a podkladů, které povedou k rozšíření jeho vzdělání. (MŠMT projekt, 2014-2016)

Komparace – Diplomová práce je zaměřena na využívání didaktických pomůcek ve výuce, se zaměřením na práci s pracovními listy. V průběhu zkoumání bylo prokázáno, že napomáhají lepší zapamatovatelnosti probíraného učiva a mohou sloužit jako jeden z prvků určených k hodnocení žáků. Jejich využívání lze jen doporučit. Velkou roli ale hraje forma pracovního listu. Listy je důležité přizpůsobit schopnostem jednotlivých žáků. Pokud budou listy vypracovány tak, že s nimi nebudou schopni pracovat, neporozumí jim, budou vědomostně i časově náročné, mohou mít pak demotivující charakter a mohou vést ke ztrátě

zájmu o výuku ze strany žáka. Můžeme uvést, že při správném zpracování vedou k rozšíření vzdělání. U zkoumaných subjektů byl v této práci zaznamenán pokrok v souvislosti s PL.

Doporučení č. 2 - Žák by měl mít možnost se na vše zeptat a měl by vědět, že může využít pomoc ze strany vyučujícího. Učivo by mělo být dáno do logické souvislosti, navazovat na sebe a postupovat od jednoduššího učiva po to složitější. (MŠMT projekt, 2014-2016)

Komparace – S výše uvedeným doporučením musíme souhlasit. Během sledování výuky u žáků se SPU byla tato pravidla dodržena. Žákům je probíraná látka vysvětlována postupně, jsou využívány různé pracovní pomůcky a mezi nimi i pracovní listy. Velký důraz je kladen na spolupráci a podporu související s navázáním dobrého vztahu mezi učitelem a žákem.

V rozhovoru s paní učitelkou bylo během výzkumu pro účely práce potvrzeno, že jsou žáci vždy informováni o možnosti se dotázat. Před začátkem práce s pracovním listem jim jsou sděleny základní informace související s vypracováním zadání. Pro lepší názornost obsahují i příklady, na kterých je demonstrováno to, jak má být cvičení zpracováno. Pokud dětem přesto není zadání jasné, mohou se přihlásit a požádat o opětovné vysvětlení. V tuto chvíli může být celé zadání znovu vysvětleno všem nebo pak individuálně podle potřeby daného žáka. U žáků se SPU se musí více dbát na to, aby vše správně chápali. Vždy se začíná od toho nejjednoduššího. Probíranou látku je potřeba pravidelně opakovat, k čemuž slouží pracovní listy v různých podobách. V průběhu kvalitativního výzkumu bylo zjištěno, že se u obou žáků se SPU projevovala vyšší nepozornost a neklid.

V závěru tohoto bodu můžeme shrnout, že pokud žáci učivu stále nerozumí, je nutné jim vše vysvětlit jiným způsobem. Žák by měl mít možnost se na vše zeptat a to i opakovaně. Důležité je zapojit co nejvíce smyslů při vysvětlování, případně je vhodné zařadit i jiné didaktické pomůcky.

Doporučení č. 3 – Je nezbytné poskytnout všem žákům se SPU individuální formu vyučování. (MŠMT projekt, 2014-2016)

Komparace – S tímto doporučením lze souhlasit pouze částečně. V diplomové práci, především v rozhovoru s třídní paní učitelkou bylo prokázáno, že se snaží o zajištění individuálního přístupu v hodinách, ale nemá na to moc času. V průběhu vyučování, kdy má na starosti větší počet žáků je velmi obtížné až nemožné, aby byl přístup ke každému z nich individuální. Souhlasíme tedy, že individuální práce je zde na místě, ale ne nutně pro každého žáka. Vyučující už během doby, kdy děti pozná, ví, komu je nutné věnovat větší pozornost a kdo je samostatnější. Děti s těžší formou SPU mají přiděleného asistenta, který vypomáhá

při práci s žákem a je mu schopen zajistit individuální přístup a pomoci mu s probíraným učivem. Také je v těchto případech důležité nabízet dětem individuální doučování, kde se alespoň částečně srovnají mezery v učivu. Ve výzkumu diplomové práce bylo prokázáno, že oba žáci navštěvují doučování a to má dobrý vliv na zvýšení jejich pozornosti i studijních výsledků. Vyučující se snaží vyjít vstříc všem žákům a jejich rodičům. Spolupracuje s nimi, je schopna jim zajistit potřebné podklady a doporučení pro výuku svých dětí.

Doporučení č. 4 – Je důležité poskytnout žákům dostatek času pro práci s pracovními listy. Ty by měly být přehledné a měly by obsahovat to nejdůležitější z probírané látky tak, aby v hodině došlo k jejich úplnému vypracování a kontrole. Není vhodné cvičení dodělat doma. Pro domácí účely by měly být dodány jiné pracovní listy. (MŠMT projekt, 2014-2016)

Komparace – V diplomové práci bylo prokázáno, že dostatek času na zpracování pracovních listů hraje u dětí se SPU důležitou roli. Omezený časový limit pro vypracování listu může vést ke vzniku stresu a vyšší chybovosti při práci. S doporučením č. 4 plně souhlasíme. Dětem je potřeba poskytnout ve výuce tolik času, kolik pro vypracování zadání potřebují.

Zkoumaní žáci s pracovními listy pracují pravidelně. Dostávají je i jako zadání pro domácí úkoly. Je pak na nich a v kompetenci jejich rodičů, aby tyto listy vypracovali. Pokud je žák doma nevyplní, může mu být zadání opakovaně uděleno jako domácí úloha nebo je pak musí vypracovat přímo ve škole pod dohledem vyučujícího. Velký vliv na snahu a přístup žáka k domácím úlohám má jeho rodinné zázemí.

Doporučení č. 5 - Ve všech předmětech by se měl tolerovat písemný projev daného žáka a chyby spojené se SPU není vhodné zahrnovat do hodnocení. (MŠMT projekt, 2014-2016)

Komparace: Tohle doporučení je směřováno přímo na učitele. Záleží na každém z nich, jak dané doporučení dodrží. V diplomové práci bylo v rozhovoru s třídní paní učitelkou zjištěno, že je dodržuje. Pokud trpí žák návykem, který ho může negativně ovlivňovat, snaží se ho pomalu a trpělivě přeučit na správné návyky. Písemný projev žáka je ve výuce tolerován. Pokud žák píše tiskacím nebo psacím písmem, tak je to v pořádku. Je důležité, aby mu forma písma vyhovovala. V opačném případě by byl opět vystaven stresu. Mezi vlastnosti, které se vyučující snaží u žáka odbourat/přeučit ho, patří psaní tužkou. Tu může neustále gumovat a měnit své odpovědi. Pokud využívá propisku nebo pero, které nelze gumovat, může to vést k posílení jeho sebejistoty a nenutí ho stále měnit své odpovědi.

Doporučení č. 6 – V pracovním listě je nutné dodržet správnou velikost a styl písma. Samotným žákům by mělo být umožněno psát jiným typem písma (např. tiskacím/psacím) nebo i na počítači. (MŠMT projekt, 2014-2016)

Komparace – Výše uvedené doporučení úzce navazuje na předchozí bod. V diplomové práci bylo zjištěno, že si žáci sami zvolili své písmo, které jim vyhovuje. U jednoho žáka, který byl sledován v průběhu výzkumu, bylo třídním učitelem a paní asistentkou dohlíženo na omezení psaní tužkou a na snížení potřeby gumovat již napsané odpovědi.

Podoba pracovního listu není pevně dána, ale existují různá doporučení pro velikost písma (velikost 14) a styl formátování. Výstup diplomové práce v porovnání s výstupem projektu zabývajícím se podpůrnými opatřeními a podpůrnými pomůckami ve škole došel ke stejným doporučením pro výuku a pro práci s PL. Doporučení spolu úzce souvisí. Platí pravidlo, že ne vše je vhodné pro každého žáka. V této práci bylo několikrát uvedeno, že každý žák se SPU je individuální. S tímto souvisí i to, že ke každému je potřeba uplatit jiný přístup. Proto, aby vyučující dospěl ke vhodnému způsobu spolupráce s žákem, je nutné, aby ho poznal a aby si mezi sebou vytvořili dobrý vztah.

17 DOPORUČENÍ DO PRAXE

Na základě získaných poznatků je vhodné uvést několik doporučení souvisejících s výukou žáků se SPU na prvním stupni ZŠ a doporučení pro práci s pracovními listy. Zjištěné informace byly získány prostřednictvím kvalitativního výzkumu za využití metody pozorování a vyvozeny z rozhovoru s třídní učitelkou a se dvěma žáky čtvrtého ročníku.

Při sestavování pracovních listů je velmi důležité provedení specifických úprav. Mezi tyto specifické úpravy patří úprava písma nejméně o velikosti 14, častější využívání obrázků, číslování všech otázek a využívání vzorových příkladů pro další cvičení. Nedoporučujeme zařazovat pracovní listy do hodin, v jejichž průběhu se vyučující snaží žákům vysvětlit nové učivo, protože žáci mají v tu chvíli sníženou soustředěnost. Nejvhodnější je použít pracovní listy v následujících hodinách při procvičování nových poznatků a zadávat je třeba i jako domácí úkoly. Otázky v pracovním listě by měly být jednoduché, jednoznačné, krátké a přizpůsobené k věku dítěte.

Určitě je dobré pracovní listy využívat, protože bylo prokázáno, že žáky pracovní listy více motivují a oceňují přehlednost toho, kde dělají chyby. Vyučující by měli dát žákům dostatek času na vyplnění pracovního listu a měli by nechat žáky pracovat s didaktickými pomůckami. Pokud jsou pracovní listy na známky, může u žáků dojít k vyšší chybovosti, která bude vyvolána stresem spojeným s hodnocením.

Dále je dobré zařadit do výuky častější přestávky, protože žáci se SPU jsou více unavitelní. Vhodné je využívat neustálou motivaci v podobě odměn a pochval. Už jen kvůli zmírnění netrpělivosti a neklidu při práci. Důležitá je dobrá atmosféra ve třídě a navázání dobrých vztahů se žáky. Mělo by jim být vytvořeno klidné zázemí, kde se budou cítit dobře, budou soustředění, což povede i k nižší chybovosti.

U žáků se doporučuje aplikovat snížená forma hodnocení, kdy je nejlepší převést hodnocení do slovní formy. Není vhodné hodnotit specifické chyby, které jsou spojené právě s poruchou, za kterou žák nemůže.

Pro budoucí praktikanty, kteří se setkají se žáky se specifickými poruchami učení, obsahují níže uvedené body různá doporučení související se zařazením pracovních listů do výuky a s jejich zpracováním. Doporučení:

- Je vhodné navázat dobrou atmosféru ve třídě a kladné vztahy s žáky.
- Je důležité zajistit klidné prostředí, ve kterém se žáci mohou plně soustředit.

- Je možné využít specifické úpravy v pracovním listě (velikost písma např. 14 a vyšší, využití obrázků, číslování otázek, zakomponování úloh).
- Při sestavení otázek v pracovním listě by měly být otázky jasné, krátké a upravené s ohledem na věk žáka.
- Není vhodné používat pracovní listy v hodině, ve které se vysvětluje nová studijní látka.
- Doporučujeme využívat pracovní listy v té části vyučovací hodiny, kdy se procvičují získané poznatky.
- Pracovní listy lze využít pro zadání domácích úloh.
- Je vhodné žáka neustále motivovat (odměny, pochvaly).
- Je potřeba ponechat žákům dostatek času pro vypracování PL.
- Je nutné nechat žáky využívat různé druhy didaktických pomůcek.
- Je vhodné zařadit do výuky častější přestávky při práci.
- Měl by se brát ohled na vyšší netrpělivost, unavitelnost a jiné negativní projevy žáka.
- Je dobré použít ke klasifikaci žáků snížené hodnocení.
- Doporučujeme využívat slovní i číselnou formu hodnocení.
- Není vhodné hodnotit specifické chyby žáka, které jsou způsobené právě specifickými poruchami učení.
- Vždy by se mělo ve slovním hodnocení začít s vyhodnocením kladných stránek žáka.

18 LIMITY VÝZKUMU

Limity výzkumu jsou specifikovány jako omezující faktory, které ovlivňují celý průběh výzkumu. Prvním a zásadním limitem výzkumu je samotná přítomnost výzkumníka ve zkoumaném prostředí, který do něj zasahuje a může dojít k ovlivnění získaných dat. Výzkumník se účastní výuky, zkoumané subjekty jeho přítomnost evidují a mohou tak pozměnit své běžné chování.

Dalším limitem je omezený výběr respondentů. Pro účely výzkumu byli vybráni žáci čtvrté třídy ZŠ, kteří trpí specifickými poruchami učení. Dále dochází k omezení prostředí, ve kterém je průzkum prováděn. V rámci této diplomové práce se výzkum omezil na projevy specifických poruch žáků v předmětech českého jazyka (čtení, psaní) a matematiky.

Mezi další limitující faktory lze zařadit možnou neochotu respondentů odpovědět na některé otázky a jejich nesoustředěnost. Neochota odpovědět může souviset se strachem, aby žák nesdělil informaci, která by mohla vést k jeho napomenutí, případně se může obávat, že bude mít vliv na jeho ohodnocení. Na toto navazuje i zhoršené soustředění. Pokud je žák vystaven novému prostředí nebo odlišnému průběhu výuky, naruší to jeho komfortní zónu a zjišťuje důvody této změny oproti standardu.

19 ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo analyzovat aktivitu práce s pracovními listy u dvou žáků se specifickými poruchami učení v hodinách, ve kterých mají obtíže (matematika a český jazyk). Bylo zjištěno, že pracovní listy mají pozitivní dopad na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Pro žáky jsou přehledným materiálem, který jim poskytuje zpětnou vazbu a upozorní je na jejich chyby ve cvičení. Také slouží k opakování již probraného učiva. Pracovní listy se řadí mezi zábavnější typ materiálu, se kterým děti pracují. Mohou jejich vypracováním procvičovat a opakovat probrané učivo. Jedná se o jeden z podstatných materiálů pro výuku, jehož prostřednictvím mohou být žáci i hodnoceni. Pokud je pracovní list správně sestaven, práce s ním je pro žáky jednoduchá, přehledná a vede je k rozšíření jejich znalostí a vědomostí.

Cílem práce bylo také sledovat projevy při práci s pracovními listy u dvou žáků, se zaměřením na obtížnost úloh, jejich motivaci, soustředění a pochopení učiva. Jednotlivé cíle diplomové práce jsou zpracovány v praktické části diplomové práce. Na základě provedeného pozorování a dotazování bylo zjištěno, že mají pracovní listy pozitivní dopad na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Žáci jsou více motivováni k učení a mají lepší výsledky ve vzdělávání. Motivace žáků se neobejde v bez podpory jejich rodičů a podstatná je pro samotné hodnocení studijních výsledků žáků snížená stupnice hodnocení výkonů ze strany pedagogů. Důležité je ocenění snahy, aktivity, komunikace a také přístup žáka ke škole.

Závěrem lze konstatovat, že sestavení jednotlivých pracovních listů je velmi obtížné. Žáci mají individuální problémy s probíranou látkou a každý z nich je schopen vypracovat list s jinou náročností. Na jejich predispozice je nutné brát ohled. Pracovní list musí mít takovou podobu, aby byl přehledný, žáci ho pochopili a byli schopni zpracovat. Jako častý problém při zařazení pracovních listů do výuky se uvádí časová náročnost související s jejich vytvořením, zpracováním a úpravami. V některých případech se lze setkat s argumenty, že není dostupný dostatek materiálu pro vypracování takového listu. To pak záleží na kreativitě a ochotě daného vyučujícího list vytvořit a poskytnout ho žákům pro jejich další rozvoj.

Seznam literatury

Webové stránky:

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Specific Learning Disorder. Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5* [online]. Copyright © 2013 [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <http://www.dsm5.org/Documents/Specific%20Learning%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>
- ČÍSELNÍK DIAGNÓZ MKN-10. *F80-F89 - Poruchy psychického vývoje* [online]. Copyright © 2020 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <http://www.ciselnikdiagnoz.cz/mkn-10/f80-f89-poruchy-psychickeho-vyvoje/>
- INKLUZIVNÍ ŠKOLA.CZ. *Příprava pracovního listu* [online]. Copyright © 2013-2020 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/priprava-pracovniho-listu>
- MASARYKOVA UNIVERZITA. *Nejčastější chyby při tvorbě pracovního listu* [online]. Copyright © 2020 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2008/ZS1BP_ZBUC/um/tvorba_pracovniho_listu.pdf
- MEDIATELY. *MKN-10* [online]. Copyright © 2020 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <https://mediately.co/cz/icd/F00-F99/set/F80-F89/cls/F81/>
- METODICKÝ PORTÁL. *Obecné příklady podpory žáků se SPU* [online]. Copyright © 2017 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13020>
- METODICKÝ PORTÁL. *Žáci se SPU* [online]. Copyright © 2018 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=14726>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními* [online]. Praha, 2014-2016 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/Methodika%20pro%20nastavov%C3%A1n%C3%AD%20podp%C5%AFrn%C3%BDch%20opat%C5%99en%C3%AD_v%C3%BDstup%20projektu.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování* [online]. Praha, Copyright © 2013-2020 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Předměty speciálně pedagogické péče* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specialne-pedagogicke-pece#>
- MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY. *Světová zdravotnická organizace schválila jedenáctou revizi Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: https://www.mzcr.cz/dokumenty/svetova-zdravotnicka-organizace-schvalila-jedenactou-revizi-mezinarodni-klasifik_17669_1.html
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Školský zákon ve znění účinném od 15. 2. 2019* [online]. Praha, Copyright © 2013-2020 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vnitrostátní předpisy* [online]. Praha, Copyright © 2013-2020 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31. 8. 2017* [online]. Praha, Copyright © 2013-2020 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Podpůrná opatření* [online]. Copyright © 2011-2020 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Publikace* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/vydane-publikace>
- PROŠKOLY.CZ. *Specifické poruchy učení (pracovní listy)* [online]. Copyright © 2007 - 2020 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <https://www.proskoly.cz/specificke-poruchy-uceni-pracovni-listy>
- SOCIOLOGICKÁ ENCYKLOPEDIIE. *Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. hlavní editor: Zdeněk R. Nešpor* [online]. 2017 [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Deskripce>
- ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRO ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A MATEŘSKÁ ŠKOLA LOGOPEDICKÁ SCHOLA VIVA. *Charakteristika Schola Viva* [online]. Copyright © Schola Viva 2018 [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: <http://www.schola-viva.cz/index.php/charakteristika-schola-viva>
- ZÁKONY PRO LIDI. *Vyhláška č. 48/2005 Sb.* [online]. Copyright © 2019 [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

Knihy:

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0
- KREJČOVÁ, Lenka, BODNÁROVÁ Zuzana. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0
- LIŠTIAKOVÁ, Ivana a Milan VALENTA. *Evaluače v dramaterapii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4723-0
- MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ Pavlína a FELCMANOVÁ Lenka. *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8
- MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9
- NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. 3. zcela přeprac. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 8073110296
- OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4200-0
- POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-350-5
- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 8024414759

- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Přeložila Andrea CIVÍNOVÁ. Praha: Grada, 2000. ISBN 8071697737
- SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu. I.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3067-6
- VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 9788024717340
- VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity, č. 179/2008. ISBN 978-80-7368-525-6
- ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1266-9
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vydání dvanácté. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4

Seznam tabulek, obrázků a příloh

Tabulky:

- Tab. 1 - Klasifikace nemocí F80 - F89 (str. 10)
- Tab. 2 - Klasifikace nemocí F 81 (str. 10)
- Tab. 3 - Lékařské klasifikace DSM - 5 (str. 11)

Obrázky:

- Obr. č. 1 Pracovní list na přídavná jména – Vojta (str. 47)
- Obr. č. 2 Pracovní list násobení trojčiferným číslem – Vojta (str. 48)
- Obr. č. 3 Pracovní list na přídavná jména – Luděk (str. 60)
- Obr. č. 4 Pracovní list násobení trojčiferným číslem – Luděk (str. 61)

Přílohy:

- Příloha č. 1 - Podstatná jména (pracovní list)
- Příloha č. 2 - Podstatná jména ženského rodu (pracovní list)
- Příloha č. 3 - Podstatná jména mužského rodu (pracovní list)
- Příloha č. 4 - Přídavná jména (pracovní list)
- Příloha č. 5 - Cvičení na procvičení (pracovní list)
- Příloha č. 6 - Násobení vícečetným číslem (pracovní list)
- Příloha č. 7 - Násobení trojčetným číslem (pracovní list)
- Příloha č. 8 - Násobení a dělení vícečifernými čísly (pracovní list)
- Příloha č. 9 – Předloha pro souhlas se zpracováním údajů

Přílohy

Příloha č. 1

PODSTATNÁ JMÉNA

- Urči mluvnické kategorie těchto podstatných jmen:

	pád	číslo	rod	vzor
bez obuvi				
vidím suseda				
ze židlí				
nad hřišti				

- Doplň i,í/y,ý a do závorčky napiš vzor v příslušném tvaru.
- Příklad: letěli letadly (městy).





STŘEDNÍ ROD

Cestující odešli s těžkými zavazadl__ (_____). Lehátka jsme pokryli lehkými prostěradl__ (_____). Na neb__ (_____) se objevilo slunce. Lodě pluly po Lab__ (_____). K pol__m (_____) přijíždějí kombajny. Procházíme překrásným údol__m (_____). V českém jazyce se řídíme známými pravidl__ (_____). V každém obydl__ (_____) má být čisto. Mezi obil__m (_____) roste chrpa. V kamnech topíme uhl__m (_____) a dřív__m (_____). Mnoho lidí pracuje v zemědělstv__ (_____). Vosy jsou nebezpečné svými žihadl__ (_____). Zajíc se schoval do křov__ (_____). V podkrov__ (_____) bývá hezký pokojík.

Příloha č. 2

PODSTATNÁ JMÉNA ŽENSKÉHO RODU

- Podle obrázku pozněj, který je to vzor a doplň název vedle obrázku. Podstatná jména pod tabulkou rozděl podle vzorů skloňování a zapiš pod daný vzor.

Káva, škola, skříň, sůl, řeč, broskev, mrkev, lež, tabule, židle, větev, povinnost, váza, borovice, síla, chvíle

- Doplň správná i/y podstatných jmen.

U líp_ , zkušenost_ , na větv_ch , v košil_ , na noh_ , s cibul_ , smazat tabul_ , v láhv_ch , bez řeč_ , se slepicem_ , ve step_ch , mít namysl_ , gazel_ , na návs_ , maturitní šerp_ , důležité povinnost_ , s hlívam_ , na ploutv_ , mazat tabul_ , se sol_ , v nejlepší chvíl_ , slané slz_ , výlet do Chrudim_ .

- Doplň slova do správného tvaru.

(**Bříza**)..... mají bílý kmen. V parku rozkvétají (**lípa**)..... . Pilné (**včela**)..... poletují z květu na květ. Louka překypuje (**barva**)..... . Po (**zem**)..... lezou žížaly. Na (**mez**)..... se pasou (**koza**)..... . Z (**koruna**).....stromů se ozývají (**sova**)..... . Na břehu (**řeka**)..... stojí (**vrba**)..... . Pod (**hráz**)..... jsou vidět (**žába**)..... a (**ryba**)..... . Po dešti vždy vylézají (**žížala**)..... .

Příloha č. 3

PODSTATNÁ JMÉNA

- Urči mluvnické kategorie těchto podstatných jmen:

	pád	číslo	rod	vzor
ke stromu				
na stolech				
dívky!				

- Doplň i,í/y,ý a do závorky napiš vzor v příslušném tvaru:

ROD MUŽSKÝ

Sejdeme se s přátel__ (______). Od nádraží odjíždějí automobil__ (______), autobus__ (______) a jiné voz__ (______). V pytl__ (______) je obilí. V houštinách sídlí tetřev__ (______). Těžké voz__ (______) přivázejí jeřáb__ (______), trám__ (______) a sloup__ (______). Mám rád lovecké ps__ (______). Čáp__ (______) v srpnu odlétají. Četl jsem povídku o výrov__ (______). Žáci s učitel__ (______) jdou do kina. U chalupy rostou vysoké topol__ (______) Koupil jsem výkres__ (______).

- Přiřaďte slova čarou k jejich vzorům.

sokol
medvěd
les
úsměv
chodník
kůň
zubař
strojvedoucí

PÁN
HRAD
MUŽ
STROJ
PŘEDSEDA
SOUDCE

doktor
míč
vědec
slon
topol
fotbalista
pekař
slavík

Příloha č. 4

PŘÍDAVNÁ JMÉNA

- Jaká jsou zvířátka na obrázku. Napiš alespoň 8 přídavných jmen podle obrázku:



.....

.....

.....

.....

.....

- Doplň do přídavných jmen správné i/y a í/ý:

Prav_ úhel, plastov_ obal, ciz_ lidé, ovč_ sýr, slunečn_ den, králíč_ uši, barevn_ kabát, poutav_ příběh, zlobiv_ kluci, bolav_ zub, medov_ koláč, ryz_ zlato, kočič_ uši, hus_ peří, kopřivov_ šampon, chytř_ žáci, malinov_ dort, porcelánov_ hrneček, jarn_ kvítí, star_ hrad, modern_ auto, bíl_ sníh, vos_ bodnutí, důvěřiv_ lidé, zapomětliv_ žáci, osl_ uši, zdvořil_ lidé, zářiv_ úsměv, rezav_ drát, velryb_ mládě, pomal_ běh, růžov_ svetr, včel_ med, zajímav_ obraz

- Spoj správná přídavná jména s podstatnými jmény.

Třpytiv_	úkol	Spanil_	let
Lehk_	šupiny	Leskl_	rytíř
Ryb_	šperk	Sokol_	kapři

Příloha č. 5

CVIČENÍ NA PROCVIČENÍ

- Doplň vynechaná písmena:

Medv__di, nev__dí, že turisté nemají zbraně ... zp__vá se ve známé p__sničce. Opak je ale pravdou. Medv__di dobře v__dí, že v batoz__ch bezbranných turistů se nezř__dka ukr__vá lákavé sousto, jaké se v př__rodě běžně nev__skytuje. Protože medv__dů v posledn__ době spíše přib__vá, stává se také častěji, že se člověk setká na horské p__šině s medv__dem.



- Urči mluvnické kategorie následujících podstatných jmen:

- sousto –
- batohu –

- **Popiš medvěda** (nejméně 5 vět):

- Namaluj obrázek medvěda:

Příloha č. 6

NÁSOBENÍ VÍCEČETNÝMI ČÍSLY

Vypočítej příklady a vylušti tajenku. K číslům v tabulce přiřaď správné písmeno.

$$\begin{array}{r} \text{T} \\ 33\ 148 \\ \cdot \quad 43 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{P} \\ 12\ 289 \\ \cdot \quad 67 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{E} \\ 13\ 285 \\ \cdot \quad 29 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{J} \\ 176\ 843 \\ \cdot \quad 32 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{L} \\ 237\ 952 \\ \cdot \quad 15 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{Á} \\ 381\ 206 \\ \cdot \quad 21 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{V} \\ 215\ 840 \\ \cdot \quad 50 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{K} \\ 13\ 357 \\ \cdot \quad 43 \\ \hline \end{array}$$

823363	3569280	385265	5658976	1425364	10792000	8005326	574351

..... obrovský je největší a nejtěžší zvíře na světě.

Příloha č. 7

NÁSOBENÍ TROJCIFERNÝM ČÍSLEM

Vypočítej příklady a vylušti tajenku. K číslům v tabulce přiřaď správné písmeno:

$$\begin{array}{r} \text{K} \quad 3\ 138 \\ \cdot \quad 243 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{N} \quad 8\ 279 \\ \cdot \quad 167 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{Ě} \quad 6\ 843 \\ \cdot \quad 432 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{A} \quad 2\ 952 \\ \cdot \quad 915 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{S} \quad 2\ 140 \\ \cdot \quad 340 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{Ž} \quad 3\ 357 \\ \cdot \quad 374 \\ \hline \end{array}$$

727600	1382593	2956176	1255518	762534	2701080

Příloha č. 8

NÁSOBENÍ A DĚLENÍ VÍCECIFERNÝMI ČÍSLY

Vypočítej a doplň slovo z písmen do tajenky:

$$\begin{array}{r} \mathbf{V} \quad 1\ 235 \\ : \quad 829 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \mathbf{U} \quad 25\ 867 \\ : \quad 134 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \mathbf{O} \quad 8\ 374 \\ : \quad 76 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \mathbf{Z} \quad 1\ 932 \\ : \quad 45 \\ \hline \end{array}$$

$\mathbf{O} \ 2\ 818\ 400 : 325 = \underline{\hspace{2cm}}$ Zk:

$\mathbf{B} \ 7\ 701\ 458 : 46 = \underline{\hspace{2cm}}$ Zk:

Tajenka:

--	--	--	--	--	--

Příloha č. 9

Informace k potvrzení souhlasu pro získání údajů žáka

Dobrý den,

jmenuji se Pavla Unzeitigová a jsem studentkou Speciální pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci. Chtěla bych Vás tímto požádat o povolení ke zpracování údajů a informací syna/dcery pouze pro účely diplomové práce.

V diplomové práci budou žáci zaznamenáni pod jinými jmény, aby došlo k vyšší anonymitě žáků. Základní informace z pedagogických a speciálně pedagogických dokumentů budou použity pouze pro účely diplomové práce.

Další informace budou získány z pozorování žáka při hodině a plnění pracovních listů.

Poslední získané informace budou získány pomocí krátkého rozhovoru mezi mnou (Pavla Unzeitigová) a žákem. Rozhovor se bude týkat opět práce s pracovními listy. I tyto informace budou použity pouze pro účely diplomové práce.

Děkuji Vám za přečtení krátké informační zprávy.

S pozdravem Bc. Pavla Unzeitigová.

Potvrzení o souhlasu zákonných zástupců se zpracováním získaných údajů své/ho dcery/syna pro účely diplomové práce.

Souhlasím s pozorováním a se zpracováním údajů své/ho syna/dcery, které budou anonymně uvedeny pouze pro účely diplomové práce s názvem: „Využití pracovních listů a didaktických pomůcek při edukaci žáků se SPU“. Souhlasím s tím, že Bc. Pavla Unzeitigová smí nahlížet do pedagogické i speciálně pedagogické dokumentace v rámci potřeb diplomové práce.

.....
Datum

.....
Podpis

Anotační list

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Pavla Unzeitigová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Využití pracovních listů a didaktických pomůcek při edukaci žáků se SPU
Název v angličtině:	Use of worksheets and didactic aids in the education of pupils with SLD
Anotace práce:	<p>Cílem diplomové práce bylo analyzovat využití pracovních listů ve výuce u žáků se specifickými poruchami učení. Práce je rozdělena na teoretickou část, která se člení do osmi kapitol a na praktickou část, která je rozčleněna do sedmi kapitol. V teoretické části je vymezena charakteristika specifických poruch učení, jejich klasifikace, projevy, osobnost a vzdělání žáků se specifickými poruchami učení, individuální vzdělávací plán a specifika tvorby pracovního listu. V praktické části byla analyzována práce a využití pracovních listů u dvou žáků se specifickými poruchami učení v hodinách. Výzkum proběhl v hodině českého jazyka a matematiky.</p>
Klíčová slova:	Dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, specifické poruchy učení
Anotace v angličtině:	<p>The aim of this diploma thesis is to analyse the usage of worksheets with learners with specific learning disabilities. The theoretical part consists of eight subparts while the practical part consists of seven subparts.</p> <p>The theoretical part focuses on the specific learning disabilities, their classification, etiology and causes; the characteristics of a learner's personality, legislation, and the individualized educational program for learners with specific</p>

	<p>learning disabilities; and the creation of the worksheets.</p> <p>The aim of the practical part was to analyse the usage of the worksheets with two concrete learners with specific learning disabilities.</p> <p>The research was realised in the lessons of the Czech language and mathematics.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, specific learning disabilities
Přílohy vázané v práci:	-----
Rozsah práce:	88 stran
Jazyk práce:	Český jazyk