

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2012–2017

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lenka Oulovská Klepáčková

Aktivizační metody výuky žáků
se specifickými vývojovými poruchami učení v předmětu
český jazyk

Plzeň 2017

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jana Vejvodová, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji. Všechny zdroje jsou uvedeny v seznamu.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Plzni, 20. března 2017

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce paní PaedDr. Janě Vejvodové, CSc., za trpělivost, čas, cenné informace, rady a podnětné připomínky, které mi poskytla při vypracování této práce.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	6
ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 CHARAKTERISTIKA DRUHŮ SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ	8
1.1 Obecná charakteristika specifických vývojových poruch učení	9
1.2 Etiologie specifických vývojových poruch učení	10
1.3 Klasifikace, projevy a následky jednotlivých poruch	13
1.3.1 Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení	13
1.3.2 Dysgrafie – specifická vývojová porucha psaní	15
1.3.3 Dysortografie – specifická vývojová porucha pravopisu	16
1.4 Diagnostika specifických vývojových poruch učení	17
2 REEDUKACE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ	19
2.1 Reedukace percepčně-kognitivních funkcí	20
2.1.1 Zrakové vnímání	20
2.1.2 Sluchové vnímání	21
2.2 Reedukace jednotlivých specifických vývojových poruch učení	22
2.2.1 Reedukace a prevence dyslexie	22
2.2.2 Reedukace dysgrafie	25
2.2.3 Reedukace dysortografie	29
2.3 Péče o žáky se specifickými vývojovými poruchami učení	32
2.4 Nápravné metody a kompenzační pomůcky	34
3 MOŽNOSTI AKTIVIZACE ŽÁKŮ V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA.....	36
3.1 Výukové metody	36
3.2 Aktivizační výukové metody	39
3.2.1 Metody diskusí	40
3.2.2 Metody heuristické, řešení problémů	40
3.2.3 Situační metody	41
3.2.4 Inscenační metody	41
3.2.5 Didaktické hry	42
3.3 Praktické využití aktivizačních výukových metod ve výuce českého jazyka	42

3.3.1	Příprava na vyučování s využitím aktivizačních výukových metod	42
3.3.2	Příklady aktivit v českém jazyce	43
3.4	Styly učení	55
3.4.1	Vizuální styl - zrakový	57
3.4.2	Auditivní styl - sluchově mluvní	57
3.4.3	Hmatový a pohybový styl	57
PRAKTICKÁ ČÁST		58
4 PROVEDENÍ VÝZKUMU		58
4.1	Zaměření výzkumu, cíle	58
4.2	Charakteristika výzkumného pole a zkoumaného vzorku	58
4.3	Metody šetření	59
4.4	Zpracování dat	59
4.5	Interpretace výsledků	60
4.6	Závěry šetření, prognóza	78
5 NAVRŽENÍ METODICKÉHO MATERIÁLU		81
5.1	Metodické listy – jazyková výchova	83
5.2	Metodické listy – komunikační a slohová výchova	92
5.3	Metodické listy – literární výchova	101
ZÁVĚR		110
RESUMÉ		111
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		113
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ		117
SEZNAM PŘÍLOH		122

SEZNAM ZKRATEK

AVM	-	Aktivizační/aktivizující výukové metody
CNS	-	Centrální nervová soustava
ČJ	-	Český jazyk
ČQ	-	Čtenářský kvocient
IVP	-	Individuální vzdělávací plán
L	-	Levý/-á
LMD	-	Lehká mozková dysfunkce
P	-	Pravý/-á
PPP	-	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	-	Speciálně pedagogické centrum
SPU	-	Specifické (vývojové) poruchy učení
SVP	-	Speciální vzdělávací potřeby
VH	-	Výuková/vyučovací hodina
VŠ	-	Vysoká škola
ZŠ	-	Základní škola

ÚVOD

Pro svoji diplomovou práci jsem si vybrala téma Aktivizační metody výuky žáků se specifickými vývojovými poruchami učení v předmětu český jazyk. Výrazem „specifickými“ byl název diplomové práce kvůli upřesnění doplněn dodatečně. Na základě dosavadních osobních zkušeností z oblasti učitelství a na základě práce s dětmi, které mají specifické vývojové poruchy učení (dále jen SPU), i s ohledem na plánovanou inkluzi, jsem se rozhodla rozšířit své dosavadní znalosti z této oblasti o další poznatky, abych mohla svou práci vykonávat v budoucnu lépe, odborněji.

Cílem diplomové práce je shromáždit informace o SPU, o současných reedukačních postupech a o možnostech aktivizace žáků s SPU v předmětu, který naplňuje povinné výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Po uvedení nových kurikulárních dokumentů do učitelské praxe má každá škola možnost pojmenovat vzdělávací předměty podle svých potřeb. Pro účely této diplomové práce a pro zjednodušení terminologie bude v celé práci používán pro vzdělávací předmět termín český jazyk, popřípadě zkratka ČJ.

Diplomová práce se zabývá jednotlivými druhy SPU, nápravami, zaměřuje se na hledání různých možností aktivizace žáků s ohledem na jejich poruchy a preferované styly učení. Je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje charakteristiku, etiologii, klasifikaci, projevy, následky a diagnostiku vývojových poruch učení. Řeší možnosti reedukace a aktivizace žáků. Praktická část obsahuje data a závěr z provedeného výzkumu zaměřeného na možnosti aktivizace žáků s SPU v předmětu ČJ na 1. stupni ZŠ. Závěrečným výstupem praktické části je návrh metodického materiálu sloužícího k aktivizaci žáků v daném vyučovacím předmětu. Tento materiál je zaměřen na aktivity pro 1. stupeň ZŠ, obsahuje však také různé modifikace a obtížnosti, proto se jím mohou inspirovat taktéž učitelé 2. stupně.

Ke zpracování diplomové práce jsem použila podklady z dostupné literatury, z internetu, ze školení, z přednášek a kurzů, které jsem osobně absolvovala. Dále jsem čerpala z vlastních zkušeností, z praxe, z rad a doporučení nejen vedoucí mé diplomové práce, ale i svých kolegů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DRUHŮ SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ

„Poruchu si představme tak, jak je definována v Mezinárodní klasifikaci vad, postižení a handicapů ICDH. Vada, porucha, defekt (impairment) je narušení (abnormalita) psychické, anatomické či fyziologické struktury nebo funkce.“ (Slowík, 2007, s. 26)

Slowík (2007, s. 26) dále klasifikuje vady a poruchy:

Podle typu:

- orgánové
- funkční

Podle intenzity:

- lehké
- střední
- těžké

Podle příčin (podle doby vzniku):

- vrozené
- získané

„Pojem poruchy učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu.“ (Slowík, 2007, s. 124)

1.1 Obecná charakteristika specifických vývojových poruch učení

SPU lze vnímat jako vývojový defekt vrozený nebo získaný v raném dětství. Školní výkony žáků s těmito poruchami učení neodpovídají jejich intelektovým schopnostem. Ty bývají většinou na mnohem vyšší úrovni (průměrné až nadprůměrné). Toto postižení ovlivňuje negativně nejen výkonnost, ale i psychiku žáka, neboť dlouhodobé neúspěchy snižují jeho sebevědomí a chuť učit se. V návaznosti na to může takový žák trpět úzkostmi, fobiemi ze školního prostředí, v horším případě může vzniknout i porucha chování (vyrušování v hodinách, slovní/fyzická agrese atp.). Můžeme tedy říci, že tyto SPU žákům znesnadňují získávání požadovaných vědomostí a dovedností pomocí běžných výukových metod. Potřebují proto speciální vzdělávací potřeby a podmínky k tomu, aby dosáhli úrovně odpovídající jejich intelektu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dyslexie (původní souhrnný název pro všechny SPU) byla objevena teprve na přelomu 19. a 20. století, přestože existovala od pradávna, ale teprve od 50. let 20. století je společností vnímána jako závažný problém. Nároky na vzdělání jsou mnohem vyšší, proto jsou projevy tohoto postižení mnohem nápadnější a závažnější (Matějček, 1988).

Mezi nejčastější druhy SPU patří:

- **dyslexie** - specifická vývojová porucha čtení,
- **dysgrafie** - specifická vývojová porucha psaní,
- **dysortografie** - specifická vývojová porucha pravopisu,
- **dyskalkulie** - specifická vývojová porucha počítání.

Dále se můžeme setkat s poruchami, jako jsou např. dyspraxie (porucha schopnosti vykonávat složitější úkony), dyspinxie (specifická vývojová porucha výtvarných schopností), dysmúzie (specifická vývojová porucha hudebních schopností). Specifických vývojových vad je celá řada, tato práce se však bude zabývat zejména prvními třemi poruchami – dyslexií, dysgrafií a dysortografií.

1.2 Etiologie specifických vývojových poruch učení

Matějček (1988) i Tymichová (1992) uvádějí ve svých publikacích rozdělení dyslektiků podle O. Kučery do různých skupin podle základních příčin (dnes již historické dělení) včetně typických projevů:

1. LMD (encefalopatická skupina):

- psychomotorický neklid,
- neobratnost, nápadnost v řeči,
- komolení, zadržávání, neurčitá výslovnost,
- dráždivost, překotné reakce,
- nesoustředěnost, nepozornost,
- ulpívavé myšlení,
- nápadné výkyvy nálad a výkonností,
- záměna b-d, měkkých/tvrdých slabik.

2. Hereditální (dědičná) skupina:

- nestejněměrné vyžívání a vyspívání,
- poruchy řeči,
- levorukost,
- nevyhraněná lateralita,
- potíže při psaní a kreslení,
- většinou izolovaná, lehčí forma.

3. Hereditárně-encefalopatická – smíšená skupina:

- znaky společné pro 1. a 2. skupinu.

4. Neurotická skupina:

- spouštěčem bývá nevhodně použitá metoda počáteční výuky čtení,
- úzkostnost a neurotické napětí při čtení.

5. Skupina, kdy nelze stanovit vlastní příčinu.

Tymichová (1992) dále uvádí, že potíže s SPU mohou být projevem lehké mozkové dysfunkce (dále jen LMD), vývojového opoždění či nevhodného zázemí (snížení učební aktivity). SPU tedy ovlivňuje hned několik faktorů:

1. Vnitřní činitelé:

- intelektové schopnosti,
- poruchy zrakového a sluchového vnímání,
- poruchy řeči,
- nevyhraněná dominance mozkových hemisfér,
- dědičnost,
- levorukost.

2. Vnější činitelé:

- vliv školy a způsob výuky,
- vliv rodiny,
- podnětnost prostředí.

„Lehká mozková dysfunkce (LMD) je označení pro řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn CNS, jež se odchyľují od běžné normy. Jeví se tak jako nezvyklé, nápadné a zvláštní (nápadně nerovnoměrný vývoj intelektových schopností, nápadnosti a poruchy v dynamice psychických procesů, hyperaktivita nebo hypoaktivita, nesusoustředěnost, malá vytrvalost, impulzivita, překotnost, výkyvy nálad a duševní výkonnosti, tělesná neobratnost, poruchy vnímání apod.) (Slowík, 2007, s. 131).

Slowík (2007) ve své knize také píše, že nejjeden autor zmiňuje souvislost vývojových poruch učení a problematiku vývoje řeči, která je úzce spojena se čtením a psaním (verbálními operacemi). Velkou roli zde hrají i neverbální poruchy, z nichž vycházejí např. obtíže z nedostatečné prostorové nebo pravolevé orientace, schopnosti vnímání rytmu atp. Tyto verbální a neverbální poruchy spolu s dalšími dílčími deficity (pozornost, paměť, zraková a sluchová diferenciacie) mají u poruch učení zásadní význam.

Přibližně v polovině případů je příčinou LMD, která je následkem drobného poškození mozku a vzniká v prenatálním a perinatálním období dítěte. Další významný aspekt tvoří hereditární (dědičné) vlivy. Další souvislosti zůstávají nejasné, často se usuzuje na souvislost s neurotickými/psychickými obtížemi.

Jucovičová a Žáčková (2008, s. 9) píší: „*Specifické vývojové poruchy učení jsou specifické jednak z hlediska etiologie (příčin vzniku), jednak z hlediska svých projevů. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte. Nejedná se tedy o problematiku získanou zvnějšku, kdy obdobné obtíže vznikají například neurotizací dítěte, použitím nesprávných výukových metod, zameškáním školní docházky, nižší sociokulturní úrovní nebo odlišným jazykovým prostředím rodiny dítěte.*“

V současné moderní době se odborníci shodují na tom, že SPU ovlivňují jak vnitřní vlivy (poškození a dědičnost), tak i vnější vlivy (nevhodná výuka, špatné rodinné zázemí). Dědičnost je přitom příčinou až v 70 %, o poškození (například komplikace během těhotenství a porodu) se jedná až ve 40 %. Vnější vlivy tvoří pouze zanedbatelný zdroj poškození. Základní premisou SPU zůstává fakt, že není postižen intelekt. Od pojmu slovní slepota přes souhrnné označení dyslexie pro většinu SPU až po současné rozdělení podle konkrétní poruchy určité schopnosti uběhlo téměř 150 let. Je známo několik klasifikací etiologických faktorů. Jednou z nejvýznamnějších je neurologicko-psychologická etiologie (z 80. let 20. století), která se zabývá cerebrální teorií, respektive odlišnou činností mozečku. Ten ovlivňuje rovnováhu, motoriku, artikulaci a automatizaci vědomostí a dovedností, následně tedy schopnost číst, psát a uplatňovat gramatické poznatky. (Přednáška doc. PaedDr. Marie Kocurové, Ph.D., *Specifické vývojové poruchy učení a chování*, ZČU v Plzni dne 4. 11. a 2. 12. 2016)

1.3 Klasifikace, projevy a následky jednotlivých poruch

Názvy jednotlivých poruch jsou odvozeny z řeckých pojmů předponou „**dys-**“. Tato předpona vyjadřuje narušení/odchylku od normálu. Poruchy jsou dále rozdělovány na pravohemisférové a levohemisférové, dále existují lehké až těžké formy (Slowík, 2007).

1.3.1 Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení

Klasifikace podle A. Lalajevy (Zelinková, 2005):

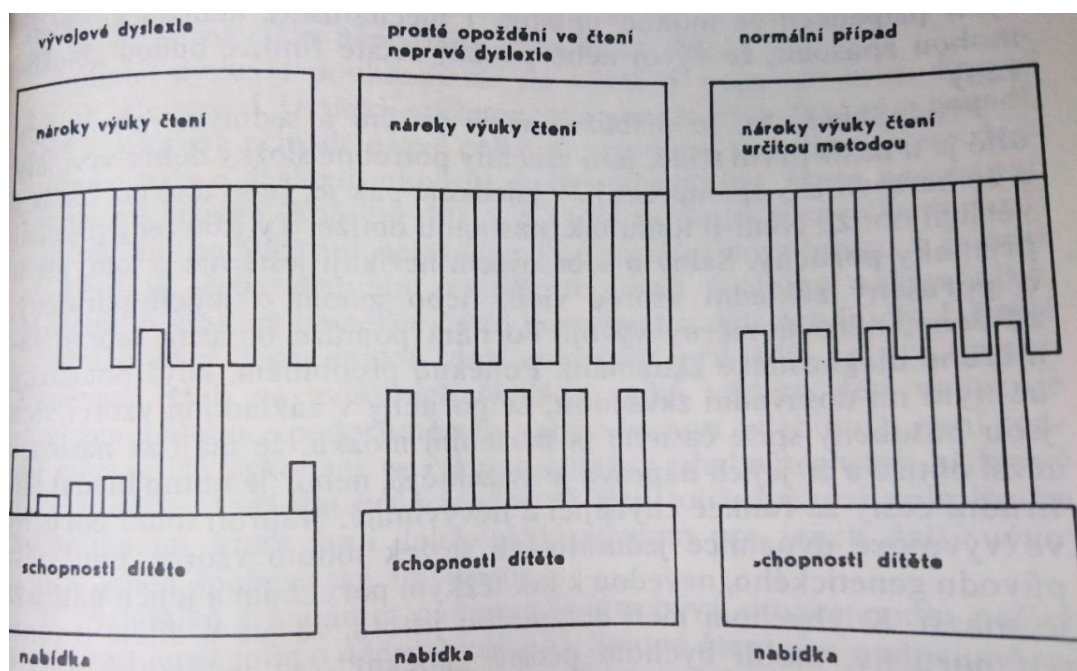
- **fonematická** (narušená schopnost zvládat hláskový systém jazyka),
- **optická** (porucha zrakové a prostorové analýzy),
- **agramatická** (obtíže s osvojováním gramatických norem),
- **sémantická** (obtíže v chápání smyslu čteného textu).

Nejčastější projevy dyslexie (Tymichová, 1992; Slowík, 2007; Jucovičová, Žáčková, 2008):

- problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen,
- potíže s rychlostí, ve správnosti čtení a porozumění textu,
- narušená schopnost analýzy a syntézy,
- nedostatečné vytváření asociací grafických znaků s řečovými ekvivalenty,
- vážné chápání časových a prostorových vztahů (posloupnost, rytmus),
- statická inverze – zaměňování tvarově nebo zvukově podobných písmen (r/z, k/h/l, d/t, m/n, a/e/o, d/t, n/ň, z/s),
- špatné odlišování zrcadlových tvarů (b/d, t/j, s/z),
- směšování a přehazování samohlásek,
- kinetická inverze – přesmykování, přehazování pořadí písmen nebo slabik (svatba–stavba, spát–psát, kal–lak, nese–sene),
- vynechávání, popř. přidávání písmen, změna koncovek (strom–srom, krk–krok),
- vynechávky diakritických znamének,
- hádání, domýšlení slov podle počátečního písmena (přečíst–přečtou),

- domýšlení/komolení slov (klece–klacek),
- překotné čtení s chybami nebo pomalé, těžkopádné čtení,
- potíže se schopností sluchové analýzy (fonematický sluch),
- dvojité čtení (tiché předčítání slova před jeho vyslovením).

Nepravá dyslexie – tzv. pseudodyslexie je důsledkem nepříznivých okolností, napjaté citové situace, špatného zdravotního stavu, vad zraku, sluchu, řeči atp. Jedná se o „dyslexii“ bez původu ve vývojové poruše. Jde tedy o prosté opoždění ve výuce. Takoví žáci také potřebují pomoc, nejsou však dyslektiky v pravém slova smyslu. Dobře si lze nepravou dyslexii představit na následujícím schématu:



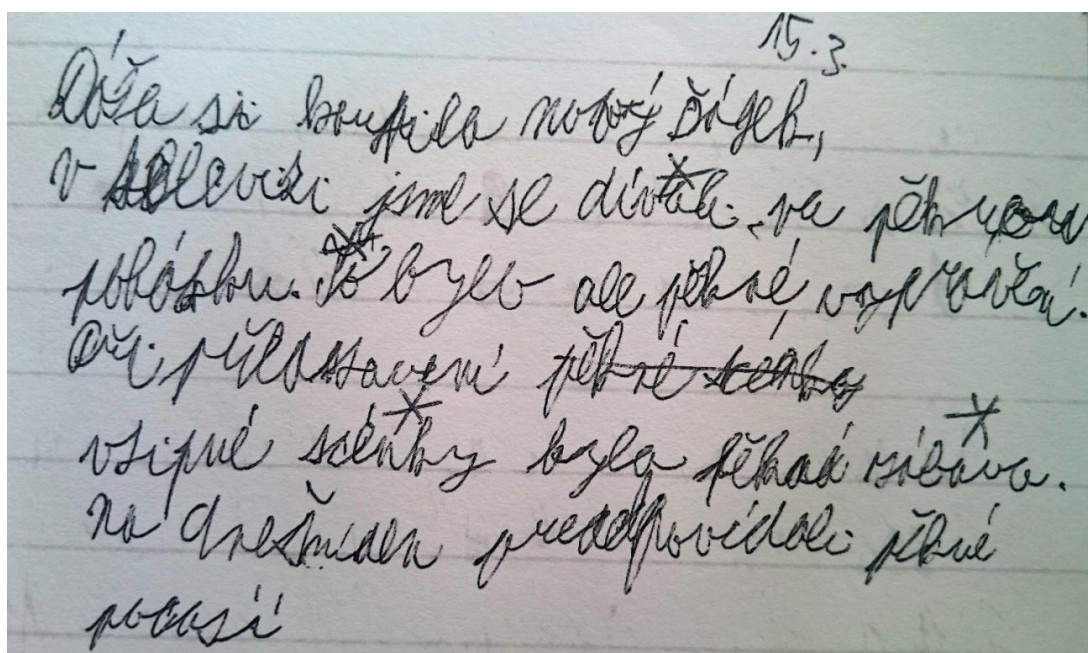
Obrázek 1 Schéma nabídky ve schopnostech dítěte a poptávky školního předmětu v případě dyslektika, méně nadaného dítěte a normálního čtenáře (Matějček, 1988, s. 61)

Termín dyslexie byl dříve užíván obecně a spojován se všemi poruchami učení. Není to však správné, neboť jsou si všechny poruchy sice podobné (vzájemně se mohou prolínat), jejich symptomy se však výrazně liší (Slowík, 2007).

1.3.2 Dysgrafie – specifická vývojová porucha psaní

Nejčastější projevy dysgrafie (Tymichová, 1992; Slowík, 2007):

- nečitelný a neuspořádaný písemný projev,
- problémy se zapamatováním tvaru písmena,
- potíže s rozlišováním měkkých/tvrdých slabik,
- potíže s délkou samohlásky,
- potíže s napodobováním tvarů písmen, jejich záměna, obrácení (b/d/p),
- špatné spojování písmen, popř. oddělování,
- písmo neohrabané, neuspořádané, špatně čitelné,
- psaní velmi namáhavé, zdlouhavé.

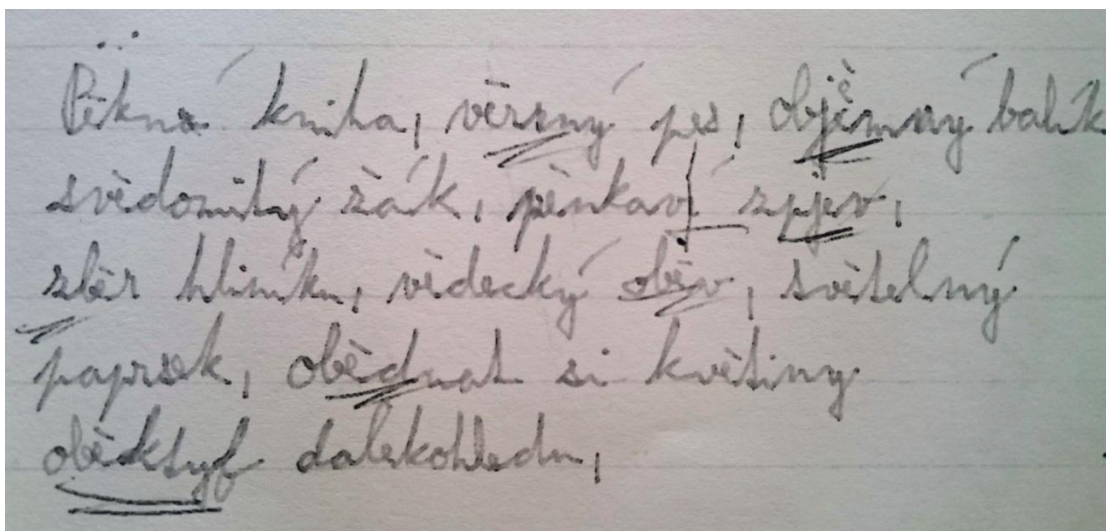


Obrázek 2 Žák X, diagnostikovaná dysgrafie (vlastní zdroj)

1.3.3 Dysortografie – specifická vývojová porucha pravopisu

Nejčastější projevy dysortografie (Tymichová, 1992; Slowík, 2007):

- specifické chyby v pravopisu,
- porucha často úzce spjatá s dyslexií i dysgrafií, s poruchami řeči a s nedostatky ve sluchovém vnímání – obdobné potíže jako u předchozích dvou poruch,
- obtíže ve sluchové analýze slova,
- problémy v rozlišování hlásek artikulačně blízkých,
- potíže s rozlišováním měkkých/tvrdých a krátkých/dlouhých slabik, sykavek,
- vynechávky i přidávání písmen, slabik, slov, háčků a čárek,
- zkomoleniny koncovek,
- přesmykování slabik – kinetická inverze (např. loko–kolo),
- nedodržování hranic slov (spojování předložek se slovem),
- zdlouhavé psaní a uvědomování si správných gramatických tvarů,
- vysoká chybovost při psaní diktátů,
- snížená úroveň jazykového citu.



Obrázek 3 Žák Y, diagnostikovaná dyslexie a dysortografie (vlastní zdroj)

1.4 Diagnostika specifických vývojových poruch učení

Diagnostikovat žáka s SPU lze precizně až na začátku školního období, nikoliv dříve. V předškolním období lze pouze vysledovat jisté předpoklady a tendence související s SPU. Podezření mohou pojmout jak rodiče, tak učitelé, když zaznamenají odchylky ve výkonu, který neodpovídá předpokladům dítěte v oblasti inteligence a schopností. Často se objevují velké rozdíly a výkyvy ve výkonech v různých školních předmětech. Takový žák dává logicky přednost předmětům, ve kterých zažívá úspěch. Oproti tomu se problémovým předmětům vyhýbá. Základní diagnostiku by proto měl zvládnout každý učitel, který má zejména na 1. stupni ZŠ přehled o žácích ve všech základních předmětech. Odbornou diagnostiku pak provádějí školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologická poradna (PPP), případně speciálně pedagogické centrum (SPC). Vyšetření obvykle vychází z osobní, rodinné a zdravotní anamnézy žáka, ze zjištění úrovně intelektu a školních dovedností (Slowík, 2007).

Diagnostiku provádí PPP na základě žádosti rodičů. Vyšetření se skládá z několika oblastí (Tymichová, 1991):

- zkouška laterality a zkouška výslovnosti,
- zkouška pravolevé orientace,
- zkouška rytmické reprodukce,
- zkouška zrakového a sluchového vnímání,
- orientační vyšetření dynamické praxe,
- zkouška čtení (ČQ – čtenářský kvocient),
- zkouška psaní a pravopisu.

V případě dyslexie bývá významnou hodnotou při diagnostikování žáka ČQ. V tomto testu se během několikaminutového čtení žáka zaznamenává počet bezchybně přečtených slov. Výsledek se porovná s tabulkovými hodnotami. Za „normální“ je považována ještě úroveň 60–70 slov za minutu ve 3. ročníku ZŠ (Zelinková, 2009).

Sleduje se způsob čtení – zda dítě hláskuje, zda nespojuje hlásky do slabik či má obtíže s rozpoznáváním některých hlásek/písmen, jestli slabikuje (plynule/neplynule, pomalu, těžkopádně), zda je čtení trhané, s pauzami, dvojité. Dále se sledují pohyby očí

(plynulé/neplynulé, chaotické), dodržování melodie a intonace, schopnost orientace v textu, práce s dechem, tempo a další projevy (napětí, neklid, neurotické projevy, únava). Mimo jiné se zaznamenává frekvence chyb v závislosti na čase, lokalizace chyb (na začátku / na konci / uprostřed slova, nahodile, v různých typech slov), porozumění čtenému textu, schopnost reprodukce, autokorekce (Jucovičová, Žáčková, 2008).

2 REEDUKACE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ

Reedukace znamená převýchova. Jedná se o metody práce zaměřené na rozvoj porušených/nevyvinutých funkcí. V našem případě funkcí potřebných ke čtení a psaní či percepčně-motorických funkcí. V reedukačním procesu dochází k postupnému zlepšování úrovně, výsledkem však není pouze rozvoj funkcí a dosažení dovednosti na přiměřenou úroveň, ale také kompenzace. Cílem je odstranění obtíží v co největší míře. To například u dyslektika znamená přečíst si správně text, porozumět mu a dále s ním pracovat, uvědomovat si chyby a pracovat s nimi. Je třeba také žáky naučit vyrovnat se se svým postižením a s jeho projevy i během dalšího života, nezabývat se optimálním výkonem, vždy upřednostňovat kvalitu před kvantitou. Teprve potom by kompenzace měla být úspěšná (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Jucovičová, Žáčková (2008) dále popisují **obecné zásady** reedukace SPU:

- Reedukace je individuální, proto neexistuje jednotný postup.
- Nejedná se o doučování, nýbrž o soubor metod, které výuku podporují, ale nenahrazují.
- Obtížnost zvyšovat postupně, začínat na úrovni, kterou žák bezpečně ovládá.
- Respektovat aktuální dosaženou úroveň, pozitivně motivovat.
- Začínat vždy nácvikem percepčně-motorických funkcí.
- Postupovat od manipulace s konkrétními předměty k manipulaci se zobrazením a nakonec k manipulaci s abstraktními obrazy a složitějšími schémata.
- Využívat multisenzorického přístupu – zapojení zraku, sluchu, hmatu, popř. čichu. Pokud možno kombinovat s pohybem, rytmizací, se slovem.
- Vytvořit individuální program postupu. Sjednotit cíle, metody, pomůcky a časový harmonogram. Sledovat vývoj, hodnotit až po čase.
- Pravidelně se připravovat na hodinu.
- Při skupinové reedukaci pracovat max. s 3–5 dětmi.
- Brát v potaz dlouhodobost a náročnost reedukace; s rodinou, žákem i odborníky pracovat jednotně jako tým.

2.1 Reedukace percepčně-kognitivních funkcí

„Smyslové vnímání (percepce) je proces, kterým jsou přiváděny informace z okolí prostřednictvím smyslových orgánů a dostředivých nervových drah do centrální nervové soustavy. Zde jsou informace zpracovávány. Na tom se podílí také paměť, asociační činnost, porovnávání s předchozí zkušeností, a odpovědi jsou převáděny prostřednictvím odstředivých nervových drah k výkonným orgánům, které provedou adekvátní reakci. V širším pojetí percepce zprostředkovává interakci s okolím – umožňuje orientovat se v okolí a také na ně prostřednictvím jednání reagovat a přizpůsobovat se mu.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 33)

Pokud při vývoji dítěte dochází k harmonickému rozvoji smyslového vnímání (od jednoduchého hrubého vnímání k jemnějšímu, diferencovanějšímu) a jednotlivé funkce se rozvíjí rovnoměrně, je dítě ve věku cca 6 let připraveno na vstup do školy a na výuku čtení, psaní, počítání. V opačném případě se školní docházka odkládá. Pokud problémy i přesto přetrvávají, existuje zde velká pravděpodobnost vzniku SPU. Tyto poruchy totiž s výše uvedenými funkcemi úzce souvisí. V případě SPU dítě informace vnímá zkresleně, tudíž je špatně vyhodnocuje, reakce na ně je následně nesprávná, neadekvátní. V praxi to znamená nesprávné vnímání písmen, hlásek, číslic a špatné nakládání s nimi. Právě proto se jedná o poruchu funkční (narušení funkce CNS), nikoli organickou (není poškozený smyslový orgán – oko, ucho) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

2.1.1 Zrakové vnímání

Jucovičová, Žáčková (2008) uvádí několik reedukačních činností zrakového vnímání. Jeho narušení tvoří podklad zejména pro dyslexii, dále pro dysortografii a dyskalkulii. Žák s porušeným nebo nevyvinutým zrakovým vnímáním např. vnímá špatně tvary písmen, číslic. Drobné nuance žákovi činí potíže v rozlišování tvarově podobných písmen/číslíc, hůře vyhledává předměty na nerovném pozadí, nedoplní chybějící prvek na obrázku, má potíže v pravolevé orientaci a s orientací v prostoru. Pro potřeby těchto i mnoha dalších reedukací slouží několik nácvikových metod:

- nácvik orientace v prostoru (nahore/dole, vpředu/vzadu, blíž/dál, první/poslední, vlevo/vpravo...),
- nácvik pravolevé orientace (uvědomění si P/L ruky, orientace v textu, zrcadlové určování L/P = křížové pravidlo),
- nácvik levo-pravého pohybu očí (cílem je udržet pohyb očí ze shora dolů a zleva doprava; metoda obloučkování, využívání dyslektických okének),
- nácvik zrakové diferenciaci, tzn. rozlišování (rozlišování tvarů, barev – včetně sytosti, jasu, velikostí; přirovnávání, vyhledávání, třídění, stupňování; rozlišování figury a pozadí; rozlišování podobných a stranově obrácených tvarů),
- nácvik zrakové analýzy a syntézy (sklad a rozklad obrázků, puzzle, dokreslování, dolepování, osmisměrky, tvoření slov),
- nácvik zrakové paměti (vnímání znaku a udržení v paměti, vybavení a reprodukce, práce s předlohou, Kimovy hry, pexesa, postřehovadla).

2.1.2 Sluchové vnímání

Podklad pro dysortografii tvoří narušení auditivní percepce (sluchového vnímání). Stejně tak může způsobit komplikace v oblasti dyslexie. Žákovi činí potíže správně spojit hlásku s písmenem, to znamená, že nepřihadí foném k písemnému symbolu. Ve shluku souhlásek obtížně rozlišuje jednotlivé hlásky, ty následně hůře spojuje do slabik a slov, špatně si osvojuje gramatická pravidla. V takovém případě postupujeme od stacionárního zdroje zvuku, takového, který se nepohybuje, ke zdroji, jenž se pohybuje. Jucovičová, Žáčková (2008) popisují několik reedukačních činností sluchového vnímání:

- nácvik naslouchání, vnímání zvuků (rozvoj sluchové citlivosti, vybavování a napodobování zvuků, práce s tónem a zabarvením hlasu, nácvik zvukové podoby slova),
- nácvik sluchové orientace (lokalizace zdroje zvuku, jeho pohyb, vzdálenost),

- nácvik sluchové diferenciacie (porovnávání neřečových/řečových zvuků, rozlišování měkkých/tvrdých slabik a krátkých/dlouhých samohlásek, znělých/neznělých hlásek, rozlišování zvuků/slabik/slov),
- vnímání a reprodukce rytmu (vytleskávání rytmu, reprodukce),
- nácvik sluchové analýzy a syntézy (sklad a rozklad, určování počtu slov ve větě, počtu slabik ve slově, určování hlásky na začátku slova),
- nácvik sluchové paměti (trénování paměti – říkadla, básně, texty, pamětné hry, diktáty kratší – postupně delší).

2.2 Reedukace jednotlivých specifických vývojových poruch učení

Jucovičová, Žáčková (2008) ve své publikaci popisují postupy a zásady při reedukaci jednotlivých SPU. Většina postupů a zásad je popsána v následujících kapitolách.

2.2.1 Reedukace a prevence dyslexie

Již v předčtenářském období (tzn. v období přípravy na čtení) je zásadní vyvolání touhy po čtení. To je úkol rodičů, pedagogů v mateřských a základních školách. Důležitý je poslech stejně jako pouhé listování knihou a prohlížení obrázků, povídání o knihách pro děti a o jednotlivých příbězích. Děti se následně samy spontánně o jednotlivé aspekty knih začnou zajímat, chtějí znát písmenka, umět je číst a psát.

Významný vliv má předčítání, a to i v době, kdy už děti v podstatě číst umí. Vhodný je také vlastní výběr literatury (knihy, časopisy) ve spojení s příjemnou atmosférou (například čtení před spaním). Přirozeným vzorem jsou v první řadě rodiče.

Již v předškolním věku je důležité zaměření na rozvoj zrakového a sluchového vnímání a paměti, pravolevé a prostorové orientace, senzomotorické koordinace (např. oko–ruka). Jedná se o pozorování, porovnávání, rozlišování a zpracovávání vizuálních podnětů, postřehování, skládání a rozkládání, vyhledávání, zapamatování. Piluje se schopnost obkreslování a vybarvování. Často se pracuje s předlohou. V tomto

období dítě vnímá spíše celek než detaily, později jen významné detaily. Pro čtení je do budoucna důležitá dobrá rozlišovací schopnost – schopnost oddělit podstatné od nepodstatného. Pokud se už v předškolním období objeví výrazné nedostatky, můžeme na žáka včas zaměřit pozornost a upozornit na možný předpoklad obtíží ve výuce čtení.

Zásady pro rozvoj zrakového vnímání:

- přiměřenost – vychází se z individuální úrovně,
- přitažlivá forma,
- dostatek motivace, pochvaly,
- od konkretizace k abstrakci.

Stejně podstatný je nácvik naslouchání, rozlišování, sluchové paměti, sluchové orientace, analýzy/syntézy, vnímání a reprodukce rytmu. V návaznosti na nedostatky sluchového vnímání vznikají potíže v oblasti řeči (výslovnost), čtení (spojení hlásky a písmene, tvoření slabik a slov) a písemného projevu.

Zásady pro rozvoj sluchového vnímání:

- od nepohybujícího se zdroje zvuku k pohybujícímu,
- vnímání neřečových zvuků, poté řečových zvuků,
- vhodné akustické podmínky, poté ztížení podmínek.

Postupy při reedukaci dyslexie:

- 1) osvojování písmen (vyvozování a fixace),
- 2) rozlišování a fixace tvarově podobných písmen,
- 3) spojování hlásek a písmen do slabik,
- 4) spojování slabik do slov, čtení slov,
- 5) čtení textu,
- 6) porozumění čtenému textu,
- 7) tempo čtení.

- 1) **Osvojování písmen (vyvozování a fixace)** – využití obrázkových abeced, karet/kostek s vyznačenými písmeny, písmenkových pexes, razítek, formiček, tabulek, mozaik, textilních písmen; kreslení a obtahování tvarů písmen; modelování písmen z drátku či modelíny; dokreslování neúplných tvarů; vytváření obrázků z písmen, reliéfních písmen (technika linoritu); skládání písmen z dílků (puzzle); spojování písmen s rytmiací a pohybem – využití logopedických říkanek.
- 2) **Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen** – rozlišování b/d/p, m/n; spojování obrázků s písmeny; využití modelu písmene „P“ – obracení; barevné vyškrtávání/kroužkování; využívání speciálních pracovních listů; opět modelování, obtahování viz bod 1).
- 3) **Spojování hlásek a písmen do slabik** – využití činností založených na rozvoji analyticko-syntetických schopností; hlasité slabikování; spojování nejpoužívanější samohlásky „a“ se souhláskami (sa, la, na, pa...); „přilepování písmenek“ (žák přečte první písmenko a hned přilepí další); propojování s pohybem; dyslektické okénko; postřehování (kontrast figury a pozadí).
- 4) **Spojování slabik do slov, čtení slov** – speciální domina, pexesa, kostky se slabikami, křížovky, záložky s výřezem; ukazování prstem na právě čtené části; obloučkování; podtrhávání; čtenářské tabulky; čtení od otevřených slabik k uzavřeným, od jedno-/dvouslabičných slov k víceslabičným; později zařazení slov se shluky souhlásek, slov neobvyklých a mnohoslabičných; zvýraznění první slabiky; hlasité slabikování.
- 5) **Čtení textu** – zpočátku využití krátkých textů, jednoduchých vět; opakování slov v textu; používání velkého běžného jednoduchého a výrazného písma; zařazení vhodných názorných ilustrací; využití dyslektických čítanek; zvolení zajímavého obsahu textu; dodržování zásady „krátce a častěji“; procvičování orientace v textu (vyhledávání konkrétních slov, postřehování); nácvik hospodaření s dechem; čtení v duetu, střídavé čtení, čtení s předcítáním; vyhledávání a trénink nácviku čtení obtížných slov; vedení k autokorekci pomocí sluchové kontroly a porozumění textu.

- 6) Porozumění čtenému textu** – zaměření na rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností; soustředěnost; trénink krátkodobé paměti; preference ústní formy; využití návodných otázek, ilustrací; od porozumění obsahu jednotlivých slov a vět k porozumění delšímu textu; přiřazování vět k obrázkům; vyjádření věty vlastním obrázkem; přiřazování/vyvozování chybějících slov, vyhledávání slov, která do textu nepatří; reprodukce; určování správného pořadí vět; kombinace poslechu s vlastní četbou; domýšlení závěru textu, nadpisů apod.; hledání hlavní myšlenky; chápání souvislostí; vytváření vlastního úsudku.
- 7) Tempo čtení** – klidný a trpělivý přístup; rozvoj percepčně-kognitivních funkcí a psychomotorického tempa; posilování funkcí levé mozkové hemisféry (analyticko-syntetické činnosti) i pravé mozkové hemisféry (rytmizace, senzomotorická koordinace, rozvoj prostorové orientace); automatizace a podpora správné techniky čtení; zlepšování orientace v textu; výběr přiměřených textů; vhodné motivační prostředky (speciální počítačové programy s možností nastavení rychlosti čtení, luštění tajné zprávy, využití časopisů, nedokončené příběhy, bodování, odměny, ocenění snahy i malého pokroku); nikdy neporovnávat s tempem ostatních – porovnávat pouze výsledky konkrétního žáka; upřednostnění kvality před kvantitou.

2.2.2 Reedukace dysgrafie

V předškolním období je typický rychlý rozvoj jemné a hrubé motoriky. Předškolní příprava v této oblasti je podstatná pro následnou školní úspěšnost. Správný nácvik dovedností – úchop tužky, správné sezení, vybarvování, správná práce s tužkou a štětcem – ovlivňuje řadu dalších činností. Proto se již v tomto období zaměřujeme na rozvoj funkcí potřebných pro psaní (zejména na rozvoj hrubé a jemné motoriky).

K tomu jsou vhodné především uvolňovací cviky, jež mají snížit svalové napětí a ruku uvolnit. Dochází ke zlepšování koordinace pohybů. Pro nácvik jsou vhodné silnější tužky a pastelky, osvědčily se také trojhranné psací potřeby. Začíná se grafomotorickými cvičeními na velkých plochách v různých polohách (vestoje,

vsedě...) a postupuje se od nízké úrovně k vyšší. Podstatou základního grafomotorického nácviku je zafixovaný správný úchop psacího náčiní, uvolněná ruka (ramenní kloub, loketní kloub, zápěstí a prsty), správné sezení při psaní. I v případě dysgrafie by měla pro všechny činnosti platit zásada „krátce a častěji“.

Stejně jako u ostatních SPU je důležitá motivace, podpora, trpělivost a ocenění dílčích pokroků. Důležité je také sjednotit reedukační postupy a pravidla ve škole i doma. Nesmí se zapomínat na zvolení vhodných forem a metod práce s žákem, využívání kompenzačních mechanismů a pomůcek. Klasifikace by měla probíhat s ohledem na postižení žáka. Při klasifikaci je nutné brát zřetel na sníženou kvalitu písma a úpravy, zvýšit časový fond na zpracování úkolů, popřípadě zkrátit zadání. Velmi často se také preferuje ústní forma zkoušení a ověřování znalostí.

Pro žáky na 2. stupni ZŠ se v budoucnu může stát kompenzační tiskací forma písma, která je jednodušší, a proto většinou i rychlejší a čitelnější. Tento přechod často probíhá samovolně. Rozdíl v čitelnosti je zcela evidentní v ukázkách na obrázcích č. 4 a č. 5 na následující straně. Později je vhodnou volbou psaní na počítači. Cílem reedukace dysgrafie je, aby byla alespoň některá forma písma žáka čitelná pro něj i pro ostatní, aby žák mohl zapsaný text dále využívat (učit se z něj), aby si stihl zapsat vše nutné. Měl by být schopen text opsat, přepsat a taktéž zapsat podle diktátu. V případě této poruchy je reedukace více než nutná. V opačném případě nejsou prognózy příliš lichotivé. Nelze však předpokládat, že se problém zcela vyřeší – často se kvalita písma zlepšuje jen mírně. Přesto je důležité hledat cesty, které žákovi s dysgrafií práci usnadní a rozvinou jeho schopnosti i dovednosti do maxima. Na dysgrafii může totiž navazovat řada dalších nepříjemností včetně nespecifické chybovosti, jež je způsobena tím, že si žák jen nestihne zdůvodnit gramatické jevy.

Doba Renesance.
 Glazování - kolosa
 přepřesávání k pulci
 mnohem se srovnává
 vzhledem k nim
 ⇒ revoluce vzhledem k nim
 ⇒ 1687 - ROBOTNÍ PATENT
 chovové chudili na hranicích a křídli
 se → Ahrvegegen do příchodu a
 se st.

Obrázek 4 Žák X, diagnostikovaná dysgrafie – psací forma písma (vlastní zdroj)

OSVÍCENSTVÍ 2. POL 18. ST.
 OSVÍCENCI VŠICHNI MAJÍ STEJNÁ PRÁVA
 - VŠICHNI JSOU SI ROVNI
 - SILA ROZUMU
 * MARIE TEREZIE - CÍSAŘOVNA,
 VOJSKO a PEVNOST
 ⇒ PORYŠEBOVALA PENÍZE → DANĚ a PRO
 UČBA NOS
 - SNÍŽILA PRÁCE NA ZEMĚVĚSTNÍ
 - ZAKÁZALA BITÍ a MUČENÍ
 - 1774 POVINNÁ ŠKOLNÍ DOCHÁZKA

Obrázek 5 Žák X, diagnostikovaná dysgrafie, po přechodu na tiskací formu písma (vlastní zdroj)

Postupy při reedukaci dysgrafie:

- 1) cvičení rozvíjející jemnou motoriku a sensoricko-motorickou koordinaci,
- 2) grafomotorický nácvik,
- 3) osvojování a zapamatování písmen,
- 4) písemný projev.

- 1) **Cvičení rozvíjející jemnou motoriku a sensoricko-motorickou koordinaci** – zpevnění potřebného svalstva ruky, uvolnění svalového napětí; zdokonalení pohybových dovedností a souhry pohybů; zařazování drobných ručních prací a manipulací s nářadím; obtahování, malování; lepení a stříhání; navlékání korálků; modelování; skládání papíru; práce se stavebnicemi.
- 2) **Grafomotorický nácvik** – zdokonalování hrubé motoriky (napodobování chůze zvířat, kličkování, nácvik rovnováhy, chytání/házení míče); zdokonalování jemné motoriky ruky, mluvidel i očních pohybů; nácvik pohybové paměti, motorické a senzomotorické koordinace (spojení vnímání a pohybu); automatizace pohybů; rozvoj percepčně-kognitivních dovedností (orientace v prostoru, rytmus, paměť); motivace hrou; postup od hrubších pohybů k jemnějším až po automatizaci; využití názornosti; využití celého těla; postupné zmenšování formátu; dodržování postupu (kresebný cvik – prvky písmena – vlastní písmeno – slabiky – slova – věty – opis – přepis – diktát); dostatek času; ocenění snahy; pozitivní přístup.
- 3) **Osvojování a zapamatování písmen** – dostatek času na osvojení jednotlivých písmen; postup od kresebných cviků přes procvičování jednotlivých prvků písmen k nácviku konkrétních písmen; individuální přechod od psaní tužkou ke psaní perem; rozvoj percepčně-kognitivních funkcí; využití multisenzorického přístupu a aktivní formy osvojování; dodržování správného postupu při psaní písmen; rozkládání písmen na menší části; komentované psaní; opěrné body v písankách, nápovědy v podobě tečkování a šipek ve směru psaní, pomocné liniatury; práce s chybou; motivační prvky hodnocení, slovní hodnocení a sebehodnocení; sjednocení požadavků doma a ve škole; citlivý a trpělivý přístup; další konkrétní možnosti reedukace dysgrafie viz 2.2.1 bod 1) osvojování písmen při dyslexii.

- 4) **Písenný projev** – postup od psaní jednotlivých písmen k psaní slabik/slov; nácvik hláskové (sluchové) analýzy a syntézy; vhodná volba slov (nutnost porozumění významu slova); dodržení postupu (opis–přepis–diktát, popř. autodiktát), uvolňovací cviky před psaním a během psaní; zpočátku upřednostnění sešitů se širšími linkami; doplňování diakritických znamének ihned po napsání písmene, čárky psát shora dolů; využití doplňovaček, speciálních pracovních listů a pomocných tabulek; určování hranic slov v textu; využívání nápovědy při převodu z tiskacího do psacího písma a obráceně; dostatek času na práci, kontrolu i opravu; práce s chybou, nácvik vyhledávání jednoho typu chyb ve slovech/větech (např. doplňování chybějících diakritických znamének); preferovat kratší cvičení.

2.2.3 Reedukace dysortografie

Zatímco dříve si děti spolu více hrávaly a hry obsahovaly spoustu rytmických a motorických prvků ideálních pro rozvoj sluchového vnímání, dnes dávají přednost pasivní formě zábavy (sledování televize, hraní počítačových her atp.). Tento současný trend má dopad na SPU a prevenci ani nápravě příliš nepřispívá. Výhodu mají alespoň z části děti, které navštěvují mateřskou školu, a děti, jejichž rodiče upřednostňují aktivní formu trávení volného času a dbají na adekvátní rozvoj svých potomků.

V současné době se na trhu objevuje široká škála podpůrných materiálů v podobě publikací a časopisů či pracovních sešitů, ty jsou však zaměřeny převážně na rozvoj paměti, pozornosti, předčíselných představ, zrakového vnímání, grafomotorických a vizuomotorických dovedností. Rozvoj sluchové percepce, jež je nepostradatelná minimálně pro předcházení projevů dysortografie, tak zůstává pozadu. Přitom stačí jednoduché dětské hry/cvičení k rozvoji sluchové analýzy a syntézy, sluchové orientace, fonemického sluchu, k nácviku sluchového rozlišování a rytmu. Jedná se o rozeznávání tónů a zvuků (délka, síla, výška, počet, zdroj), vytleskávání slabik, rytmizace – napodobování rytmu, nácvik básniček, říkadél, písniček, identifikace první (případně poslední) hlásky ve slově, vymýšlení slov začínajících na konkrétní písmeno.

Prognóza vývoje této SPU závisí na mnoha faktorech. Ovlivňuje ji typ a síla postižení, eventuálně kombinace s dalšími poruchami učení a chování. Zároveň je nezbytná včasná diagnostika a způsob reedukace. Ideální je předškolní prevence, diagnostika na začátku školní docházky a následné plné a kvalitní reedukační nasazení. Důležité je konstatovat, že je stále lepší začít později než vůbec. Projevy dysortografie se tak mohou alespoň zčásti minimalizovat. U silných a kombinovaných poruch se však stává, že i přes včasnou a kvalitní péči některé obtíže přetrvávají. Přesto je nutné vést postupně žáky k přejímání vlastní odpovědnosti a rozvíjet volní vlastnosti. Pokud tedy o sobě někdo bude vědět, že má dysortografii, neznamená to, že se na své postižení vymluví a bude očekávat pochopení okolního světa. Naopak, o to více úsilí bude muset vynaložit například na následnou kontrolu svých prací. Podstatnou roli tak hraje jak škola, tak rodina i jedinec sám, jeho vlastnosti a způsob prožívání.

Postupy při reedukaci dysortografie:

- 1) vynechávání písmen,
- 2) vynechávání slabik, slov, vět,
- 3) vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének,
- 4) rozlišování znělých a neznělých hlásek,
- 5) rozlišování měkkých a tvrdých slabik di–ti–ni/dy–ty–ny,
- 6) rozlišování slabik bě, pě, vě, mě,
- 7) rozlišování hranic slov v písmu,
- 8) rozvoj slovní zásoby,
- 9) osvojování a fixace pravopisných pravidel.

- 1) **Vynechávání písmen** – nácvik sluchové i zrakové analýzy a syntézy; využití různých druhů abeced (obrázkových, textilních, dřevěných); tajenky, křížovky, osmisměrky, písmenková domina, Scrabble; hry s písmenky (např. změň/přidej jedno písmeno ve slově a vytvoř nové slovo: les–los, holinky–hodinky, pes–ples), hra „neposlušná písmenka“ (úkolem je najít ve slově písmeno, které tam nepatří), luštění opačně napsaných slov; využití speciálních pracovních listů a počítačových programů (např. Dyscom); doplňovacích cvičení, autodiktáty (nahlas–polohlasem–šeptem); postup od jednoduchých slov ke složitějším.

- 2) **Vynechávání slabik, slov, vět** – náprava viz výše uvedená cvičení – nahrazení písmen slabikami, slovy, větami; cvičení na určování hranic slov a vět.
- 3) **Vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének** – nácvik správné výslovnosti a sluchového rozlišování (určování délky samohlásky, měkkosti a znělosti hlásek/slabik); rozvoj vnímání, reprodukce, rytmu; přiměřené pracovní tempo; využití bzučáku (podobný systém jako u Morseovy abecedy: máma = –.; nosí = .–; bereme = ...; máváme = – – . atp.); vytleskávání/vytřukávání; vymýšlení slov podle zvukové předlohy; barevné označování krátkých a dlouhých slabik; práce se speciálními pracovními listy; aktivity na rozvoj jazykového citu – práce s významem podobných slov (váha x váha); doplňovací cvičení; specificky zaměřené diktáty; správná (někdy až přehnaná) výslovnost.
- 4) **Rozlišování znělých a neznělých hlásek** – nácvik sluchového rozlišování, popřípadě náprava chybné výslovnosti; nácvik v izolovaných slabikách; využití hmatu při rozlišování znělých a neznělých hlásek (znělé – měkký materiál, neznělé – tvrdý materiál); obrázkové karty pro nácvik rozlišování sykavek; nácvik rozlišování spodob (slov, která se jinak vyslovují a jinak se píší); vizualizace a konkretizace.
- 5) **Rozlišování měkkých a tvrdých slabik di–ti–ni/dy–ty–ny** – opět nácvik sluchového rozlišování, popřípadě náprava řeči – důraz na správnou výslovnost; využití barevných karet s I/Y a mačkadel (dřevěné destičky s molitanem, měkký a tvrdý míček atp.); práce s dyslektickými čtenářskými tabulkami; důraz na správné logopedické postupy (postavení mluvidel při vyslovování jednotlivých slabik); odezírání; vyškrtávání, kroužkování.
- 6) **Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě** – trénování jazykového citu; nácvik gramatických pravidel; vizualizace; využívání přehledů, tabulek.
- 7) **Rozlišování hranic slov v písmu** – analyticko-syntetické činnosti; nácvik diferenciac; rozšiřování slovní zásoby a porozumění; rozvoj jazykového citu; určování počtu vět ve větě; hra „popletené věty“ (např. Honzíkvolámaminku. nebo Těšímsenaprázdniny.) – oddělování/stříhání jednotlivých slov; vkládání pomocných slov mezi předložku a podstatné jméno (na zelené louce, u velkého stromu); pracovní listy; počítačové programy; využívání přehledů, tabulek.

- 8) **Rozvoj slovní zásoby** – rozšiřování slovní zásoby; rozvoj jazykového citu; práce s mnohovýznamovými slovy, se synonymy/antonymy, s rýmy; přiřazovací cvičení (slovo+obrázek), nedokončené věty/příběhy; „Kde je chyba?“ (vyhledávání nesmyslných slov v textu); popisné činnosti, připodobňování (sladký jako..., studený jako...); práce s fantazií; využití mezipředmětových vztahů; pořekadla, rčení, pranostiky; zobecňování.
- 9) **Osvojování a fixace pravopisných pravidel** – dostatek času na osvojení gramatických pravidel, na práci, kontrolu a opravu (automatizace autokorekce); nácvik vyhledávání chyb; tolerance pomalejšího tempa; systematizace gramatického učiva; ústní odůvodňování, práce s chybou; tolerance pomalého tempa a přiměřený rozsah cvičení, doplňovací cvičení jako náhrada diktátu, objektivní hodnocení, specifické chyby nezahrnovat do hodnocení, ústní forma ověřování znalostí; využití multisenzorického přístupu, bzučáku, mačkadla, interaktivních pomůcek, pomocných tabulek, přehledů, obrázků (včetně vlastní vizualizace pravopisných pravidel); tvorba vlastních gramatických portfolií; doplňovací cvičení zaměřená na jeden gramatický jev; průběžné opakování; různé formy diktátů (komentovaný, autodiktáty, milosrdný diktát – učitel upozorní na počet chyb, žák má možnost autokorekce); přednost kvality před kvantitou; postup od izolovaných slov k větám a textům; upřednostňování vlastní aktivity žáka; uplatňování vrstevnického učení a projektového vyučování; objevování a vyvozování pouček; omezení soutěživých forem práce; aplikace zpětné vazby, vhodné motivace, podpory, trpělivosti.

2.3 Péče o žáky se specifickými vývojovými poruchami učení

SPU jsou problémem sociálním, pedagogickým, psychologickým, medicínským i výchovným, právě proto se na nápravě musí podílet pedagog, psycholog, lékař i rodiče. Důležitá je komplexnost nápravy, spolupráce, trpělivost, vhodný výběr nápravných metod, motivace, individuální a tvůrčí přístup vycházející z diagnostiky žáka, duševní hygiena a v neposlední řadě také klidný a laskavý přístup (Tymichová, 1992).

Každé dítě s diagnostikovanou poruchou učení má nárok na individuální péči. Žáci s těžkou poruchou mohou být přerazeni do specializované třídy pro děti se specifickými poruchami učení (jedná se o skupinovou integraci) nebo zůstanou ve stávající běžné třídě a tady je jim poskytnuta odpovídající péče (individuální integrace). Na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je poskytnut navýšený normativ. Jedná se o finanční dotaci, díky které žák získá speciální kompenzační pomůcky a vhodnou péči (odlišné metody práce a způsoby hodnocení, možnost používat kompenzační pomůcky). V každém případě je třeba jednat zcela individuálně, přičemž vycházíme z žákova postižení, projevů, charakteru, věku atp. Vše je uvedeno v závěru zpráv z PPP/SPC, eventuálně v lékařských zprávách. Každá taková zpráva musí obsahovat doporučení pro práci s dítětem. Je potřeba vytvořit takové podmínky, aby odpovídaly schopnostem, dovednostem a aktuálnímu stavu žáka. Pro školní potřeby a domácí přípravu je ve většině případů třídním učitelem vytvořen individuální vzdělávací plán žáka (IVP) – ten vychází ze všech dostupných zpráv, doporučení a vlastních zkušeností učitele. Podstatná je v tomto případě hlavně spolupráce žáka a rodiny. Velmi důležitý je způsob motivace a zpětné vazby (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Jucovičová, Žáčková (2008) dále uvádí a shrnují konkrétní postupy, které je nutné dodržovat:

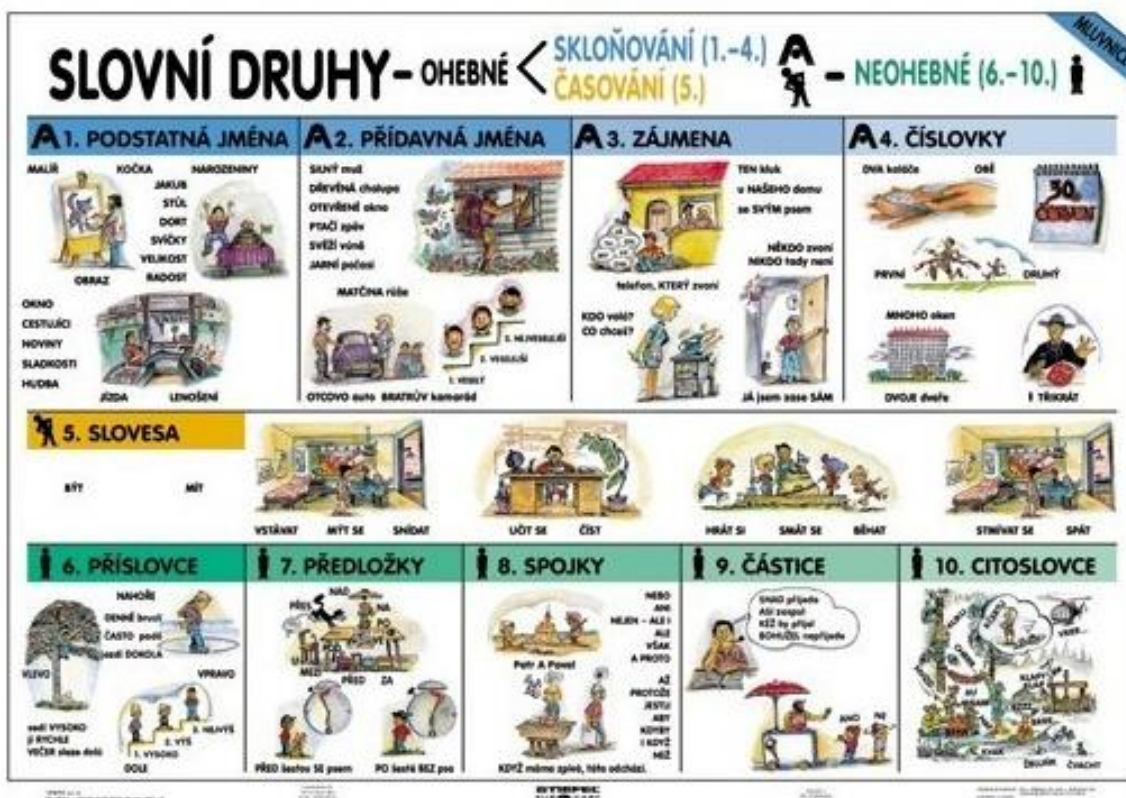
- **Upřednostňování ústní formy ověřování znalostí** (jiná cesta ověřování než čtení a psaní).
- **Doplňovací/testové formy práce.**
- **Specifické chyby vycházející z postižení nezahrnovat do hodnocení.**
- **Dostatek času na splnění úkolu a kontrolu zadané práce.**
- **Respektování pomalejšího tempa práce** (zejména čtení a psaní).
- **Využívání kompenzačních pomůcek.**
- **V cizím jazyce tolerance fonetické formy při psaní a upřednostňování ústní formy ověřování znalostí.**
- **Rozbory chybovosti.**
- **Zápisy v sešitech možno v některých předmětech nahrazovat kopiemi, tištěnými poznámkami; možnost využití diktafonu.**
- **Oceňování snahy i dílčích pokroků.**

- **Při písemném ověřování volit práce menšího rozsahu.**
- **Dodržování zásady „méně, ale častěji“.**
- **Využití průběžného, závěrečného i slovního hodnocení.**

Žáci s SPU jsou dle současné platné legislativy žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) a podmínky jejich vzdělávání se řídí §16 zákona č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění (dále je školský zákon), a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (školský zákon, § 16, 2015).

2.4 Nápravné metody a kompenzační pomůcky

Cílem nápravy je především zmírnění projevů jednotlivých poruch. Pomoci mohou speciální techniky (obtahování, slabikování, postřehování apod.), speciální metody (zejména aktivizační, pohybové) a kompenzační pomůcky (pera, tabulky, přehledy atd.). Za velice přínosný se považuje tzv. **multisenzoriální přístup**, tzn. maximální využití co nejvíce smyslů. K tomu slouží např. molitanové/dřevěné desky, barevné materiály, zvuková a světelná zařízení, přehledy, tabulky (viz obrázek č. 6). Při podezření v předškolním věku je snaha o nápravu o to efektivnější, že děti ještě nemají zafixován pocit neúspěchu v konkrétním předmětu a mozek je „plastičtější“. Velkou roli i u starších žáků hrají nápravná cvičení a fixace vhodných stereotypů. Nemalý vliv má přístup okolí – zejména rodiče a učitelé, kvalita odborné péče a také stupeň poruchy (Jucovičová, Žáčková, 2008 a Slowík,2007).



Obrázek 6 Pomocná tabulka Slovní druhy (Stiefel, 2011, online)

Kromě řešení symptomatických projevů je stejně důležitá terapie zaměřená na příčiny. V dnešní době se můžeme setkat i s celkem netradičními metodami – např. **biofeedback** (terapeutický postup, při kterém se pacientovi měří krevní tlak, tep, teplota, pocení a svalové napětí v reálném čase, přičemž se pacient tyto údaje do jisté míry snaží měnit vlastní vůlí, čímž se učí sebeovládání), **kineziologie** (věda zabývající se fyziologickými, mechanickými a psychologickými mechanismy člověka) nebo **audiovizuální stimulace** (metoda ovlivňující činnosti mozku cestou zrakových a sluchových smyslových kanálů, přičemž se podporuje aktivita mozku) (Slowík, 2007).

3 MOŽNOSTI AKTIVIZACE ŽÁKŮ V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Aktivní činnost žáků lze podpořit mnoha způsoby. Ať už jsou to výukové metody, formy nebo styly učení, klíčem k úspěchu je učitel, který je jeho hybnou silou. Učitel by měl vědět, kdy, kde, co, jak a proč využít. Jeho prioritou by mělo být správné nastavení edukačních cílů. Následně využití metody (formy, styly...) poté nemohou být „dobré“ nebo „špatné“. Mohou být jen „vhodné“ či „nevhodné“ použité.

Formu výuky je nutné přizpůsobit výukovému prostředí, časovému fondu a zejména také vztahu k osobnosti žáka. Z tohoto pohledu je nutné soustředit se na kognitivní (poznávací, informativní), afektivní (emocionální, výchovné, hodnotové, postojové), osobnostně sociální (komunikativní) a psychomotorické (operační, činnostní) cíle (Přednáška Mgr. Miroslava Jiříčky, lektora. *Metody a formy výuky v pedagogické praxi*. Lomnice u Sokolova 28. 01. 2016).

3.1 Výukové metody

Vyučovací metodou se rozumí cílevědomý a záměrný postup, kterým učitel reguluje učení žáků při vyučování. Další definice uvádí, že se jedná o způsob záměrného uspořádání činnosti učitele a žáka, jež směřuje ke konkrétnímu výukovému cíli, také o způsob uspořádání učiva ve vyučovacím procesu. Výsledkem by měly být osvojené vědomosti a dovednosti, rozvinuté schopnosti žáků. Funkcí výukových metod je informovat žáka, formovat jeho osobnost a vychovávat ho.

Různými výzkumy zabývajícími se efektivitou zapamatování učiva se zjistilo, že si zapamatujeme 90 % toho, co se snažíme naučit druhé, 80 % toho, co prožijeme, 40 % toho, o čem si povídáme, 20 % informací z toho, co zároveň vidíme a slyšíme a jen 15 % toho, co pouze vidíme, 10 % toho, co pouze slyšíme. Z toho, co bylo uvedeno v předchozích kapitolách, i z těchto výzkumů vyplývá, že pro zapamatování je

nejvhodnější právě zmiňovaný multisenzoriální přístup, prožitek a aktivní zkušenost s předáváním informací (Maňák, Švec, 2003).

*„Pokud se podíváme do historie, již J. A. Komenský prosazoval **aktivní učení**. Lze říci, že aktivizační metody z tohoto přístupu nepřímo vycházejí a kladou velký důraz na osobní prožitek. Jejich východisko spočívá ve skutečnosti, že člověk si zapamatuje mnohem více, pokud v procesu expozice využije více smyslových orgánů nebo dokonce něco zažije a vyzkouší si to na „vlastní kůži“. Prožitek je pak mnohem silnější a zanechá hlubší paměťové stopy.“* (Kotrba, Lacina, 2011, s. 49)

Při volbě vhodné metody je nutné vzít v potaz následující kritéria:

- zákonitosti výukového procesu (psychologické, pedagogické, logické),
- cíle a úkoly výuky,
- obsah a metody určitého oboru,
- úroveň žáků (psychická a fyzická),
- zvláštnosti žáků, třídy,
- časová dotace předmětu,
- osobnost učitele, odbornost, vybavenost, zkušenosti atp.

Vždy je však zapotřebí upřednostňovat obsah před formou (Maňák, Švec, 2003)!

Maňák a Švec (2003, s. 49) dělí výukové metody podle hlediska složitosti edukačních vazeb do tří základních skupin:

1. Klasické výukové metody

1.1 *Metody slovní*

1.1.1 Vyprávění

1.1.2 Vysvětlování

1.1.3 Přednáška

1.1.4 Práce s textem

1.1.5 Rozhovor

1.2 Metody názorně-demonstrační

1.2.1 Předvádění a pozorování

1.2.2 Práce s obrazem

1.2.3 Instruktaž

1.3 Metody dovednostně-praktické

1.3.1 Napodobování

1.3.2 Manipulování, laborování a experimentování

1.3.3 Vytváření dovedností

1.3.4 Produkční metody

2. Aktivizující metody

2.1 Metody diskusní

2.2 Metody heuristické, řešení problémů

2.3 Metody situační

2.4 Metody inscenační

2.5 Didaktické hry

3. Komplexní výukové metody

3.1 Frontální metoda

3.2 Skupinová a kooperativní výuka

3.3 Partnerská výuka

3.4 Individuální i individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

3.5 Kritické myšlení

3.6 Brainstorming

3.7 Projektová výuka

3.8 Výuka dramatem

3.9 Otevřené učení

3.10 Učení o životních situacích

3.11 Televizní výuka

3.12 Výuka podporovaná počítačem

3.13 Sugestopedie a superlearning

3.14 Hypnopedie

3.2 Aktivizační výukové metody

Tato práce se bude zabývat zejména aktivizačními metodami (dále jen AVM). Nutno podotknout, že oba pojmy uváděné v diplomové práci – aktivizační i aktivizující – jsou správné, v praxi běžně užívané.

Ke stimulaci aktivity žáka působí neméně podpůrně i 3. skupina výukových metod – komplexní výukové metody. Ty jsou o něco složitějšími metodickými útvary. Slučují konkrétní metody, formy a užití didaktické prostředky. Jsou poměrně inovativní, kladou značný důraz na rozvoj kompetencí žáků (Přednáška Mgr. Miroslava Jiříčky, lektora. *Metody a formy výuky v pedagogické praxi*. Lomnice u Sokolova 28. 01. 2016).

U aktivizačních metod lze hovořit o postupu, při kterém se výchovně-vzdělávacích cílů dosahuje zejména na základě vlastní učební aktivity žáků. Důraz je kladen především na myšlení a řešení problémů (Maňák, Švec, 2003).

Výuka pomocí aktivizačních metod je často v praxi pedagogy využívána, aniž by je oni sami úmyslně do této kategorie zařazovali. Nejčastěji je možné se setkat s různými didaktickými hrami vědomostního typu – křížovky, kvízy. Dále se jedná zejména o různé filmové ukázky a projekce, o dramatizaci.

Cílem aktivizačních výukových metod je oživení výuky, zlepšení procesu učení, zvýšení efektivity a změna přístupu žáka k vyučování. Žáci se více aktivně zapojují, více tvoří, učí se řešit problémy, komunikovat, argumentovat, spolupracovat, respektovat se a zacházet s technikou. To vše při činnostech, které žáky více motivují a při nichž jim výuka připadá atraktivnější než při běžné frontální výuce. Záleží na kreativitě pedagoga, existuje totiž široká škála možností využití AVM. Je třeba se jen přizpůsobit podmínkám a cílům vyučovacího procesu.

Jednou z mála nevýhod zůstává vyšší časová náročnost AVM, kterou nelze nijak zobecnit. Proto tyto metody tvoří spíše doplňkovou formu vyučování. Přesto by mělo být při jejich využití dosaženo stejného nebo lepšího efektu než při klasických metodách. V opačném případě by AVM ztrácely smysl. Kromě vyšší náročnosti na přípravu a na výrobu didaktických pomůcek je další nevýhodou skutečnost, že se AVM nedají využít neomezeně na veškeré učivo. To se týká například těžko

pochoitelných témat vyžadujících široké znalosti z dalších předmětů a oblastí. Jinak je lze zařadit do všech fází výuky, přičemž je nejméně vhodná fáze shrnutí učiva. Nejvýhodnější je naopak zařazení tohoto postupu do fáze opakování. AVM však nemohou nikdy plně nahradit klasické vyučování. Z toho vyplývá, že je ideální dostupné přístupy kombinovat.

Nelze očekávat, že se pedagogové (obzvláště ti začínající) nedopouští chyb a přehmatů v aplikaci AVM. Leckdy je třeba aktivity modifikovat, změnit pro potřeby konkrétní skupiny. Teprve praxe a opakování odstraní nedostatky v původních přípravách (Kotrba, Lacina, 2011).

3.2.1 Metody diskusní

Diskusní metoda je navazující metodou rozhovoru, jedná se jen o upravenou variantu. Ve vývoji této metody došlo k posunu od direktivně řízených forem rozhovoru k dialogu a diskusi. Právě proto, že se žáci do diskuse aktivně zapojují, jedná se o aktivizační metodu výuky. Základem je komunikace. K řešení konkrétního problému dochází pomocí výměny názorů, znalostí a zkušeností mezi účastníky. Žáci se při tom mimo jiné učí argumentovat a obhajovat své postoje, přijímat názory ostatních. Jedná se o konverzaci, proto je nutné vyhnout se monologu. Zároveň není vždy nezbytně nutná přímá aktivní účast naprosté většiny účastníků. Přestože je žádoucí, v některých případech postačí, že žáci poslouchají a průběh řešení problému pozorně vnímají.

3.2.2 Metody heuristické, řešení problémů

Heuristika (z řec. heuréka – tzn. našel jsem, objevil jsem) je věda, jež se zabývá tvůrčím myšlením. Heuristická činnost hledá způsoby řešení problémů. V návaznosti na vrozený pátrací reflex využívá toto vyučování lidských rysů – touhy po poznání a objevování. Učitel je v tomto případě rádcem a průvodcem. Pomáhá žákům a usměrňuje jejich činnost. Na rozdíl od jiných metod žákům své poznatky nesděljuje. Nechá je, aby si je sami osvojili pomocí aktivní a tvořivé činnosti, aby pátrali,

objevovali, tvořili. Touto činností žáci lépe porozumí jevům, které je obklopují, učí se samostatnosti a zodpovědnosti, osvojují si různé techniky práce. Vždy je nutné znát cíl, který je přesně konkretizován. Rovněž musí být přiměřený věku, dovednostem, znalostem a silám žáků. Jedná se o metodu motivační, její nevýhodou však zůstává velká časová náročnost.

3.2.3 Situační metody

Situační metody úzce souvisí s reálným životem. Využíváme je nejčastěji v případě reálné problémové situace, kdy je řešení této situace nejednoznačné. Při své cestě za poznáním se žáci učí zvládat a řešit situace, které jim přinese praxe a skutečný život. Učitel žáky uvede do problematiky, vytyčí cíle a poskytne základní informace a rady. Žáci, kteří musí mít v případě potřeby přístup ke zdrojům informací, diskutují, navrhují řešení, tvoří závěry a ověřují své hypotézy např. hraním rolí. Důležité je dojít k co nejméně nejpravděpodobnějšímu závěru. Řešením může být i několik variant. Hlavními přednostmi jsou nácvik rozhodování, přímé sociální učení, práce s emocemi, aplikace teoretických znalostí, demonstrace praxe. Nevýhodou je opět časová náročnost, občas nejednoznačnost, zkrácení a zjednodušení řešení.

3.2.4 Inscenační metody

Již staří Římané a u nás J. A. Komenský využívali při výuce inscenačních metod. Jedná se o edukaci pomocí dramatické činnosti. Podstatou je hraní rolí, předvádění situací. Ve stejné chvíli žáci zároveň řeší zadaný problém. Tím dochází k lepšímu osvojování díky prožitku, k prohloubení osvojeného učiva, k pochopení vztahů, pocitů atp. Žáci si mohou lépe zažít adekvátní způsoby jednání, lépe si uvědomit motivy druhých lidí, učí se empatii, hlouběji poznávají sami sebe. Je nutné počítat s improvizací aktérů. Některým introvertním a ostýchavým žákům je potřeba poskytnout více času na zapojení. Z počátku jsou pro ně vhodnější např. pasivní role. Zhodnocení by mělo proběhnout bezprostředně po ukončení inscenace. Vhodnou variantou je diskuze, někdy lze konzultovat individuálně. Důležité jsou citlivost, takt a pozitivní přístup.

3.2.5 Didaktické hry

Kromě práce a učení je hra jednou ze základních forem činnosti. V každé vývojové fázi člověka má své místo, nabývá různých specifických s ohledem na věk, prostředí, mentální a fyzickou úroveň, schopnosti, vzory, sociální vlivy, prostředí atd. Obsahuje imaginativně-emozivní i racionálně-kognitivní oblasti. Didaktické hry jsou jakousi alternativní aktivitou, zajímavější, zábavnější a přirozenější formou vzdělávání, než jsou tradiční postupy ve výuce. Žákovi by měly v edukačním procesu přinést uspokojení a možnost seberealizace. Je však nutné zachovat rovnováhu mezi hrou a výukou tak, aby nedošlo k bezcílné a neúčelné činnosti (což by ztrácelo edukační ráz), a zároveň aby se zachovala sama podstata hry. Na rozdíl od spontánní, svobodné a nevázané hry mají didaktické hry jasný cíl. V dnešní době, kdy jsou děti přehlceny různými technickými vymoženostmi ve sféře hraček a her, není snadné je zaujmout. Při správném vedení si ale žáci téměř neuvědomují, že jsou nějak usměřováni a že se vlastně učí. Můžeme využít různých aktivit: např. interakční, sportovní, pohybové, myšlenkové a společenské hry, kvízy, rébusy, pexesa, simulační hry s maňásky a hračkami, scénické hry atd. (Maňák, Švec, 2003).

3.3 Praktické využití aktivizačních výukových metod ve výuce českého jazyka

„Moje metoda směřuje k tomu, aby se školská robota změnila v hru a potěšení. Jan Amos Komenský (1669)“ (Kotrba, Lacina, 2010, s. 5)

3.3.1 Příprava na vyučování s využitím aktivizačních výukových metod

Podle Kotrby a Laciny (2010) je v první řadě nutné stanovit si vzdělávací a výchovný cíl, uvědomit si, čeho chci pomocí aktivizační metody dosáhnout. AVM potom slouží jako prostředek k dosažení těchto cílů.

Samotnou realizaci nám usnadní náplň (scénář) spolu s podkladovým materiálem pro učitele (např. řešení, metodické poznámky) a pro žáky (např. pracovní listy, zadání).

Pokud nevyužijeme již zpracované přípravy, můžeme se inspirovat vlastní praxí, vlastními zkušenostmi, televizními soutěžemi (Riskuj, Pyramida...) atp.

Učitel by neměl zapomenout na metodický list s popisem aktivity, stručnou metodikou, s určením cíle, časového fondu, pomůcek. Tento list může posloužit i do budoucna k dalšímu využití, proto je vhodné si jej uchovat. Stejně tak vhodné (zejména v počátcích pedagogické praxe) jsou konzultace se zkušenějšími kolegy a zkušební „pretest“ v menším kolektivu nebo s vlastními dětmi. Tehdy se mohou projevit případné nedostatky.

Pokud se konkrétní metoda osvědčí, vyplatí se popřemýšlet i nad případnou další modifikací do jiných předmětů. Například *lidské pexeso* (párování souvisejících jevů) lze využít téměř ve všech vyučovacích předmětech. V českém jazyce lze párovat vzory s podstatnými jmény či autory s literárními díly, v matematice početní příklady, ve vlastivědě kraje s krajskými městy, v tělesné výchově cvičební polohy (cviky), v hudební výchově melodie atd.

Tvorba aktivizačních metod by měla být zcela v kompetenci učitele. Pro začátek je vhodné i pouhé převzetí vyzkoušených metod. Na základě získaných zkušeností lze tyto metody přetvářet a později pracovat na vlastních „scénářích“.

3.3.2 Příklady aktivit v českém jazyce

V současné době mají pedagogové k dispozici širokou škálu materiálů a technologií, díky kterým se mohou inspirovat při svých přípravách na hodinu. Těchto podkladů jsou plná knihkupectví, neméně se jich nachází na internetu. Velkým přínosem v hodinách jsou také interaktivní tabule a s nimi související programy.

Při aktivizaci je nutné dodržovat všechny didaktické zásady (zásady přiměřenosti, názornosti, trvalosti, uvědomělosti a aktivity, zpětné vazby...) a zároveň dbát na výběr takové aktivity, která bude v souladu se ŠVP (respektive RVP), přičemž bude dosaženo požadovaného cíle.

Kartičkyáda

„Studenti dostanou kartičky a jejich úkolem je seřadit je podle zadaného klíče, vytvořit skupiny, umístit je na graf či mapu nebo z nich vytvořit vlastní myšlenkovou mapu. Následovat by vždy měl komentář tvůrců (zdůvodnění) a závěrečné vyhodnocení a shrnutí ze strany pedagoga.“ (Kotrba, Lacina, 2011, s. 119)

V ČJ lze tuto aktivitu využít například s vyjmenovanými slovy. Úkolem žáků je seřadit se za sebou ve správném pořadí. Jinou variantou by bylo utvoření myšlenkové mapy (tabulky) se slovními druhy. Kartičky by v tomto případě obsahovaly pojmy jako slovní druhy, ohebné slovní druhy, neohebné slovní druhy, časování, skloňování, podstatná jména, přídavná jména... citoslovce, konkrétní slova jako např. mrkev, běhat, cink atd.

Hry s obrázky a se slovy mohou sloužit k rozvoji slovní zásoby a jazykového citu. Pojmenovávání, seřazování, seskupování, třídění, hledání, zakrývání... Činnosti s kartami je nepřeberné množství.

Pexeso

„Přínos pexesa, které je zaměřeno na odbornost probírané látky, je nesporný. Studenti si tak zábavnou formou založenou na přiřazování různých pojmů a faktů k sobě zapamatují mnohem více než při klasickém výkladu učitele. Během herní realizace může učitel studenty obcházet a upozorňovat je na chybně utvořené dvojice. Důležité je však závěrečné shrnutí učitele, který musí zopakovat správné řešení, případně je objasnit, dovysvětlit.“ (Kotrba, Lacina, 2010, s. 98)

Hru pexeso můžeme využít například v případě párování vzorů podstatných jmen (slovních druhů) a konkrétních slov, eventuálně slov vyjmenovaných se slovy příbuznými a jinými tvary vyjmenovaných slov.

Hlavalamy, hádanky

„1. Existuje české zájmeno, které se, napsané velkými písmeny, čte úplně stejně, když je vzhůru nohama. Které slovo to je? (řešení: ONO)

2. Těchto šest slov má něco společného. Přijďte na to, co to je? Odělený, v rospacích, oslovení, podivín, resteurace, dokut. (řešení: Ve všech slovech jsou pravopisné chyby. Správný pravopis je: oddělený, v rozpacích, oslovení, podivín, restaurace, dokud.)“ (Buzan, 2013, s. 43)

„Kdo se ráno očím ztratí? Kdo odletí? Kdo se vrátí?

(PTÁK, BUMERANG, HVĚZDA)

Kdo zná zimu? Kdo zná bouři? A kdo postraší, když kouří?

(BLESK, SNĚHOVÁ VLOČKA, SOPKA)

Kdo zná dálky? A kdo výšky? A kdo má chuť na oříšky?

(ČÁP, VEVERKA, OREL)

Kdo nás blízko vody ruší? Kdo má ucha? A kdo uši?

(HRNEC, KOMÁR, KOLOUŠEK)

Kdo má na ulici přednost? Kdo má rád led? A kdo přesnost?

(BRUSLE, STOPKY, SANITKA).“ (Havel, 2014, s. 36)

„Česká přísloví trochu jinak. Poznáte známá přísloví? Jak zní správně?

- Kdo chystá pro druhého větší prohlubeň, sám v ní skončí.

(Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.)

- Bez účelné lidské činnosti, konané s určitým úsilím, není jemné kulaté bílé pečivo s náplní.

(Bez práce nejsou koláče.)

- Kdo neutrácí uznaná platidla, má jich trojnásobně víc než ostatní.

(Kdo šetří, má za tři.)...“ (Havel, 2014, s. 66)

„Kulatá hlavička, vráščitá jak babička. (vlašský ořech)“ (Beránková, 2002, s. 79)

Jazykolamy

K rozvoji mluvního projevu a k aktivizaci žáků můžeme využít obecně známé jazykolamy typu:

- Drbu vrbu.
- Bylo-li by libo ryby?
- Strč prst skrz krk.
- Klára Králová hrála na klavír.
- Od poklopu ke poklopu Kyklop kouli koulí.

Překlepy

Žáci si mohou zahrát na učitele a opravit např. špatně napsané místopisné názvy: „*Nový místopis: Kutná Nora, Karlovy Dary, Karlův host, Hořčice v Podkrkonoší, Boží Bar, Sumec nad Cidlinou, Japonec nad Nisou, České středomoří, Mladá Bolehlav, Železná Nuda, Mnichovo Hradiště, Františkovy Bázňe.*“ (Havel, 2014, s. 10)

Nebo hledají místo ve větě, kde napáchal šotek škody, a sami věty podobného typu vymýšlejí: „*K lesní studánce vodí laně zkušený hrnec. Náš školní systém zahrnuje i odporné učiliště. Fénix byl bujný pták. Na soustředění před zápasem jsme měli veverka už ve 21 hodin. To byla kanonáda, když vojáci zapojili do akce těla!*“ (Havel, 2014, s. 77)

Asociace

Asociace vytvořená slovem je při výchově čtenáře důležitým aspektem. Proto by měl být nácvik asociací součástí vyučování v hodinách literatury. „*Učitel vysloví jakékoli slovo (zpočátku je nejvhodnější podstatné jméno) a hráči na ně reagují slovem, které se jim asociací vybavilo. Např.: Vánoce... stromek... atd. Náročnější je vytváření asocičního řetězce, při němž každý následující hráč vysloví svou asociaci na slovo hráče předcházejícího (např. Vánoce... stromek... dárky... maminka... radost...).*“ (Beránková, 2002, s. 14)

Vcíťování se do literární postavy

Beránková (2002) popisuje různá průpravná cvičení na vcíťování se. Mezi nejjednodušší patří asi varianta, kdy se žáci snaží pronést jednoduché věty typu „*Mám hlad atp.*“ jako různé postavy, např. jako král, žebrák. Vznikají tak rozdílné koncepty.

Pantomimické hry

„*Pojď ke mně jako* (průpravné cvičení) – Žáci stojí před učitelem v řadě a na vybidnutí „*Pojďte ke mně jako... (princezna, rytíř, Honza...)*“ se pokoušejí pohybem vyjádřit svou představu dané bytosti. Později upřesníme: *jako pyšná princezna, krásná, chytrá princezna; odvážný, bázlivý, bezhlavý rytíř; líný, hloupý, statečný Honza...*“ (Beránková, 2002, s. 55)

Obdobnou variantou je další aktivita:

„*Kdo vešel?*“ (pohybové vystižení charakteru postavy) – Jeden hráč odejde za dveře, pro kontrolu napíše na lístek, kterou postavu chce představovat, pak vchází jako (král, princezna, drak, Otesánek), ostatní hádají, kdo vešel.“ (Beránková, 2002, s. 56)

Dalšími variantami jsou hry na sochy, loutky, živé obrazy, narativní pantomima, zrcadlení atd.

Křeslo pro hosta

„*Dobrovolník se posadí na „křeslo pro hosta“, kde bude představovat určitou postavu z příběhu. Ostatní žáci mu dávají otázky, na které musí dobrovolník odpovídat tak, jak by na ně odpověděla daná postava.*“ (Riefová, 1999, s. 74)

Rytmizace říkadel, rytmická štafeta

„Při doprovodné hře na tělo děti zpravidla vytleskávají každou slabiku, což pomáhá zvýraznit rytmus, a tak jej bez nesnáží i pochopit. Například daktyl:

E	ny	ky	be	ny	ky
<i>plesk</i>	<i>tlesk</i>	<i>tlesk</i>	<i>/plesk</i>	<i>tlesk</i>	<i>tlesk</i>
-	*	*	-	*	*

**nemastný knedlíky,
kdo si je uvaří,
ten je sní.**

Zrychlíme-li tempo, můžeme v tomto říkadle přejít na rytmus trochejský:

Enyky	benyky	nemastný	knedlíky
<i>plesk</i>	<i>tlesk</i>	<i>plesk</i>	<i>tlesk</i>
-	*	-	*

Takového způsobu rytmizace lze využít k výkladu a procvičení různých rytmů, není však vhodné při něm setrvávat příliš dlouho opět pro nebezpečí, že děti začnou mechanicky skandovat. Proto co nejdříve přecházíme k variantám, které sice cítění rytmu předpokládají, ale přednes postupně rytmicky uvolňují.

Rytmická štafeta – každý hráč řekne ze zvoleného říkadla jeden verš a doprovodí jej hrou na tělo podle vlastní fantazie. Spoluhráči opakují. Náročnější varianta: každý hráč má opět k dispozici pouze jeden verš, předvádí jej však v dramatické akci, jíž podřizuje tempo i rytmus. Ostatní opakují (včetně pohybu).“ (Beránková, 2002, s. 16, 17)

Autorské čtení

„Žáci dostanou za domácí úkol napsat text o délce 1–2 strany k určitému tématu/podnětu pro psaní (např. *A najednou to Martina postihlo. Byl propuštěn...*) a v příští hodině ho přečíst v malé skupině spolužákům. Jinou možností je, že si žáci vyberou (krátký) příběh z čítanky / knihy pohádek / knihy pověstí, který se jim zdá zajímavý a stojí za to ho přečíst.“ (Klippert, 2013, s. 90, 91)

Křížovky, tajenky

POZOR, ASTEROIDI U
TO BYLO O FOUS... ISME
VE VESMÍRU A TADY SE
DĚJÍ DIVY...

Pokud se chceš něco dozvědět o vesmíru, můžeš vedle encyklopedií sáhnout i po trilogii Lucy a Stephena Hawkingových. Ta vypráví o Jirkovi, Aničce, jejím tatínkovi Erikovi, který vlastní ten nejinteligentnější počítač jménem **1**, s nímž se dá dostat i k nebezpečné **2**.

Rozhodni o jednotlivých spojeních, jestli jsou napsána dobře, nebo chybně. Podle toho vybírej písmena ve sloupcích. Tajenku tvoří písmena ve sloupcích podle doplněného písmena, čteno shora dolů.

dobře	chybně	
Č	Š	město Brno
A	E	Kočka micka
R	B	strom topol
M	N	Česká lípa
O	É	Pes žeryk
J	D	hora sněžka
Í	Ý	Karel Novák
Ř	K	řeka Vltava
Y	E	hrad kast

1

<input type="checkbox"/>	biograf
<input type="checkbox"/>	prosklený otvor ve zdi
<input type="checkbox"/>	usušená tráva
<input type="checkbox"/>	potrava masožravce
<input type="checkbox"/>	oslovení Oldřicha

2

oslovení Oldřicha

Obrázek 7 Hrátky s češtinou a literaturou pro 1. stupeň ZŠ (Brožová, Brož, 2016, s. 88)

Přesmyčky

Kniha Devatero pohádek a ještě jedna od Josefa Čapka jako přívčažel vyšla už v roce 1932. Seřadíš-li správně písmena v obdélíčích, dozvíš se, z jakých prostředí čerpají pohádky své náměty. Rozluštíš-li slova v oválu, vyjde ti námět, který se opakuje ve dvou pohádkách **4**.

P S Í	ČI ČÍ KO
KÁ LOU PEŽ NIC	CKÁ TU LÁ
Í AČ PT	VOD KÁ NIC
LI CEJ NÍ PO	PO KÁ ŠŤ ÁC
OR SKÁ KT	

Obrázek 8 Hrátky s češtinou a literaturou pro 1. stupeň ZŠ (Brožová, Brož, 2016, s. 62)

Obrázkové karty

Karty slouží k upevňování a procvičování učiva. Na obrázku č. 11 je na jedné straně karty zvýrazněné slovo, u kterého je třeba určit slovní druh, užití ve slovním spojení nebo ve větě (v druhém případě na obrázku č. 12 slovo s chybějícím i, í / y, ý). Na druhé straně je vždy správná odpověď obohacená o vysvětlení a obrázek.



Obrázek 11 Slovní druhy s čertíkem Kvítkem (Suchá, 2016, příloha – kouzelné karty)



Obrázek 12 Vyjmenovaná slova s čertíkem Kvítkem (Suchá, Suchá, 2014, příloha – kouzelné karty)

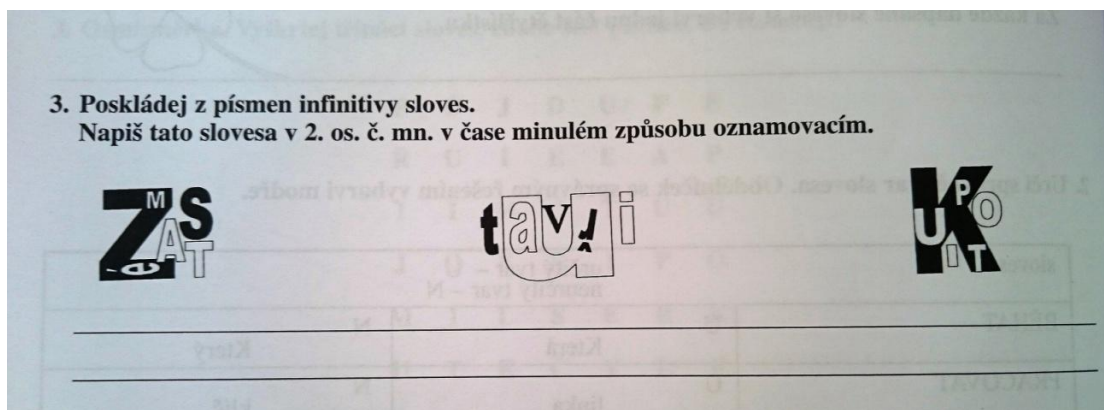
Obrázkové čtení

Jak bylo řečeno v kapitole 2.2.1, již v předčtenářském období je u dětí důležité vytvořit pozitivní vztah k literatuře a čtení. I v tomto období se děti mohou zapojit do čtení „čtením“ obrázků (některé knihy jsou ještě doplněné i o samolepky, které se dolepují na příslušná místa). Zejména v 1. období vzdělávání mohou obrázky nahrazující konkrétní slova nejen motivovat, ale také rozvíjet slovní zásobu a jazykový cit, pomáhají vytvářet lepší představu o obsahu, slouží k většímu pochopení, rozvíjí představivost.

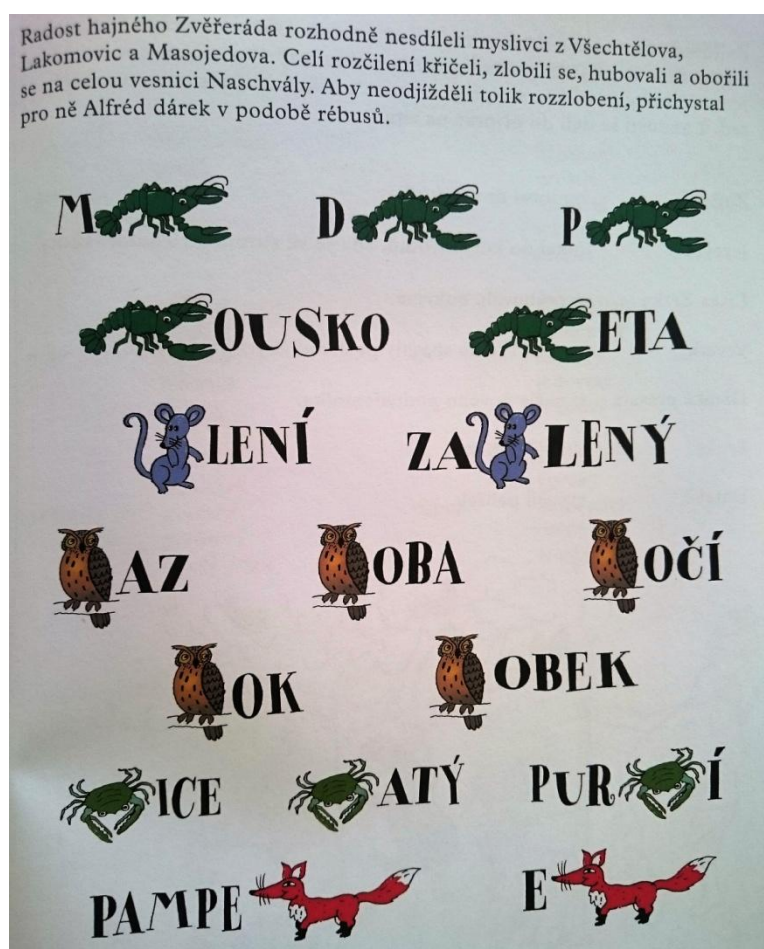


Obrázek 13 Neposlušná kůzlátka a jiné pohádky (Kocmanová, 2009, s. 18)

Rébusy



Obrázek 14 Barevná čeština pro pátáky (Pavlová, Pišlová, 2005, s. 50)



Obrázek 15 Čtení s porozuměním a hry s jazykem (Bednářová, 2012, s. 41)

Doplňovačky – dokončovací cvičení

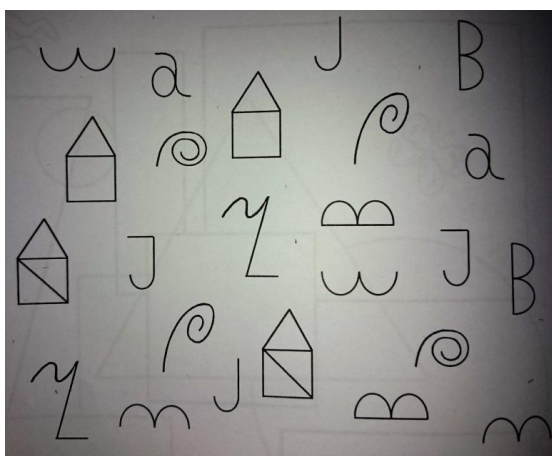
Toto cvičení slouží k nácviku rozlišování celku a části, k rozvoji zrakového vnímání. Žák má za úkol dokončit obrázek a vybarvit ho.



Obrázek 16 Cvičení z Pracovního sešitu pro nápravu SPU v ČJ (Treuová, 1993, s. 18)

Spojovačky

Toto spojovací cvičení slouží k rozvoji zrakového vnímání, je vhodné zejména pro dyslektiky a dysgrafiky. Žák má za úkol najít a spojit stejné tvary. Lze modifikovat taktéž jako aktivitu s kartičkami, které žák přiřazuje k sobě na základě shodnosti.



Obrázek 17 Cvičení z Pracovního sešitu pro nápravu SPU v ČJ (Treuová, 1993, s. 26)

3.4 Styly učení

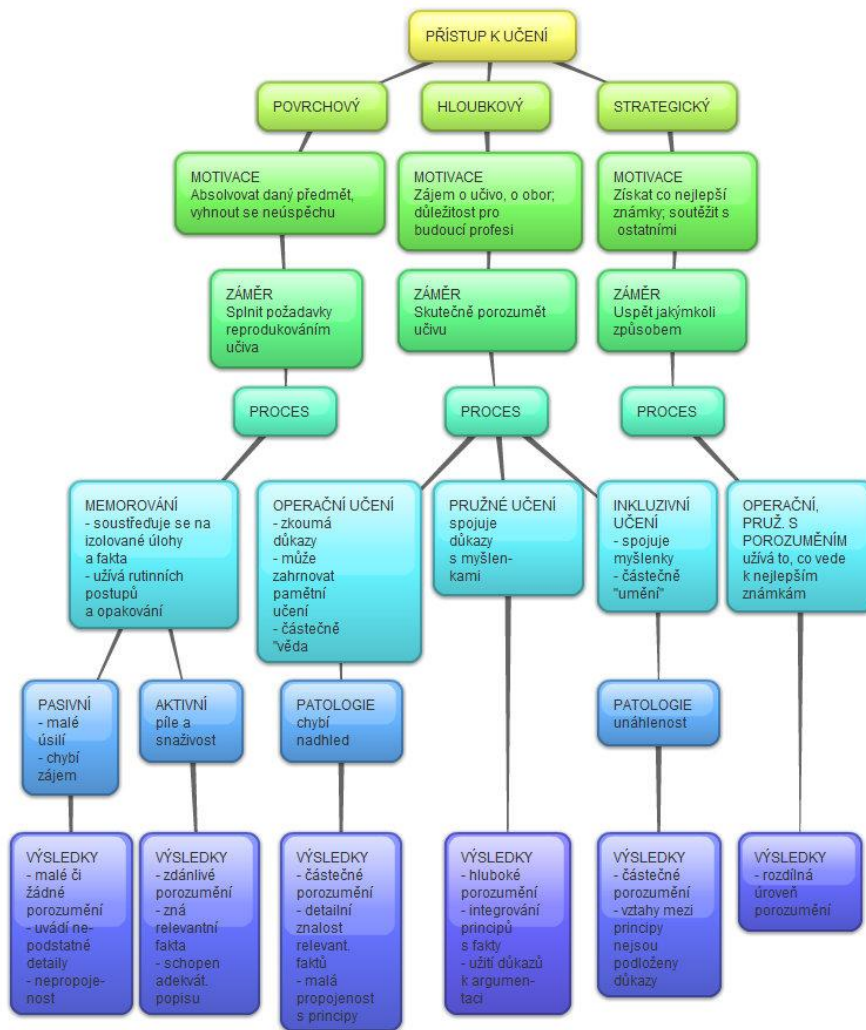
Pokud jde o aktivizaci a motivaci žáků, metody a styly učení spolu úzce souvisí. Jak bylo uvedeno v kapitole 3.1, naši paměť ovlivňuje způsob, kterým nám jsou informace sdělovány. Každý jedinec upřednostňuje jiný způsob učení, každému vyhovuje jiná cesta, kterou nové informace nejlépe vstřebává a zpracovává. Jednoduše řečeno jde o to, zda se člověk lépe učí podle zraku, sluchu nebo pomocí pohybových činností.

Styl učení je způsob, jakým si osvojujeme poznatky. Skládá se z dovedností, zkušeností, postojů, vnitřní motivace k učení a zděděných predispozic. Jedná se o problematiku založenou na smyslovém vnímání.

Aby mohla být výuka (její metody, formy, prostředky) efektivní, měla by být uzpůsobena tak, aby vyhovovala všem učebním stylům. Nikdy se totiž v jedné třídě nesejdou žáci se stejnou dispozicí k učení. Jedná se o nelehký úkol vyhovět všem, proto by měl být učitel kreativní. Během života se navíc mohou preference měnit, dochází totiž k rozšiřování zkušeností a k postupné optimalizaci (Mareš, 1998).

Mareš (1998) dále dělí učební styly podle motivace a záměru na *povrchový*, *hloubkový* a *strategický* styl učení. Žáky, kteří se učí povrchově, učení nebaví, učí se, protože musí, většinou nazpaměť. Učení tudíž příliš neporozumí a brzy ho zapomínají. Přesným opakem jsou žáci učící se hloubkově. Ti, co postupují strategicky, se učí především pro známky, vnitřní motivací je soutěživost. Takoví žáci se připravují podle požadavků jednotlivých vyučujících, nikoli podle potřeby naučit se a porozumět něčemu novému. Ideální kombinací je kombinace hloubkového a strategického učebního stylu.

Při výběru aktivizačních metod je vhodné využít i těchto znalostí, brát v potaz vnitřní motivaci žáků a kombinovat aktivity tak, aby vyhovovaly všem stylům učení. Model vztahů mezi motivací, záměry, průběhem a výsledky učení je znázorněn na obrázku č. 18.



Obrázek 18 Model vztahů mezi motivací, záměry, průběhem a výsledky učení (podle Newble, Entwistle) (Mareš, 1998, str. 39)

Základní dělení stylů učení podle dominujícího smyslu (Sovák, 1990):

- vizuální styl - zrakový
- auditivní styl – sluchově mluvní
- hmatový a pohybový styl

3.4.1 Vizualní styl - zrakový

Tomuto typu nejvíce vyhovují vizuální podněty – přehledy, tabulky, schémata, diagramy, obrázky, mapy. Dává přednost práci s knihou před posloucháním výkladu. Ve škole si hodně podtrhává, barevně zvýrazňuje, jeho zápisy jsou systematicky a přehledně zpracovávány. Představuje si obrazy, které se pojí k tématu. Také proto má často talent k malování, dobrou prostorovou orientaci, dobře se orientuje v mapách.

3.4.2 Auditivní styl - sluchově mluvní

Tento typ žáků upřednostňuje výklad před prací s učebnicí. Učí se na základě toho, co slyší, proto při hodinách většinou dává pozor. Vybavuje si dobře přednášky a diskuse, často se vyptává. Při učení si látku přeříkává nahlas, učí se pomocí ústního drilu, parafrázování. Vyhovují mu a motivují ho diskuze, zvukové nahrávky. Existuje zde předpoklad pro hudební nadání a nadání učení se cizím jazykům.

3.4.3 Hmatový a pohybový styl

Hmatový a pohybový styl je blízký především žákům, kteří si potřebují látku „osahat“. To se týká her, projektů, pohybových aktivit. Vyhovuje jim propojení s reálným životem a praxí, vhodné jsou pro ně praktické aktivity, názorné pomůcky, dramatizace, názorné předvádění, pohyb. Tito žáci se často učí za chůze. Jsou šikovní převážně v manuálních činnostech, nadaní ve vědních oborech. Zejména tomuto typu žáků (a nejen jim) vyhovuje kinestetický způsob výuky.

Kinestetický učební styl tzv. učení v pohybu (učení spojené s pohybem, činností a prožitky) je dnes prozkoumávanou oblastí. V době, kdy mají děti čím dál tím méně pohybu, je vhodné i během výuky, kdy převážně sedí a musí se soustředit, zařazovat pohyb a didaktické hry. Žáci produktivní činností rozvíjí myšlení, komunikační dovednosti, učí se aktivně řešit problémy. Díky činnostem a pohybu umocněných prožitkem si žáci nejen osvojují a procvičují dané učivo, ale zároveň zvyšují svoji pohybovou aktivitu. Přitom si vlastně málokdy uvědomují, že se učí. Výhodou je možnost využití u všech vyučovacích předmětů primární výchovy i během jakékoli části hodiny (KTV ZČU, 2010, online).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 PROVEDENÍ VÝZKUMU

4.1 Zaměření výzkumu, cíle

Výzkum je zaměřen na možnosti aktivizace žáků s SPU v předmětu ČJ. Cílem výzkumu je potvrdit teoretické poznatky dané problematiky, zjistit postoj učitelů ČJ na 1. stupni ZŠ k aktivizaci žáků s SPU, zhodnotit situaci týkající se možností aktivizace žáků.

Otázky v dotazníku byly kladeny se záměrem zjistit, zda jsou AVM běžným prostředkem aktivizace žáků ve výuce ČJ. Pokud ano, ve které fázi vyučovací jednotky je učitelé používají a jak často. Dále se výzkum zabývá tím, které AVM jsou učiteli těmi nejvyužívanějšími, zaměřuje se i na to, kde získali pedagogové nejvíce informací o AVM, odkud běžně čerpají inspiraci; hledá zdroj pomůcek využívaných k aktivizaci a zajímá se o nejčastější nevýhody AVM. Další otázky se týkají přístupu k žákům s SPU. Úkolem výzkumu byla také snaha zjistit, zda jsou tito žáci aktivizováni častěji než ostatní, zda jsou jim materiály k práci a aktivity nějak upravovány s ohledem na jejich poruchu, zda učitelé vnímají aktivizaci jako nezbytný prostředek k reedukaci jejich postižení.

4.2 Charakteristika výzkumného pole a zkoumaného vzorku

Výzkumným polem je území České republiky, výzkumným vzorkem pak učitelé na 1. stupni ZŠ, kteří zde vyučují ČJ. Na výzkumu se podílelo 100 učitelů ze 13 krajů ČR. Převážná většina respondentů se skládá ze studujících kolegů z Pedagogické fakulty na ZČU v Plzni, zbytek tvoří mé kolegyně z okolních škol, které dále využily své osobní kontakty. Tak mohla být naplněna kapacita 100 dotazníků.

4.3 Metody šetření

Pro sběr dat byl zvolen kvantitativní výzkum. Potřebné informace byly zjišťovány metodou dotazování. Tento způsob jsem zvolila z důvodu poměrně krátké doby, během níž je možné získat dostatek materiálů, dále kvůli jednoduchosti při hodnocení a zpracování dat. Rovněž kvůli časové flexibilitě a anonymitě při vyplňování, díky kterým bývají respondenti ochotnější ke spolupráci, otevřenější.

Dotazník (viz Příloha B) obsahuje celkem 17 otázek. Z toho je 16 otázek povinných a 1 otázka nepovinná (otázka č. 17 sloužící k rozšíření přehledu o využívaných a osvědčených aktivitách). 12 otázek je uzavřených, 3 polootevřené, 2 otázky jsou otevřené. Otázky 1–5 zjišťují základní fakta o respondentovi – pohlaví, věk, délku praxe, kraj, kde respondent učí, zda vyučuje ČJ na 1. stupni ZŠ. Všechny otázky jsou stručné, jasně a jednoduše formulované, přizpůsobené zkoumanému vzorku.

4.4 Zpracování dat

Sběr dat probíhal v období prosinec 2016 – leden 2017. K dispozici jsem měla 100 dotazníků. Všech 100 bylo řádně vyplněno. Návratnost tak činila 100 %.

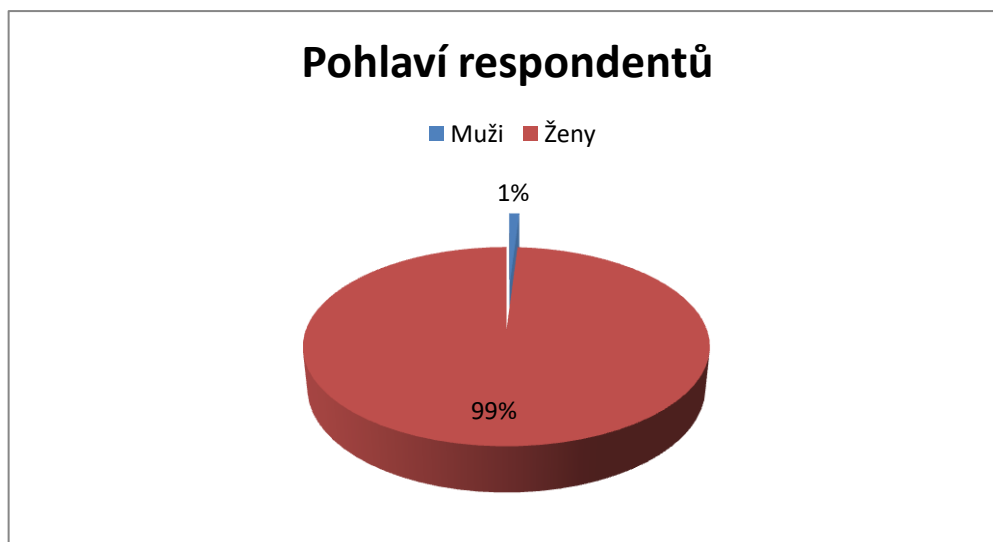
Zpracování dat bylo provedeno čárkovací metodou. Tabulky v interpretaci výsledků obsahují hodnoty v absolutní i relativní četnosti. Výsledné hodnoty jsou dále vyjádřeny graficky. Každý graf je v diplomové práci náležitě popsán.

4.5 Interpretace výsledků

Otázky č. 1–5: Charakteristika zkoumaného vzorku

Tabulka 1 Pohlaví respondentů

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
muž	1	1 %
žena	99	99 %
Celkem	100	100 %

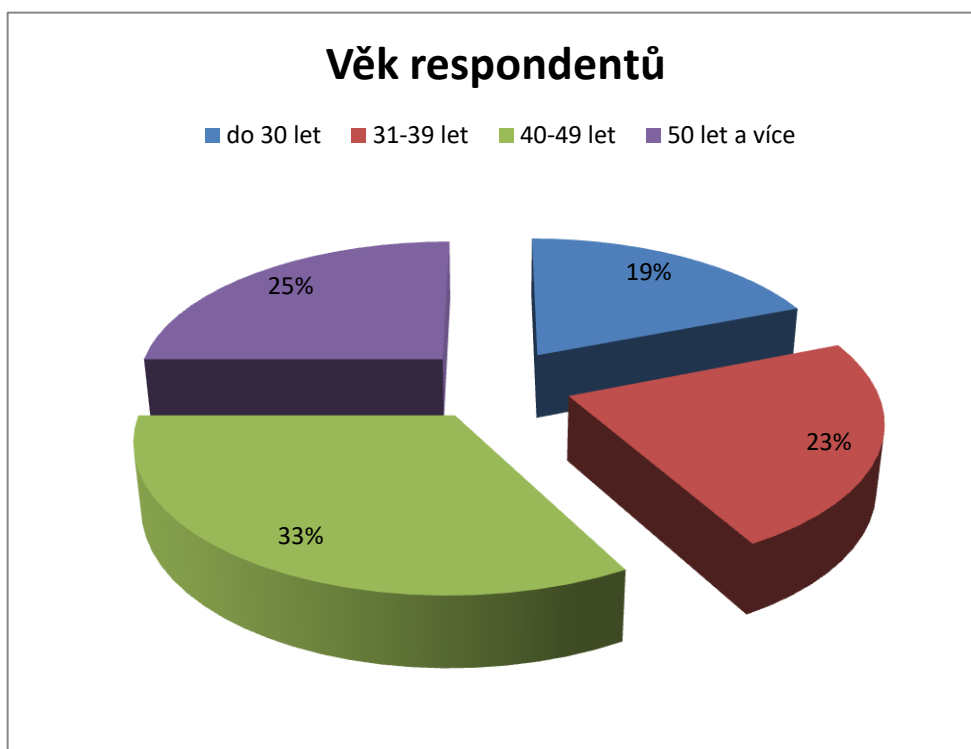


Graf 1 Pohlaví respondentů

Výzkumu se z celkového počtu 100 respondentů zúčastnil pouze 1 muž – pouhé 1 %. Tím se naplnil můj předpoklad, že ženy budou tvořit významnou část zkoumaného vzorku a výzkum bude genderově nevyvážený.

Tabulka 2 Věk respondentů

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
do 30 let	19	19 %
31–39 let	23	23 %
40–49 let	33	33 %
50 let a více	25	25 %
Celkem	100	100 %

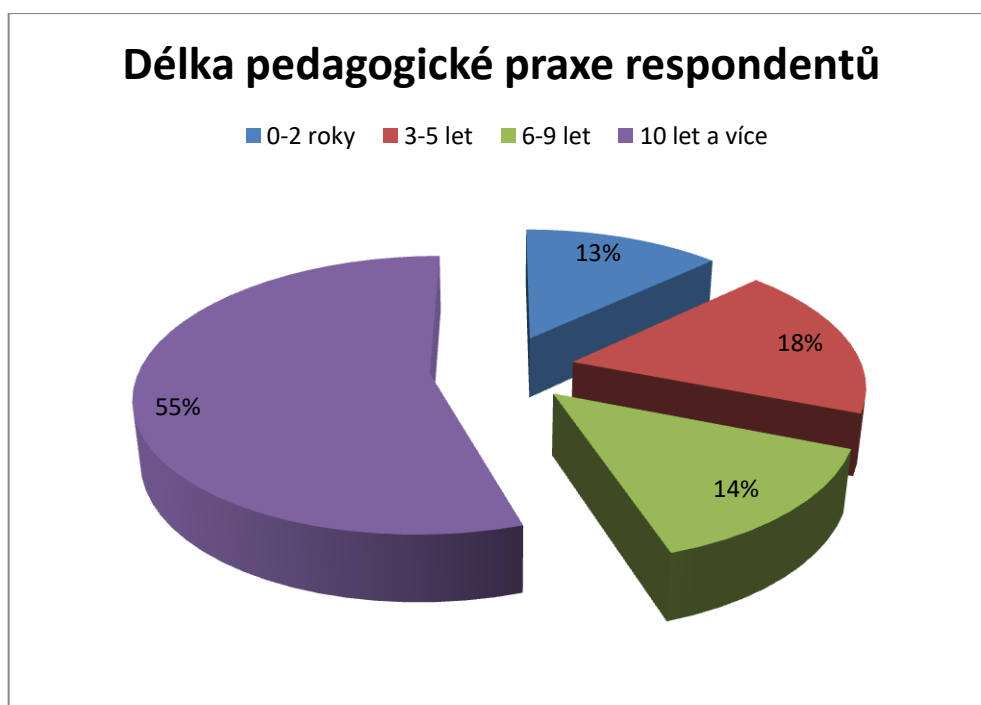


Graf 2 Věk respondentů

Věkovou kategorii do 30 let tvořilo 19 % respondentů, kategorii 31–39 let 23 % respondentů. Nejpočetněji zastoupenou skupinou byla s 33 % kategorie 40–49 let. Kategorie 50 let a více se zúčastnilo 25 % respondentů.

Tabulka 3 Délka pedagogické praxe respondentů

Délka pedagogické praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
0–2 roky	13	13 %
3–5 let	18	18 %
6–9 let	14	14 %
10 let a více	55	55 %
Celkem	100	100 %

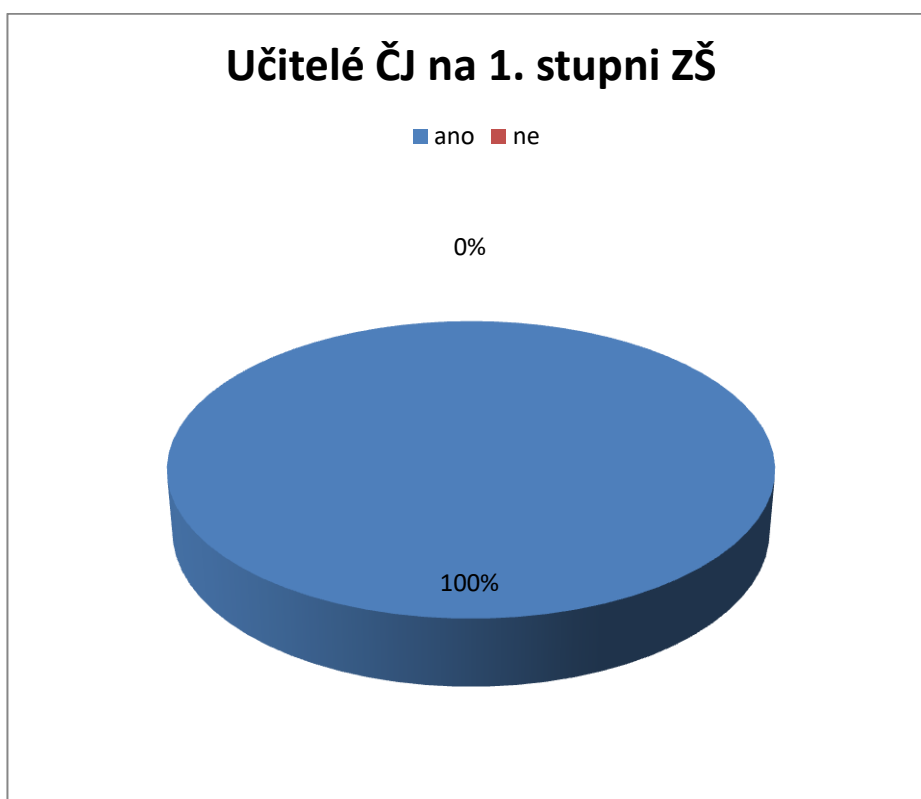


Graf 3 Délka pedagogické praxe respondentů

Na periodizaci profesního vývoje existuje několik názorů. Pro naši potřebu považujeme pedagogy s praxí 0–2 roky, kteří zastupovali 13 % respondentů, a pedagogy s praxí 3–5 let, kteří zastupovali 18 %, za začínající pedagogy. Ti tedy tvořili celkem 31 %. Respondenti s délkou praxe 6–9 let nacházející se v období profesní stabilizace činili 14 %. Nejpočetněji zastoupeni byli s 55 % zkušení učitelé s délkou praxe 10 let a více.

Tabulka 4 Učitelé ČJ na 1. stupni ZŠ

Učitel/-ka ČJ na 1. st. ZŠ	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	100	100 %
ne	0	0 %
Celkem	100	100 %



Graf 4 Učitelé českého jazyka na 1. stupni ZŠ

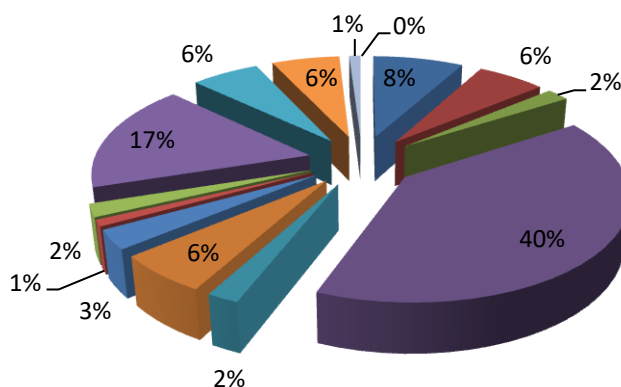
Jelikož se výzkum týkal pouze učitelů ČJ na 1. stupni ZŠ, bylo nutné eliminovat riziko, že by některý z učitelů tento fakt pominul. Z tohoto důvodu byla položena kontrolní otázka, která měla vyloučit respondenty, kteří by nesplňovali daný požadavek.

Výzkumu se podle grafu č. 4 zúčastnili pouze pedagogové dle zadaného kritéria, čili učitelé ČJ na 1. stupni ZŠ, kteří tím naplnili kapacitu 100 %.

Tabulka 5 Zastoupení respondentů v jednotlivých krajích ČR

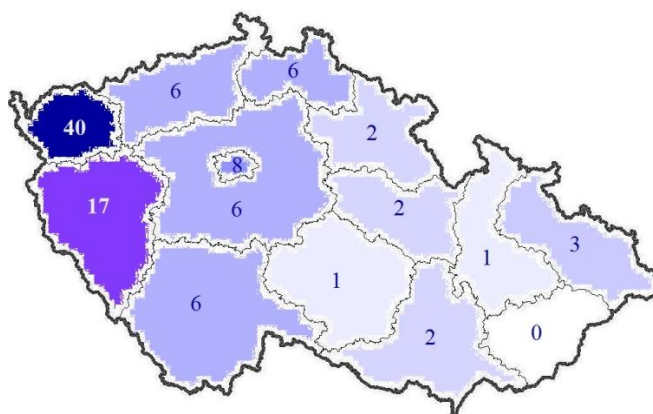
Kraj	Absolutní četnost	Relativní četnost
Hlavní město Praha	8	8 %
Jihočeský	6	6 %
Jihomoravský	2	2 %
Karlovarský	40	40 %
Královéhradecký	2	2 %
Liberecký	6	6 %
Moravskoslezský	3	3 %
Olomoucký	1	1 %
Pardubický	2	2 %
Plzeňský	17	17 %
Středočeský	6	6 %
Ústecký	6	6 %
Vysočina	1	1 %
Zlínský	0	0 %
Celkem	100	100 %

Zastoupení respondentů v jednotlivých krajích ČR



Graf 5 Zastoupení respondentů v jednotlivých krajích ČR

Jak již bylo řečeno v kapitole 4.2, převážná většina respondentů se skládala ze studujících kolegů z Pedagogické fakulty na ZČU v Plzni, zbytek tvořily mé kolegyně z okolních škol, které dále využily své osobní kontakty. Z toho důvodu tvořily se 40 % nejpočetnější zastoupení Karlovarský kraj a se 17 % Plzeňský kraj. Z hlavního města Prahy se výzkumu zúčastnilo 8 % respondentů. Po 6 % účastníků výzkumu měly kraje Jihočeský, Liberecký, Středočeský a Ústecký. Zbytek respondentů pocházel z ostatních krajů České republiky, pouze ze Zlínského kraje se nezúčastnil nikdo.



Obrázek 19 Zastoupení respondentů v jednotlivých krajích ČR (vlastní zdroj)

Otázka č. 6: Jakým způsobem běžně aktivizujete žáky?

Tabulka 6 Způsoby aktivizace žáků

Způsob aktivizace	Absolutní četnost	Relativní četnost
změnou výukové metody	11	11 %
změnou organizační formy	6	6 %
změnou použití didaktických prostředků	3	3 %
kombinací - změnou metod, for. a prostř.	80	80 %
Celkem	100	100 %



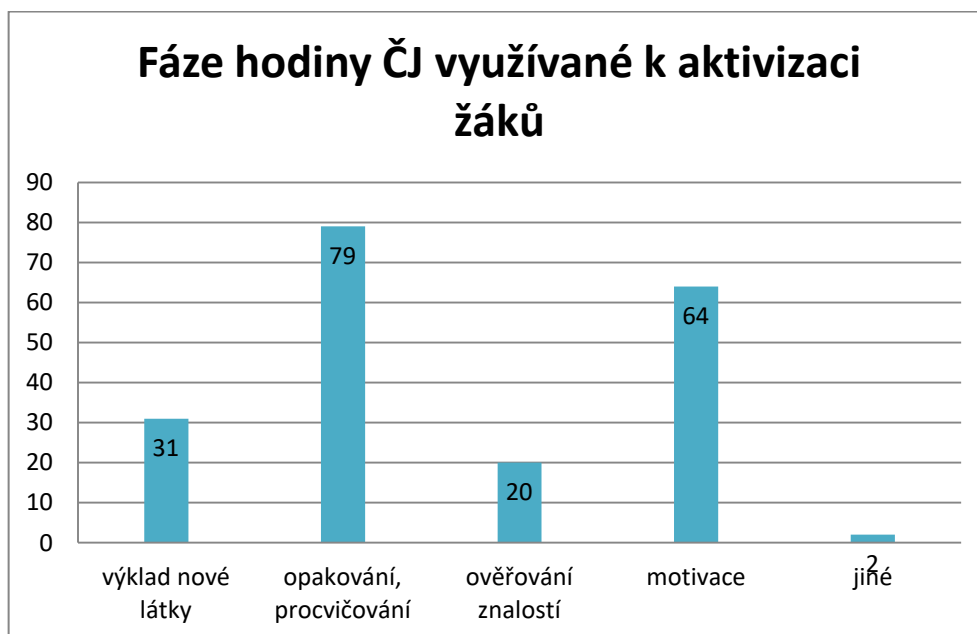
Graf 6 Způsoby aktivizace žáků

80 % respondentů běžně aktivizuje žáky tak, že mění metody, formy i prostředky. 11 % běžně aktivizuje žáky změnou výukové metody, 6 % změnou organizační formy a pouze 3 % změnou použití didaktických prostředků.

Otázka č. 7: Ve které fázi vyučovací hodiny ČJ aktivizujete žáky nejčastěji?

Tabulka 7 Fáze hodiny ČJ využívané k aktivizaci žáků

Fáze hodiny	Absolutní četnost	Relativní četnost
výklad nové látky	31	31 %
opakování, procvičování	79	79 %
ověřování znalostí	20	20 %
motivace	64	64 %
jiné	2	2 %



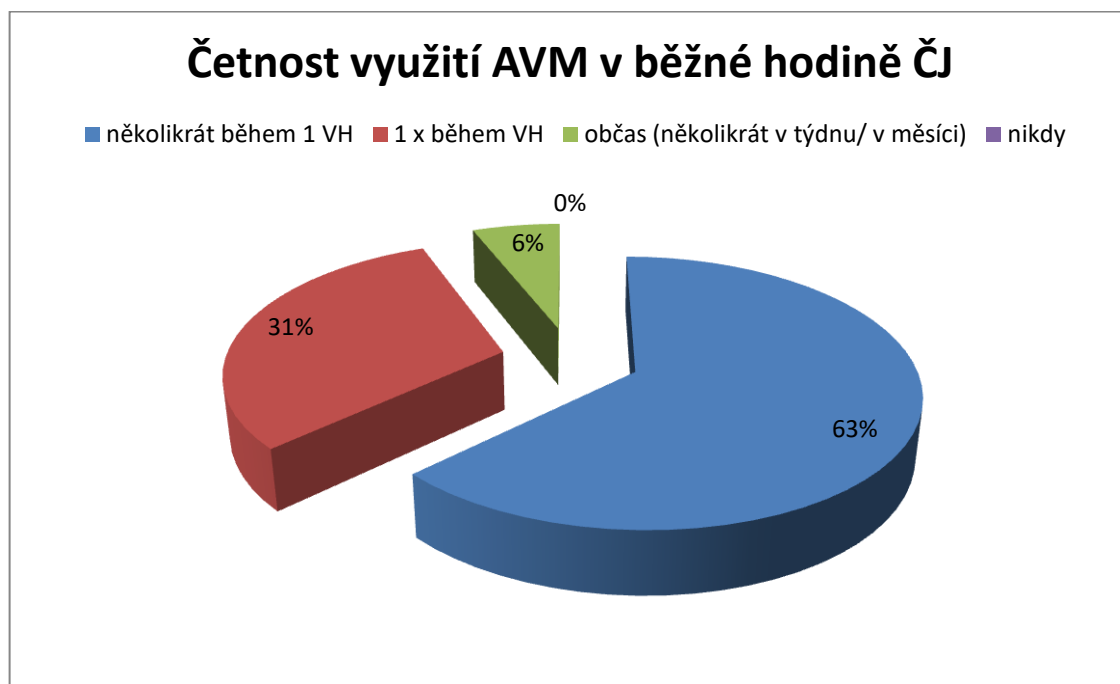
Graf 7 Fáze hodiny využívané k aktivizaci žáků

79 % respondentů aktivizuje žáky ve fázi opakování, procvičování, 64 % ve fázi motivace. 31 % respondentů aktivizuje žáky také při výkladu nové látky, 20 % při ověřování znalostí. Dva respondenti uvedli, že aktivizují žáky vždy, když vidí úpadek zájmu o učivo nebo když to považují za nezbytné.

Otázka č. 8: Jak často využíváte aktivizační výukové metody v běžné hodině ČJ?

Tabulka 8 Četnost využití AVM v běžné vyučovací hodině ČJ

Četnost využití AVM	Absolutní četnost	Relativní četnost
několikrát během 1 VH	63	63 %
1 x během 1 VH	31	31 %
občas (několikrát v týdnu / v měsíci)	6	6 %
nikdy	0	0 %
Celkem	100	100 %



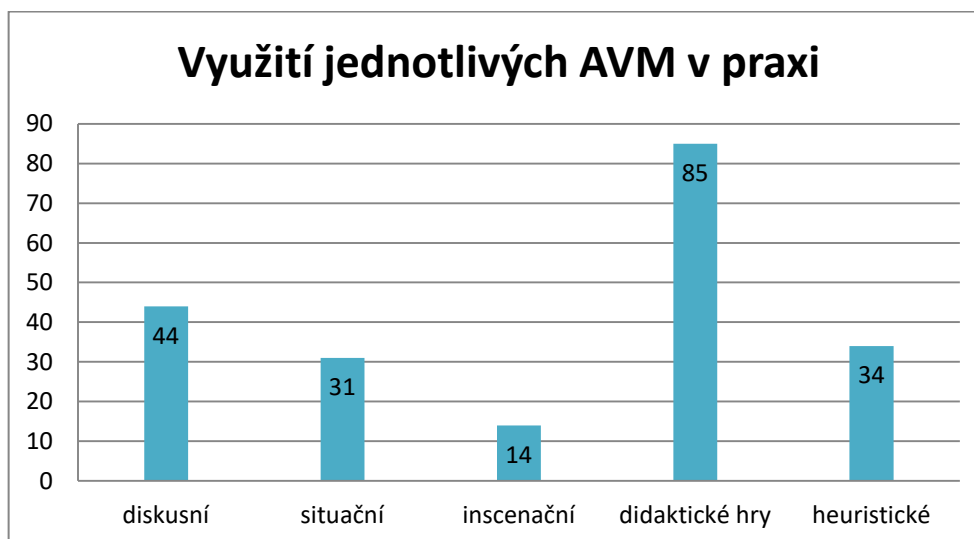
Graf 8 Četnost využití AVM v běžné vyučovací hodině ČJ

63 % respondentů aktivizuje žáky v běžné hodině ČJ i několikrát, což koresponduje s frekvencí odpovědí na otázku č. 7, kde je zřejmé, že učitelé aktivizují žáky v běžné vyučovací hodině v jejích různých fázích evidentně více než jednou. 31 % dotazovaných aktivizuje žáky alespoň jednou během hodiny ČJ, 6 % pouze občas (několikrát v týdnu / v měsíci). Žádný z respondentů neodpověděl na otázku záporně.

Otázka č. 9: Které aktivizační výukové metody využíváte nejvíce?

Tabulka 9 Využití jednotlivých AVM v praxi

AVM	Absolutní četnost	Relativní četnost
diskusní	44	44 %
situační	31	31 %
inscenační	14	14 %
didaktické hry	85	85 %
heuristické	34	34 %



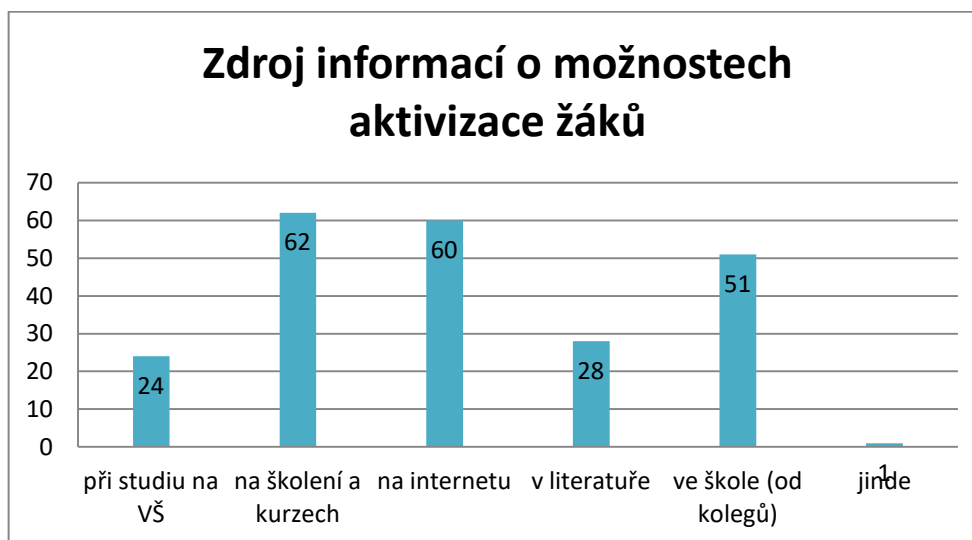
Graf 9 Využití jednotlivých AVM v praxi

85 % dotazovaných využívá atraktivitu her, které jsou nedílnou a oblíbenou součástí dětského světa, a upřednostňuje právě didaktické hry. Diskusní metody upřednostňuje 44 % respondentů, heuristické metody 34 %, situační metody 31 %. Respondenty nejméně praktikované jsou inscenační metody, které běžně praktikuje pouze 14 % dotazovaných učitelů.

Otázka č. 10: Kde jste získal/-a a získáváte nejvíce informací o možnostech aktivizace žáků?

Tabulka 10 Zdroj informací o možnostech aktivizace žáků

Zdroj informací	Absolutní četnost	Relativní četnost
při studiu na VŠ	24	24 %
na školení a kurzech	62	62 %
na internetu	60	60 %
v literatuře	28	28 %
ve škole (od kolegů)	51	51 %
jinde	1	1 %



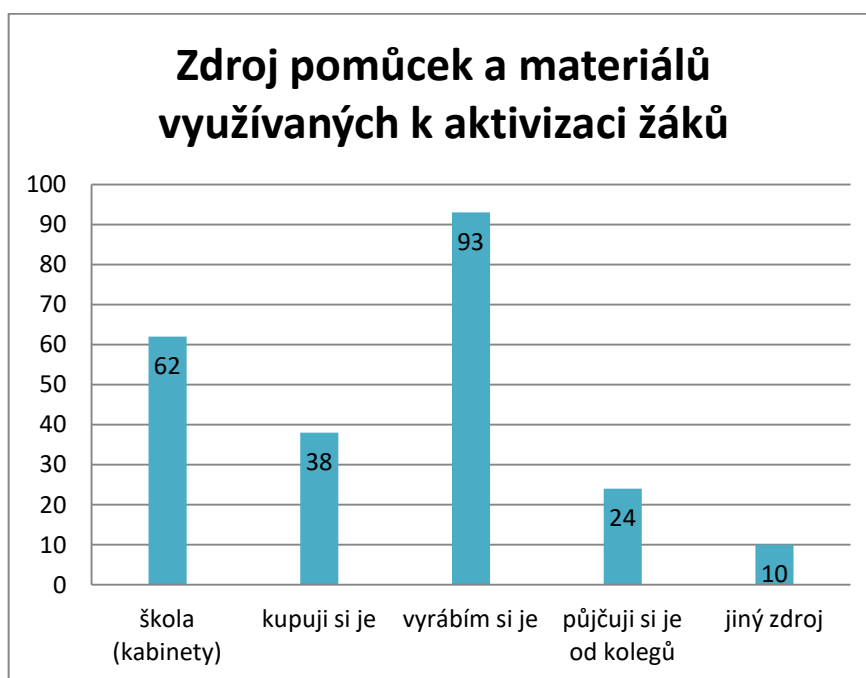
Graf 10 Zdroj informací o možnostech aktivizace žáků

Nejvíce informací respondenti získali a získávají na školení a kurzech (62 %) a na internetu (60 %). 51 % respondentů získává informace od kolegů v zaměstnání, 28 % dotazovaných čerpá informace z literatury. Necelá čtvrtina, pouhých 24 %, vypověděla, že získala potřebné informace při studiu na vysoké škole. Jeden respondent uvedl jako největší zdroj informací o možnostech aktivizace žáků Učitelské noviny a časopis Prevence.

Otázka č. 11: Uved'te zdroj pomůcek a materiálů běžně využívaných ve výuce k aktivizaci žáků.

Tabulka 11 Zdroj pomůcek a materiálů využívaných k aktivizaci žáků

Zdroj pomůcek	Absolutní četnost	Relativní četnost
škola (kabinety)	62	62 %
kupuji si je	38	38 %
vyrábím si je	93	93 %
půjčuji si je od kolegů	24	24 %
jiný zdroj	10	10 %



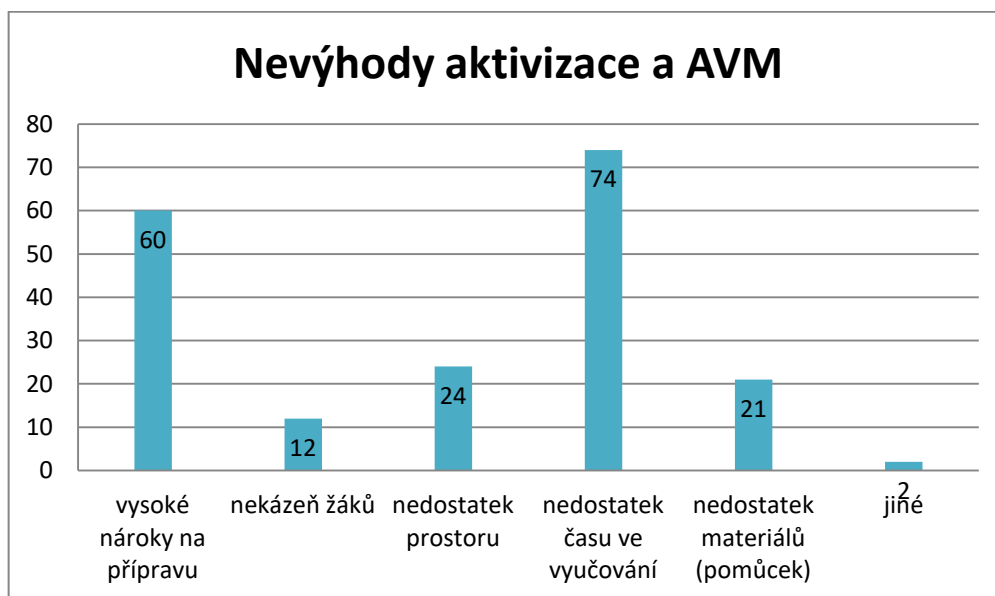
Graf 11 Zdroj pomůcek a materiálů využívaných k aktivizaci žáků

93 % dotazovaných si běžně vyrábí pomůcky a materiály využívané k aktivizaci žáků sama. 62 % využívá pomůcky dostupné v kabinetech škol. 38 % respondentů si pomůcky kupuje, 24 % si je půjčuje od kolegů. 10 % dotazovaných využívá k přípravě pomůcek internet, kde lze v současné době nalézt celou řadu materiálů připravených konkrétně pro aktivizaci žáků, dále uvádí jako běžný zdroj knihy a výukové programy.

Otázka č. 12: Co považujete za největší nevýhody aktivizace a aktivizačních výukových metod?

Tabulka 12 Nevýhody aktivizace a AVM

Nevýhoda	Absolutní četnost	Relativní četnost
vysoké nároky na přípravu	60	60 %
nekázeň žáků	12	12 %
nedostatek prostoru	24	24 %
nedostatek času ve vyučování	74	74 %
nedostatek materiálů (pomůcek)	21	21 %
jiné	2	2 %



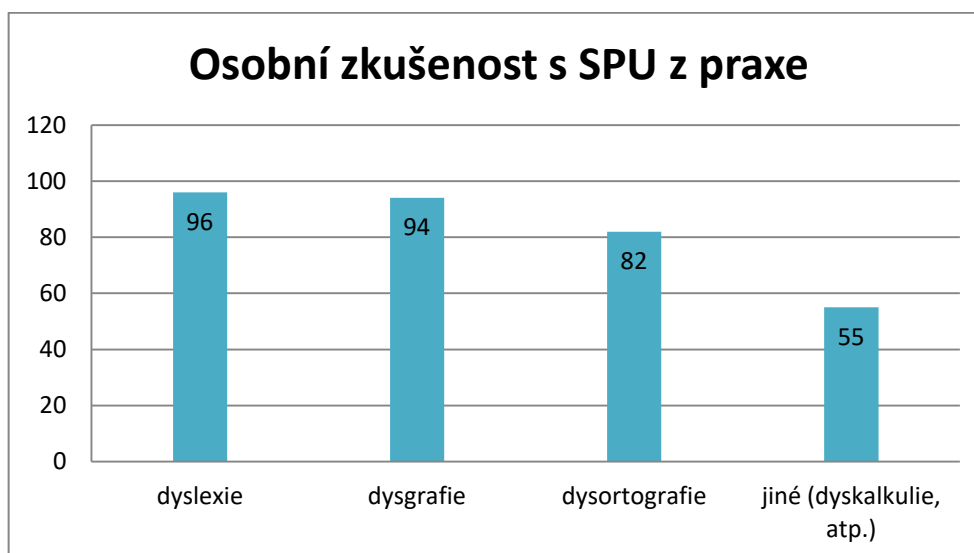
Graf 12 Nevýhody aktivizace a AVM

74 % respondentů uvádí jako největší nevýhodu nedostatek času ve vyučování, 60 % vysoké nároky na přípravu. 24 % považuje za nevýhodu také nedostatek prostoru, 21 % shledává nevýhodným nedostatek materiálů (pomůcek) a 12 % vnímá negativně nekázeň žáků. 2 % nepovažují kromě vysokého počtu žáků ve třídě za nevýhodu AVM nic.

Otázka č. 13: S kterými druhy specifických vývojových poruch učení máte z praxe osobní zkušenost?

Tabulka 13 Osobní zkušenost s SPU z praxe

SPU	Absolutní četnost	Relativní četnost
dyslexie	96	96 %
dysgrafie	94	94 %
dysortografie	82	82 %
jiné (dyskalkulie, atp.)	55	55 %



Graf 13 Osobní zkušenost s SPU z praxe

S dyslexií se v praxi setkal 96 % respondentů. S dysgrafiky pracovalo 94 % dotazovaných pedagogů, s dysortografiky 82 %. S jinými SPU, jako jsou např. dyskalkulie, dyspraxie atp., má zkušenost 55 %.

Otázka č. 14: Upravujete materiály/činnosti při aktivizaci žáků se specifickými vývojovými poruchami učení?

Tabulka 14 Úpravy materiálů a činností při aktivizaci žáků s SPU

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
převážně ano	60	60 %
zřídka	35	35 %
ne, neupravuji	5	5 %
Celkem	100	100 %



Graf 14 Úpravy materiálů a činností při aktivizaci žáků s SPU

60 % zkoumaného vzorku **převážně** upravuje materiály a činnosti při aktivizaci žáků s vývojovými poruchami učení. 35 % je upravuje jen **zřídka** – podle potřeby a druhu činnosti. Pouze 5 % reagovalo záporně a uvedlo, že materiály **neupravuje**.

Otázka č. 15: Aktivizujete žáky se specifickými vývojovými poruchami učení častěji než ostatní žáky?

Tabulka 15 Aktivizace žáků s SPU v poměru k ostatním žákům

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
převážně ano	60	60 %
zřídka	34	34 %
ne	6	6 %
Celkem	100	100 %



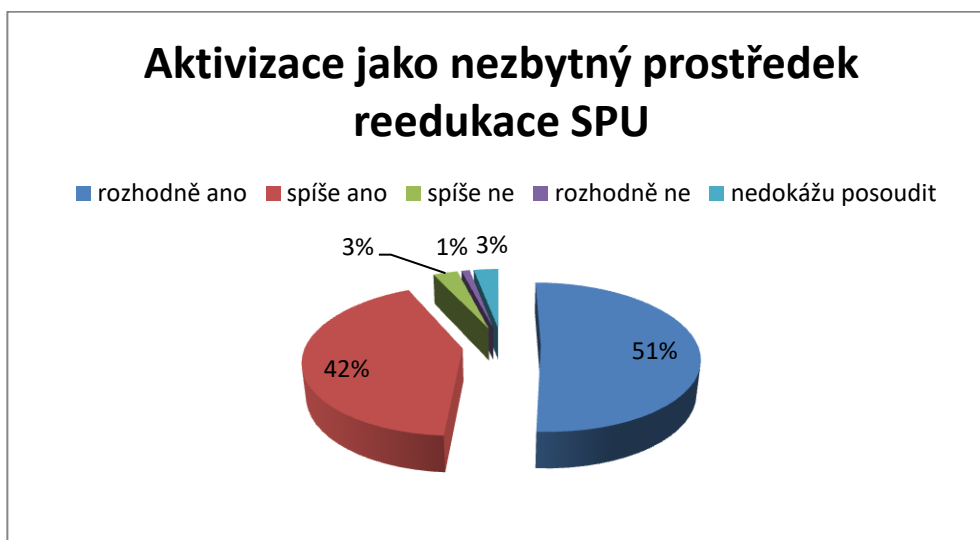
Graf 15 Aktivizace žáků s SPU v poměru k ostatním žákům

Otázka č. 15 úzce koresponduje s předchozí otázkou. 60 % respondentů **převážně** aktivizuje žáky s SPU častěji než ostatní, 34 % žáky s SPU aktivizuje častěji jen **zřídka**. Pouhých 6 % dotazovaných aktivizuje všechny žáky stejně často bez ohledu na postižení.

Otázka č. 16: Domníváte se, že je aktivizace žáků s SPU nezbytným prostředkem k reedukaci jejich postižení?

Tabulka 16 Aktivizace jako nezbytný prostředek reedukace SPU

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost
rozhodně ano	51	51 %
spíše ano	42	42 %
spíše ne	3	3 %
rozhodně ne	1	1 %
nedokážu posoudit	3	3 %
Celkem	100	100 %



Graf 16 Aktivizace jako nezbytný prostředek reedukace SPU

Výzkum prokázal, že 53 % dotazovaných **rozhodně** a 43 % **spíše považuje** aktivizaci za nezbytný prostředek reedukace SPU. 3 % respondentů na otázku č. 16 odpovědělo **spíše ne** a pouze 1 %, čili 1 respondent, si **rozhodně nemyslí**, že by aktivizace byla nezbytným prostředkem reedukace. 3 % **nedokázala** vliv aktivizace na reedukaci **posoudit**.

Nepovinná otázka č. 17: Uved'te a stručně popište konkrétní příklady aktivit, které se Vám v praxi v hodině ČJ osvědčily.

Na nepovinnou otázku reagovalo 43 % respondentů. Pedagogové se ve svých odpovědích často opakovali. Mezi ty nejčastější patřily následující aktivity:

- běhací diktáty,
- jazyková a literární kvarteta, pexesa, domina, magické čtverce,
- didaktické hry na interaktivní tabuli,
- využití speciálních programů na PC,
- modifikace her Bingo, Riskuj, Pyramida, Hádej, kdo jsem, a další hry o body,
- diskuse,
- dramatizace pohádek, dramatické hry (pantomima, živé obrazy, atp.),
- manipulace s obrázkovými kartami za účelem přiřazování, vyřazování atp.,
- čtenářské dílny,
- nedokončené příběhy, práce s obrázkovou osnovou,
- myšlenkové mapy,
- brainstorming, Sněhová koule, Pětílístek, I.N.S.E.R.T. (metody kritického myšlení),
- asociační cvičení,
- osmisměrky, křížovky, přesmyčky,
- hádanky, kvízy, šifry,
- párové čtení,
- slovní kopaná,
- křeslo pro čtenáře,
- inscenace.

Jednotlivé aktivity se prolínají do všech částí předmětu ČJ, lze je využít jak v jazykové výchově, tak i ve slohové, komunikační a literární výchově.

4.6 Závěry šetření, prognóza

Hlavními cíli výzkumu bylo potvrdit poznatky z teoretické části této diplomové práce, zjistit, jakým způsobem učitelé žáky aktivizují, zda k aktivizaci využívají také AVM, a pokud ano, jak často, které z nich a v jaké fázi vyučovací hodiny. Dále se výzkum zabýval tím, co považují pedagogové za hlavní nevýhody AVM, kde čerpají inspiraci a podklady pro tuto činnost, zda považují aktivizaci a AVM za nezbytný prostředek reedukace žáků s SPU. Stanovené cíle výzkumu byly naplněny. Ze zjištěných dat vplynuly následující závěry:

V českém školství je nerovnoměrné zastoupení žen a mužů, což je obecně známo. Tento fakt potvrzují také statistiky, které uvádí, že počet učitelů (mužů) na základních školách v posledních třech letech nepřekročil 15 % (MŠMT, 2017, online). Z tohoto důvodu je výzkum genderově nevyvážený, ze sta respondentů na otázky odpovídal pouze jeden muž. Věkové kategorie respondentů byly zastoupeny poměrně rovnoměrně. Tuto skutečnost považují za přínosnou. Výzkum nebyl ovlivněn věkem respondentů, zahrnoval názory a přístupy všech možných věkových skupin. Rovněž fakt, že více než polovinu výzkumného vzorku tvořili zkušení učitelé, shledávám přínosným. Jsou to právě oni, kteří mohli díky svým zkušenostem objektivně a z dlouhodobého hlediska zhodnotit vliv aktivizace na reedukaci SPU.

Jak bylo uvedeno v teoretické části, způsob aktivizace žáků se týká mnoha oblastí. Netýká se jen jednotlivých metod, forem nebo užívaných didaktických prostředků. Jde o to, aby učitel dokázal vše vhodně kombinovat. Toto tvrzení bylo výzkumem potvrzeno. 80 % respondentů odpovědělo, že běžně praktikuje tento způsob aktivizace – mění formy, metody i prostředky.

V kapitole 3.2 této diplomové práce bylo uvedeno, že je nejvhodnější fází pro aktivizaci žáků fáze opakování, přičemž se ale meze pro aktivizaci žáků nekladou. Výzkum prokázal, že i pedagogové tento názor zastávají a běžně praktikují – činí tak 79 % respondentů.

Dále bylo zjištěno, že učitelé využívají AVM téměř v každé vyučovací hodině často i několikrát. Nenašel se nikdo, kdo by AVM nikdy neproaktivoval. Z dostupných AVM

pedagogové navíc nevyužívají běžně pouze jednu metodu, nýbrž jich využívají více, střídají je. Tento přístup je vhodný zejména kvůli riziku stereotypu, který by aktivizaci příliš neprospíval. Ovšem v případě didaktických her existuje široká škála možností a modifikací jednotlivých aktivit, proto zde považuji riziko stereotypu za minimální. Pedagogy nejpoužívanějšími AVM jsou didaktické hry a diskusní metody. 85 % dotazovaných využívá atraktivitu her, které jsou nedílnou a oblíbenou součástí dětského světa, a upřednostňuje právě didaktické hry.

Z výzkumu vyplývá, že se učitelé nezaměřují pouze na jeden zdroj. Nejvíce informací o aktivizaci žáků získávají učitelé z internetu a na školení či kurzech. Pozitivním ukazatelem je fakt, že 51 % respondentů získává informace od kolegů v zaměstnání, což vypovídá o vzájemné spolupráci pedagogů. Pouze 24 % dotazovaných údajně získalo dostatek informací při studiu na VŠ. Toto je podnět k zamýšlení pro pedagogy vysokých škol.

Převážná většina dotazovaných, celých 93 %, si běžně vyrábí pomůcky a materiály využívané k aktivizaci žáků sama. Tento výsledek hovoří o tvůrčím přístupu českých pedagogů. Více než polovina dotazovaných také využívá jako zdroj pomůcek školní kabinety. Na školách se tedy didaktické pomůcky nachází, ne vždy však nejspíš vyhovují potřebám pedagogů nebo jich není dostatek.

V kapitole 3.2 se uvádí, že jsou největšími nevýhodami AVM nedostatek času ve vyučování a vysoké nároky na přípravu. Výzkum toto tvrzení potvrdil. 74 % respondentů uvádí jako největší nevýhodu nedostatek času ve vyučování, vysoké nároky na přípravu hodnotí jako nedostatek 60 %. Také nekázeň žáků, nedostatek materiálů (pomůcek) a prostoru považují učitelé za negativum AVM.

Jak bylo uvedeno v teoretické části, SPU jsou v současnosti rozšířeným problémem. Z výzkumu vyplynulo, že každý dotazovaný učitel má z praxe osobní zkušenost s SPU. Je zřejmé, že se velká část učitelů setkala s celou řadou poruch, někteří uvedli zkušenost se všemi nabízenými variantami poruch.

Skutečnost, že celkem 95 % dotazovaných učitelů upravuje materiály a činnosti pro žáky s SPU (minimálně v případě, kdy je to třeba), odpovídá současným

požadavkům speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden. Ty ve svých zprávách vždy specifikují požadavky na redukci učení, úpravu materiálů a činností týkajících se vzdělávání. Konkrétní doporučení uvádí vždy s ohledem na druh postižení a jeho závažnost. Z výzkumu vyplývá, že dotazovaní pedagogové převážně dodržují doporučení týkající se úprav.

Nejenže mají učitelé pro žáky s SPU upravovat materiály a činnosti, měli by je také častěji motivovat a dbát na udržení jejich pozornosti. Sekundárními symptomy SPU jsou totiž často poruchy chování (nepozornost, hyperaktivita, impulzivita...) a nízké sebehodnocení. AVM jsou vhodným prostředkem reedukace právě proto, že bývají silně motivační a apelují na vlastní aktivitu a činorodost žáka. I toto doporučení učitelé převážně dodržují – 60 % aktivizuje žáky s SPU převážně častěji než ostatní, 34 % zřídka (když je to třeba). V tomto směru záleží na intenzitě postižení a na individuálních potřebách žáků.

Celkem 96 % se vyjádřilo k otázce vlivu aktivizace na reedukaci SPU kladně. Tím byl potvrzen předpoklad, že je aktivizace nezbytným prostředkem nápravy SPU.

Odpovědi v nepovinné otázce – navrhované a z praxe osvědčené aktivity – se ve velké míře shodovaly s navrhovanými postupy z 2. kapitoly této diplomové práce.

V závěru tohoto shrnutí lze konstatovat, že se učitelé s AVM stejně jako s SPU potýkají téměř denně. V důsledku pozitivního hodnocení v otázce č. 16 můžeme usuzovat, že úspěšně. Pokud navíc vezmeme v potaz v současné době tolik probírané téma inkluze, vnímám výsledky šetření jako pozitivní. Pedagogové mají z praxe s různými poruchami mnoho zkušeností, rovněž s nápravnými metodami, k žákům s SPU přistupují dle potřeby převážně individuálně. Přesto by se měla v budoucnu zlepšit příprava pedagogů na VŠ v oblasti užívání AVM, aby byli v tomto směru do praxe lépe připraveni. Nutno podotknout, že AVM jsou součástí širokého spektra postupů a přístupů při reedukaci SPU.

5 NAVRŽENÍ METODICKÉHO MATERIÁLU

„Pověz mi a zapomenu; ukaž mi a já si vzpomenu; ale nech mne se zúčastnit a já pochopím. Konfucius“ (AZcitáty, 2015, online)

Metodický materiál je navržen pro potřeby žáků 1. stupně ZŠ se zřetelem na žáky s SPU. Proto bude řada metodických listů obsahovat také modifikaci, kde budou zohledněna daná postižení. Veškerý materiál bude zaměřený na aktivizaci žáků.

„Vlastní tvorba metodického listu je však také vhodným nástrojem k utříbení myšlenek a uchování nápadů pro další opakování v budoucnosti. Vytvořený metodický list lze rovněž sdílet s kolegy z jiných škol... Metodický list může mít dvě podoby a sice buď obecnou formu popisující možnosti využití aktivizační metody, nebo jde o metodický list „ušíť na míru“ konkrétní výukové hodině v předem daném prostředí, počtu studentů a době realizace (zařazení ve výukovém plánu).“ (Kotrba, Lacina, 2010, s. 145, 146)

Podle Kotrby a Laciny (2010, s. 148) by měl formulář na přípravu hodiny s využitím aktivizačních metod obsahovat následující:

- 1. Název (téma) hodiny.*
- 2. Cíle výuky v rámci výukové hodiny.*
- 3. Rámcové zasazení výukové hodiny – ve kterém předmětu, celkový časový rozsah atd.*
- 4. Cílová skupina – pro který ročník, jaký počet studentů, nároky na vstupní znalosti atd.*
- 5. Základní struktura modelové hodiny – rámcový scénář a časové rozvržení v minutách na jednotlivé fáze hodiny.*
- 6. Výklad tématu – podrobné rozpracování obsahové náplně včetně dílčích časových dotací v minutách.*
- 7. Metodika výukové hodiny – forma předání znalostí, použité prameny, podklady pro studenty.*

8. *Přehled použitých aktivizačních metod – i způsob vedení cvičení (počty studentů a jejich členění atd.).*
9. *Pomůcky potřebné k přípravě a realizaci modelové hodiny.*
10. *Alternativní řešení výukové hodiny, resp. aktivizačních cvičení – příp. obměny či doporučení.*
11. *Úzká místa modelové hodiny – na co by měl pedagog myslet předem, co se může též přihodit atd.*
12. *Zakončení hodiny a zpětná vazba – zhodnocení cvičení, shrnutí tématu, reakce studentů, úkoly.*
13. *Autor výukové hodiny – jméno a škola, kontakt.*
14. *Datum vytvoření výukové hodiny – důležité pro přehled, jak dlouho je již metoda používána.*
15. *Krátké shrnutí zkušeností s realizací výukové hodiny s uvedením počtu realizací – dává přehled o tom, jak na základě realizace docházelo k úpravám, vylepšování metodického listu.*

Pro účely této práce budou některé body při vytváření metodických listů vynechány, popř. pozměněny. Cílem je vytvořit snadné a přehledné návrhy aktivit. Ty jsou navrženy s ohledem na reedukaci SPU – kladou důraz na rozvoj zrakové a sluchové percepce, na rozvoj jazykového citu, slovní zásoby, pravolevé orientace, splňují požadavek na multisenzoriální přístup a prožitek. Důraz je dále kladen na rozvoj poznávacích potřeb, na vlastní iniciativu žáka, jeho tvořivost a pozitivní přístup ke škole, také na kreativitu a flexibilitu aktivit. Proto jsou navrženy i další modifikace vhodné rovněž pro žáky 2. stupně ZŠ. Jednotlivé metodické listy jsou rozdělené do tří základních oblastí oboru Český jazyk a literatura následovně:

- 1. Jazyková výchova**
- 2. Komunikační a slohová výchova**
- 3. Literární výchova**

Každá z výše jmenovaných oblastí má dále v každém ročníku 1. stupně ZŠ zastoupení v jedné konkrétní aktivitě. Pro lepší přehlednost jsou jednotlivé aktivity číslovány způsobem: číslo oblasti / číslo ročníku. Např. metodický list 3/5 je aktivita navržená pro literární výchovu (3. oblast), pro 5. ročník.

5.1 Metodické listy – jazyková výchova

Metodický list 1/1

1. **Název aktivity:** HRÁTKY S OBRÁZKY
2. **Cíl aktivity:** Žák určí náslovnou hlásku slova.
3. **Rámcové zasazení:** Český jazyk, 10 minut (a více).
4. **Ročník, počet žáků:** 1. ročník, aktivita pro 1 a více žáků.
5. **Metody, formy:** AVM / didaktická hra, hromadná/individuální forma.
6. **Pomůcky:** obrázkové karty ve formátu A5, karty s písmeny abecedy (viz Příloha A – Aktivita 1/1).

7. Výklad:

Učitel rozmístí na různá viditelná místa ve třídě obrázky. Jednotliví žáci si vylosují po jednom písmenku, které označuje náslovnou hlásku slova. Poté se rozhlédnou a snaží se nalézt takový obrázek, který odpovídá jejich vylosované hlásce. Pokud takový obrázek najdou, postaví se k němu. Některé obrázky lze pojmenovat různými synonymickými výrazy (mráček/obláček, pusa/rty...), proto mohou u jednoho obrázku stát i žáci s různými náslovnými hláskami. Všichni nakonec obhájí svá rozhodnutí. Aktivita je vhodná také pro individuální práci žáků s SPU.

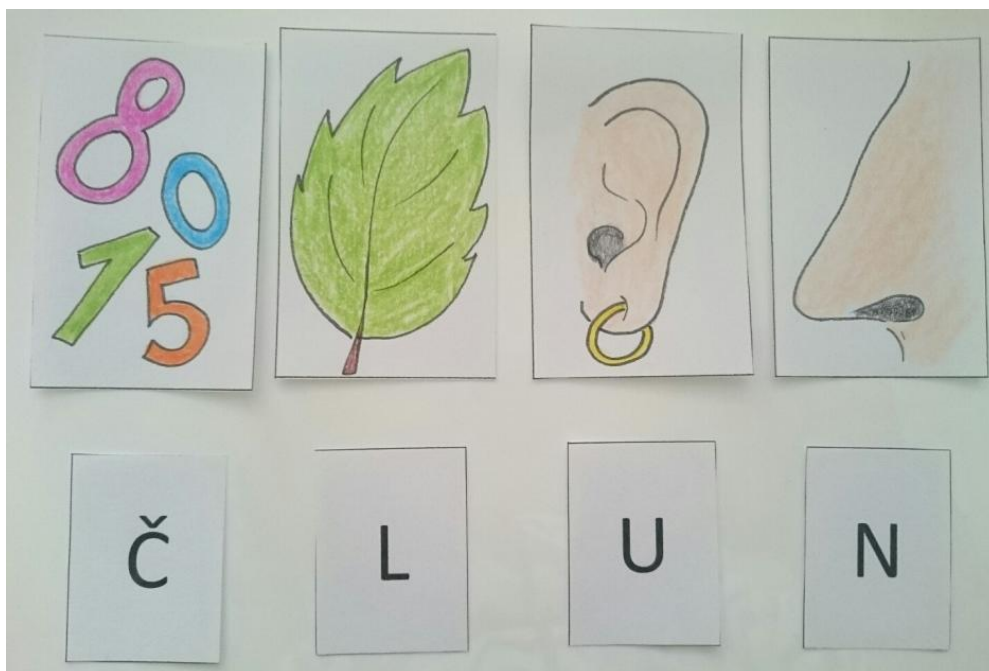
8. Modifikace:

Žáci mohou obdobným způsobem pracovat i tak, že se postaví k obrázku, kde se hláska vyskytuje uprostřed / na konci slova. Nebo k sobě přiřazují obrázky, které spolu významově souvisí (viz doporučení aktivity Kartičkyáda z kapitoly 3.3.2).

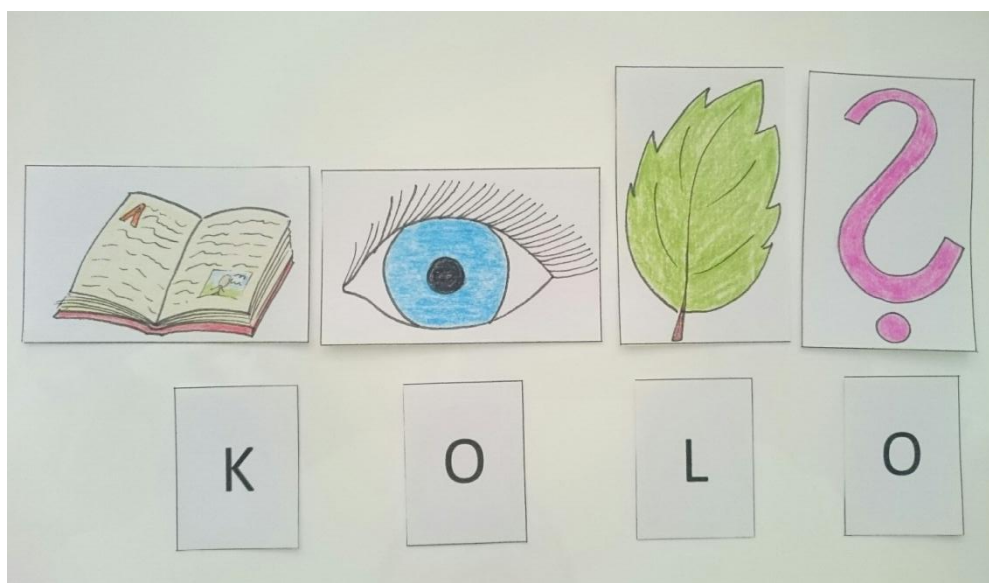
Oblíbenou aktivitou jsou rovněž šifrovaná slovíčka. Šifra je sestavena pomocí obrázků. Může ji sestavit učitel na tabuli nebo ji mohou fyzicky s kartami v ruce předvést skupinky žáků, kteří se vedle sebe seřadí tak, aby náslovné hlásky pojmů postupně vytvořily slovo. Řešení žáci naleznou, pokud správně určí náslovné hlásky pojmů a dodrží jejich pořadí (viz obrázek č. 20 a č. 21). Žáci mohou při této aktivitě využívat kartonová písmenka, která jsou většinou součástí přílohy Slabikáře pro 1. ročník ZŠ.

9. Zpětná vazba:

- + Časově nenáročná aktivita. Aktivita spojená s pohybem. Flexibilita využití obrázků.
- Velká časová náročnost na přípravu. Velká spotřeba materiálu.



Obrázek 20 Aktivita 1/1 – šifra 1 (ukázka, vlastní zdroj)



Obrázek 21 Aktivita 1/1 – šifra 2 (ukázka, vlastní zdroj)

Metodický list 1/2

- 1. Název aktivity:** DOPLŇOVAČKA S PŘEKVAPENÍM
- 2. Cíl aktivity:** Žák rozlišuje tvrdé/měkké a krátké/dlouhé slabiky zrakem i sluchem.
- 3. Rámcové zasazení:** Český jazyk, 5–10 minut.
- 4. Ročník, počet žáků:** 2. ročník, aktivita pro 1 a více žáků.
- 5. Metody, formy:** AVM / didaktická hra, hromadná/individuální forma.
- 6. Pomůcky:** Karty (s proužky), počet karet podle počtu žáků – vlastní výroba.

7. Výklad:

Žák dostane kartu – přeloženou čtvrtku (libovolný formát, nejlépe A4, resp. A5) s nastříhanými proužky, které slouží k doplnění ke správnému řádku. Proužky jsou podlepené částmi obrázku (zvířátka, pohádkové postavy atp.). K výrobě karet lze využít např. staré kalendáře, pohlednice, plakátky. Obrázek po správném přiřazení jednotlivých proužků k řádkům a po zavření a otočení karty vytvoří celek. V případě chybného přiřazení se obrázek nesloží správně. Před otočením je vhodné hlasité čtení slov – žák si může opravit případné chyby, dochází ke spojení zřetelného a sluchového vjemu. Pro fixaci doporučuji také přepis jednotlivých slov do sešitu.

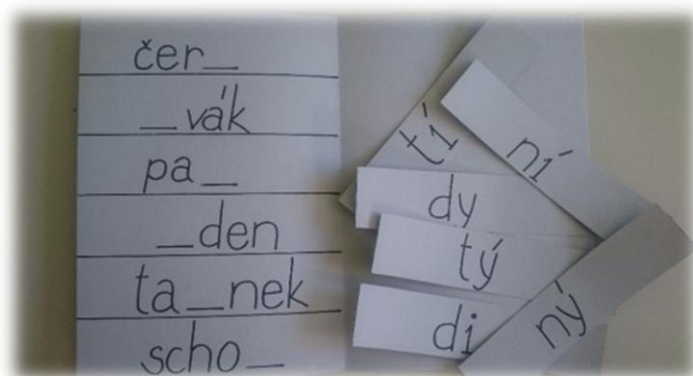
8. Modifikace:

Tyto karty s obrázkovým překvapením lze využít pro širokou škálu témat – doplňování písmen (párových souhlásek) / slov (při rozvoji slovní zásoby a jazykového citu – synonyma, rýmy atp.), určování vzorů podstatných jmen atd.

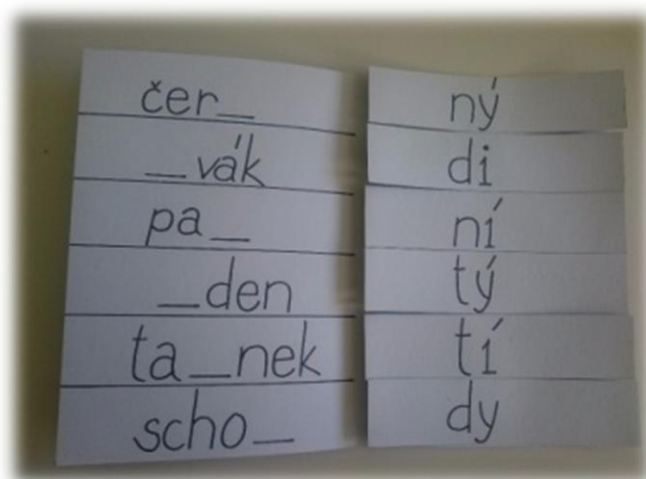
9. Zpětná vazba:

+ Žáky oblíbená aktivita – těší se na výsledný obrázek. Klidný průběh činnosti. Časově nenáročná aktivita.

- Velká časová náročnost na přípravu. Velká spotřeba materiálu. Pozor na duplicitu řešení! Dohlížet, aby žáci nepodváděli a neskládali obrázek místo doplňování pojmů. Někdy je nutná dopomoc při otáčení.



Obrázek 22 Aktivita 1/2 – 1. fáze, příprava k vypracování (vlastní zdroj)



Obrázek 23 Aktivita 1/2 – 2. fáze, doplněné slabiky (vlastní zdroj)



Obrázek 24 Aktivita 1/2 – 3. fáze, výsledný obrázek (vlastní zdroj)

Metodický list 1/3

1. **Název aktivity:** BINGO
 2. **Cíl aktivity:** Žák přiřadí k vyjmenovanému slovu slovo příbuzné.
 3. **Rámcové zasazení:** Český jazyk, 10–15 minut.
 4. **Ročník, počet žáků:** 3. ročník, aktivita pro celou třídu.
 5. **Metody, formy:** AVM / didaktická hra, hromadná forma.
 6. **Pomůcky:** Hrací BINGO karty, seznam použitých slov k „diktátu“ (viz Příloha A – Aktivita 1/3).
-

7. Výklad:

Každý z žáků obdrží hrací kartu (učitel má připraveno několik verzí). Žáci s SPU mají k dispozici hrací karty s několika smajlíky–jokery a se slovy ve větším formátu písma. Mají tudíž zjednodušené podmínky. Učitel následně začne diktovat konkrétní vyjmenovaná slova. Pokud žák na své kartě k diktovanému slovu objeví slovo příbuzné, škrtně ho. Vyhrává žák, který jako první zaškrtně všechna slovíčka a zakřičí: „Bingo!“ Učitel poté zkontroluje, zda byla přeškrtnuta správná slova. Pokud ano, může hru ukončit nebo pokračovat do doby, než budou mít plně zaškrtnuté karty např. 3 žáci.

8. Modifikace:

V jiném případě mohou být na BINGO kartách uvedena přímo vyjmenovaná slova, přičemž je učitel nediktuje přímo, ale opisem. Např. pytel = vak, který nosí čert; sýr = potravina, na které si smlsnou myšky... Žáci si také mohou BINGO karty sami vyrobit – vyberou si z nabídky 9 vyjmenovaných slov (nabídku slov jim učitel napíše na tabuli) a vepíší je do jednotlivých políček karty. Vhodný je výběr přibližně z 20 slov.

Tuto aktivitu lze využít také např. ve formě přiřazování slov stejného nebo opačného významu, slov významem souřadných, podřazených, při určování pádů atp.

9. Zpětná vazba:

- + Soutěživá forma. Žáky oblíbená aktivita.
- Vyšší časová náročnost aktivity.

Metodický list 1/4

1. **Název aktivity:** **HVĚZDIČKY**
 2. **Cíl aktivity:** Žák určí vzor podstatného jména.
 3. **Rámcové zasazení:** Český jazyk, 5–10 minut.
 4. **Ročník, počet žáků:** 4. ročník, aktivita pro 1 a více žáků.
 5. **Metody, formy:** AVM / didaktická hra, hromadná/individuální forma.
 6. **Pomůcky:** Obálky s nastříhanými částmi hvězdy – počet obálek dle potřeby a počtu žáků (viz Příloha A – Aktivita 1/4).
-

7. Výklad:

Každý z žáků (popř. dvojice žáků) obdrží obálku s trojúhelníčky. Na nich je po každé straně napsané 1 slovo (podstatné jméno, vzor podstatného jména). Spojením podstatného jména se správným vzorem u všech trojúhelníků vznikne obrazec v podobě hvězdy (viz obr. č. 25 a č. 26). Slova, která nejdou se žádným vzorem spojit (v tomto případě podstatná jména skloňující se podle vzorů žena a kuře), tvoří okraje obrazce. Žáci s SPU mají pro lepší orientaci barevně rozlišené vzory podstatných jmen od ostatních slov a méně slov.

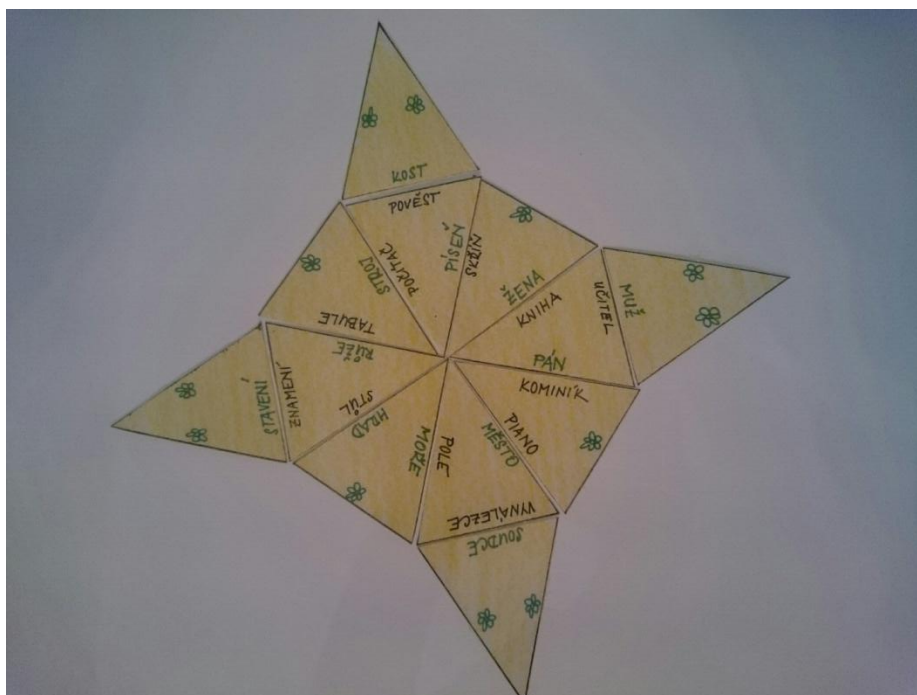
8. Modifikace:

Na podobné bázi si učitel může vytvořit hvězdičky nebo jiné obrazce, domina, magické čtverce atp. na všechna možná témata – určování slovních druhů, pádů, párových souhlásek... V literární výchově lze spojovat pojmy autor a jeho dílo. U mladších ročníků a u žáků s SPU navrhuji spojovat obrázek se slovem.

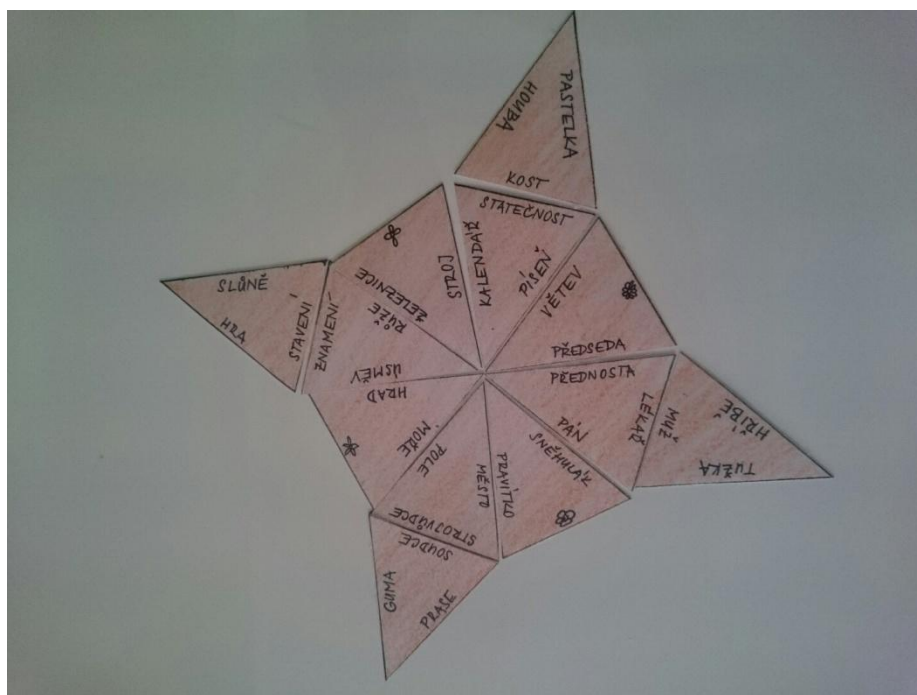
9. Zpětná vazba:

+ Žáky oblíbená aktivita. Klidný průběh činnosti. Flexibilita využití. Malá časová náročnost na aktivitu.

- Vysoká spotřeba materiálu. Velká časová náročnost na přípravu.



Obrázek 25 Aktivita 1/4 – hvězdička 1, SPU (vlastní zdroj)



Obrázek 26 Aktivita 1/4 – hvězdička 2 (vlastní zdroj)

Metodický list 1/5

- 1. Název aktivity:** HLEDEJ, DETEKTIVE!
 - 2. Cíl aktivity:** Žák se orientuje v základní problematice gramatiky ČJ na úrovni probraného učiva.
 - 3. Rámcové zasazení:** Český jazyk, 10–20 minut (včetně kontroly).
 - 4. Ročník, počet žáků:** 5. ročník, aktivita pro 1 a více žáků.
 - 5. Metody, formy:** AVM / didaktická hra, hromadná/individuální forma.
 - 6. Pomůcky:** Psací potřeby; tabule, křída/fix a lupa pro motivaci, pracovní listy (viz Příloha A – Aktivita 1/5).
-

7. Výklad:

Žáci si rozdají pracovní listy. Žáci s SPU obdrží zjednodušenou a přehlednější verzi. Jejich úkolem je najít „pachatele“, jedno slovo, které jim zůstane, pokud se budou řídit zadanými indiciemi. Zadaný úkol musí řešit postupně bod po bodu. Vhodná je následná společná kontrola na tabuli (popř. interaktivní tabuli), která je doprovázena komentářem, odůvodněním. Práci na tabuli doporučuji doplnit rekvizitou – lupou (skutečnou/vyrobenou – viz obrázek č. 27).

Po identifikaci „pachatele“ je vhodný ještě jeho podrobný popis. Např. kolik má slabik, hlásek, samohlásek, souhlásek, další specifické znaky (vše, co se o daném slovu dá říci).

8. Modifikace:

Tuto hru lze využít v mnoha modifikacích v různých tématech a taktéž i v ostatních vyučovacích předmětech.

9. Zpětná vazba:

- + Žáky velmi oblíbená aktivita. Klidný průběh činnosti. Flexibilita využití.
- Bez výrazných záporných vlastností.



Obrázek 27 Aktivita 1/5 – Hledej, detektive! (v hodině matematiky, práce s lupou, vlastní zdroj)

5.2 Metodické listy – komunikační a slohová výchova

Metodický list 2/1

1. **Název aktivity:** KDO BYDLÍ V DOMEČKU?
 2. **Cíl aktivity:** Žák určí levou a pravou stranu, orientuje se v prostoru.
 3. **Rámcové zasazení:** Český jazyk, 10–20 minut
 4. **Ročník, počet žáků:** 1. ročník, aktivita pro 1 a více žáků
 5. **Metody, formy:** AVM / didaktická hra, hromadná/individuální forma
 6. **Pomůcky:** Pracovní listy „DOMEČEK“ + dosazovací karty – kolečka
(viz Příloha A – Aktivita 2/1)
-

7. Výklad:

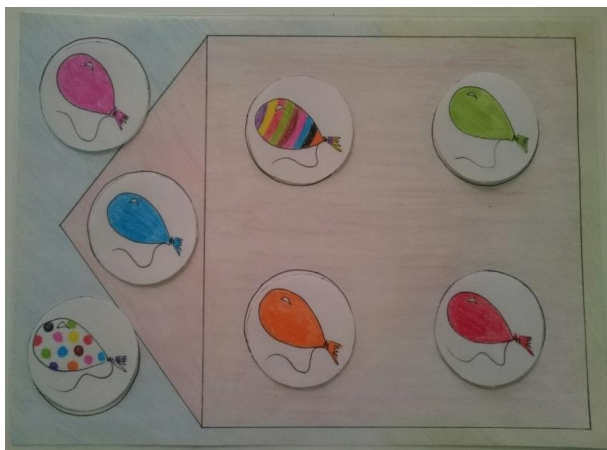
Tato aktivita může sloužit k nácviku pravolevé orientace, stejně tak k nácviku levoprávého pohybu očí při čtení a psaní, tvoří základ popisných činností, pomáhá rozvíjet slovní zásobu. Každý z žáků obdrží pracovní list „DOMEČEK“ a sadu dosazovacích karet (počet určen obtížností). Zpočátku může učitel využívat obrázky (barevné balóčky atp.), později i písmena/slova. Při nácviku pravolevé a prostorové orientace dává učitel žákům pokyny typu: „Dej červený balóček do pravého okna nahoře. Dej modrý balóček do levého okna dole...“ Při nácviku správného postupu psaní a čtení si žáci sami do domečku umístí kartičky a ostatním popisují svůj výsledný obrázek, přičemž musí dodržovat postup shora dolů a zleva doprava.

8. Modifikace:

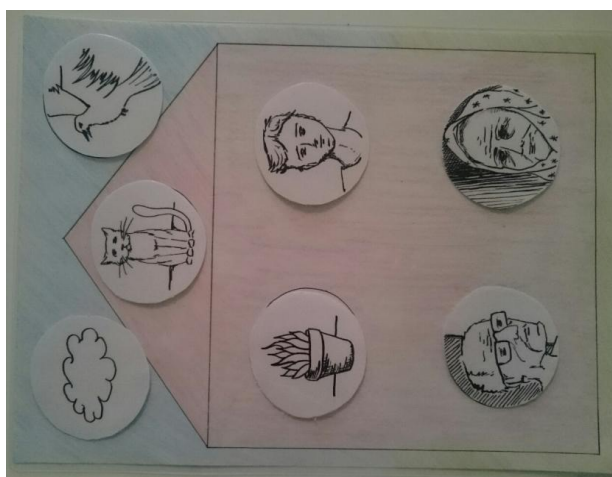
K nácviku zrakové paměti je vhodná modifikace Kimovy hry. Učitel si připraví několik variant obrázků. Jeden z obrázků vybere a ukáže žákům. Vizuální podnět doporučuji doplnit komentářem, čímž se posílí také sluchová paměť. Např.: „V podkroví sedí kočička. Z levého okna nahoře se dívá babička. V pravém okně nahoře je kytka...“ Žáci dostanou dostatek času na zapamatování, poté učitel obrázek obrátí. Žáci mají za úkol umístit na pozice v domečku stejné karty, jako viděli na předloze. Nakonec si všichni zkontrolují, když učitel svou kartu obrátí.

9. Zpětná vazba:

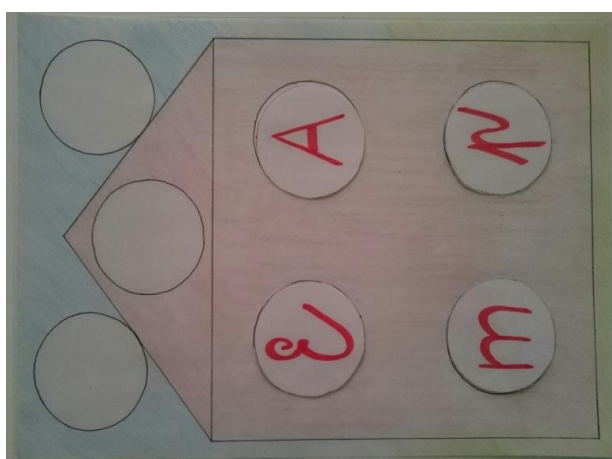
- + Žáky oblíbená aktivita. Klidný průběh činnosti. Flexibilita využití.
- Vysoké nároky na přípravu. Velká spotřeba materiálu.



Obrázek 28 Aktivita 2/1 – Kdo bydlí v domečku? (barevné balóny, vlastní zdroj)



Obrázek 29 Aktivita 2/1 – Kdo bydlí v domečku? (obrázky, vlastní zdroj)



Obrázek 30 Aktivita 2/1 – Kdo bydlí v domečku? (písmena, vlastní zdroj)

Metodický list 2/2

1. **Název aktivity:** ZATOULANÁ SLOVÍČKA
 2. **Cíl aktivity:** Žák aktivně volí vhodná slova, doplní je do textu.
 3. **Rámcové zasazení:** Český jazyk, 10 minut
 4. **Ročník, počet žáků:** 2. ročník, aktivita pro 1 a více žáků
 5. **Metody, formy:** AVM / problémová úloha, práce s textem, hromadná/individuální forma
 6. **Pomůcky:** Psací potřeby, pracovní list s textem (viz Příloha A – Aktivita 2/2)
-

7. Výklad:

Žáci obdrží pracovní listy – texty, ve kterých se zatoulalo několik slov (příběh, který odůvodní příčinu, si může každý učitel vymyslet sám). Úkolem žáků je doplnit do textu vhodná slova ve správném tvaru. Ve variantě pro děti s SPU je součástí pracovního listu také nápověda ve formě nabídky slov, která se z textu ztratila. Po vypracování si žáci své příběhy přečtou a obhájí své volby slov. Učitel může slova psát na tabuli, aby bylo zřejmé, že lze využít mnoha variant. Aktivita je vhodná k rozvoji slovní zásoby a jazykového citu.

8. Modifikace:

Jinou variantou je text, kde jsou napsaná slova navíc, která tam nepatří, ta správná se někde zatoulala. Slova navíc žáci jen škrtnou. Např. *Na podzim chodí děti s ~~okolo~~ rodiči pouštět draky. Na jaře ~~dám~~ hrají kuličky.* Nebo slova, která nedávají v textu smysl, nahradí jinými, smysluplnými. Např. *O ~~příště~~ (Vánocích) se zdobí stromeček a jí se cukroví. Včera jsem byl s ~~bagr~~ (maminkou/tatínkem) u lékaře.*

Na 2. stupni ZŠ může učitel ofotit pracovní listy s příběhy tak, že při kopírování přes text přiloží úzký proužek papíru. Žáci následně doplňují větší úseky – někde chybí část slova (musí doplnit správný tvar), někde schází slovo celé nebo i několik slov včetně předložek a spojek. Text musí dávat po doplnění slov smysl.

9. Zpětná vazba:

- + Klidný průběh činnosti. Možnost vytvoření originálního příběhu.
- Větší spotřeba materiálu.

Metodický list 2/3

- 1. Název aktivity:** HÁDEJ, CO JSEM?
- 2. Cíl aktivity:** Žák aktivně uplatňuje zásady popisu předmětů. Rozliší podstatné vlastnosti předmětů od nepodstatných. Žák na základě popisu identifikuje předmět.
- 3. Rámcové zasazení:** Český jazyk, 1 vyučovací hodina
- 4. Ročník, počet žáků:** 3. ročník, aktivita pro celou třídu
- 5. Metody, formy:** AVM / didaktická hra, hromadná forma
- 6. Pomůcky:** Karty se slovy k losování (viz Příloha A – Aktivita 2/3), papír (sešit), psací potřeby
-

7. Výklad:

Každý žák si vylosuje jedno slovo. To nikomu nesděljuje. Poté si všechny děti zavřou oči a snaží se vžít do předmětu, který budou představovat. Snaží se uvědomit si jeho podstatné vlastnosti. Následně mají za úkol napsat cca 5 vět, které „o sobě“ (jako o předmětu, který si vylosovaly) mohou říct. Přitom nesmí přímo sdělit, o jaký předmět se jedná. Např. knoflík: *Jsem celkem malý, často placatý. Mám většinou kulatý tvar. Mohu se pyšnit jakoukoli barvou. Nejčastěji mívám 2 nebo 4 dírky. Lidé mě používají k tomu, aby si mohli zapnout košili, kalhoty nebo kabát.*

Poté žáci jednotlivě předstupují před třídu a popisují se. Ostatní hádají, o jaké předměty se jedná. Své domněnky si zapisují v pořadí, v jakém žáci vystupují (doporučuji každému žákovi přiřadit číslo). Nakonec všichni postupně zhodnotí své výsledky. Žáci mohou dále polemizovat o tom, co dalšího by se o předmětu dalo vypovědět, aniž by se hned prozradili a přitom řekli to důležité.

8. Modifikace:

Obdobným způsobem mohou žáci popisovat i zvířata, své spolužáky, různé profese. Někdy nemusí rovněž popisovat v celých větách (úspora času). Mohou si vytvořit jen jakýsi asociační řetězec slov (indicie), který slouží jako nápověda.

9. Zpětná vazba:

- + Klidný průběh činnosti. Malá spotřeba materiálu.
- Větší časová náročnost na aktivitu.

Metodický list 2/4

- 1. Název aktivity:** TELEFON
 - 2. Cíl aktivity:** Žák dodržuje zásady telefonního rozhovoru, vede správně dialog, střídá roli posluchače a mluvčího, vystupuje zdvořile, respektuje pravidla slušné komunikace. Zanechá vzkaz na záznamníku.
 - 3. Rámcové zasazení:** Český jazyk, 1 vyučovací hodina
 - 4. Ročník, počet žáků:** 4. ročník, aktivita pro celou třídu
 - 5. Metody, formy:** AVM / diskusní, situační metoda, hromadná forma
 - 6. Pomůcky:** 2 makety telefonů nebo banány pro větší motivaci
-

7. Výklad:

Pro tuto aktivitu je vhodné mít připravené alespoň 2 makety telefonů. Jinak žáci mohou k demonstraci využít své (vypnuté) mobilní telefony. V praxi se mi osvědčily jako model telefonu i banány. Žáci se mohou (ale nemusí) rozdělit do skupin (nejlépe po čtyřech). V rámci diskuse mají za úkol shrnout zásady telefonních hovorů. Jednotlivé skupiny se při shrnutí vzájemně doplňují. Zásady, pravidla a postupy mohou psát žáci na tabuli. Poté učitel „telefonuje“ některým dětem a vede s nimi krátký rozhovor (později se záměrně může dopouštět chyb). Ostatní hodnotí, zda bylo vše správně, eventuálně řeší nápravu. Obdobně pokračují v práci ve skupinkách, kdy dva telefonují a dva poslouchají a hodnotí. V aktivitách se žáci střídají. Učitel sleduje jednotlivé skupiny, v případě nutnosti koriguje jejich činnost, pomáhá. Na závěr si žáci mohou vyzkoušet situaci, kdy se jim ve sluchátku ozve záznamník.

8. Modifikace:

Žáci se rozdělí do dvojic a vylosují si situaci, při které budou muset použít telefon. Přestože může jít i o vtipné verze, pravidlem zůstává, že musí být dodržena všechna pravidla telefonování. Př. situací: *Zavolej na Mars a domluv si tam dovolenou. Zavolej do školy a zeptej se na prospěch svého syna.*

9. Zpětná vazba:

- + Nulové náklady. Malá časová náročnost na přípravu.
- Rušný průběh činnosti. Vyšší časová náročnost aktivity.



Obrázek 31 Aktivita 2/4 – Telefon 1 (5. ročník, vlastní zdroj)



Obrázek 32 Aktivita 2/4 – Telefon 2 (5. ročník, vlastní zdroj)

Metodický list 2/5

- 1. Název aktivity:** VYPRÁVĚNÍ PODLE OBRÁZKOVÉ OSNOVY
- 2. Cíl aktivity:** Žák pozoruje a tvoří logické závěry. Souvisle se projevuje, zvládá kompozici vypravování. Volí vhodné jazykové prostředky, využívá přímou řeč k oživení vypravování.
- 3. Rámcové zasazení:** Český jazyk, cca 1–2 vyučovací jednotky
- 4. Ročník, počet žáků:** 5. ročník, aktivita pro celou třídu
- 5. Metody, formy:** AVM / heuristická, diskusní, situační metoda, hromadná forma (práce ve dvojicích)
- 6. Pomůcky:** Sady obrázků (počet sad podle počtu skupin), psací potřeby, sešit (viz Příloha A – Aktivita 2/5)

7. Výklad:

Obrázková osnova zahrnuje celkem 6 obrázků, které zachycují klíčové okamžiky vypravování. Standardně budou žáci pracovat se 4 základními obrázky (obr. č. 1–4). Další dvě ilustrace (obr. č. 5 a č. 6) mohou být zařazeny do různých fází příběhu podle fantazie dětí. S nimi žáci pracují až po sestavení základního příběhu. Příběh může mít otevřený konec. Žáci pracují nejlépe ve dvojicích. Mají k dispozici obálku s obrázkovou osnovou – 6 obrázků + prázdný list (v případě příběhu s otevřeným koncem a problémová situace). Úkolem žáků je seřadit obrázky ve správném pořadí, aby příběh dával smysl, a identifikovat problém s čistým listem papíru. Podle pokynů učitele si žáci obrázky prohlédnou a dají stranou obrázek č. 5 a č. 6.

V první fázi se snaží sestavit základní dějovou linii. Učitel pomáhá návodnými otázkami typu „Jak to všechno začalo?“, „Co se stalo potom?“, „Je to tak správně?“, „Co se děje na tomto obrázku?“, „Co se stalo dřív a co později?“, „Jak to asi dopadlo?“ atp. Správné pořadí si žáci společně s učitelem zkontrolují. Poté všichni společně rozuzlí klíčové body příběhu. Ty zapíší na tabuli do připravené osnovy. Přitom také vymyslí jméno pro hlavní hrdinku a název příběhu.

Následuje práce se zbylými kartami - ty mohou být zařazeny do různých fází příběhu, vznikne tak několik dalších verzí. S expozicí děje (začátkem příběhu) učitel pomůže pomocí následujících vět (napsaných na tabuli): „*Blížil se konec školního roku. (Alenku) čekala velká písemná práce z přírodovědy. Bylo zapotřebí se na ni*

pořádně připravit. (Alence) se do učení vůbec nechtělo, přesto si vzala učebnici a otevřela ji na příslušné stránce...“ Zbytek příběhu už žáci vyprávějí vlastními slovy. Závěr si musí sami domyslet.

Při vyprávění dbá učitel na vhodné zvolení jazykových prostředků, správnou kompozici, pomáhá se stylizací. Radí žákům, jak zařadit do vyprávění také přímou řeč, např. otázkami typu „Co asi řekl tatínek (Alence), když dostala pětku?“, „Jak Alenka vysvětlila rodičům špatnou známku? Co řekla?“. Žáci píšou vypravování do sešitu v rozsahu min. 10–15 vět. Ti rychlejší mohou nakonec začít kreslit poslední část obrázkové osnovy – chybějící článek příběhu. Žáci s SPU mohou pracovat jen se čtyřmi obrázky, napíšou vypravování v rozsahu 8–10 vět (alespoň 2 věty ke každému obrázku).

Nakonec žáci své příběhy převypráví, své verze obhájí. Všechny obhájené verze jsou správné. V následujícím příběhu se např. dívka na obrázku č. 5 může radovat z dobré známky, proto se tento bude nacházet až na konci příběhu, na 6. pozici. Obr. č. 6 může být např. na třetí pozici – holčičce se nechce domů, protože dostala špatnou známku. Jindy můžeme zařadit obr. č. 5 na druhou pozici – dívka se nechala unést představami a místo učení poslouchá hudbu, tančí. Obr. č. 6 na třetím místě vypovídá o tom, že se hlavní hrdince nechce do školy, protože ví, že se nepřipravila.

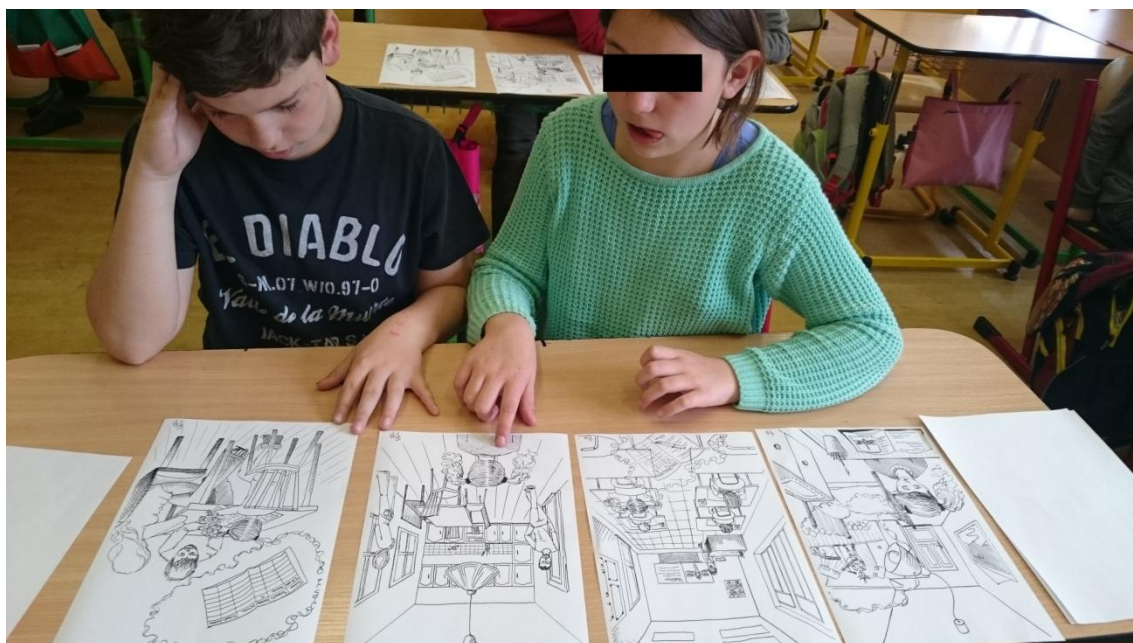
8. Modifikace:

Příběh se týká života dětí – téma školy, učení, rodiny, důvěry, pomoci, následků. Obsah příběhu tedy vyhovuje i mezipředmětově. V tematických okruzích 5. ročníku se totiž objevují stejná témata např. v předmětu OSV (osobnostní a sociální výchova). Jednotlivé karty jsou vhodné také k popisu, k posílení pravolevé a prostorové orientace, k rozvoji slovní zásoby.

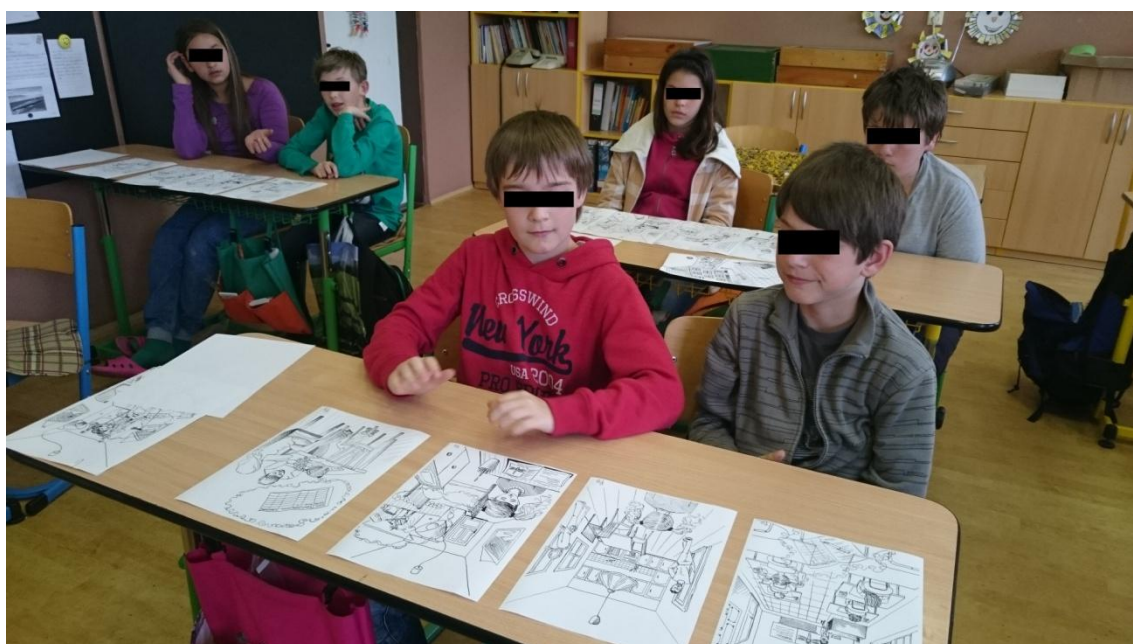
9. Zpětná vazba:

+ Originalita ilustrací. Flexibilita využití obrázků. Možnost vytvoření originálního příběhu.

- Vysoká časová náročnost aktivity. Velká spotřeba materiálu. Vysoké nároky na pozornost a soustředění žáků.



Obrázek 33 Aktivita 2/5 – Práce s obrázkovou osnovou v praxi 1 (5. ročník, vlastní zdroj)



Obrázek 34 Aktivita 2/5 – Práce s obrázkovou osnovou v praxi 2 (5. ročník, vlastní zdroj)

5.3 Metodické listy – literární výchova

Metodický list 3/1

1. **Název aktivity:** ČTENÍ S POHYBEM
 2. **Cíl aktivity:** Žák pozorně naslouchá čtenému textu, aktuální děj umí vyjádřit pohybem.
 3. **Rámcové zasazení:** Český jazyk, 10 minut
 4. **Ročník, počet žáků:** 1. ročník, aktivita pro celou třídu
 5. **Metody, formy:** AVM / inscenační metoda, hromadná forma
 6. **Pomůcky:** Vhodný text (viz Příloha A – Aktivita 3/1)
-

7. Výklad:

Žáci se posadí na zem (nejlépe na koberec) tak, aby kolem sebe měli dostatek prostoru. Učitel jim sdělí roli, kterou budou hrát – pantomimicky předvádět. Pokud žáci neznají pojem pantomima, je nutné si vysvětlit její podstatu, taktéž pravidla narativní pantomimy. V případě příběhu *Jak se broučkovi nechtělo z pelišku jde o zklidňující formu čtení s pohybem* (vhodná např. v případě, kdy jsou děti roztěkané, rozdováděné). Žáci mají za úkol hrát roli broučka, který se probouzí. Pozorně naslouchají čtenému textu a pohybem vyjadřují vše, co dělá brouček. Učitel čte pomalu, aby žáci stihli v klidu vykonat všechny potřebné pohyby.

8. Modifikace:

V případě, že jsou žáci ospalí, nepozorní, může učitel zvolit jinou variantu, která je více aktivizuje k dalším činnostem. Pokud nemá žádný vhodný příběh po ruce, může improvizovat s podobným příběhem jako např.: „*Zajíčci vesele poskakovali po poli. Najednou něco zaslechli, proto se zastavili. Nastražili uši a rozhlédli se do všech stran. Nikde nikdo. Radostí se překulili na záda a zatřepali všemi čtyřmi tlapkami...*“ V jiné variantě aktivity ČTENÍ S POHYBEM si žáci vylosují konkrétní slova z příběhu (např. brouček, sluníčko, maminka, tatínek...). Pokaždé, když toto slovo během čtení zazní, žák se postaví a znovu si sedne.

9. Zpětná vazba:

- + Aktivita spojená s pohybem. Nulové náklady. Dětmí velmi oblíbená aktivita.
- Vyšší nároky na prostor. Neklidní žáci jako rušivý element.



Obrázek 35 Aktivita 3/1 - Čtení s pohybem - narativní pantomima 1 (vlastní zdroj): „Byl ve své postýlce stočený do klubíčka, spokojeně oddychoval a přitom se usmíval.“



Obrázek 36 Aktivita 3/1 - Čtení s pohybem - narativní pantomima 2 (vlastní zdroj): "Pěstičkami si promnul zavřená očka."

Metodický list 3/2

1. **Název aktivity:** **DRAMATIZACE – NEDOKONČENÝ PŘÍBĚH**
 2. **Cíl aktivity:** Žák v kolektivu dramatizuje jednoduchý příběh.
 3. **Rámcové zasazení:** Český jazyk, 2 vyučovací hodiny
 4. **Ročník, počet žáků:** 2. ročník, aktivita pro celou třídu
 5. **Metody, formy:** AVM / inscenační metoda, hromadná forma (skupinová)
 6. **Pomůcky:** Text vhodný pro dramatizaci příběhu s otevřeným koncem (viz Příloha A – Aktivita 3/2)
-

7. Výklad:

Pro tuto aktivitu jsem kvůli věku žáků vybrala známou pohádku. Pro větší motivaci jsem zvolila moderní verzi pohádky O Červené karkulce od Aloise Mikulky. Žáci si nahlas přečtou první polovinu pohádky. Poté ji s učitelem rozeberou, pozastaví se nad základními rozdíly mezi klasickou a moderní pohádkou (okrajově), nad netradičními výrazy... Následně se žáci rozdělí do skupin po 3–4 žácích (Karkulka, vlkodlak, babička, popř. hajný/tatínek – žáci netuší, že se tato postava v Mikulkově Karkulce nevyskytuje). Čtvrtým členem v týmu mohou být také žáci, kteří mají s dramatizací potíže. Ti mohou hrát méně výraznou vedlejší roli (stromček, zajíček v lese, ptáček poletující po lese...). Žáci mají za úkol zdramatizovat část pohádky, kterou si přečetli, a poté spontánně ve stejném duchu pokračovat dál. Učitel žákům jen prozradí, že pohádka nepokračuje tak, jak jsou zvyklí. Jejich fantazii se meze nekladou. Každá skupina má text s úryvkem pohádky. Po rozdělení rolí ve skupině žáci zkusí, učitel radí, koriguje činnost žáků.

Další hodinu žáci dramatizují svá představení v kolektivu spolužáků. Po závěrečné reflexi učitel žákům přečte, jak si s pohádkou poradil pan spisovatel.

8. Modifikace:

Starší žáci si mohou vylosovat do skupiny název pohádky (např. Pohádka o rozbitém kolínku, Jak si Jenda začaroval žakovskou, Učitelka a sluně...), jejíž děj si sami vymyslí a poté dramaticky ztvární.

9. Zpětná vazba:

- + Aktivita spojená s pohybem. Nízké náklady, časově nenáročná příprava.
- Časově náročná a hlučná aktivita. Nekázeň žáků.

Metodický list 3/3

1. **1. Název aktivity:** HRA NA BÁSNÍKY
 2. **Cíl aktivity:** Žák vyhledá a přiřadí k sobě slova, která se rýmují.
 3. **Rámcové zasazení:** Český jazyk, 20–30 minut
 4. **Ročník, počet žáků:** 3. ročník, aktivita vhodná pro 1 a více žáků
 5. **Metody, formy:** AVM / didaktická hra, hromadná/individuální forma
 6. **Pomůcky:** Kartičky s rýmy, psací potřeby, sešit
-

7. Výklad:

Učitel rozloží na stůl kartičky s rýmy rubem vzhůru. Každý žák si vylosuje jednu kartu. Záleží na učiteli, zda bude aktivita dále probíhat v naprosté tichosti – beze slov (obtížnější varianta bez sluchové opory), nebo spolu budou moci žáci „komunikovat“ – mohou vyslovit pouze vylosované slovo. Úkolem žáků je najít k sobě dvojici, pár slov, který se rýmuje. Dvojici však utvoří až po uplynutí časového limitu (cca 2–4 minuty podle počtu žáků), do té doby hledají svůj rým a ujišťují se, zda je jen jeden, nebo je jich víc. Svá zjištění během limitu nikomu nesdělují. Teprve poté žáci svou volbu obhájí. Doporučuji oslovit jako první žáky s nižší čtenářskou gramotností a žáky s oslabením jazykového citu. Vzniklé dvojice žáků se následně pokusí užít svá slova v konkrétních verších a vymyslet krátkou básničku. Se svými díly se nakonec podělí s ostatními.

8. Modifikace:

Tuto aktivitu lze využít také individuálně k aktivizaci žáka s SPU během běžné vyučovací hodiny, dále při nápravných cvičeních, taktéž při domácí přípravě, kdy žák jednotlivé páry jen označí stejným číslem, nebo je napíše do sešitu.

9. Zpětná vazba:

- + Aktivita spojená s pohybem.
- Bez výrazných negativ.



Obrázek 37 Aktivita 3/3 – Hra na básníky (ukázka individuální práce s kartami, vlastní zdroj)

Metodický list 3/4

- 1. Název aktivity:** POMÍCHANÉ PŘÍBĚHY
 - 2. Cíl aktivity:** Žák čte s porozuměním. Žák pozorně naslouchá čtenému textu.
 - 3. Rámcové zasazení:** Český jazyk, 10–20 minut
 - 4. Ročník, počet žáků:** 4. ročník, aktivita vhodná pro 1 a více žáků
 - 5. Metody, formy:** AVM / práce s textem, hromadná/individuální forma
 - 6. Pomůcky:** Obálky s rozstříhanými texty – počet obálek podle počtu žáků (viz Příloha A – Aktivita 3/4)
-

7. Výklad:

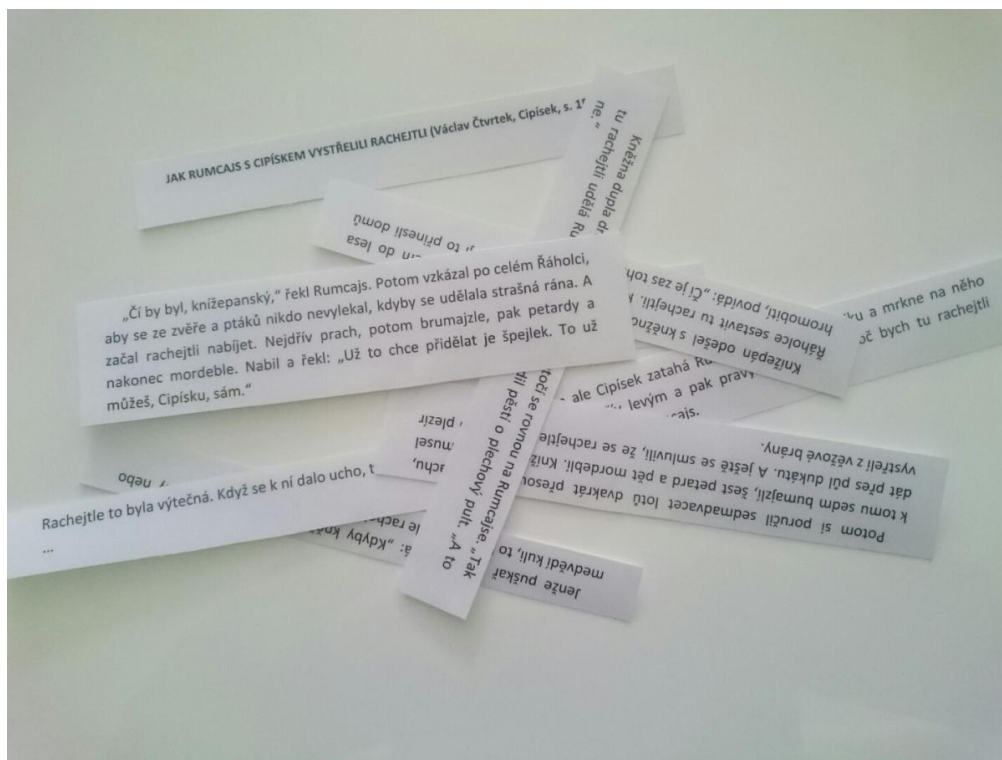
Žáci obdrží obálky, v nichž jsou nastříhané texty po jednotlivých odstavcích/verších (úryvky pohádek, básničky atp.). Jejich úkolem je seřadit jednotlivé odstavce/verše ve správném pořadí. Obtížnost textů učitel volí podle čtenářské úrovně konkrétních žáků. Doporučuji začínat s jednoduššími verzemi textů a pomalu přecházet k textům složitějším. U žáků s SPU bývá zejména v počátcích vhodnější variantou známá pohádka/básnička, u dobrých čtenářů lze pracovat s neznámým textem. Po dokončení úkolu si žáci pro kontrolu společně jednotlivé příběhy nahlas přečtou (v jedné třídě je několik verzí textů – doporučuji 3 různě obtížné varianty). Ostatní poslouchají a podílejí se na hodnocení správnosti.

8. Modifikace:

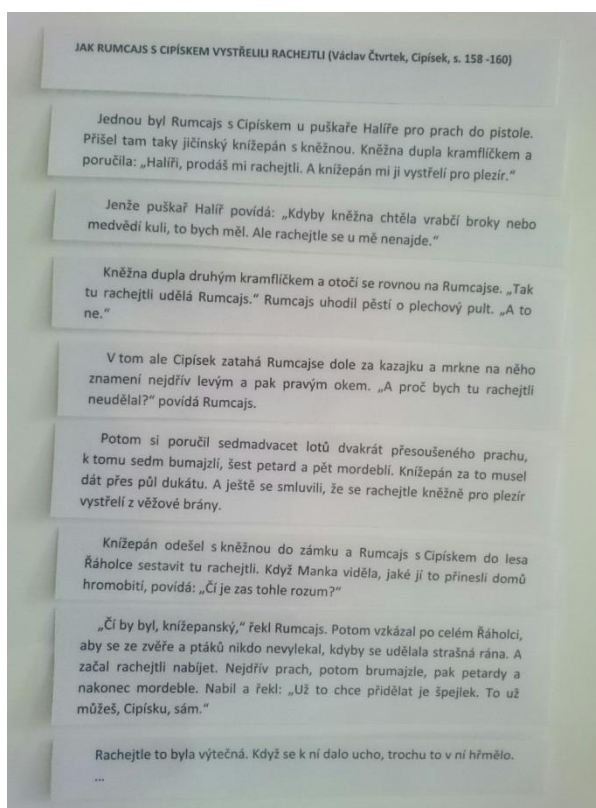
Jednotlivé textové sekvence mohou být pro žáky s SPU doplněné další vizuální oporou – obrázky, které dopomohou k lepšímu pochopení a k ucelení představy o ději. U schopných čtenářů mohou být v jedné obálce pomíchané i dva různé texty. Tuto aktivitu lze využít také individuálně k aktivizaci žáka s SPU během běžné vyučovací hodiny, při nápravných cvičeních, taktéž při domácí přípravě, kdy žák jednotlivé proužky jen očísluje podle pořadí.

9. Zpětná vazba:

- + Atraktivní forma zvyšování čtenářské gramotnosti. Klidný průběh činnosti.
- Velká spotřeba materiálu. Vyšší časová náročnost na přípravu aktivity.



Obrázek 38 Aktivita 3/4 – Pomíchané příběhy 1, před zahájením práce (vlastní zdroj)



Obrázek 39 Aktivita 3/4 – Pomíchané příběhy 2, složený příběh (vlastní zdroj)

Metodický list 3/5

- 1. Název aktivity:** LIDSKÉ LITERÁRNÍ PEXESO
 - 2. Cíl aktivity:** Žák zná jména českých spisovatelů a názvy jejich děl.
 - 3. Rámcové zasazení:** Český jazyk, 10–20 minut.
 - 4. Ročník, počet žáků:** 5. ročník, aktivita vhodná pro celou třídu.
 - 5. Metody, formy:** AVM / didaktická hra, hromadná forma.
 - 6. Pomůcky:** Hrací karty ve formátu A5-A4 – počet karet odpovídá počtu hrajících žáků (viz Příloha A – Aktivita 3/5).
-

7. Výklad:

Z celkového počtu žáků se vyberou 2 hráči, kteří na chvíli odejdou za dveře. Ostatní žáci si zatím rozdělí/vylosují hrací karty – obrázky spisovatelů a jejich děl – tak, aby vždy dva žáci mohli vytvořit pár. V případě lichého počtu má zbývající žák funkci „škodíka“ (tato pozice se mi v praxi osvědčila jako nejoblíbenější) – žák obdrží lichou kartu a je ve hře navíc. Hráči samozřejmě netuší, kdo škodík je. Žáci s kartami se mohou vrátit do svých lavic, popř. sedí na zemi, karty mají lícem dolů. Hráči se mohou vrátit do třídy. Ve hře se střídají. Každý hráč může klasicky „otočit“ pouze dvě karty – učiní tak oslovením konkrétního žáka. Oslovený žák se zvedne, ukáže kartu a řekne jméno spisovatele / název díla. Pokud zvolené karty netvoří pár, žák si znovu sedne a kartu znovu otočí lícem dolů. V opačném případě se dvojice zařadí ke svému hráči. Záleží na učiteli a na situaci, zda budou moci tito žáci hrát radit, či nikoli. Vyhrává hráč, který má více párů. Soubor karet lze postupně doplňovat, popř. obměňovat podle aktuálního tématu. Tato hra slouží k aktivizaci všech žáků ve třídě. Podporuje navíc všechny potřebné styly učení.

8. Modifikace:

V praxi lze využít hru Lidské pexeso téměř ve všech předmětech a v mnoha podobách. V uvedené verzi lze nahradit jednu z párových karet krátkým úryvkem z některého ze známých děl, což je kvůli větší obtížnosti varianta vhodná spíše pro 2. stupeň ZŠ. Karty s obrázky v menším provedení lze využít nejen v hodině ČJ ve formě klasického pexesa, ale rovněž jako volnočasovou aktivitu o přestávkách.

9. Zpětná vazba:

- + Žáky velmi oblíbená aktivita. Široká flexibilita využití. Aktivita spojená s pohybem.
- Časově náročnější aktivita. Velká časová náročnost na přípravu. Velká spotřeba materiálu. Pozor na duplicitu řešení!



Obrázek 40 Aktivita 3/5 – literární pexeso jako volnočasová aktivita (vlastní zdroj)

ZÁVĚR

Výzkum provedený metodou dotazování potvrdil poznatky z teoretické části. Dotazovaní učitelé ČJ na 1. stupni ZŠ se shodli v tom, že jsou AVM nezbytnou součástí reedukačního procesu při nápravách SPU. Bez ohledu na poruchy využívají AVM všichni dotazovaní učitelé prakticky v každé vyučovací hodině ČJ. Žáky aktivizují nejčastěji změnou výukových metod, forem a didaktických prostředků. Žáky s SPU přitom aktivizují až na výjimky častěji, materiály a činnosti jim v případě potřeby upravují. V tomto směru tedy dodržují obecně platné zásady a doporučení. AVM využívají nejvíce ve fázi opakování. Nejpoužívanější metodou jsou didaktické hry. Názor respondentů ohledně nevýhod AVM rovněž odpovídal teoretickému předpokladu. Za největší nevýhody jsou považovány nedostatek času ve výuce a vysoké nároky na přípravu. 93 % učitelů si totiž materiály využívané k aktivizaci vyrábí sama, což také vypovídá o jejich tvořivém přístupu. Nejvíce informací a nápadů přitom získávají na školení a kurzech, z internetu, od kolegů v zaměstnání. Těmito získanými daty byl naplněn výzkumný cíl. Praktická část diplomové práce byla dále doplněna o metodické listy navržené k aktivizaci žáků. Všechny tyto materiály vznikly na základě zkušeností z mé dosavadní učitelské praxe a praxe asistenta pedagoga. Některé jsou mým původním autorským dílem, některé jsou modifikací aktivit, se kterými jsem se setkala na školení, kurzech a u kolegů. Jednotlivé metodické listy jsou doplněny fotografiemi z praxe, v příloze rovněž šablonami, pracovními listy, obrázky atd. Aktivity jsou tak připraveny k přímému využití.

Současný trend klade důraz na kreativitu pedagogů. Ani při vysokém úsilí, které učitel vyvine, se však leckdy očekávané výsledky nedostaví. Tato diplomová práce poukázala jen na několik podstatných faktů týkajících se vzdělávání, respektive vzdělávání žáků s SPU. Celá problematika je však mnohem složitější. Důležitá je správná kombinace vyučovacích metod, forem a didaktických prostředků, drilu i zábavy, vhodně zvolená motivace. Mít svou práci rád. Mít rád děti. Dál se vzdělávat, poučovat se ze svých chyb. To je cesta k tomu, aby byly naplněny nejen vzdělávací cíle, ale i touhy a potřeby žáků i pedagogů. AVM jsou pouze jedním z aspektů, které nás na této cestě doprovází. Fakt, že si s žáky díky AVM během učení užíváme i mnoho zábavy, považuji ve své profesi za bonus. Snad to stejně pozitivně vnímají i oni sami.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá specifickými vývojovými poruchami učení, jejich reedukací, zaměřuje se na aktivizační metody ve výuce a na aktivizaci žáků s těmito poruchami učení v předmětu ČJ. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje zejména charakteristice jednotlivých poruch, nápravám, možnostem aktivizace žáků a současné nabídce podkladů k tvorbě aktivizačních materiálů na českém trhu. V empirické části jsou zdokumentována data z provedeného výzkumu, jenž byl proveden metodou dotazování. Cílem výzkumu bylo potvrdit teoretické poznatky, zjistit, jakým způsobem učitelé žáky aktivizují, zda k aktivizaci využívají také aktivizační výukové metody, a pokud ano, jak často a které z nich, kde čerpají inspiraci a podklady pro tuto činnost, zda považují aktivizaci a aktivizační výukové metody za nezbytný prostředek reedukace žáků s výše jmenovanými poruchami. Na základě zjištěných dat je učiněn závěr a návrh využití pro pedagogickou praxi. Praktická část dále obsahuje nabídku konkrétních aktivizačních činností („nápadník“). Ty jsou představeny pomocí navržených metodických listů. Součástí přílohy jsou také šablony, pracovní listy, texty a obrázky k jednotlivým aktivitám.

Klíčová slova

aktivizační výukové metody, český jazyk, dysgrafie, dyslexie, dysortografie, motivace, reedukace, specifické vývojové poruchy učení

Résumé

This thesis discusses specific learning disabilities, their reeducation, focuses on activating teaching methods and activation of pupils with the specific learning disabilities in the school subject Czech language. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part is especially dedicated to the description of particular learning disabilities, their remediation, the possibilities how to activate pupils and the contemporary offers of materials for making own activating materials on the Czech market. In the empirical part there are given the data of the research done by the interrogation method. The aim of my research was to find out firstly how the teachers activate their pupils. Secondly whether the teachers use the activating teaching methods and if yes, how often and what methods they use, where they get the inspiration and materials for this work. Thirdly whether they consider the activation and activating teaching methods to be necessary means of reeducation of pupils with the above mentioned difficulties. According to the detected data there is done the conclusion and the suggestion for using it in teaching practice. The practical part also contains the offer of particular activating activities (so called The Book of Ideas). The activities are presented by the designed methodology sheets. The attachment also includes patterns, worksheets, texts and pictures for particular activities.

Keywords

activating teaching methods, Czech language, dysgraphia, dyslexia, dysortography, motivation, reeducation, specific learning disabilities

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých zdrojů

BAVOROVÁ, Eva, 2014. *Luštění s Garfieldem 2*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-3272-8

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, 2012. *Čteme se skřítkem Alfrédem. Čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0004-6.

BERÁNKOVÁ, Eva, 2002. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-182-2

BROŽOVÁ, Pavla, BROŽ, František, 2016. *Hrátky s češtinou a literaturou pro 1. stupeň ZŠ*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0947-6

BUZAN, Tony, 2003. *Myšlenkové mapy pro děti: rychlá cesta k úspěchu nejen ve škole*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0121-3

ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil, 1989. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN. ISBN 80-04-22439-3

ČTVRTEK, Václav, 1989. *Cipísek*. Praha: Albatros.

ERBEN, Karel Jaromír, 2014. *České pohádky*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-03651-9.

HAVEL, Jiří, 2014. *Překlepy a nedoklepy*. Praha: Albatros Media. ISBN 978-80-00-03648-9

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8

KAMIŠ, Karel, 1984. *Mateřský jazyk český s didaktikou pro studující učitelství 1. stupně základní školy - 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 17-113-84

KAMIŠ, Karel, 1984. *Mateřský jazyk český s didaktikou pro studující učitelství 1. stupně základní školy - 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 17-113-86

KLIPPERT, Heinz, 2013. *Nápadník aktivit pro trénink komunikace a komunikačních kompetencí*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0126-5

- KOCMANOVÁ, Ivana, 2012. *Neposlušná kůzlátka a jiné pohádky*. Praha: Axióma. ISBN 978-80-7292-247-5
- KOŘÍNEK, Miroslav, 1972. *Metody a techniky pedagogického výzkumu*. Praha: SPN.
- KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor, 2011. *Aktivizační metody ve výuce – příručka moderního pedagoga*. Brno: Eurion. Neprodejný výtisk.
- KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor, 2010. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-12-1
- LADA, Josef, 2011. *Nejkrásnější písničky a říkadla*. Praha: Fragment. ISBN 978-80-253-1216-2.
- LEBEER, Jo, et al., 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4
- MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil, 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-15-1
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1974. *Vývojové poruchy učení*. Praha: SPN. ISBN 14-542-74
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1988. *Dyslexie*. Praha: SPN. ISBN 14-319-88
- MIKULKA, Alois, 1974. *Dvanáct usmívajících se ježibab: obrázky, pohádky, básničky a vyprávění pro malé i velké o ježibabách, zvířatech a jiných velmi podivných věcech*. Brno: Blok.
- PAVLOVÁ, Jana, PIŠLOVÁ, Simona, 2005. *Barevná čeština pro pátáky*. Praha: SPN. ISBN 80-7235-325-X
- POKORNÁ, Věra, 2007. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5
- POKORNÁ, Věra, 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2

- SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3
- SOVÁK, Miloš, 1990. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN. ISBN 80-04-24306-1
- SUCHÁ, Romana, SUCHÁ, Zuzana, SUCHÝ, Radek, 2014. *Vyjmenovaná slova s čertíkem Kvítkem*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0567-6
- SUCHÁ, Romana, 2016. *Slovní druhy s čertíkem Kvítkem*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0909-4
- SVĚRÁK, Zdeněk, 2010. *Pan Buřtík a pan Špejlička*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-02681-7.
- TREUTOVÁ, Hana, 1998. *Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce I*. 3. přepracované vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-85808-58-7
- TYMICOVÁ, Hana, 1992. *Nauč mě číst a psát*. Praha: SPN. ISBN 80-04-26186-8
- ZELINKOVÁ, Olga, 2005. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-022-9.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2009. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

Genderová problematika zaměstnanců ve školství. [Online]. Statistika školství. © 2017 Praha: MŠMT. [Cit. 2017-03-04]. Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/file/39168/download](http://www.msmt.cz/file/39168/download)

Kinestetický učební styl. [Online]. © 2010 Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta Pedagogická, KATEDRA TĚLESNÉ A SPORTOVNÍ VÝCHOVY. [Cit. 2016-05-02]. Dostupné na [www: http://tv4.ktv-plzen.cz/semestralni-prace/kinesteticky-ucebni-styl.html](http://tv4.ktv-plzen.cz/semestralni-prace/kinesteticky-ucebni-styl.html)

Konfucius. CITÁTY. [Online]. © 2015 AZcitáty. [Cit. 2016-11-02]. Dostupné na [www: http://azcitaty.cz/konfucius/19190/](http://azcitaty.cz/konfucius/19190/)

Slovní druhy – všeobecný přehled. [Online]. © 2011 Stiefel Eurocart spol s.r.o. [Cit. 2017-03-04]. Dostupné na www: <http://www.stiefel-eurocart.cz/cesky-jazyk-literatura/1250-slovni-druhy-vseobecny-prehled-160-x-120-duo-20-a4.html>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění ze dne 1. 1. 2017. [Online]. Sbírka zákonů. Praha: MŠMT. [Cit. 2017-03-04]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz/file/39574/download/>

Ostatní zdroje

Přednáška Mgr. Miroslava Jiříčky, lektora. *Metody a formy výuky v pedagogické praxi.* Lomnice u Sokolova dne 28. 01. 2016

Přednášky doc. PaedDr. Marie Kocurové, Ph.D., *Specifické vývojové poruchy učení a chování.* ZČU v Plzni dne 4. 11. a 2. 12. 2016

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1 Schéma nabídky ve schopnostech dítěte a poptávky školního předmětu v případě dyslektika, méně nadaného dítěte a normálního čtenáře (Matějček, 1988, s. 61)	14
Obrázek 2 Žák X, diagnostikovaná dysgrafie (vlastní zdroj)	15
Obrázek 3 Žák Y, diagnostikovaná dyslexie a dysortografie (vlastní zdroj).....	16
Obrázek 4 Žák X, diagnostikovaná dysgrafie – psací forma písma (vlastní zdroj)..	27
Obrázek 5 Žák X, diagnostikovaná dysgrafie, po přechodu na tiskací formu písma (vlastní zdroj).....	27
Obrázek 6 Pomocná tabulka Slovní druhy (Stiefel, 2011, online)	35
Obrázek 7 Hrátky s češtinou a literaturou pro 1. stupeň ZŠ (Brožová, Brož, 2016, s. 88)	49
Obrázek 8 Hrátky s češtinou a literaturou pro 1. stupeň ZŠ (Brožová, Brož, 2016, s. 62)	49
Obrázek 9 Luštění s Garfieldem (Bavorová, 2014, s. 12)	50
Obrázek 10 Barevná čeština pro pátáky (Pavlová, Pišlová, 2005, s. 40)	50
Obrázek 11 Slovní druhy s čertíkem Kvítkem (Suchá, 2016, příloha – kouzelné karty).....	51
Obrázek 12 Vyjmenovaná slova s čertíkem Kvítkem (Suchá, Suchá, 2014, příloha – kouzelné karty)	51
Obrázek 13 Neposlušná kůzlátka a jiné pohádky (Kocmanová, 2009, s. 18).....	52

Obrázek 14 Barevná čeština pro pátáky (Pavlová, Pišlová, 2005, s. 50).....	53
Obrázek 15 Čtení s porozuměním a hry s jazykem (Bednářová, 2012, s. 41).....	53
Obrázek 16 Cvičení z Pracovního sešitu pro nápravu SPU v ČJ (Treuová, 1993, s. 18).....	54
Obrázek 17 Cvičení z Pracovního sešitu pro nápravu SPU v ČJ (Treuová, 1993, s. 26).....	54
Obrázek 18 Model vztahů mezi motivací, záměry, průběhem a výsledky učení (Mareš, 1998, str. 39)	56
Obrázek 19 Zastoupení respondentů v jednotlivých krajích ČR (vlastní zdroj).....	65
Obrázek 20 Aktivita 1/1 – šifra 1 (ukázka, vlastní zdroj).....	84
Obrázek 21 Aktivita 1/1 – šifra 2 (ukázka, vlastní zdroj).....	84
Obrázek 23 Aktivita 1/2 – 2. fáze, doplněné slabiky (vlastní zdroj)	86
Obrázek 24 Aktivita 1/2 – 3. fáze, výsledný obrázek (vlastní zdroj)	86
Obrázek 22 Aktivita 1/2 – 1. fáze, příprava k vypracování (vlastní zdroj)	86
Obrázek 25 Aktivita 1/4 – hvězdička 1, SPU (vlastní zdroj).....	89
Obrázek 26 Aktivita 1/4 – hvězdička 2 (vlastní zdroj).....	89
Obrázek 27 Aktivita 1/5 – Hledej, detektive! (v hodině matematiky, práce s lupou, vlastní zdroj)	91
Obrázek 28 Aktivita 2/1 – Kdo bydlí v domečku? (barevné balónky, vlastní zdroj)93	
Obrázek 29 Aktivita 2/1 – Kdo bydlí v domečku? (obrázky, vlastní zdroj).....	93
Obrázek 30 Aktivita 2/1 – Kdo bydlí v domečku? (písmena, vlastní zdroj)	93
Obrázek 31 Aktivita 2/4 – Telefon 1 (5. ročník, vlastní zdroj)	97

Obrázek 32 Aktivita 2/4 – Telefon 2 (5. ročník, vlastní zdroj)	97
Obrázek 33 Aktivita 2/5 – Práce s obrázkovou osnovou v praxi 1 (5. ročník, vlastní zdroj).....	100
Obrázek 34 Aktivita 2/5 – Práce s obrázkovou osnovou v praxi 2 (5. ročník, vlastní zdroj).....	100
Obrázek 35 Aktivita 3/1 - Čtení s pohybem - narativní pantomima 1 (vlastní zdroj): „Byl ve své postýlce stočený do klubíčka, spokojeně oddychoval a přitom se usmíval.“	102
Obrázek 36 Aktivita 3/1 - Čtení s pohybem - narativní pantomima 2 (vlastní zdroj): "Pěstičkami si promnul zavřená očka."	102
Obrázek 37 Aktivita 3/3 – Hra na básníky (ukázka individuální práce s kartami, vlastní zdroj)	105
Obrázek 38 Aktivita 3/4 – Pomíchané příběhy 1, před zahájením práce (vlastní zdroj).....	107
Obrázek 39 Aktivita 3/4 – Pomíchané příběhy 2, složený příběh (vlastní zdroj)...	107
Obrázek 40 Aktivita 3/5 – literární pexeso jako volnočasová aktivita (vlastní zdroj)	109

Seznam tabulek

Tabulka 1 Pohlaví respondentů.....	60
Tabulka 2 Věk respondentů	61
Tabulka 3 Délka pedagogické praxe respondentů	62
Tabulka 4 Učitelé ČJ na 1. stupni ZŠ	63

Tabulka 5 Zastoupení respondentů v jednotlivých krajích ČR.....	64
Tabulka 6 Způsoby aktivizace žáků.....	66
Tabulka 7 Fáze hodiny ČJ využívané k aktivizaci žáků.....	67
Tabulka 8 Četnost využití AVM v běžné vyučovací hodině ČJ.....	68
Tabulka 9 Využití jednotlivých AVM v praxi.....	69
Tabulka 10 Zdroj informací o možnostech aktivizace žáků.....	70
Tabulka 11 Zdroj pomůcek a materiálů využívaných k aktivizaci žáků.....	71
Tabulka 12 Nevýhody aktivizace a AVM.....	72
Tabulka 13 Osobní zkušenost s SPU z praxe.....	73
Tabulka 14 Úpravy materiálů a činností při aktivizaci žáků s SPU.....	74
Tabulka 15 Aktivizace žáků s SPU v poměru k ostatním žákům.....	75
Tabulka 16 Aktivizace jako nezbytný prostředek reedukace SPU.....	76

Seznam grafů

Graf 1 Pohlaví respondentů.....	60
Graf 2 Věk respondentů.....	61
Graf 3 Délka pedagogické praxe respondentů.....	62
Graf 4 Učitelé českého jazyka na 1. stupni ZŠ.....	63
Graf 5 Zastoupení respondentů v jednotlivých krajích ČR.....	65
Graf 6 Způsoby aktivizace žáků.....	66
Graf 7 Fáze hodiny využívané k aktivizaci žáků.....	67

Graf 8 Četnost využití AVM v běžné vyučovací hodině ČJ.....	68
Graf 9 Využití jednotlivých AVM v praxi.....	69
Graf 10 Zdroj informací o možnostech aktivizace žáků.....	70
Graf 11 Zdroj pomůcek a materiálů využívaných k aktivizaci žáků	71
Graf 12 Nevýhody aktivizace a AVM	72
Graf 13 Osobní zkušenost s SPU z praxe	73
Graf 14 Úpravy materiálů a činností při aktivizaci žáků s SPU	74
Graf 15 Aktivizace žáků s SPU v poměru k ostatním žákům.....	75
Graf 16 Aktivizace jako nezbytný prostředek reedukace SPU.....	76

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Aktivity (texty, šablony, karty, obrázky, pracovní listy...)

Aktivita 1/1-1 Hrátky s obrázky (abeceda)	I
Aktivita 1/1-2 Hrátky s obrázky (obrázky)	II
Aktivita 1/1-3 Hrátky s obrázky (obrázky)	III
Aktivita 1/1-4 Hrátky s obrázky (obrázky)	IV
Aktivita 1/1-5 Hrátky s obrázky (obrázky)	V
Aktivita 1/1-6 Hrátky s obrázky (obrázky)	VI
Aktivita 1/1-7 Hrátky s obrázky (seznam slov s náslovnou hláskou)	VII
Aktivita 1/3-1 Bingo (hrací karty)	VIII
Aktivita 1/3-2 Bingo (hrací karty – SPU, seznam slov)	IX
Aktivita 1/4-1 Hvězdičky (prázdná šablona)	X
Aktivita 1/4-2 Hvězdičky (vzory podstatných jmen)	XI
Aktivita 1/4-3 Hvězdičky (vzory podstatných jmen – SPU)	XII
Aktivita 1/5-1 Hledej, detektive! (pracovní list)	XIII
Aktivita 1/5-2 Hledej, detektive! (pracovní list - SPU)	XIV
Aktivita 2/1-1 Kdo bydlí v domečku? (karta „DOMEČEK“)	XV
Aktivita 2/1-2 Kdo bydlí v domečku? (obrázky)	XVI
Aktivita 2/1-3 Kdo bydlí v domečku? (písmena)	XVII
Aktivita 2/2-1 Zatoulaná slovíčka (text)	XVIII

Aktivita 2/2-2 Zatoulaná slovíčka (text - SPU)	XIX
Aktivita 2/3 Hádej, co jsem? (losovací karty)	XX
Aktivita 2/5-1 Vyprávění podle obrázkové osnovy, obr. č. 1	XXI
Aktivita 2/5-2 Vyprávění podle obrázkové osnovy, obr. č. 2	XXII
Aktivita 2/5-3 Vyprávění podle obrázkové osnovy, obr. č. 3	XXIII
Aktivita 2/5-4 Vyprávění podle obrázkové osnovy, obr. č. 4	XXIV
Aktivita 2/5-5 Vyprávění podle obrázkové osnovy, obr. č. 5	XXV
Aktivita 2/5-6 Vyprávění podle obrázkové osnovy, obr. č. 6	XXVI
Aktivita 2/5-7 Vyprávění podle obrázkové osnovy (vzorový příběh)	XXVII
Aktivita 3/1 Čtení s pohybem (text - narativní pantomima)	XXVIII
Aktivita 3/2 Spontánní dramatizace (text)	XXIX
Aktivita 3/3 Hra na básníky (karty)	XXX
Aktivita 3/4-1 Pomíchané příběhy (text – SPU)	XXXIII
Aktivita 3/4-2 Pomíchané příběhy (text)	XXXIV
Aktivita 3/4-3 Pomíchané příběhy (text)	XXXV
Aktivita 3/5-1 Lidské literární pexeso (hrací karty)	XXXVI
Aktivita 3/5-2 Lidské literární pexeso (hrací karty)	XXXVII
Aktivita 3/5-3 Lidské literární pexeso (hrací karty)	XXXVIII
Příloha B – Dotazník	
DOTAZNÍK PRO UČITELE ČJ na 1. stupni ZŠ	XXXIX

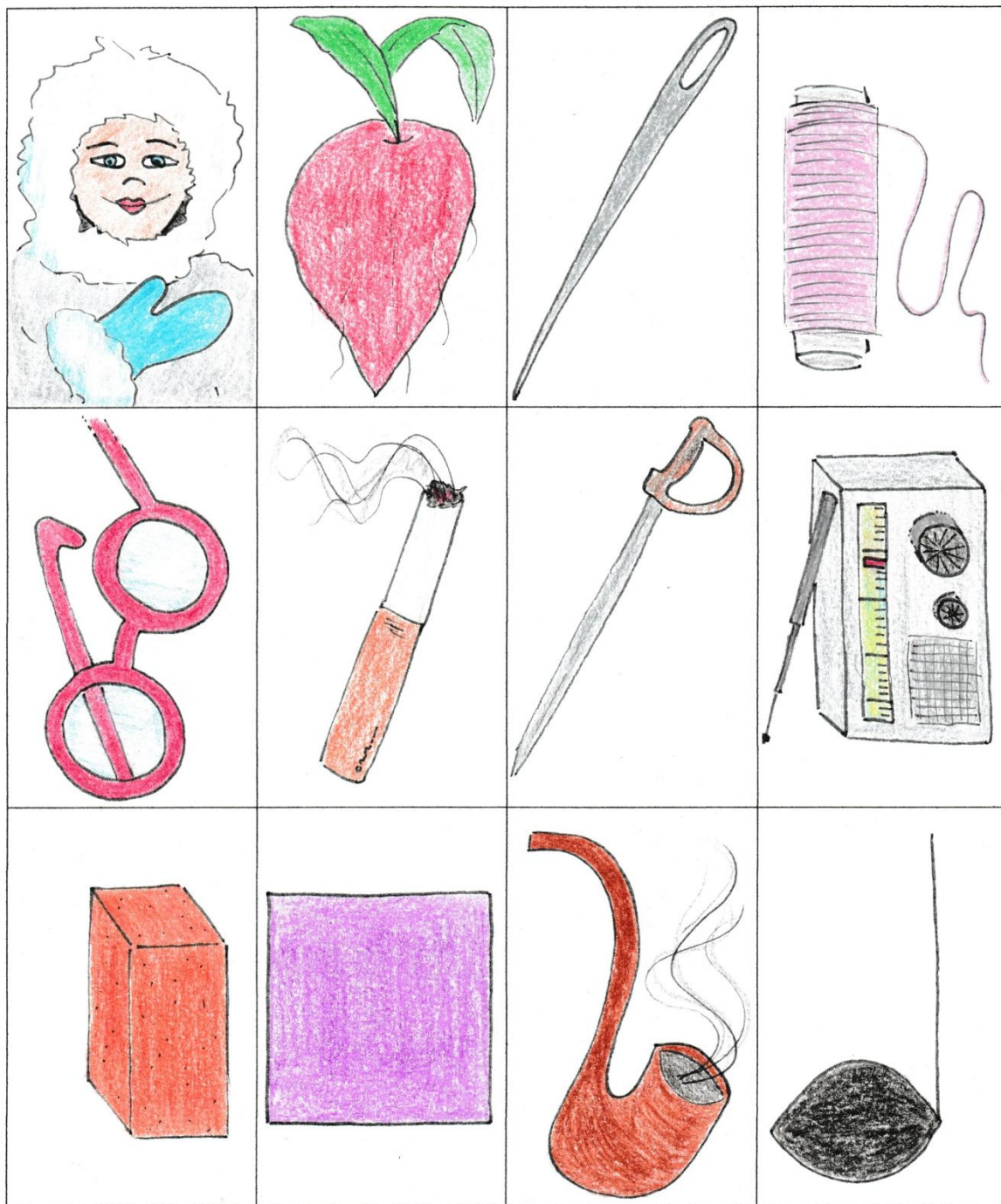
Příloha A – Aktivity (texty, šablony, karty, pracovní listy)

Aktivita 1/1-1 Hrátky s obrázky (abeceda)

A	B	C	Č	D
Ď	E	F	G	H
CH	I	J	K	L
M	N	Ň	O	P
R	Ř	S	Š	T
Ť	U	V	Z	Ž

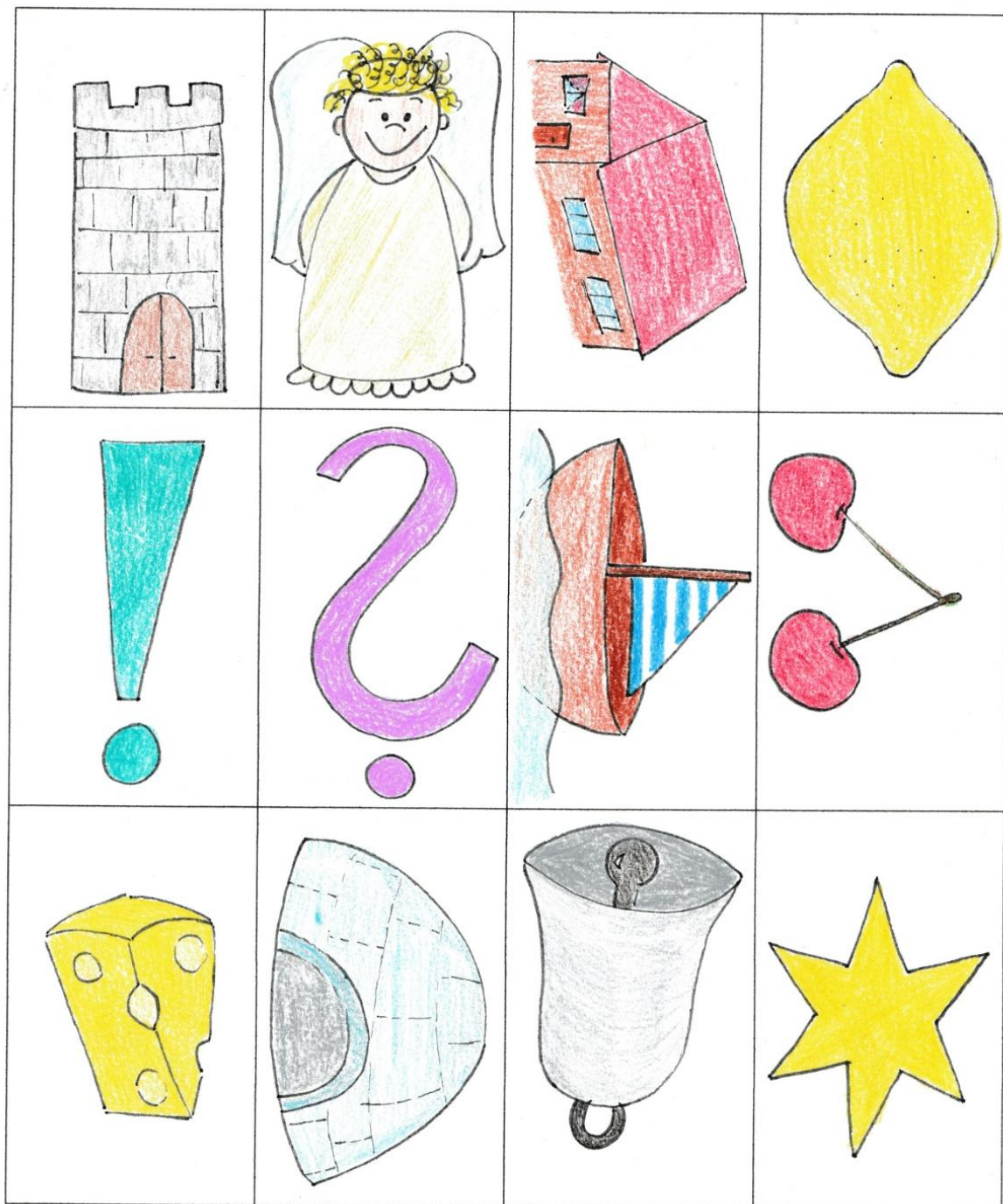
Aktivita 1/1-2 Hrátky s obrázky (obrázky)

(vlastní zdroj, ilustrace Lenka Oulovská Klepáčková)



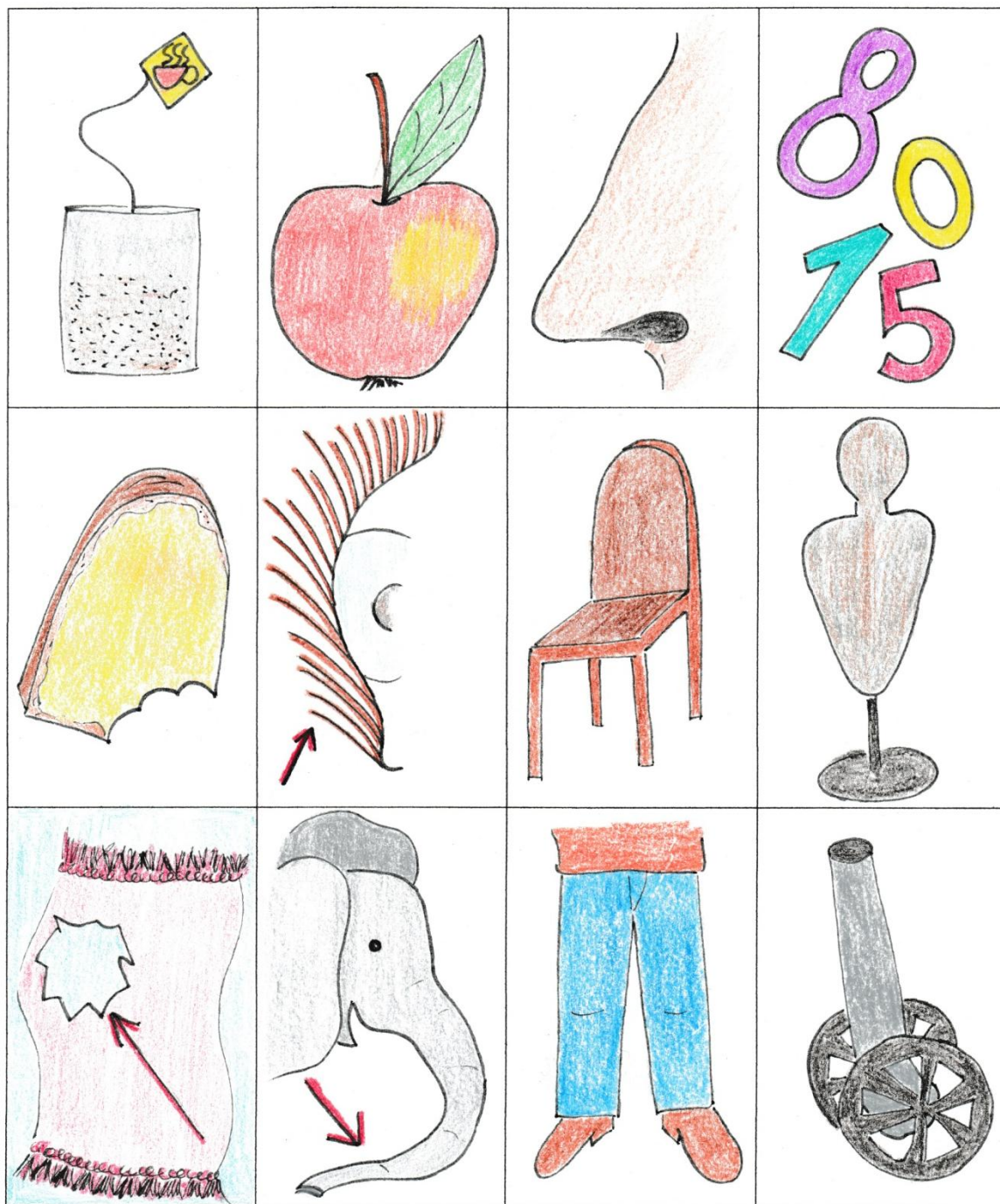
Aktivita 1/1-3 Hrátky s obrázky (obrázky)

(vlastní zdroj, ilustrace Lenka Oulovská Klepáčková)



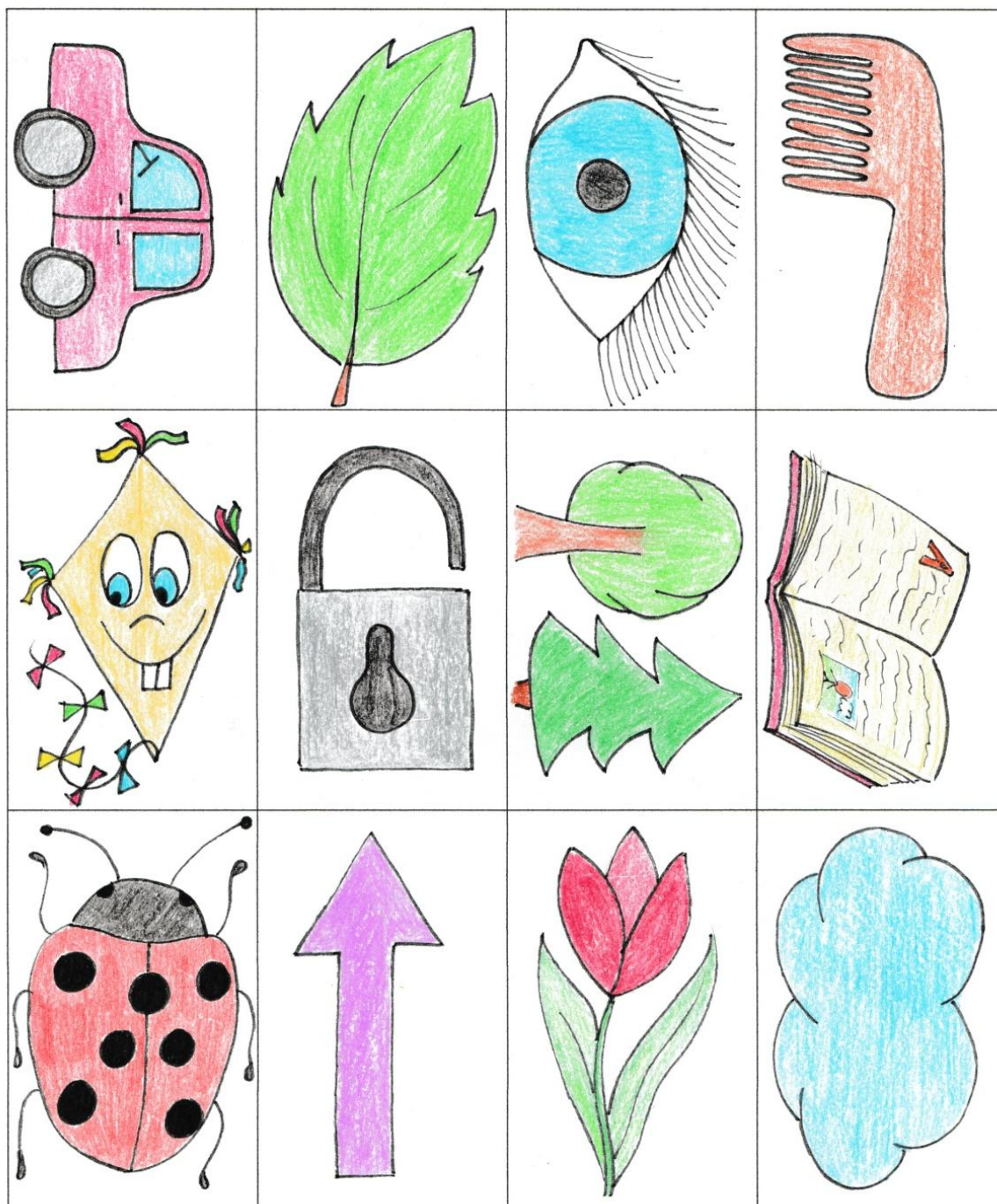
Aktivita 1/1-4 Hrátky s obrázky (obrázky)

(vlastní zdroj, ilustrace Lenka Oulovská Klepáčková)



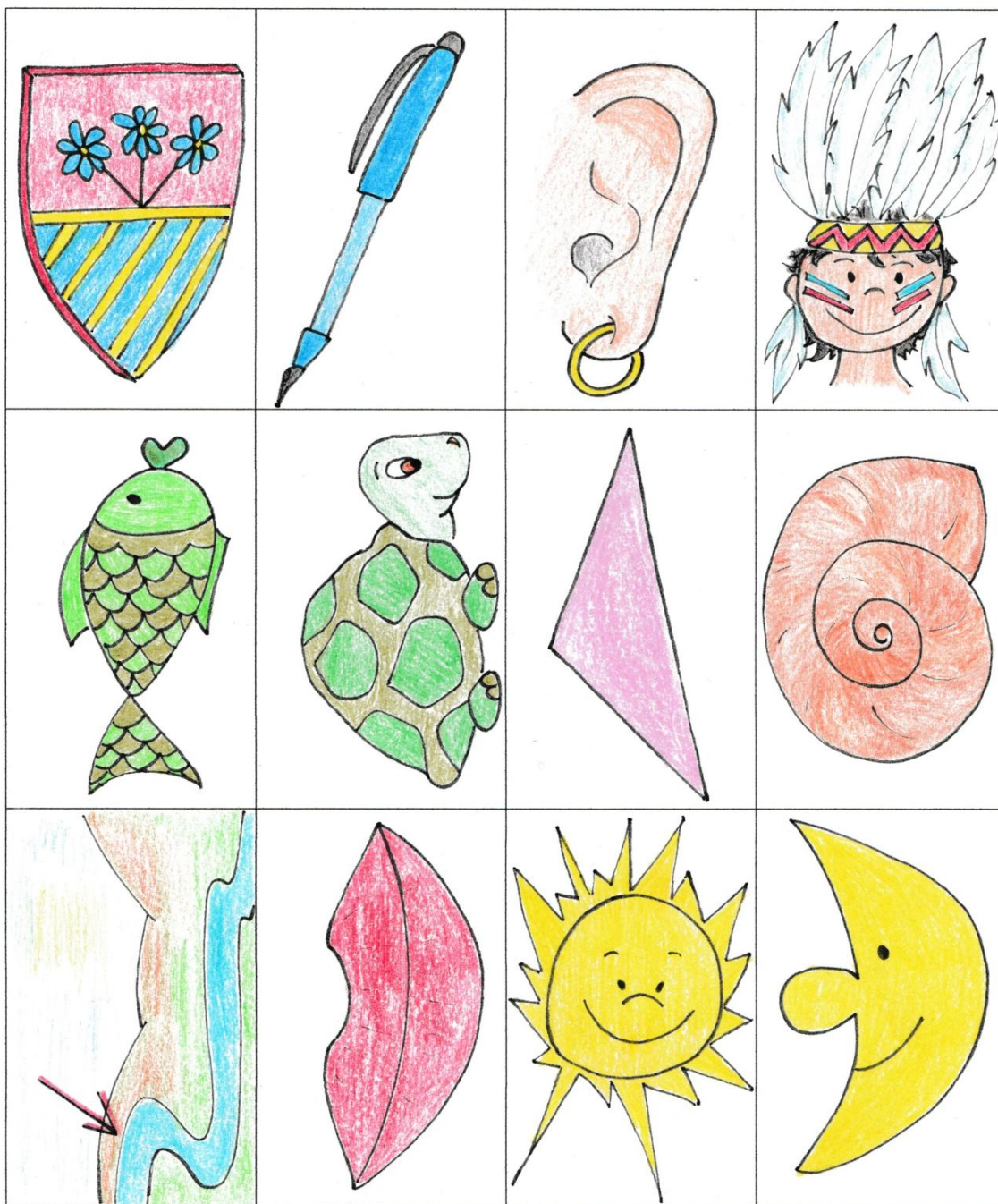
Aktivita 1/1-5 Hrátky s obrázky (obrázky)

(vlastní zdroj, ilustrace Lenka Oulovská Klepáčková)



Aktivita 1/1-6 Hrátky s obrázky (obrázky)

(vlastní zdroj, ilustrace Lenka Oulovská Klepáčková)



Aktivita 1/1-3 Hrátky s obrázky (seznam slov s náslovnou hláskou)

SEZNAM SLOV K VÝŠE UVEDENÝM OBRÁZKŮM:

A	-	auto, anděl
B	-	beruška – brouk, barák, brýle
C	-	citrón, cigareta, cihla (dále např. cibule, cedník)
Č	-	čaj, čísla, čtverec (dále např. česnek)
D	-	dráček, dům
Ď	-	díra, dělo
E	-	erb, Eskymák
F	-	figurína, fajfka
G	-	(např. globus, guma, granát, gorila, garáž)
H	-	hřeben, hvězda, hrad
CH	-	chléb, chobot
I	-	iglú, Indián
J	-	jablko, jehla
K	-	kapr, kniha, květina, kanón, krajíc (dále např. kotva)
L	-	list, loď, les (dále např. letadlo)
M	-	mrak, měsíc (dále např. most)
N	-	nos, nohy, nota (dále např. nůž, noviny)
Ň	-	nit
O	-	oko, otazník, obláček
P	-	pusa, pero – propiska, potok (dále např. pytel, prak, polštář)
R	-	rty, ryba, rádio
Ř	-	řasy, řepa, řeka
S	-	strom (-y), slunce, sýr
Š	-	šipka, šavle, šnek (dále např. šiška)
T	-	tulipán, třešně, trojúhelník
Ť	-	(např. ťapka – ťápota)
U	-	ucho, ulita
V	-	vykřičník, věž (dále např. vlak)
Z	-	zámek, zvonek
Ž	-	želva, židle (dále např. žebřík)

Aktivita 1/3-1 Bingo (hrací karty)

bydlení	umyje	plyšový
plyn	sytě	třpyt
pyšný	zvyk	mlýnek

myšky	pyšný	bystře
lyžovat	bydlení	sýrový
synáček	třpyt	plyn

mlýnek	sýrový	zamyšlený
vykat	plyn	umyje
plyš	třpyt	synáček

umyje	vykat	plyšový
žvýkačka	plyn	myška
lyžovat	třpyt	sýrový

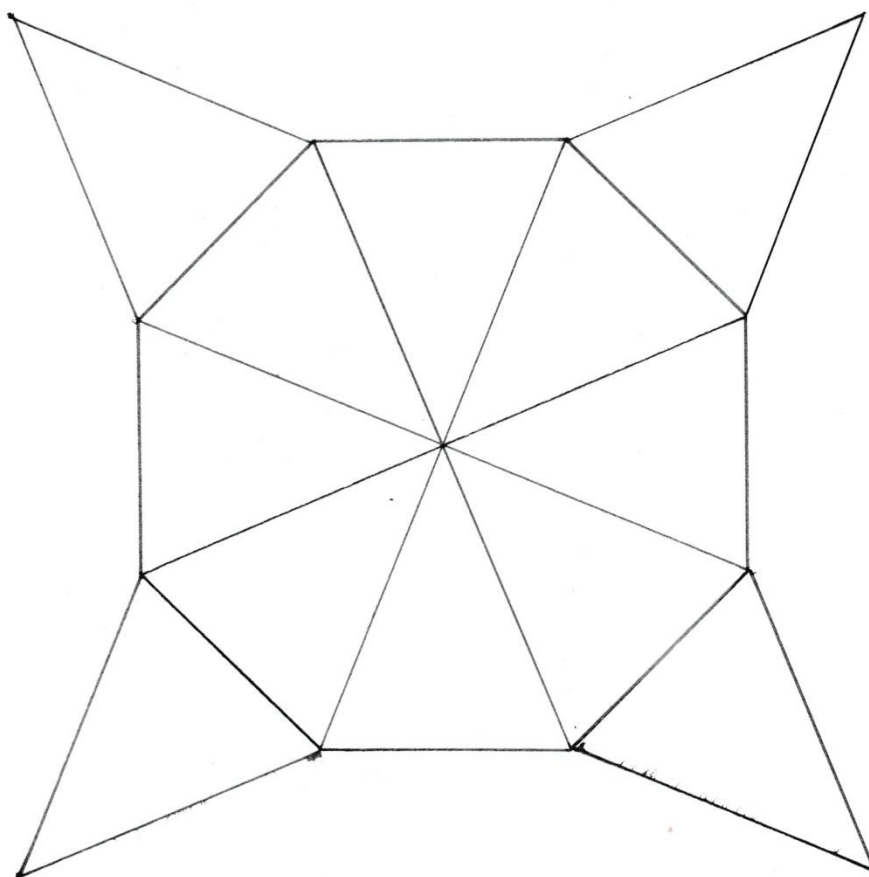
Aktivita 1/3-2 Bingo (hrací karty – SPU, seznam slov)

zvyk	pyšný	☺
plyn	☺	mlýnek
sýrový	umyje	třpyt

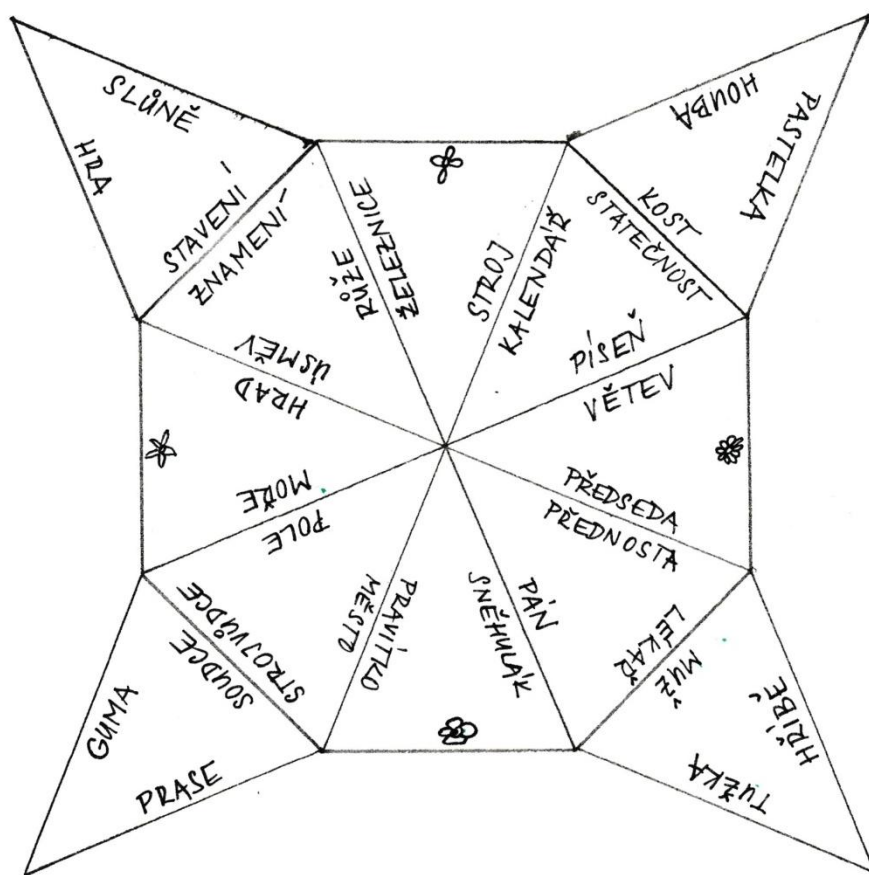
☺	pyšný	sytě
umyje	☺	plyn
mlýnek	zvyk	myšky

Vyjmenovaná slova k diktátu: bydlet, bystrý, lyže, mlýn, plynout, plyš, sytý, sýr, syn, mýt, myslet, myš, pýcha, třpytit se, jazyk, zvykat, žvýkat, vy *(lze kombinovat s dalšími vyjmenovanými slovy, jejichž příbuzná slova se v tabulkách nevyskytují).*

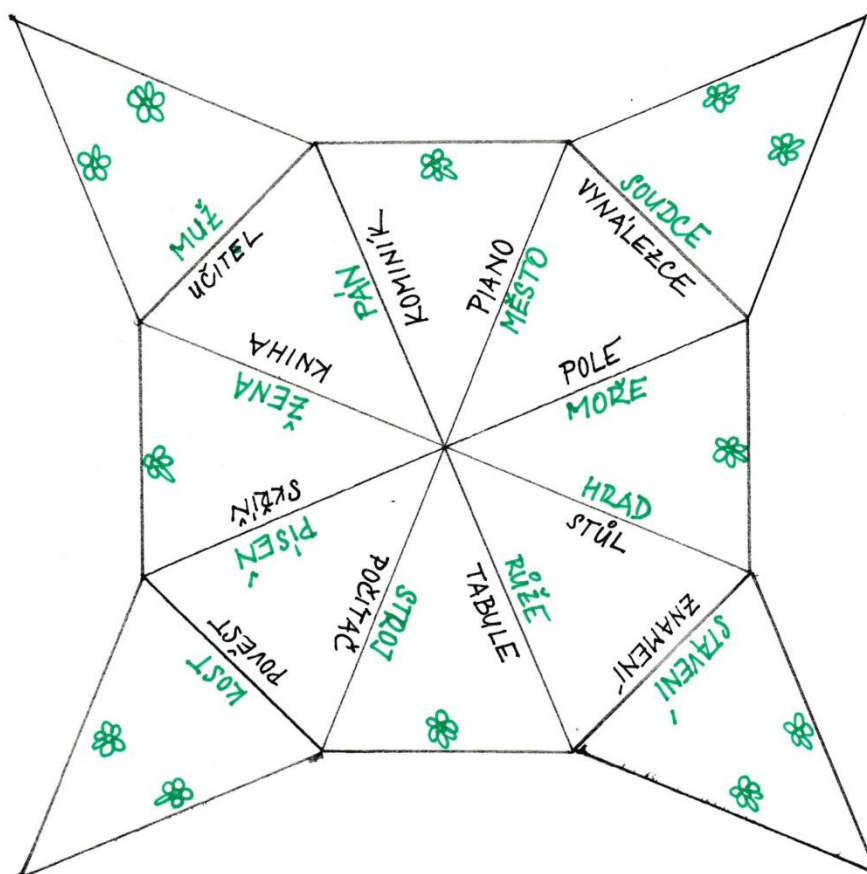
Aktivita 1/4-1 Hvězdičky (prázdná šablona)



Aktivita 1/4-2 Hvězdičky (vzory podstatných jmen)



Aktivita 1/4-3 Hvězdičky (vzory podstatných jmen – SPU)





HLEDEJ, DETEKTIVE!

DNEŠNÍM PACHATELEM NENÍ:

1. Infinitiv.
 2. Citoslovce.
 3. Slovo obsahující slabikotvornou souhlásku.
 4. Podstatné jméno rodu ženského.
 5. Příslovce.
 6. Slovesa v rozkazovacím způsobu.
 7. Podstatné jméno rodu středního.
 8. Podstatné jméno, které se skloňuje podle vzoru stroj.
 9. Vyjmenované slovo po „S“.
-
10. Jsi u cíle. Nevinné slovo neobsahuje dvojhásku.

TABULE sauna **FOUKEJTE**

sýr AU skříň BOJ JVVU

sysel PALÁC koulet OIK

vlk SEDĚT koukej květina

sedě EURO doma auto

AUTOMOBIL mrkáme KUKÁTKO **NEUMYTÝ**



HLEDEJ, DETEKTIVE!

DNEŠNÍM PACHATELEM NENÍ:

1. Infinitiv.
 2. Cítoslovce.
 3. Slovo obsahující slabikotvornou souhlásku.
 4. Podstatné jméno rodu ženského.
 5. Příslivce.
 6. Slovesa v rozkazovacím způsobu.
 7. Podstatné jméno rodu středního.
 8. Podstatné jméno, které se skloňuje podle vzoru stroj.
 9. Vyjmenované slovo po „S“.
-
10. Jsi u cíle. Hledané slovo obsahuje dvojhlásku.

DOMA

AU

sauna

AUTO SYN

VLK

BOJ

cccccccc

AUTOMOBIL

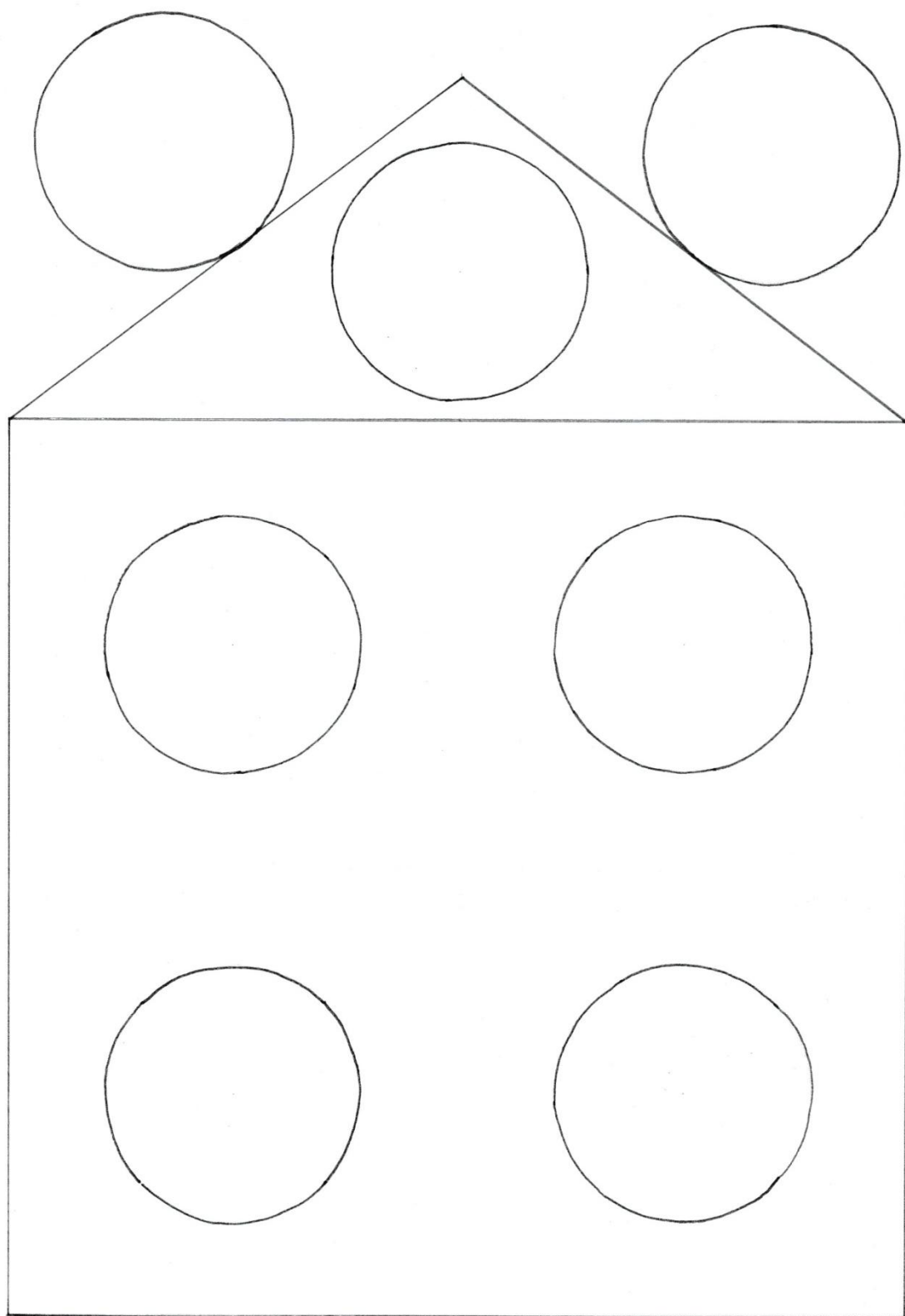
KOUKEJ

SEDĚT

tabule

NEUMYTÝ

Aktivita 2/1-1 Kdo bydlí v domečku? (karta „DOMEČEK“)



Aktivita 2/1-2 Kdo bydlí v domečku? (obrázky)

(vlastní zdroj, ilustrace Barbora Brunnerová)



Aktivita 2/1-3 Kdo bydlí v domečku? (písmena)

A

M

S

a

m

p

m

a

y

e

n

o

Aktivita 2/2-1 Zatoulaná slovíčka (text)

CELÝ TEXT (pro učitele)

Když se pan Buřtík a pan Špejlička poprvé setkali, dali se do smíchu. Smáli se sami sobě, vždyť jeden vypadal jako soudek, druhý jako tyčka. Ale hned si byli sympatičtí, a vydali se zpečetit své nenadálé přátelství do restaurace Rozmarýnka. První si objednal dvanáct talířů tlačenky s chlebem (který asi?), ten druhý lipový čaj a sušenku (kdo asi?). A pak společně vyrazili vstříc novým dobrodružstvím. Tak ať se vám oba pánové neztratí!

(Pan Buřtík a pan Špejlička, Zdeněk Svěrák, text na obalu knihy)

DOPLŇ VYNECHANÁ SLOVÍČKA:

Když se pan Buřtík a pan Špejlička poprvé setkali, dali se do _____. Smáli se sami sobě, vždyť jeden vypadal jako _____, druhý jako _____. Ale hned si byli sympatičtí, a _____ se zpečetit své nenadálé přátelství do restaurace _____. První si objednal dvanáct talířů tlačenky s _____ (který asi?), ten druhý _____ čaj a _____ (kdo asi?). A pak společně vyrazili vstříc novým dobrodružstvím. Tak ať se vám oba _____ neztratí!



DOPLŇ VYNECHANÁ SLOVÍČKA (vyber si z nabízených slov):

tyčka – pánové – smíchu – Rozmarýnka – vydali se – soudek – sušenku – chlebem – lipový

Když se pan Buřtík a pan Špejlička poprvé setkali, dali se do _____. Smáli se sami sobě, vždyť jeden vypadal jako _____, druhý jako _____. Ale hned si byli sympatičtí, a _____ zpečetit své nenadálé přátelství do restaurace _____. První si objednal dvanáct talířů tlačenky s _____ (který asi?), ten druhý _____ čaj a _____ (kdo asi?). A pak společně vyrazili vstříc novým dobrodružstvím. Tak ať se vám oba _____ neztratí!



Aktivita 2/3 Hádej, co jsem? (losovací karty)

vajíčko	pastelka	copánek
vidlička	kapesník	bota
písmeno	postel	auto
strom	knoflík	peřina
rtěnka	vana	lampa
mráček	hrníček	ohěň
penál	brýle	klíč
zákusek	zub	sluníčko
vysvědčení	křída	zrcadlo

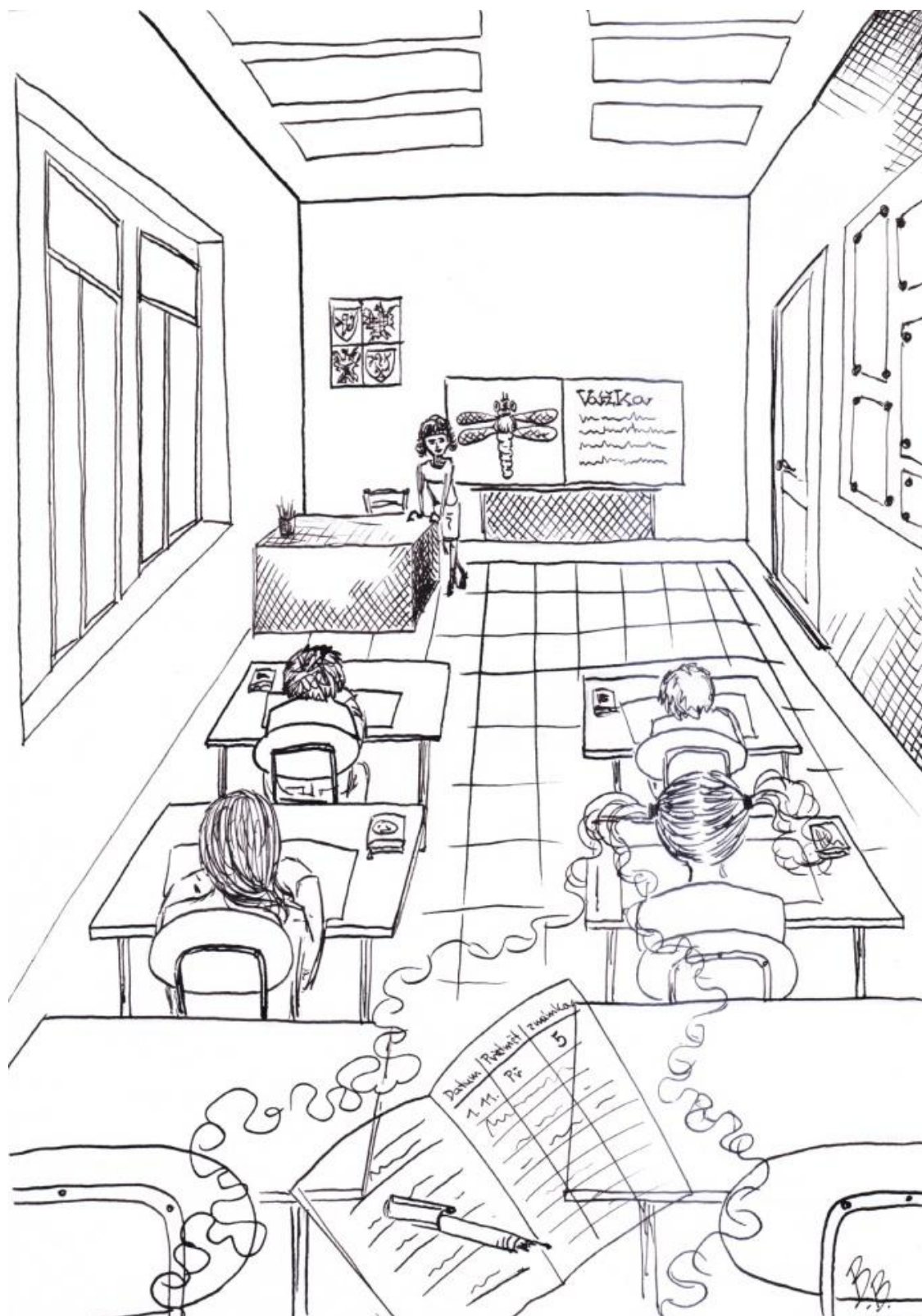
Aktivita 2/5-1 Vyprávění podle obrázkové osnovy, obr. č. 1

(vlastní zdroj, ilustrace Barbora Brunnerová)



Aktivita 2/5-2 Vyprávění podle obrázkové osnovy, obr. č. 2

(vlastní zdroj, ilustrace Barbora Brunnerová)



Aktivita 2/5-3 Vyprávění podle obrázkové osnovy, obr. č. 3

(vlastní zdroj, ilustrace Barbora Brunnerová)



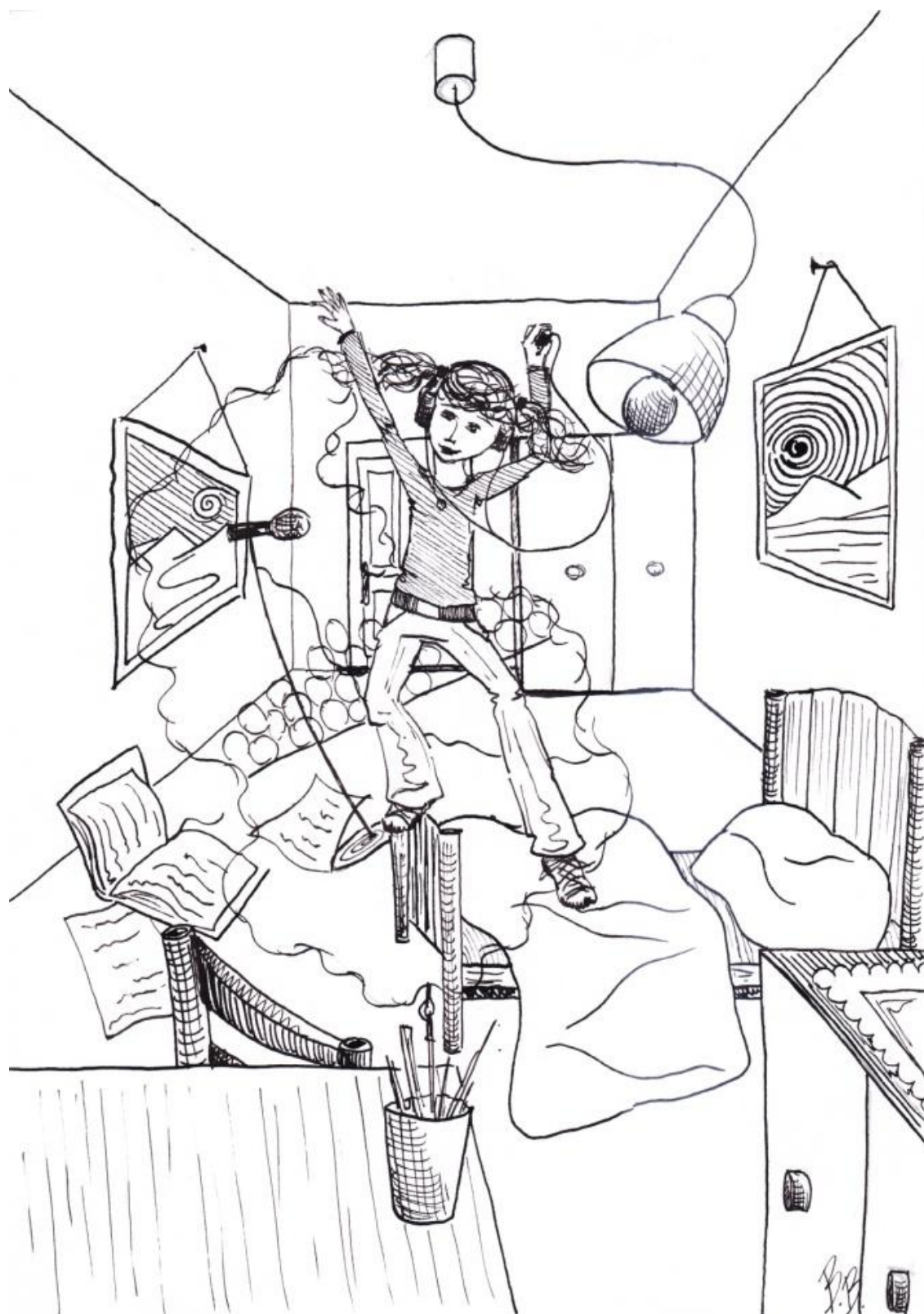
Aktivita 2/5-4 Vyprávění podle obrázkové osnovy, obr. č. 4

(vlastní zdroj, ilustrace Barbora Brunnerová)



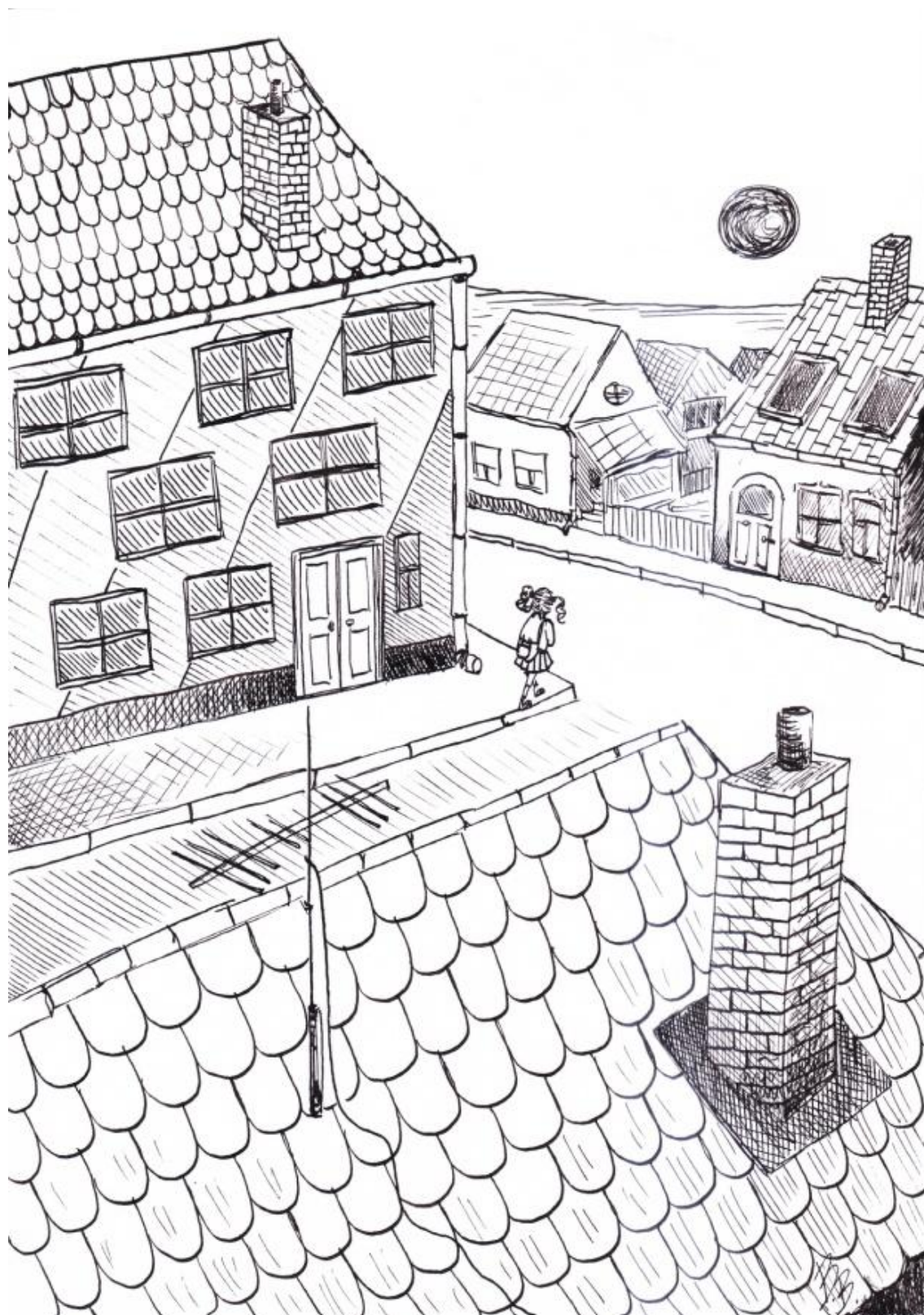
Aktivita 2/5-5 Vyprávění podle obrázkové osnovy, obr. č. 5

(vlastní zdroj, ilustrace Barbora Brunnerová)



Aktivita 2/5-6 Vyprávění podle obrázkové osnovy, obr. č. 6

(vlastní zdroj, ilustrace Barbora Brunnerová)



Aktivita 2/5-7 Vyprávění podle obrázkové osnovy (vzorový příběh)

ALENKA A PĚTKA

Alenku čekala velká písemná práce z přírodovědy. Bylo zapotřebí se na ni pořádně připravit. Alence se do učení vůbec nechtělo, přesto si vzala učebnici a otevřela ji na příslušné stránce.

Ačkoliv se snažila, hlavou se jí honily myšlenky na vše možné, jen ne na učení a přírodovědu. Tu přemýšlela o puntíkatých šatech ve výloze butiků paní Polanské, tu vzpomínala na báječný jablečný koláč babičky Marušky nebo na svou oblíbenou kapelu, až jí nakonec pohltila představa, že je hvězdou pódíí, slavnou zpěvačkou, ona sama. Nechala učení učením, skočila na postel, skákala, tančila, zpívala a představovala si, jak davy šílí...

Den utekl jako voda. Večeře, sprcha a spát. Najednou tu bylo ráno, škola a obávaná hodina přírodovědy. Alenka seděla v lavici. Před sebou písemku. Marně se snažila vzpomenout na cokoli. Zážitky z fiktivního koncertu jí byly málo platné. Bylo jasné, že tentokrát to dobře nedopadne. Další den se tato domněnka jen potvrdila. „Alenka Koutná, pětka. Alenko, Alenko, tentokrát se ti práce moc nepovedla,“ hlásila paní učitelka zklamaně známku, „doufám, že se vše řádně doučíš a známku si opravíš. Jinak bych ti nemohla dát na vysvědčení hezkou známku.“ Alenka se moc styděla, věděla, že pětku dostala právem.

Ten den se jí domů vůbec nechtělo. Dlouho se toulala po prázdných ulicích, než se odhodlala jít domů. „Z takové známky nemám radost,“ řekla maminka a zklamaně hleděla z okna. Tatínek se zamračil a dodal: „Souhlasím s maminkou, Alenko, taková známka přeci nemůže těšit nikoho z nás. Víš co, dojdi si pro učebnici, podíváme se na to společně, s učením ti pomůžeme. Ale budu rád, když se to příště obejde bez pětky.“ Alenka zvedla sklopené oči, usmála se a pokývala hlavou. „Mám ty nejlepší rodiče na světě,“ pomyslela si.

Další hodinu přírodovědy Alenka znala odpovědi na všechny otázky a dostala jedničku. Měla velikou radost z pěkné známky i z toho, že se paní učitelka, maminka a tatínek zase usmívají. Navíc dostala ohromnou chuť vydat se k rybníku a pozorovat vážky. Ráda by se totiž na vlastní oči přesvědčila o všem, co se s rodiči a v hodinách přírodovědy o hmyzu naučila.

(Autorka Lenka Oulovská Klepáčková)

Aktivita 3/1 Čtení s pohybem (text – narativní pantomima)

JAK SE BROUČKOVI NECHTĚLO Z PELÍŠKU

Toho dne spal brouček dlouho předlouho. Byl ve své postýlce stočený do klubíčka, spokojeně oddychoval a přitom se usmíval. Nejspíš se mu zdál krásný sen o voňavé louce a o sluníčku.

Najednou u broučků zazvonil listonoš (učitel lehce zacinká na zvoneček). Brouček se trochu zamračil, protože se malinko vylekal, přesto nechal očíčka zavřená. Krásný sen byl však ten tam. „Kdo mě to budí?“ pomyslel si.

Lehl si na záda, zhluboka se nadechl a lehce pokrčil nosík. „No ano, takhle voní ráno.“ Ucítil totiž maminciny palačinky, a tak věděl, že se co nevidět objeví tatínek a bude broučka budit. Proto nechtěl nic nechat náhodě a začal se pomalinku protahovat – nejdříve pravou ruku, potom levou, následně trošinku zaklepal nožičkami a pak se protáhl úplně celý. Očíčka se ale pořád ne a ne otevřít. Podrbal se proto na hlavičce, věděl, že to mu často pomáhá dostat dobrý nápad.

A taky že ano! Pěstičkami si promnul zavřená očka a rozhodl se, že se pořádně probudí. Pomaloučku otevřel pravé oko, potom levé. Párkrát zamrkal, aby se rozkoukal. Posadil se. „To je ale krásný den,“ pomyslel si, když viděl sluníčko za oknem. „To je skoro jako v mém snu!“ A protože mu bylo hezky, usmál se na sluníčko stejně, jako se na něj usmívá maminka pokaždé, když se mu povede kotrmelec, když si ustele postýlku nebo když ve škole dostane jedničku z létání.

Vtom se otevřely dveře, v nich stojí tatínek a volá: „Broučku, vstáváme, ručičkami máváme!“

(Autorka Lenka Oulovská Klepáčková)

Aktivita 3/2 Spontánní dramatisace (text)

O ČERVENÉ KARKULCE

Byl jednou jeden vlkodlak a ten koulel očima náramně, až se mu podařilo dokoulet za devatery hory, a co tam nevidí: Karkulka nese višňovou dortu plnou svíček a borůvkový mošt. „Ha!“ zařval sedmihlasně vlkodlak: „To je něco pro mě!“ A hop, skok přes hory a rovnou před Karkulku: „Ha!! Karkulisko, naval sem proviant.“ A ukrutácky na ni zakoulel očima. Karkulka mu řekla hodným hláskem: „Nesu to babičce k svátku, tak nebuď hned sprostáák!“ Vlkodlak na ni vyplázl jazyk údivem a zaskuhral: „Č! Se mi zdá, že nevíš, kdo sem! A já sem velice nebezpečnej zloun a esli se rozzlobím, tak si mě nepřej!“ Karkulka mu na to neřekla nic, protože judistky moc nemluví, upletla mu z uší roztomilý copánek, polechtala ho na bříše a takto k němu zašvitořila: „Tak co, pišišvore?“ Vlkodlak zaskučel: „Milost, Karkulko moje milá, já sem jen tak špásoval!“ Karkulka se zasmála: „Vždyť já také jen špásuju. Jinak bych z tebe nadělala bramborových placiček!“ A nasadila vlkodlakovi obojek a vlekla skučícího blecháče přes černý les... *Žáci zahrají úvod Mikulkovy Karkulky a spontánně navazují vlastní interpretaci v podobném duchu, jako je úvod pohádky.*

... *zbytek upraveného příběhu podle A. M.:* Přijdou k babičce, a co nevidí: babička seká na dvorku dřevo, heká, do polínka se ne a ne strefit. Karkulka zavolala: „Ahoj, bábi! Přivedla jsem ti pomocníčka. Ze všeho nejraději seká dřevo!“ „To nejni pravda!“ vykřikl plačtivě vlkodlak, ale už byl u dřeva a sekal polínka, jen to rachotilo. Babička s Karkulkou si sedly za stolec a pustily se do dortu. Nejprve z něj vydloubaly višně a pak nádivku. Zapily to borůvkovým moštem a v tu chvíli bylo všechno dřevo na dvorku posekané na špejlky i se špalkem. Z vlkodlaka se kouřilo jako z prádelny a pisklavě dýchal. Karkulka mu tedy dala zbytek dortu a on ho slupl i se stodevadesáti dvěma svíčkami, protože právě tolik bylo babičce. Vlkodlak se olizoval až za ušima, co z nich měl upletený copánek, a Karkulka mu řekla: „Ty trdlo! Budeš mít bolení!“ Ale babička řekla: „Když mu chutná, ať si sežere třebaš mejdlo!“ a dala mu láhev se zbytkem borůvkového moštu. Vlkodlak ho do sebe nakloktal a pak schroupal celou láhev i se zátkou. Karkulka nad tím kroutila hlavou, ale babička se smála: „To je náramně legrační vlkodlak! Aspoň se po něm nemusí uklízet. Nechám si ho pro obveselení!“ A tak si ho nechala.

(Alois Mikulka, Dvanáct usmívajících se ježibab – upravená verze pohádky O Červené karkulce)

Aktivita 3/3-1 Hra na básníky (karty)

JABLÍČKO	VAJÍČKO
DOMEČEK	LÍSTEČEK
HOLKA	ŠKOLKA
ZVEDNE	SEDNE
ZNIČÍ	KŘIČÍ

MRAKY	TAKY
TADY	RADY
ASI	VLASY
ŠVEC	PEC
POHÁDKA	ZAHRÁDKA
ŠIŠLÁ	PŘIŠLA

STAČÍ	MRAČÍ
VES	PES
SLOVA	ZNOVA
CHVÍLE	BRÝLE
VODA	ŠKODA
BĚŽÍ	LEŽÍ

PRINCEZNIČKA NA BÁLE

Princeznička na bále

poztrácela korále.

Její táta, mocný král,

Honzíka si zavolal:

„Honzíku, máš namále,

najdi nám ty korále!“

Honzík běžel za horu,

nakopal tam bramborů.

Vysypal je před krále:

„Nesu vám ty korále,

větší už tam neměli,

ty snědli už v neděli.“

(Nejkrásnější písničky a říkadla, Josef Lada, s. 132)

Aktivita 3/4-2 Pomíchané příběhy (text)

ŠKOLA BOHATÍ

Stěžoval si chudý nádeník své ženě: „Vidiš, ženo, já nevím, čím to je, pořád dělám, nadřu se jako pes, a přece nemám co jíst a chodím bos a roztrhaný. Náš pan farář pak nic nedělá, dobře se má, jí dobře a pije, a chodí přitom jako pán.“

Žena ho tišila: „Mlč, blázínku, to už na světě být musí, aby někteří dobře se měli a někteří zle.“ Muž se ale s tím spokojit nechtěl, zašel k panu faráři a ptal se ho po příčině.

„Milý brachu,“ odpověděl pan farář, „já jsem si musel dát dřív notně zadek mrskat, a proto se teď dobře mám.“

Muž šel domů, cestou nařezal notných prutů vrbových, a dal se od ženy až do krve mrskat, připomínaje ji neustále: „Jen notně, jen notně!“

Když pak myslel, že již bude mít dost, vstal a očekával, zdali se mu již peníze odněkud nepohnou. Seděl den první, druhý, ale nemohl se ničeho dočkat. Šel zase k panu faráři a stěžoval si, že si dal notně na zadek mrskat a že se má přitom ještě hůř než kdy prve.

„I vy hlupáku, tak já to nemyslel, vy jste měl chodit do školy a učit se jako já.“

Nádeník odešel, koupil sobě abecedu, a šel do školy. Na cestě našel pytlík dukátů, i zdvihl jej a vrátil se zpátky, potěšen, že škola mu již pomohla.

I stalo se, že pán, který peníze ztratil, dal veřejně prohlásit, aby ten, kdo by takový a takový pytlík našel, na kancelář jej odevzdal. Tu oznámeno bylo na kancelář, že nádeník, který dříve nuzný byl, nyní dobře se šatí. I povolán byl na kancelář a ptali se ho, zdali peníze nenašel.

„I našel, když jsem do školy chodil.“

A protože pak nádeník byl muž již padesátiletý, propustili jej se slovy: „A když to bylo tenkrát, to je již dávno, po tom my se neptáme.“

A nádeníkovi peníze zůstaly.

(České pohádky, Karel Jaromír Erben, s. 147, 148)

Aktivita 3/4-3 Pomíchané příběhy (text)

JAK RUMCAJS S CIPÍSKEM VYSTŘELILI RACHEJTLI

Jednou byl Rumcajs s Cipískem u puškaře Halíře pro prach do pistole. Přišel tam taky jičínský knížepán s kněžnou. Kněžna dupla kramflíčkem a poručila: „Halíři, prodáš mi rachejtli. A knížepán mi ji vystřelí pro plezír.“

Jenže puškař Halíř povídá: „Kdyby kněžna chtěla vrabčí broky nebo medvědí kuli, to bych měl. Ale rachejtle se u mě nenajde.“

Kněžna dupla druhým kramflíčkem a otočí se rovnou na Rumcajse. „Tak tu rachejtli udělá Rumcajs.“ Rumcajs uhodil pěstí o plechový pult. „A to ne.“

V tom ale Cipísek zatahá Rumcajse dole za kazajku a mrkne na něho znamení nejdřív levým a pak pravým okem. „A proč bych tu rachejtli neudělal?“ povídá Rumcajs.

Potom si poručil sedmadvacet lotů dvakrát přesoušeného prachu, k tomu sedm bumajzlí, šest petard a pět mordeblí. Knížepán za to musel dát přes půl dukátu. A ještě se smluvili, že se rachejtle kněžně pro plezír vystřelí z věžové brány.

Knížepán odešel s kněžnou do zámku a Rumcajs s Cipískem do lesa Řáholce sestavit tu rachejtli. Když Manka viděla, jaké jí to přinesli domů hromobití, povídá: „Čí je zas tohle rozum?“






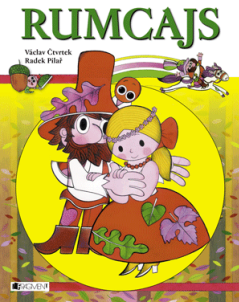

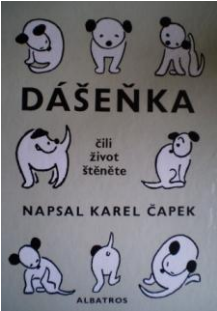

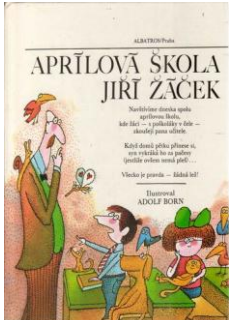
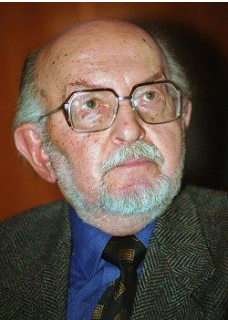

„Čí by byl, knížepanský,“ řekl Rumcajs. Potom vzkázal po celém Řáholci, aby se ze zvěře a ptáků nikdo nevylekal, kdyby se udělala strašná rána. A začal rachejtli nabíjet. Nejdřív prach, potom brumajzle, pak petardy a nakonec mordeble. Nabil a řekl: „Už to chce přidělat jen špejlek. To už můžeš, Cipísku, sám.“

Rachejtle to byla výtečná. Když se k ní dalo ucho, trochu to v ní hřmělo.


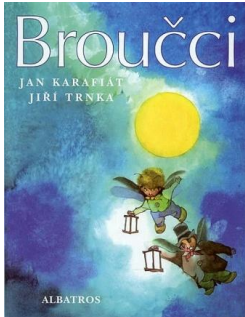

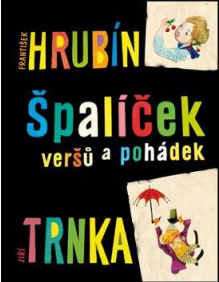
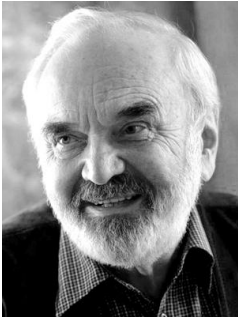




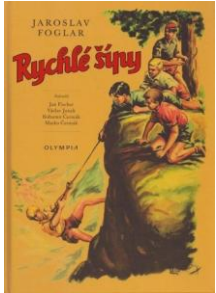

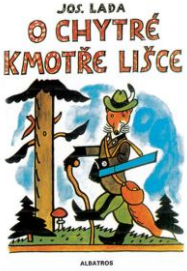
...

(Václav Čtvrtek, Cipísek, s. 158–160)

Aktivita 3/5-1 Lidské literární pexeso (hrací karty)

 <p>Jan WERICH</p>	 <p>FIMFÁRUM</p>	 <p>Ondřej SEKORA</p>	 <p>FERDA MRAVENEČ</p>
 <p>Václav ČTVRTEK</p>	 <p>RUMCAJS</p>	 <p>Karel ČAPEK</p>	 <p>DÁŠEŇKA</p>
 <p>Jiří ŽÁČEK</p>	 <p>APRÍLOVÁ ŠKOLA</p>	 <p>Miloš MACOUREK</p>	 <p>MACH A ŠEBESTOVÁ</p>

Aktivita 3/5-2 Lidské literární pexeso (hrací karty)

 <p>Jan KARAFIÁT</p>	 <p>BROUČCI</p>	 <p>František HRUBÍN</p>	 <p>ŠPALÍČEK VERŠŮ A POHÁDEK</p>
 <p>Zdeněk SVĚRÁK</p>	 <p>TATÍNKU, TA SE TI POVEDLA</p>	 <p>Bohumil ŘÍHA</p>	 <p>HONZÍKOVA CESTA</p>
 <p>Jaroslav FOGLAR</p>	 <p>RYCHLÉ ŠÍPY</p>	 <p>Josef LADA</p>	 <p>O CHYTRÉ KMOTRĚ LIŠCE</p>

Aktivita 3/5-3 Lidské literární pexeso (hrací karty)

 <p>Božena NĚMCOVÁ</p>	 <p>BABIČKA</p>	 <p>Karel Jaromír ERBEN</p>	 <p>KYTICE</p>
 <p>Jaroslav SEIFERT</p>	 <p>ŠEL MALÍŘ CHUDĚ DO SVĚTA</p>	 <p>Eduard PETIŠKA</p>	 <p>STARÉ ŘECKÉ BÁJE A POVĚSTI</p>
 <p>Jan DRDA</p>	 <p>ČESKÉ POHÁDKY</p>	 <p>Martina DRIJVEROVÁ</p>	 <p>SÍSA KYSELÁ</p>

Příloha B – Dotazník

DOTAZNÍK PRO UČITELE ČJ na 1. stupni ZŠ

Vážená kolegyně, vážený kolego,

ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění tohoto dotazníku. Ten je zaměřen na možnosti aktivizace žáků se specifickými vývojovými poruchami učení ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. Je určen pro učitele ČJ na 1. stupni ZŠ. Dotazník je anonymní, získaná data jsou důvěrná – budou využita pouze pro účely výzkumu v mé diplomové práci. Prosím o upřímnost a pravdivé informace. Vyplnění by Vám nemělo zabrat více než 15 minut. Zaškrtněte nezbytný počet odpovědí.

Děkuji za projevenou ochotu a spolupráci,

Lenka Oulovská Klepáčková

1. **Pohlaví:** muž žena
2. **Věk:** do 30 let 31–39 let 40–49 let 50 let a více
3. **Délka pedagog. praxe:** 0–2 roky 3–5 let 6–9 let 10 let a více
4. **Učíte na 1. stupni ZŠ český jazyk?** ano ne
5. **Ve kterém kraji ČR nyní učíte?**

6. Jakým způsobem běžně aktivizujete žáky?

- změnou výukové metody (klasické, aktivizující ...)
- změnou organizační formy (výuka individuální, hromadná ...)
- změnou použití didaktických prostředků (učební pomůcky, přístroje a zařízení ...)
- kombinací – změnou metod, forem a prostředků

7. Ve které fázi vyučovací hodiny ČJ aktivizujete žáky nejčastěji?

- výklad nové látky opakování, procvičování ověřování znalostí
- motivace jiné (konkretizujte)

8. Jak často využíváte aktivizační výukové metody v běžné hodině ČJ?

- několikrát během 1 vyučovací hodiny 1 x během 1 vyučovací hodiny
 občas (několikrát v týdnu / v měsíci) nikdy

9. Které aktivizační výukové metody využíváte nejvíce?

- diskusní situační inscenační
 didaktické hry heuristické – řešení problémů

10. Kde jste získal/-a a získáváte nejvíce informací o možnostech aktivizace žáků?

- při studiu na VŠ na školení a kurzech na internetu
 v literatuře ve škole (od kolegů) jinde

11. Uved'te zdroj pomůcek (materiálů) využívaných ve výuce k aktivizaci žáků.

- škola (kabinety) kupuji si je vyrábím si je
 půjčuji si je (od kolegů) jiný zdroj (konkretizujte)

12. Co považujete za největší nevýhody aktivizace a aktivizačních výukových metod?

- vysoké nároky na přípravu nedostatek času ve vyučování
 nekázeň žáků nedostatek materiálů a pomůcek
 nedostatek prostoru jiné (konkretizujte).....

13. S kterými druhy spec. vývoj. poruch učení máte z praxe osobní zkušenost?

- dyslexie dysgrafie dysortografie jiné (dyskalkulie, dyspraxie ...)

14. Upravujete materiály/činnosti při aktivizaci žáků se spec. vývoj. poruch. učení?

- převážně ano (běžně upravuji obtížnost, volím jinou činnost atp.)
 zřídka (podle potřeby a druhu činnosti)
 ne, neupravuji (žáci s vývojovými poruchami učení mají stejné podklady a podmínky jako ostatní, mám k nim stejné požadavky)

15. Aktivizujete žáky se spec. vývoj. poruchami učení častěji než ostatní žáky?

převážně ano

zřídka

ne

16. Domníváte se, že je aktivizace žáků se spec. vývoj. poruchami učení nezbytným prostředkem k reedukaci jejich postižení?

rozhodně ano

spíše ano

spíše ne

rozhodně ne

nedokážu posoudit

17. Uved'te a stručně popište konkrétní příklady aktivit, které se Vám v praxi v hodině ČJ osvědčily (NEPOVINNÉ):

Aktivita - jazyková výchova:

Aktivita - slohová a komunikační výchova:

Aktivita - literární výchova:

