

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra českého jazyka a literatury

**KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE A JEJÍ EDUKACE U DĚTÍ SE
SPU V HODINÁCH ČJ A SLOHU NA 2. ST. ZŠ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Daniel Bína, Ph.D., Pedagogická fakulta JU, Katedra
českého jazyka a literatury

Autorka diplomové práce: Jana Brunclíková

České Budějovice 2011

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma *Komunikační kompetence a její edukace u dětí se SPU v hodinách ČJ a slohu na 2. st. ZŠ* jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 25. dubna 2011

.....

podpis

Děkuji panu PhDr. Danielu Bínovi, Ph.D., za odborné vedení této diplomové práce, za cenné rady a laskavý přístup na konzultacích.

ANOTACE

KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE A JEJÍ EDUKACE U DĚTÍ SE SPU V HODINÁCH ČJ A SLOHU NA 2. ST. ZŠ

Téma diplomové práce patří svým charakterem do oboru didaktiky českého jazyka druhého stupně základní školy a částečně i do oboru speciální pedagogiky.

Teoretická část práce se zabývá výukou komunikační a slohové výchovy u žáků se specifickými poruchami učení ve specializovaných třídách na druhém stupni základní školy. Pracuji s termíny: klíčové kompetence, komunikační kompetence, specifické poruchy učení.

Hlavní část práce tvoří výzkum zaměřený na zjištění pojetí výuky českého jazyka a postoje učitelů ke klíčovým kompetencím a tvorba a praktické ověření pracovních listů podporujících výuku komunikační a slohové výchovy ve specializovaných třídách vycházejících z metod kritického myšlení.

ANNOTATION

COMMUNICATION COMPETENCY AND ITS EDUCATION OF THE CHILDREN WITH SPECIAL LEARNING DISORDERS IN THE LESSONS OF CZECH LANGUAGE AND COMPOSITION AT SECONDARY SCHOOLS.

The topic of the diploma thesis belongs with its character to the field of didactics of Czech language at senior classes of basic schools and partly into the special pedagogy field.

The theoretical part of the thesis deals with tuition of communication and composition education of pupils with special learning disorders in specialized classes at senior basic schools. I work with terms: key competencies, communication competencies, specific learning disorders.

The main part of the thesis consists of research focused on survey of the conception of Czech language tuition and teachers' approach to key competencies, next creation of and testing of worksheets supporting communication and composition education in specialized classes based on critical thinking methods.

OBSAH

ÚVOD	7
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Komunikační a slohová výchova.....	9
1.1.1 Pojetí slohového vyučování v minulosti a dnes.....	9
1.1.2 Komunikační kompetence jako dnešní cíle ve slohovém vyučování.....	10
1.1.3 Cíle komunikační a slohové výchovy.....	11
1.1.4 Jazykové činnosti reprodukční a produkční.....	12
1.1.5 Mluvení a naslouchání.....	13
1.1.6 Slohové vyučování ve specializovaných třídách se SPU.....	15
1.1.7 Mediální výchova v rámci komunikační a slohové výchovy.....	18
1.1.8 Čtením a psaním k rozvoji kritického myšlení – RWCT.....	20
1.2 Specifické poruchy učení.....	40
1.2.1 Základní pojmy, definice.....	40
1.2.2 Etiologie – příčiny specifických poruch učení.....	42
1.2.3 Diagnostika a náprava SPU.....	42
1.2.4 Jednotlivé aspekty specifických poruch učení.....	47
1.2.5 SPU a poruchy chování.....	49
1.2.6 Žák se SPU ve výchovně vzdělávacím procesu.....	50
2 EMPIRICKÁ ČÁST	54
2.1 Cíl výzkumu.....	54
2.2 Respondenti.....	56
2.3 Metoda výzkumu.....	56
2.4 Sběr dat.....	56
2.5 Zpracování dat.....	57
2.5.1 POJETÍ VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA.....	59
2.5.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE A METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	82
2.6 Posouzení výzkumných hypotéz.....	91
2.6.1 Pojetí výuky.....	91
2.6.2 Klíčové kompetence.....	94
2.7 Diskuse nad výsledky.....	95
3 PRAKTICKÁ ČÁST	98
3.1 Úvod do sborníku aktivit.....	99
3.1.1 Různé druhy slohových útvarů - Tsunami.....	101
(dopis, zpráva, fejeton, vypravování, pohádka, popis, referát).....	101
3.1.2 Subjektivně zabarvený popis (líčení).....	103
3.1.3 Popis předmětu.....	105
3.1.4 Zpráva, oznámení.....	107
3.1.5 Diskuse.....	109
3.1.6 Vypravování.....	111
3.1.7 Výtah.....	112
ZÁVĚR	114
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	117
PŘÍLOHY	119

ÚVOD

Téma diplomové práce se týká oborů didaktiky českého jazyka druhého stupně základní školy a speciální pedagogiky, konkrétně specifických poruch učení. Jejím obsahem jsou teoretické poznatky jednotlivých oborů, cíle a metody komunikační a slohové výchovy a možnosti a způsoby jejího vyučování ve specializovaných třídách. Hlavním cílem teoretických východisek bylo zdůraznit potřebu komunikačního zaměření jazykové výuky, který jako hlavní požadavek přichází do výuky po dlouhé nadvládě jazykových norem. Protože se jedná o požadavek poměrně nezažitý, provedla jsem výzkum, který měl přinést zjištění, nakolik se učitelé touto potřebou řídí.

Téma jsem si vybrala proto, že druhým rokem vyučuji český jazyk na druhém stupni Základní školy Václavské náměstí ve Znojmě, která integruje žáky se specifickými poruchami učení do specializovaných tříd se sníženým počtem žáků. Uvědomuji si, že jazyk a jazyková komunikace zaujímá ve výchovně vzdělávacím procesu stěžejní postavení – vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi důležitými pro efektivní mezilidskou komunikaci. Zároveň jsou tyto dovednosti předpokladem pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Protože je to právě komunikační a oblast, která žákům se specifickými poruchami učení činí největší obtíže, je na učitele kladena velká zodpovědnost, aby tyto žáky co nejlépe danými dovednostmi vybavil. Z tohoto důvodu jsem si vybrala toto téma, které považuji za závažnou problematiku, jíž není stále věnována dostatečná informační i materiální pozornost.

Práce je rozčleněna do tří částí: teoretické, empirické a praktické.

Teoretická část diplomové práce se snaží o zachycení problematiky didaktiky českého jazyka, a to její komunikační složky v souvislosti s problematikou specifických poruch učení na 2. stupni základní školy. Zabývám se zde komunikační kompetencí jako hlavním cílem současně pojaté komunikační a slohové výchovy, jazykovými činnostmi, mediální výchovou a možnostmi jejího zapojení do rámce daného předmětu. Stěžejní jsou zde z mého pohledu poznatky o výuce předmětu ve specializovaných třídách a metody kritického myšlení, které se podílí na rozvoji klíčových kompetencí. Stručně se dále zmiňuji o příčinách a možnostech nápravy specifických poruch učení a jejich jednotlivých aspektech.

Druhou, stěžejní část diplomové práce, tvoří výzkum, jehož hlavním cílem bylo zjistit názor a pojetí vyučování českého jazyka a komunikační a slohové výchovy češtinářů na 2. stupni základních škol a jejich postoj ke klíčovým kompetencím. Zajímalo mě, nakolik češtináři při výuce operují s termíny komunikační kompetence, metody kritického myšlení. Výsledné hodnoty jsem porovnávala podle těchto rovin: podle typu tříd (běžné, integrované, specializované třídy) a podle délky pedagogické praxe (do 5 let, 5 – 10 let, 11 – 20 let, nad 20 let). Součástí výzkumu je posouzení výzkumných hypotéz a závěrečná diskuze nad výsledky.

Závěrečnou částí diplomové práce je praktická část, která obsahuje ukázky hodin komunikační a slohové výchovy ve specializovaných třídách, které jsem vytvořila na základě metod kritického myšlení (výběr druhů slohových útvarů jsem podřídila metodám kritického myšlení, které jsou podle výzkumu učiteli nejméně využívány). Funkčnost jednotlivých hodin jsem ověřila v praxi. V příloze uvádím video-ukázku průběhu metody, kterou jsme se žáky natáčeli na videokameru. Snahou tohoto sborníku je přinést praktickou ukázku toho, jak lze u žáků rozvíjet pomocí metod kritického myšlení klíčové kompetence ve specializovaných třídách a také přispět k větší užívanosti těchto metod ve výuce.

Tuto problematiku je možné dále rozvíjet, protože je to tematika obsáhlá a stále nevyčerpaná. Nabízí se např. tvorba pracovních pomůcek, cvičebnic, pracovních listů a čítanek upravených pro podporu výuky žáky se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy nebo výzkumné šetření o možnostech zvyšování komunikační kompetence těchto žáků.

Tato práce se tak může stát východiskem při zkoumání možností zefektivnění výuky a inspirací při tvorbě pracovních materiálů pro žáky se specifickými poruchami učení.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Komunikační a slohová výchova

1.1.1 Pojetí slohového vyučování v minulosti a dnes

Názory na pojetí slohového vyučování se po staletí velice různily. V podstatě se ale shodovaly v tom, že za dokonalý byl považován pouze sloh vysoký, sloh nízký byl po staletí úplně opomíjen, protože byl považován za sloh nedokonalý.

Krajně praktické pojetí slohového vyučování se zaměřovalo pouze na psaní úředních písemností, samostatné slohové projevy byly omezeny na napodobování uměleckých děl. Přibližně do konce 19.stl. převládala mechanická, dril a reprodukování vzorů.

K rozvoji individuality v tomto oboru začalo docházet na přelomu 19. a 20. století. Ve 30. letech Pražský lingvistický kroužek vnesl do lingvistiky pojem funkční styl. Orientace slohového vyučování však zůstala převážně praktická, neboť žáci byli vedeni k vytváření slohových útvarů. Po celou dobu byl hlavní důraz kladen na písemný projev a jeho správnost.¹

Velký obrat přináší současný pohled na slohové vyučování opírající se o potřebu komunikace, která se stala základním principem dnešního slohového vyučování. Vedle psaní, které bylo v minulosti hlavní činností slohové výchovy, zahrnuje pojem komunikace také čtení, mluvení a naslouchání a další činitele ovlivňující jazykový projev. Toto zaměření jasně překračuje dřívější rámec jazykové a slohové výuky. **Komunikace se tak stává hlavním principem celého jazykově pojatého vyučování.**

Šebesta zdůrazňuje, že se škola musí věnovat jak výchově komunikační, tak výchově jazykové a že se jedny pro druhé nestmí opouštět nebo dokonce zavrhnout. Je však zároveň nutné dbát na to, aby jazykové dovednosti byly rozvíjeny v příslušném komunikačním rámci. Tzn., že jazykové dovednosti musí být v dovednostech komunikačních zahrnuty, ale ne naopak.² Konečným cílem výuky je pak v maximální míře rozvinutá komunikační kompetence.

¹ srov. Minářová E., *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ, Díl III., Slohové vyučování. Vydavatelství Masarykovy univerzity v Brně, 1996, s. 4 – 10.*

² srov. Šebesta, K., *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Nakladatelství Karolinum, Praha, 1999, s. 69.*

1.1.2 Komunikační kompetence jako dnešní cíle ve slohovém vyučování

Vzhledem k tomu, že komunikační kompetence jsou cílem komplexu jazykové a slohové výchovy, vnímám je jako nadřazený pojem k cílům slohové výchovy, která je hlavním předmětem této práce. Uvádím zde proto pro ucelenou představu prvně definici a přehled cílů komunikační kompetence, poté se budu věnovat cílům slohové výchovy.

Pojem klíčové kompetence (dále jen KK) se poprvé objevil v 70. letech 20. století v souvislosti s uplatněním osob na pracovním trhu. Později tento pojem zakotvil v Evropské komisi, která doporučila všem státům EU rozvíjet KK u všech osob už od počátečního vzdělávání. V České republice se do kontextu školního vzdělávání dostávají v roce 2005 s platností Rámcového vzdělávacího programu. Chápání významu klíčových kompetencí se postupem času vyvíjelo, RVPZV hovoří o KK jako o souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.³ Jejich osvojování začíná v nejujtější věku člověka a proces rozvoje kompetencí trvá po celý život. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

- 1. kompetence k učení**
- 2. kompetence k řešení problémů**
- 3. kompetence komunikativní**
- 4. kompetence sociální a personální**
- 5. kompetence občanské**
- 6. kompetence pracovní**

Podle RVP ZV je hlavním cílem každého stupně vzdělávání vybavit žáky souborem klíčových kompetencí na takové úrovni, která bude odpovídat jejich mentálnímu a fyzickému vývoji. Tento dodatek je velmi důležitý zejména u dětí se znevýhodněním, jako jsou v našem případě specifické poruchy učení. Jak prokázal test Marie Kocurové, o kterém se zmiňuji v kapitole o specifických poruchách učení, celkové komunikační schopnosti a dovednosti žáků s touto poruchou jsou na dolní hranici průměru.⁴ Pro

³ srov. http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, s. 14

⁴ srov. Kocurová, M., *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Dobrá Voda, 2002, s. 129.

některé jedince s touto poruchou se tak vytyčené cíle, kterých má podle RVP ZV jedinec na konci základního vzdělání dosáhnout, mnohdy stávají cíli celoživotními.

RVP ZV u každé kompetence zvlášť uvádí dílčí cíle, kterých by měl žák na konci základního vzdělávání dosáhnout. Zde se budu věnovat pouze komunikačním kompetencím, které jsou hlavním předmětem této práce.

Komunikační kompetence je jako základní cíl slohové a komunikační výchovy součástí komplexu klíčových kompetencí. Označuje soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační záměry.

Podle RVPZV na konci základního vzdělávání žák:

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, rozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem;*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi⁵*

1.1.3 Cíle komunikační a slohové výchovy

O tom, co všechno by měl žák ve slohové a komunikační výchově zvládnout, hovoří cíle slohové a komunikační výchovy, které jsou vymezeny v RVP ZV v podobě získaných kompetencí. Na konci základního vzdělávání by měl žák dosáhnout těchto výstupů:

⁵ http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, s.15

1. *odlišovat* ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, *ověřovat* fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji;
2. *rozlišovat* subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru;
3. *rozpoznávat* manipulativní komunikaci v masmédiích a *zaujímat* k ní kritický postoj;
4. *dorozumívat se* kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci;
5. *odlišovat* spisovný a nespisovný projev a vhodně *užívat* spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru;
6. v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně *užívat* verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči;
7. *zapojovat se* do diskuse, *říditi* ji a *využívat* zásad komunikace a pravidel dialogu;
8. *využívat* základy studijního čtení – *vyhledávat* klíčová slova, *formulovat* hlavní myšlenky textu, *vytvořit* otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně *připravit* a s oporou o text *přednést* referát;
9. *uspořádat* informace v textu s ohledem na jeho účel, *vytvořit* koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování;
10. *využívat* poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů;⁶

1.1.4 Jazykové činnosti reprodukční a produkční

Své místo ve slohové výuce mají činnosti produkční (vlastní tvorba) i reprodukční (reprodukce hotových textů). Názory na tyto dva typy jazykové komunikace se v průběhu vývoje měnily, dnešní pojetí slohové výuky je považuje za stejně důležité. Jejich výběr záleží na učitelově záměru. Eva Minářová říká, že především u slabších žáků mohou reprodukční činnosti napomáhat k souvislým

⁶ srov. http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, s. 24

jazykovým projevům, od nichž přecházejí postupně k vlastní produkci.⁷ Reprodukční i produkční činnosti mohou mít formu mluvenou i psanou.

Reprodukce může být doslovná, věrná nebo částečná, podle míry reprodukováného textu. Ve slohovém vyučování se nejčastěji setkáme s **částečnou reprodukcí**, při které žák reprodukuje pouze hlavní myšlenky textu. Tento typ reprodukce má spoustu kladných stránek, které mu nelze odepřít. Žáci se při reprodukci učí třídit informace na podstatné a nepodstatné, obohacují si slovní zásobu (používáním nových slov a slovních spojení...), navíc je vhodná i v jiných předmětech pro utvrzování poznatků - často je využívána ve všech předmětech při realizaci metod kritického myšlení (např. I.N.S.E.R.T, Skládankové učení, Zpráva z několika zdrojů, Podvojný deník – viz kapitola Metody kritického myšlení). Reprodukce se vztahuje jak na mluvenou, tak na psanou formu vyjadřování. Při reproduktivních činnostech se ve výuce většinou rozvíjí diskuse nad zadaným tématem.

Produkční činnosti jsou hlavním cílem slohového vyučování. Při produkčních činnostech je žák sám kreativní, tvořivý, spontánně vyjadřuje své názory, postoje, hodnoty, myšlenky. Učitel připravuje komunikační situace a činnosti, hlavním aktérem je žák. Takto pojatá slohová výuka může rozvíjet hlavní cíle současné školy – klíčové kompetence.

Protože je pro žáka se SPU nejvhodnější formou vyjadřování mluvený projev, následující kapitoly budou zaměřeny především na komunikační činnosti mluvení a naslouchání.

1.1.5 Mluvení a naslouchání

Mluvený projev je nejrozšířenějším typem komunikace mezi lidmi, proto ve společenské komunikaci zaujímá významné postavení. Komunikační dovednosti jdou ruku v ruce s dovedností naslouchání. V minulosti se ve slohovém vyučování kladl důraz na psaný text, rozvoji mluvených projevů a naslouchání se věnovala pozornost minimální nebo spíše žádná. Dnešní výukové cíle jsou naopak zaměřeny na

⁷ srov. **Minářová E.**, *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ, Díl III., Slohové vyučování*. Vydavatelství Masarykovy univerzity v Brně, 1996, s. 17.

komunikační dovednosti, z čehož vyplývá nutnost věnovat ve výuce slohu mluveným projevům a naslouchání větší pozornost než tomu bylo doposud.

Mluvené projevy jsou velmi rozmanité, jejich podoba závisí na mnoha faktorech, jakými jsou např. připravenost (rozlišujeme projevy připravené, polopřipravené, nepřipravené), okruh adresátů (oficiální, soukromý), dále záleží na tom, jestli jsou promluvy monologické nebo dialogické. Důležitou roli zde hrají také paraverbální jazykové prostředky (síla hlasu, intonace, důraz, frázování, tempo, rytmus) a nonverbální jazykové prostředky (gestikulace, mimika, haptika, proxemika...). Dnešní slohová výuka proto musí všechny tyto faktory zahrnovat do výuky a cíleně se jim věnovat.

V mluvených projevech by se žák měl učit vyprávět, popisovat, ptát se, sdělovat, vysvětlovat, vést dialog, osvojit si základy řečové etikety, včetně zdvořilostních omluvných a děkovných frází, pozdravů, přání apod.⁸ Pokud se těmto dovednostem žák má naučit, je nutné těmto mluvním činnostem dávat ve slohové výuce prostor.

Mluvený projev

Mluvený projev je vhodné při nácvičku zaznamenat např. na diktafon, v lepším případě na kameru. Díky zvukovému nebo audiovizuálnímu záznamu mají žáci možnost zpětně si poslechnout/prohlédnout svůj projev a uvědomit si, jak působí na posluchače. Žáci si na nahrávací zařízení musí nejprve zvyknout, abychom u nich z nahrávání nevyvolali komunikační blok. Je proto nutné nahrávání zařadit do výuky až je pro to ve třídě vhodná atmosféra. Žáci si na diktafon nebo kameru lépe zvyknou, pokud jim dáme chvíli prostor, aby si nejprve s nahráváním sami hráli. Na diktafon natáčejí různé pavuky, žertíky, vzkazy, do kamery různě mávají, dělají „opičky“, říkají vtipy. Časem si žáci na nahrávací zařízení zvyknou a začnou je brát jako běžnou součást vyučování. Pro nahrávání je nutné mít písemný souhlas žáků, zákonných zástupců žáků a souhlas ředitele školy.

⁸ srov. **Minářová E.**, *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ, Díl III., Slohové vyučování*. Vydavatelství Masarykovy univerzity v Brně, 1996, s. 14 – 15.

1.1.6 Slohové vyučování ve specializovaných třídách se SPU

Při výuce slohu se nejprve musíme pokusit zjistit, jaký způsob vyjadřování je pro žáka nejvhodnější. Většinou to bývá ústní projev, a to u všech typů specifických poruch učení. Dyslektikům dělá potíže přečíst po sobě svou práci, dysortografici se dopouštějí velkého množství chyb a pro dysgrafiky je psaní velkou zátěží a navíc je písmo většinou nečitelné. Záleží však na každé poruše zvlášť, u žáků se slabší poruchou se můžeme setkat s velice originálními písemnými pracemi, zvláště pak, pokud jsou motivovaní tématem, které je pro ně zajímavé. V tomto případě však musíme kvalitu písemného projevu respektovat.

1.1.6.1 Činnosti slohové výchovy pro žáky se SPU

Šebesta uvádí, že komunikačně pojaté vyučování českého jazyka dbá na rovnoměrné rozvíjení všech komunikačních dovedností, tj. mluvit i naslouchat, psát i číst.⁹ SPU však představují určitý handicap, který toto rovnoměrné rozvíjení neumožňuje. Proto je třeba opírat se o ty činnosti, které mohou deficitní oblasti alespoň zčásti suplovat. Např. pro výuku slohu je nejčastěji doporučován ústní projev, vyučování tohoto předmětu by se tedy mělo primárně zaměřit na dovednosti mluvení a naslouchání. Psaný text může sloužit jako opora nebo příprava pro mluvený projev.

Náměty na činnosti

Jako vhodné **činnosti pro žáky se SPU v hodinách slohového vyučování** uvádí Jucovičová a spol. následující příklady:

- práce s příběhem – vymyšlení začátku/konce/hlavní části/názvu příběhu podle vlastní fantazie, u těžších poruch pak dokončování vět
- diskuse na různá témata
- přehrávání různých situací dramatickou formou
- připravený ústní projev na zadané téma (krátce, např. 3 min.), je vhodné dítěti pomoci s osnovou, slovníkem/seznamem využitelných slov; později můžeme provádět i nepřipravené projevy

⁹ srov. Šebesta, K., *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Nakladatelství Karolinum, Praha, 1999, s. 62.

- různé komunikační hry (např. Hádej, kdo/co jsem, Na novináře – žáci namluví reportáž na diktafon, ...)
- popis cesty
- slovní hry – vymýšlení rýmů, synonym, homonym, protikladů, legračních pranostik, přísloví, vtipných reklam, anekdot, slovní fotbal, křížovky, hádání přísloví podle obrázků,
- rozmotání popletených příběhů, pohádek, přísloví
- vymýšlení příběhů při dodržení určitých podmínek (např. všechna slova musí začínat stejným písmem, slabikou, nebo každé slovo musí mít stejný počet slabik aj.)
- vžití se do představy, že jsou nějakým předmětem (židle, schody, boty) a vyprávět svůj „osud“, nebo se po přečtení/poslechu literární ukázky vcítit do role něměho zvířete a vyprávět, co si myslí, co cítí...
- dokončení detektivních příběhů nebo vymýšlení vlastních detektivních příběhů
- podle hmatu popisovat se zavázanýma očima předmět
- snažit se definovat slova (dá se hrát také formou hry Kufr)
- vymýšlení receptů na pokrm budoucího století
- popsání určité situace z pohledu optimisty a poté pesimisty, což je vhodné i pro uvědomění svého životního postoje
- metoda „obcházení slov“ – řekni to jinak.
- využití obrázkového slovníku pro afatiky – povídání o vylosovaném obrázku po stanovenou dobu; vypravování příběhu s vylosovanými obrázky atd.¹⁰

Jak jsem se zmínila výše, je nutné mluvní cvičení volit tak, aby zapadala do konkrétních komunikačních situací a směřovala k naplnění stanovených cílů. Zároveň musíme dbát na to, aby zároveň s mluvním cvičením byla rozvíjena často opomíjená dovednost naslouchání. Naslouchání se od pouhého slyšení nebo poslouchání liší tím, že se navíc snaží porozumět slyšenému obsahu, odhalit komunikační záměr, zpracovat a zhodnotit získané informace, resp. na ně adekvátně reagovat.¹¹ Při pozorném přečtení cílů komunikační a slohové výchovy zjistíme, že všechny tyto body jsou v nich

¹⁰ srov. **Jucovičová, D., Žáčková, H., Sovová, H.,** *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školy)*. Nakladatelství D + H, **Praha, 2007, s. 50 – 52.**

¹¹ srov. **Šebesta, K.,** *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Nakladatelství Karolinum, **Praha, 1999, s. 110.**

obsaženy. Šebesta uvádí příklady cvičení k rozvoji naslouchání, které mohou doplňovat cvičení D. Jucovičové uvedené výše. Vybrala jsem některé z nich:

- Zadávání instrukcí k úkolům: instrukci je dobré zadávat ústně a její formulace musí být co nejdůležitější, předem připravená. Odpovídá na otázky: co se má udělat, kdo to má udělat, kdy, kde, jak, proč a s jakým efektem. Instrukci vyučující neopakují. Pokud někdo nerozuměl, některý žák může instrukci zopakovat vlastními slovy. Vedeme žáky k tomu, aby sami zadávali instrukce svým spolužákům.
- Naslouchání monologickým, věcným projevům a mediálním pořadům: toto naslouchání je náročné na udržení pozornosti, můžeme jej motivovat tím, že třídě předem zadáme otázky, na které mají v projevu najít odpovědi.
- Cvičení, která imitují přirozené situace: např. přijímání vzkazu.
- Registrování nějakého detailu: žáci se snaží podle poslechu najít chyby nebo významové rozpory v textu. V pozdějším věku žáky vedeme tímto ke kritickému naslouchání.
- Vyvozování závěrů, komentování, diskuze o slyšeném textu apod.
- Kladení otázek k slyšenému projevu: určíme role diskutujících, každý žák pak hraje roli povinného dotazovatele.
- Zaznamenávání základních faktů. Zde je nutné, aby žáci věděli, že to, co si zapíší nemohou získat nikde jinde jednodušším způsobem.
- Dopsat texty k obrázkům
- Uvést vysvětlení některých slov nebo obrátů
- Ústní nebo písemné referování o vyslechnutém projevu, vypracování schématu.
- Cílený rozhovor – interview: nejkompaktnější cvičení, ve kterém se prolínají všechny komunikační činnosti: čtení, psaní, mluvení i naslouchání.¹²

1.1.6.2 Hodnocení slohového projevu žáků se SPU

Při hodnocení slohového projevu se zaměřujeme především na obsah, jeho nápaditost, originalitu a bohatost slovní zásoby. Jak jsem se zmínila výše, u písemného

¹² srov. Šebesta, K., *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Nakladatelství Karolinum, Praha, 1999, s. 112 – 118.

projevu respektujeme celkový písemný projev, tzn. veškeré gramatické chyby, grafickou úpravu a také neobratná vyjádření.

Abychom mohli rozvíjet základní cíl slohové výchovy, je nutné žáky v jejich projevech podporovat. Nejmocnější motivací je podle mé zkušenosti dobré téma a kladné hodnocení.

Jucovičová a kol., zabývající se problematikou SPU na 2. stupni ZŠ¹³, doporučují při klasifikaci užití slovního hodnocení. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že kladná známka je pro ně mnohem více motivující. Proto slovního hodnocení užívám jako součást výsledné známky, přičemž se řídím tím, že jednička je pro ně velkou motivací, pětka naopak vede ke ztrátě zájmu o učivo. To, že chvála je účinnějším nástrojem motivace než kritika potvrzují mnohé psychologické studie.¹⁴ Kocurová navíc dodává, že negativní hodnocení může uvolňovat některé problematické vedlejší projevy jako vzdor a pocity méněcennosti.¹⁵

Z výše uvedených důvodů je možné konstatovat, že k rozvíjení komunikačních dovedností u žáků se SPU může docházet pouze při kladném hodnocení za pomoci hodnotící metody uznání – otázka.

1.1.7 Mediální výchova v rámci komunikační a slohové výchovy

Úkolem komunikační výchovy je rozvíjet komunikační kompetenci ve všech oblastech dorozumívání, tedy i v oblasti komunikace mediální. Potřeba vzdělávání v této oblasti vzrostla s rozvojem masmédií, která charakterizují dnešní společnost. Mediální prostředky jsou neodmyslitelnou a velice významnou součástí našeho života. Proto novým úkolem školy je učit žáky tzv. mediální gramotnosti, tj. pěstovat dovednost žít s médii, efektivně jich využívat k svému osobnímu rozvoji a efektivně se bránit jejich tlaku.¹⁶

¹³ srov. **Jucovičová, D., Žáčková, H., Sovová, H.,** *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školy)*. Nakladatelství D + H, Praha, 2007, s. 52

¹⁴ srov. **Čechová, B. H.,** *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Portál, Praha, 2009, s. 26.

¹⁵ srov. **Kocurová, M.,** *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Dobrá Voda, 2002, s. 308.

¹⁶ srov. **Šebesta, K.,** *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Nakladatelství Karolinum, Praha, 1999, s. 128.

Obvykle jsou zmiňovány dvě cesty, kterými lze tohoto cíle dosáhnout: **kritickou analýzou existujících médií**, tedy interpretací mediálních sdělení a zkoumáním jejich stavby, sledováním vlivu médií apod. a **vytvářením vlastních mediálních produktů**, třeba školního časopisu, školní rozhlasové relace či školním televizním vysíláním, při kterém se lze o médiích též mnohé dozvědět.¹⁷ Ideálním případem je, když se tyto dvě cesty navzájem doplňují.

Zajímavé náměty k realizaci mediální výchovy ve škole uvádí Příručka dobré praxe, jeden z konkrétních výstupů projektu Pilot Z, realizovaných za podpory MŠMT (2004 – 2006). Žáci v pilotních školách měli možnost vyzkoušet si redakci školního časopisu nebo přípravu školní televizní relace, při kterých se seznámili s tím, jak jsou mediální sdělení vytvářena. Uvádím zde pár námětů z příkladů dobré praxe:

Na redakční radě žáci domlouvají, které příspěvky zařadí do vysílání a které ne. V rámci reflexe pak učitel hovoří se žáky, podle kterých kritérií příspěvky vybírali a proč. K uvědomění, podle kterých kritérií média vybírají témata ke zpracování, může být modelová situace, při které se žáci pokusí jednu ze svých relací připravit jednou jako médium komerční a jednou jako médium veřejnoprávní. Takto se žáci dozví, že každé médium přizpůsobuje obsah svému publiku, aby si udrželo jeho pozornost. Pochopení mediální produkce se může dospět také vytvořením jedné „relace naruby“, kdy budou žáci porušovat všechna pravidla: nebudou se dívat do kamery, nebude jim rozumět, příspěvky budou nevhodné, neaktuální apod.

Dobrá praxe uvádí jako další příklad situaci, kdy učitel před redaktorský tým postaví eticky spornou otázku, např. zda v médiu zveřejnit jméno spolužáka, který byl přistižen při krádeži v šatnách. Žáci mají za úkol společně vyřešit zadanou situaci. V této situaci je dobré navodit otázku mediální etiky. Žáky jistě bude zajímat, jak podobné otázky řeší profesionální média.

Všechny produktivní činnosti při práci ve školních médiích, jako jsou školní rozhlas, školní časopis, televizní relace, jsou přirozenou cestou pro získání představy o tom, jak média fungují, jakou roli a vliv mají na život člověka a na společnost. Vlastní tvorbou žáci poznávají základní novinářské žánry, učí se rozpoznávat manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímat k ní kritický postoj, učí se vybírat vhodné jazykové prostředky vzhledem ke komunikačnímu záměru.

¹⁷ http://pdpzv.vuppraha.cz/index.php?p=pdp&u=PDP_uvod

1.1.8 Čtením a psaním k rozvoji kritického myšlení – RWCT

V roce 1997 se v USA zrodil program **Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT)**, jehož první kurz proběhl o rok později také v České republice. Program je založen na pedagogickém konstruktivismu, který jeho tvůrci (Jeannie Steelová, Kurtis S. Meredith, Charles Temple a Scott Walter) převzali, zdokonalili a vytvořili řadu aktivních metod učení.

David Klooster, lektor programu pro Českou republiku, se pokusil ve svém článku „*Co je kritické myšlení*“¹⁸ definovat kritické myšlení (KM). Nejprve zde vymezuje druhy myšlení, které KM nejsou. Jsou to: memorování, neboli paměťové učení, porozumění složitým myšlenkám a tvořivé nebo intuitivní myšlení. Zároveň tyto druhy myšlení označuje za nezbytné přípravné aktivity pro KM. Poté Klooster definuje KM v následujících pěti bodech:

1. **KM je nezávislé myšlení**

Kriticky myslící člověk si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Je to činnost, kterou jedinec vykonává zcela svobodně a sám pro sebe.

2. **Získání informace je východiskem, nikoli cílem KM**

Než žáci začnou myslet sami za sebe, potřebují o dané věci vědět poměrně hodně informací. Tradiční učení se faktům a kritické myšlení tak mají jít ruku v ruce, jedno nevyklučuje druhé. KM činí tradiční učení osobní, smysluplnou, užitečnou a také trvalou hodnotou.

3. **KM začíná otázkami a problémy, které se mají řešit**

KM vychází z přesvědčení, že základní vlastností člověka je zvědavost. Pokud má být žákovo myšlení kritické, snaha po řešení problému a hledání odpovědí na otázky musí vycházet z jeho vlastního zájmu a potřeb. Učitelova úloha tkví mimo jiné také v tom, aby žákům pomáhal formulovat otázky k problémům, které se jich týkají, a aby je vedl při hledání řešení.

4. **KM se pídí po rozumných argumentech**

Kriticky myslící žák si vytváří vlastní řešení problémů. Protože ví, že existuje více než jedno řešení, přesvědčuje pádnými argumenty své kolegy o výjimečnosti svého řešení.

5. **KM je myšlením ve společnosti**

¹⁸ http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM

Naše myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány, když se o ně dělíme s ostatními lidmi. Při vzájemné výměně informací se prohlubují a propracovávají naše vlastní postoje a názory. Proto je důležité, a by učitel u žáků podněcoval dialog, diskusi, práci ve skupinách, debaty a různé způsoby zveřejňování psaných prací žáků. Zároveň se u žáků utváří tolerance, pečlivé naslouchání druhým a zodpovědnost za své vlastní stanovisko. KM sblíží učení ve třídě s životem mimo třídu.

1.1.8.1 Třífázový model učení E – U – R

Základním modelem výuky je podle programu RWCT tzv. **třífázový model učení** obsahující fáze **evokaci, uvědomění si významu a reflexi (E – U – R)**. Je to sled fází založený na přirozeném postupu učení – objevování. Od tradičně pojatého vyučování se liší především tím, že hlavním aktérem zde není učitel, ale žáci. Učitelova činnost se soustřeďuje do přípravné fáze na vyučování, v hodně má roli pomocníka a organizátora jednotlivých činností.

V **evokaci** (evokování – vybavování) se žáci zabývají jednoduchými činnostmi, ve kterých je hlavním cílem formulovat to, co už o tématu vědí nebo si myslí, že o něm vědí, a co by chtěli o tématu vědět. Následuje konfrontace sepsaných informací, buď ve dvojicích, nebo ve skupině. Mezi žáky dochází k tzv. „kognitivnímu konfliktu“, ve kterém se střetávají dva různé názory – kdo má pravdu? Proč tomu tak je, proč tomu tak není? V tomto okamžiku jsou žáci připraveni na další fázi hodiny, protože chtějí znát odpovědi na otázky, které si sami položili – jsou vnitřně motivovaní.

V prostřední části **uvědomění významu** žáci zpracovávají nové informace, které si propojují s informacemi z předešlé fáze. Získávají zároveň odpovědi na otázky z evokace.

Poslední fází je **reflexe**. Žáci reflektují - ohlíží se za tím, co se dozvěděli nového. Také hodnotí to, jak se jim při práci dařilo, jak k daným poznatkům došli, jak se cítili, co se jim líbilo, nelíbilo apod. Práci zde hodnotí žáci společně s učitelem. Reflexe umožňuje tzv. zvědomění, čímž zkvalitňuje a urychluje proces učení. Žáci tak dosáhnou lepších výsledků. Pokud reflexi do procesu výuky nezařadíme, zůstane učitel i žákovi nejasné, co žák doopravdy pochopil.

1.1.8.2 Metody kritického myšlení jako nástroj pro rozvoj klíčových kompetencí

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) uvádí pouze vzdělávací cíle (viz 3. kap.). Záleží pak na každé škole, jaké metody a postupy zvolí pro jejich naplnění. Zároveň však platí, že výběr metod je podmíněn stanovenými cíli.

Pro rozvoj klíčových kompetencí jsou nevhodnější metody kritického myšlení, protože nutí žáka k vlastní činnosti. Na přímou souvislost mezi vzdělávacími cíli a metodami kritického myšlení poukazuje článek *Nakolik se nám daří dosahovat obecných cílů vzdělávání formulovaných v návrhu Rámcového vzdělávacího programu pomocí metod programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení?*. V něm jsou specifikovány činnosti, které se uplatňují při užívání metod kritického myšlení. Zde uvádím pouze ty, které vedou k naplnění komunikačních cílů:

1. Při časté práci ve dvojicích nebo skupinách žáci musejí účelně komunikovat, aby společně mohli vyřešit předložený nebo identifikovaný problém.
2. Žáci často prezentují spolužákům výsledky své práce, formulují otázky k prezentacím kolegů, odpovídají na položené otázky spolužáků.
3. Žáci se učí komunikovat i písemně, a to nejen zvládat formální stránku komunikace, ale zejména se učí vyjadřovat vlastní přístupy, nápady, myšlenky.
4. Žáci bývají často vyzýváni, aby se vyjádřili k práci své i k práci jiných skupin – učí se formulovat hodnotící soudy tak, aby pomáhali k lepším výsledkům, ne ubližovali.
5. Žáci se učí tomu, že dobrá komunikace neznamená shodu názorů. Učí se tomu, že i sebelepší komunikace může přinášet nedorozumění, protože každý člověk rozumí téže informaci trochu jinak. Žáci se sžívají s faktem, že nedorozumění jsou přirozenou součástí lidské komunikace a učí se s tímto faktem zacházet tak, aby jejich komunikace byla co nejefektivnější.¹⁹

¹⁹ srov. http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_nakolik,

1.1.8.3 Metody kritického myšlení ve slohové a komunikační výchově

Metody kritického myšlení vychází z programu RWCT. Jsou to metody vhodné k rozvoji klíčových kompetencí, protože vedou žáky k vlastní činnosti. Pokud budu např. chtít, aby se žáci naučili diskutovat (složka KK komunikativní), musím dát v hodině prostor k diskuzi. Jedině vlastní praxí se žáci mohou daným dovednostem naučit.

Při volbě metod je vždy zásadní si ujasnit, k čemu daná metoda žáky vede, a mít na paměti, že volba metody je volbou cesty k vytyčenému cíli.

Metod pro rozvoj kritického myšlení je mnoho, proto v následujícím přehledu uvádím pouze ty, které se mi osvědčily ve výuce komunikační a slohové výchovy u žáků se SPU ve specializovaných třídách. Pro přehlednost jsem každou metodu rozepsala do čtyř následujících bodů:

1. Popis – stručný popis průběhu metody
2. Rozvíjené dovednosti – dovednosti, které daná metoda rozvíjí.
3. Fáze hodiny – pro kterou fázi hodiny je podle modelu E – U – R uvedená metoda vhodná. Tato informace předpokládá znalost a používání modelu ze strany učitele.
4. Doporučení pro SPU – kvůli specifikám výuky ve specializované třídě (faktory jednotlivých poruch, klima třídy, početnost třídy...) uvádím u každé metody doporučení pro realizaci metody ve výuce, která vycházejí obecných doporučení a z mé praxe.

Všechny uvedené metody jsem čerpala z Příruček I – VIII programu RWCT Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

1.1.8.3.1 Kostka

1. Popis metody:

Tato metoda využívá volného psaní, které vede k přemýšlení o tématu šesti směry, což odpovídá Bloomově taxonomii kognitivních cílů²⁰. Při aplikaci se používá kostka, která

²⁰ Pozn. Bloomova taxonomie kognitivních cílů je struktura vzdělávacích cílů ve vztahu k úrovním myšlenkových procesů. Myšlenkové operace jsou uspořádány od jednodušších ke složitějším.

na každé své straně nese výzvy, jak má žák o daném tématu uvažovat: *popiš* (řekni, jak to vypadá), *porovnej* (řekni, čemu se to podobá), *asociuj* (řekni, co se ti vybaví v souvislosti s tématem), *aplikuj* (řekni, k čemu to slouží nebo k čemu by to mohlo sloužit), *analyzuj* (řekni, z čeho se to skládá), *vyhodnot'* (řekni, jaké to má dobré a špatné stránky).

Aktivita probíhá následovně: Nejprve se stanoví společný námět. Poté začnou žáci popisovat podle prvního pokynu vše, co je napadne. Po uplynutí stanoveného časového limitu (podle schopností žáků, nejčastěji 3-5 min.) žáci věc porovnávají. Tímto způsobem vystřídají všechny strany kostky.

Po skončení aktivity by se žáci měli podělit s ostatními o své zápisky, např. formou diskuze ve dvojicích, přičemž ten, který právě poslouchá, si zaznamenává, co se mu na práci druhého líbí.

Kostka se může „hrát“ různými způsoby, i když se většinou na otázky odpovídá popořadě (tak, aby odpovídala taxonomii). Může se s kostkou házet a vytvářet tak náhodné otázky, nebo se může např. v evokaci použít 1. polovina otázek a v reflexi 2., nebo si žáci sami zvolí stranu kostky.

2. Rozvíjené dovednosti

Touto metodou žáci rozvíjí dovednosti slovní formulování myšlenek, vědomostí, pocitů, rozvíjí analytické myšlení, vytváří hypotézy a hodnotící soudy, přemýšlí nad praktickým využitím věci.

3. Fáze hodiny

Metoda kostka je vhodná pro fázi evokace a reflexe.

4. Doporučení pro SPU

Tato metoda se jeví jako velice vhodná, jelikož rozvíjí dovednosti, které jsou u těchto žáků zaostalé. Navíc je u žáků se SPU velice oblíbená ve všech ročnících (žáci jsou zvyklí z reedukačních hodin na slovní hry, kostku proto vnímají stejně). Při aplikaci metody je vhodné stanovit delší časový limit pro popisování kvůli pomalejšímu tempu psaní. Je třeba povolit psaní s chybami, aby se žáci více soustředili na vybavování slov a ne na pravopis, který je vyčerpává a brzdí.

Protože žáci preferují práci ve dvojici, je tento způsob vhodnou variantou k provedení metody (nápady jednoho žáka podněcují nápady druhého). Pro žáky se SPU platí obecné doporučení procvičovat krátce, ale často. Proto je někdy vhodné nepoužít všechny části kostky najednou, ale buď je rozdělit do různých fází hodiny, nebo vybrat některé otázky (cíleně nebo náhodně).

Žáci si kostku v hodině výtvarné výchovy sami vyrobili a popsali, což přispělo i ke kladnému vztahu k metodě – rádi svoji vyrobenou kostku používají.

1.1.8.3.2 Pětilístek

1. Popis metody

Podstatou této jednoduché metody je vyjádření podstaty tématu z pohledu autora pětilístku do předem určeného schématu: na první řádek napíše jednoslovný název pro téma (podstatné jméno), na druhý řádek napíše dvě přídavná jména charakterizující vlastnosti předmětu. Třetí řádek se skládá ze tří sloves vyjadřující co se s tématem děje. Do čtvrtého řádku žák napíše větu o čtyřech slovech, která se vztahuje k tématu. Do pátého řádku žáci napíší jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu tématu. Po sepsání pětilístků proběhne diskuze.

2. Rozvíjené dovednosti

Při této metodě žáci rozvíjí dovednost stručně shrnout nějaké téma, názor, svůj postoj.

3. Fáze hodiny

Metoda je vhodná do fáze evokace nebo reflexe. Ve fázi evokace – pokud budou žáci navazovat na známé téma, ve fázi reflexe pro shrnutí toho, co se již naučili.

4. Doporučení pro SPU

Tato metoda je pro žáky se SPU velice náročná, vybrat z textu nejdůležitější informace je pro ně těžké, zformulovat je pak vlastními slovy do omezeného počtu slov ještě těžší. Při užití této metody se mi osvědčila práce ve dvojicích - žáci si pře čtení nahlas lépe uvědomují obsah čteného, společně mohou debatovat nad nejvhodnější formulací do pětilístku - nápady jednoho podněcují nápady druhého. Zároveň si tak rozvíjí schopnost komunikace, spolupráce a naslouchání.

1.1.8.3.3 Brainstorming – Burza nápadů

1. Popis metody

Brainstorming je činnost, během níž žáci heslovitě sepisují vše, co je napadne v souvislosti s daným tématem. Je možné pracovat jednotlivě nebo ve skupinách, u kterých je výhodou, že žáci na základě podnětů ostatních vymyslí více. Platí pravidlo, že každá myšlenka je ostatními akceptovaná, protože i ten zdánlivě nejhoupější nápad může druhé inspirovat. Po sepsání se společně vybírají nejlepší nápady.

Jednou z brainstormingových metod je také metoda volného psaní, která se na rozdíl od jiných typů brainstormingu liší v tom, že se píše jako souvislý text. Ve svém seznamu ji neuvádím, protože jednodušší a ve výsledku přehlednější metodou jsou pro žáky se SPU heslovité údaje (např. myšlenková mapa).

2. Rozvíjené dovednosti

Brainstorming rozvíjí dovednosti jako je respektování názoru druhého, spolupráce, logické myšlení, soustředění se na dané téma, slovní formulace myšlenek.

3. Fáze hodiny

Metoda je vhodná do fází evokace i reflexe.

4. Doporučení pro SPU

Tuto metodu zařazuji do výuky slohové a komunikační výchovy velmi často. U žáků je velmi oblíbená, je nenáročná na organizaci a rozvíjí slovní zásobu, představivost – deficitní oblasti u žáků se SPU. Slova, která žáky napadnou, napíšeme vždy na tabuli. Žáci mají možnost společný „slovník“ využít při volbě slov ve svém mluveném či spaném projevu. Metodu většinou využívám ve fázi evokace.

1.1.8.3.4 Sdílení ve dvojici

1. Popis metody

Sdílení ve dvojici je řízená komunikační metoda, při níž se žák učí zformulovat svůj názor, postoj, zkušenost, nápad a sdělit ho druhým lidem. Aktivita začíná tím, že učitel zadá úkol nebo otázku. Následuje chvíle, ve které si žáci každý sám pro sebe formuluje

své myšlenky. Poté žáci tyto myšlenky sdílí (vedou dialog) se svým spolužákem v lavici.

2. Rozvíjené dovednosti

Touto metodou se žáci učí výstižně se vyjadřovat, naslouchat, klást otázky, argumentovat a respektovat názory druhého.

3. Fáze hodiny

Metoda je vhodná do všech fází hodiny.

4. Doporučení pro SPU

Metoda Sdílení ve dvojici je velice cenná pro rozvoj komunikačních dovedností, ale pro její zavedení je třeba trpělivosti. Vyplatilo se mi k metodu užívat krátce, ale častěji. Postupem času si žáci na metodu zvykli, už věděli „jak na to“ a začali být při práci komunikativnější. Nejčastěji metodu využívám v evokaci, své místo má i v ostatních fázích hodiny.

1.1.8.3.5 Kolem dokola

1. Popis metody

Kolem dokola je kooperativní metoda, kdy ve skupině žáků koluje jeden a papír a jedna tužka. Žák napíše svůj názor k danému tématu a pošle papír sousedovi po levici, který připojí další názor a zároveň může doplňovat již sepsané myšlenky. Pro kontrolu toho, jestli se „debaty“ účastní všichni žáci, může psát každý žák tužkou jiné barvy. Metoda tužka – papír poskytuje žákům čas na rozmyšlení a přesnou formulaci myšlenek, nevyvíjí se tak na žáka tlak živé diskuze.

2. Rozvíjené dovednosti

Kolem dokola rozvíjí dovednosti formulovat názory a postoje, vhodně reagovat na názory druhých, přijímat názory druhých, argumentovat.

3. Fáze hodiny

Kolem dokola se hodí do fáze evokace i reflexe.

4. Doporučení pro SPU

Metodu užívám poměrně často, oblíbenější je však u žáků metoda Od otázky k otázce nebo Kolující flipy, které jsou obdobou této metody. Na rozdíl od metody Od otázky k otázce je průběh metody Kolem dokola (i Kolující flipy) klidnější, protože se žáci

nestěhují z místa na místo. Žáci jsou u této metody soustředěnější, proto tuto metodu zařazují více do evokace, Kolující flipy pak více do reflexe.

Většinou vymýšlení textu žákům trvá déle. Aby se zabránilo odklonu nepříslušné skupiny od tématu, je dobré žáky předem seznámit s tématem (aby měli čas přemýšlet, co tam napíšou) a poslat po třídě 2 - 3 otázky (jedna může pro ozvláštnění běžet do protisměru, pak je ale nutné papíry od sebe rozlišit – napsáním na lístečky: „koluji PO směru hodinových ručiček“ a „koluji PROTI směru hodinových ručiček“, nebo „doprava“ a „doleva“, nebo pouze šipky „→“ a „←“; atd.)

1.1.8.3.6 Kolující flipy

1. Popis metody

Metoda probíhá tak, že učitel vmyslí k zadanému tématu tolik otázek, kolik bude skupin. Každá skupina poté obdrží jeden flip s jinou otázkou. Jejich úkolem je přímo na flip sepsat odpovědi k zadanému úkolu. Po vypršení časového limitu skupiny přepošlou flipy další skupině. Skupiny tak postupně připisují odpovědi a komentáře ke všem kolujícím flipům. Poté, co se skupinám vrátí jejich původní zadání, připraví si prezentaci svého flipu se všemi komentáři.

2. Rozvíjené dovednosti

Při této metodě žáci rozvíjí dovednosti, jakými jsou např. spolupráce, naslouchání, formulování myšlenek v interakci se spolužáky.

3. Fáze hodiny

Metoda Kolující flipy je uplatnitelná ve fázi uvědomení významu.

4. Doporučení pro SPU

Protože poruchu SPU často doprovází poruchy chování, je důležité často zařazovat do výuky metody, které u žáků posilují vzájemnou spolupráci a naslouchání. Jednou z metod, které budují a rozvíjí přátelské vztahy mezi žáky, jsou Kolující flipy.

Metodu často a ráda zařazují do výuky. Žáci jsou vždy zvědaví, co soused napsal, rádi komentují poznámky svých spolužáků a jsou nadšení, když někdo komentuje jejich názory. Tato metoda je zaručeným způsobem pro rozvinutí diskuse. Někdy je doporučováno, aby každý žák psal jinou barvou. Sice žáci vědí, komu písmo

patří, pro snazší a rychlejší orientaci při diskuzi je barevné rozlišení vhodné. Žáci mají při psaní větší pocit zodpovědnosti za svůj názor, nedovolí si psát urážky či vulgarismy.

1.1.8.3.7 Od otázky k otázce

1. Popis

Metoda Od otázky k otázce je jednou z mnoha kooperativních metod kritického myšlení, při kterém hraje důležitou roli komunikace a vzájemná spolupráce.

Po třídě jsou rozmístěny očíslované papíry, na kterých je vždy jedna otázka. Žáci jsou rozděleni do tří až čtyřčlenných skupin (počet skupin musí být stejný jako počet otázek). Poté je každé skupině přiřazeno číslo (nebo si mohou své číslo vylosovat). Poté, co se skupiny přemístí ke svému stolu s otázkou, běží jim stanovený časový limit, po který debatují nad položenou otázkou a zapisují své odpovědi. Po vypršení času se všechny skupiny přesunou k dalšímu stolu s otázkou, kde opět po stanovenou dobu diskutují a píšou svou odpověď na otázku, popř. mohou přidat komentář k odpovědi předešlé skupiny. Takto se skupiny přesouvají, dokud skupiny nedojdou ke svým výchozím otázkám.

Poté, co skupiny společně zhodnotí přiřazené odpovědi, proběhne společná diskuze.

2. Dovednosti

Žák rozvíjí následující komunikační dovednosti: diskutuje o problému, naslouchá druhým, respektuje názor druhých, argumentuje, písemně formuluje odpovědi, učí se spolupráci.

3. Fáze hodiny

Metoda se běžně užívá ve fázi evokace i reflexe.

4. Doporučení pro SPU

Žáci se SPU mají obecně v oblibě všechny metody, které jim umožní povolený pohyb po třídě. Po aktivitě je však náročné tyto žáky usadit zpět do lavic a vyžadovat po nich maximální soustředění. Protože tato metoda je jednou z těch „rušnějších“, zařazují ji spíše do fáze reflexe než do evokace. Pro fázi reflexe se mi jako vhodnější jeví metoda Kolem dokola, která je klidnější.

Žáky ve specializovaných třídách je dobré rozdělit do skupin po dvou, jednak kvůli nízkému počtu žáků ve třídě (při půlených hodinách s reedukací v hodinách slohu obzvlášť) a jednak kvůli aktivnímu zapojení všech žáků do činnosti. Pokud se utvoří větší skupinky, soutěživí žáci převzímou v činnosti vedení a z ostatních žáků ve skupině se stanou „tuláci“ po třídě a poté většinou i nežádoucí „rušiči“.

Obecně u rušnějších metod jako je tato je třeba počítat s nižší soustředěností, stálý pohyb po třídě žáky ruší, zejména pokud je ve třídě žák s ADHD. Z vlastní praxe mohu dodat, že časem po opakovaném realizování metody se soustředěnost zlepšila (i u ADHD), snad proto, že ji už žáci považují za běžnou učební metodu. Každá metoda, pokud není alternativou ke známé metodě, potřebuje čas, aby začala splňovat svůj záměr.

1.1.8.3.8 I.N.S.E.R.T

1. Popis metody

I.N.S.E.R.T je vyučovací metoda slouží k utřídění informací. Žáci si samostatně zapisují do textu za každou informaci značky podle toho, jak danou informaci vnímají. Značení je vždy stejné:

- ✓ pro informaci, která je pro mě známá
- + pro informaci, která je pro mě nová a zajímavá
- pro informaci, která byla v rozporu s tím, co jsem věděl
- ? pro informaci, které nerozumím

Poté, co žáci takto označují svůj text, vytvoří tabulku, do které si pod jednotlivé značky zapíše označované informace. Takto si žáci utřídí informace na *známé, nové, nesouhlasím, chci se dozvědět*. Sepsané informace jsou východiskem k diskusi ve dvojici nebo ve skupině.

2. Dovednosti

Tato metoda rozvíjí u žáků dovednosti, jakými jsou: třídění informací, rozhodování, které informace jsou důležité, čtení s porozuměním.

3. Fáze hodiny

Tato metoda využívá všechny části modelu E-U-R

4. Doporučení pro SPU

V hodinách komunikační a slohové výchovy se nenajde tolik příležitostí pro zapojení této metody do výuky, přesto je velmi cenná. Rozvíjí právě ty dovednosti, které je třeba u žáků se SPU rozvíjet. Metoda byla pro žáky úplně nová, proto se nesetkala s velkým ohlasem. I přesto si na ni žáci postupem času zvykli, nyní ji považují za samozřejmou. Při prvních pokusech je třeba tabulku vyplnit společně, je dobré, pokud ji žákům předtiskneme (alespoň z počátku, než si metodu osvojí).

1.1.8.3.9 Skládankové učení

1. Popis metody

Princip této metody je založen na rozdělení žáků do domovských a expertních skupin. Učitel nejprve rozdělí téma hodiny na 4 části. Následně rozdělí třídu do domovských skupin po 4 žácích (vždy musí být počet žáků stejný jako počet skupin a částí textů). Žáci si v každé skupině přidělí čísla od 1 do 4 (mohou losovat).

Následně se shluknou do expertních skupin podle přiřazeného čísla. Expertní skupiny mají za úkol nastudovat část textu, která je jim přiřazena („jedničky“ nastudují text č.1, „dvojky“ text č. 2...). Je důležité, aby každý člen v expertní skupině pochopil, že bude tento text učit kolegy z domovské skupiny. Je tedy nutné, aby text dobře pochopil. V expertní skupině proběhne debata nad tím, jakým způsobem co nejlépe vysvětlit domovské skupině svou látku.

Po nastudování v expertní skupině se žáci vrátí do svých domovských skupin, kde učí ostatní tomu, co si připravili v předchozí skupině. Je důležité, aby každý člen v domovské skupině pochopil výklad svého spolužáka. Pokud něčemu nerozumí, klade vhodné otázky k pochopení.

Na závěr aktivity se učitel přesvědčí, jak danou látku žáci pochopili formou pracovního listu, ústně či přípravou prezentace.

2. Dovednosti

Skládankové učení rozvíjí dovednosti, jakými jsou např. schopnost učit druhé, přejímá odpovědnost za učení druhých a za společný výsledek práce, vybírá podstatné informace od méně podstatných, spolupracuje, rozvíjí a upevňuje sociální vztahy, rozvíjí komunikativní dovednosti.

3. Fáze hodiny

Metoda zahrnuje celý model E – U – R.

4. Doporučení pro SPU

Metoda velmi vhodná pro rozvoj dovedností, které jsou u žáků se SPU deficitní. Je nutné dávat žákům alespoň zpočátku nenáročný text, aby si dobře osvojili danou metodu a především aby na metodu hned nezanevřeli. Text musí být po formální stránce upraven – je vhodné větší písmo (14 – 16) a 1,5 řádkování.

U každé aktivity je třeba napoprvé zažít pocit úspěchu, aby se na metodu příště znovu těšili. Jedině při dobré atmosféře ve třídě je možné rozvíjet komunikativní dovednosti.

1.1.8.3.10 Zpráva z několika zdrojů

1. Popis metody

Úkolem žáků je nakreslit si jednoduchou tabulku, do které budou zapisovat odpovědi na své otázky z různých pramenů. Vodorovně jsou uvedeny zdroje, svisle pak otázky. Otázky mohou k zadanému tématu tvořit skupinky, jednotlivci, nebo celá třída společně s učitelem. Poté, co žáci vyplní všechny otázky podle různých zdrojů, mohou začít psát svou zprávu. Z poznatků někdy vyjdou najevo drobné nesrovnalosti ve výkladech různého zdroje. Žák se učí tyto rozdílnosti vidět, prezentovat je žákům. Později se naučí i přidat svůj komentář, ve kterém zdůvodní, proč se přiklání na tu či onu stranu názoru.

2. Fáze hodiny

Tato metoda pojme celý model E – U – R.

3. Rozvíjené dovednosti

Touto metodou žák rozvíjí dovednosti, jakými jsou např. formulace otázek, vyhledávání možných zdrojů, vyhledávání, ověřování a porovnávání informací, hodnocení věrohodnosti pramenů – rozvoj kritického myšlení.

4. Doporučení pro SPU

Pro žáky se SPU je tato metoda náročná, ale vhodná pro rozvoj jejich deficitních oblastí, čtení s porozuměním, kritické myšlení, spolupráce ve skupině. Zdroje informací jsme se žáky našli společně, společně jsme si sestavili otázky, na které pak vyhledávali z různých zdrojů odpovědi. Mohou také pracovat ve skupině.

1.1.8.3.11 Vennův diagram

1. Popis metody

Vennův diagram je jednou z metod, které pomáhají pisatelům v jejich přípravné fázi. Jde o srovnávání dvou věcí a hledání toho, co mají společného a toho, co je od sebe rozděluje. Žáci si nakreslí dvě velké protínající se elipsy (kruhy, obdelníky). Do levé části napíší to, co je typické pouze pro jednu věc, do pravé, co je typické pouze pro věc druhou. Do průniku dvou elips pak napíší jejich společné znaky.

2. Fáze hodiny

Metoda je vhodná do fáze evokace, jedná se přípravnou část na psaní.

3. Rozvíjené dovednosti

Žák rozvíjí dovednosti, jakými jsou např. čtení s porozuměním, třídění informací, hledání společných znaků.

4. Doporučení pro SPU

Metoda je vhodná pro utřídění informací z textu a uvědomění si společných a rozdílných rysů dvou věcí. Se žáky spíše preferuji z obdobných metod myšlenkovou mapu. Žákům někdy elipsu předtisknu, vždy radši píší do šablon. Pro zvýraznění rozdílných a společných rysů si žáci barevně zvýrazní elipsy. Společný průnik pak má obě barvy. Po sepsání proběhne diskuze, ve které žáci porovnávají své poznatky a odůvodňují svá rozhodnutí.

1.1.8.3.12 Zpřeházené věty

1. Popis metody

Metoda přeházené věty je jistě velmi hojně užívanou metodou mezi učiteli pro svou jednoduchost a účelnost.

Metoda spočívá v tom, že učitel rozdělí text na 5 – 6 úseků tak, aby bylo vyvoditelné, jak na tebe úseky navazují. Poté lístečky připevní v přeházeném pořadí na tabuli (v méně početných třídách je stačí rozmístit na lavici) a vyzve žáky, aby je seřadili do správného pořadí. Svě návrhy správného pořadí si zaznamenávají do sešitu, mohou také chodit po jednom k tabuli a vždy přemístit jeden lísteček podle svého uvážení. Poté, co se skupina domluví na konečném pořadí, nebo poté, co třída lístečky

seřadí na tabuli, obdrží žáci tentýž text ve správném znění. Nyní žáci porovnávají, zda věty poskládali správně.

2. Fáze hodiny

Metodu lze uplatnit ve fázích evokace a reflexe.

3. Rozvíjené dovednosti

Žák rozvíjí dovednosti, jakými jsou např. čtení s porozuměním, logická návaznost textu, kladení otázek při seřazování textu, odůvodnění výběru seřazení.

4. Doporučení pro SPU

Tato metoda je často užívanou metodou při práci se žáky se SPU, vyžaduje pozorné čtení s porozuměním. Pro usnadnění čtení žákům texty tiskneme s větším písmem a volíme text, který je přiměřený jejich schopnostem.

1.1.8.3.13 Podvojný deník

1. Popis metody

Metoda podvojného deníku slouží žákům k tomu, aby zachytili to, co je v textu nějakým způsobem oslovilo (názor, myšlenka, citát, výrok...) a aby dokázali písemně formulovat prožitky, které v nich dané informace vyvolávají.

Metoda probíhá tak, že si žák rozdělí list papíru svislou čarou. Nalevo zapisuje doslovné pasáže, které ho oslovily, napravo pak své vlastní postřehy, komentáře. Je důležité své komentáře zapisovat bezprostředně po zapsání citace. Poté proběhne diskuze o myšlenkách žáků (ve dvojicích nebo společně s učitelem)

2. Rozvíjené dovednosti

Žák rozvíjí dovednosti jakými jsou např. přemýšlení o myšlenkách textu, formulace vlastních prožitků a postřehů, sdílení svých prožitků s ostatními, naslouchání názorů druhých.

3. Fáze hodiny

Metoda je vhodná do fáze evokace nebo uvědomění si významu.

4. Doporučení pro SPU

Tato metoda je pro žáky náročná v tom, že nemá konkrétní úkoly k plnění. Pro žáky je zadání příliš abstraktní. Můžeme jej proto upravit tak, že stanovíme, kolik citací žák sepíše. Metoda je spíše uplatnitelná v hodinách literární výchovy, možnost jejího využití

v hodinách komunikační a slohové výchovyje např. u výtahu. Žáci si třídí hlavní myšlenky a zároveň formulují jejich význam.

1.1.8.3.14 Klíčová slova

1. Popis metody

Učitel napíše na tabuli čtyři až pět klíčových slov z textu. Žáci poté ve dvojici přemýšlí, jak tyto pojmy spolu souvisí, snaží se přijít na vzájemné souvislosti mezi slovy. Po stanovení hypotéz učitel rozdává žákům text, ze kterého žáci mají za úkol vyčíst, jestli se jejich hypotézy vzájemných vztahů mezi slovy potvrdily, či nikoliv.

Na závěr proběhne diskuze o tom, jestli se žákům podařilo propojit na základě svého logického úsudku zadaná slova, jak se jejich úsudky lišily... Tato reflexe činnosti může proběhnout společnou diskuzí, nebo sepsáním na papír a poté společnou diskuzí.

2. Rozvíjené dovednosti

Metoda rozvíjí tyto dovednosti: žák na základě vlastní zkušenosti a vlastního logického úsudku vytváří vzájemné vztahy mezi slovy; formuluje a vysvětluje své hypotézy druhým; tvoří vhodné otázky při nepochopení, popř. objasňuje svá tvrzení tak, aby mu každý rozuměl; dokáže ustoupit ze svého stanoviska, pokud mu někdo nabídne lepší návrh.

3. Fáze hodiny

Metoda je vhodná do hodiny evokace nebo reflexe.

4. Doporučení pro SPU

Tuto metodu hojně využívám, protože při ní žáci rozvíjí dialog a logické usuzování a je nenáročná na psaný projev. Aby byli žáci mezi sebou ochotni spolupracovat a debatovat nad problémem, nechám je ve dvojicích podle vlastního výběru. V problémových třídách je možné sestavit společná pravidla diskuse.

Text je nutné volit přiměřeně náročný a je dobré zvýraznit v něm klíčová slova (alespoň u nižších ročníků nebo u vážnějších poruch dyslexie). Samotné hledání souvislostí v textu je pro ně velmi náročné, zvýrazněním klíčových slov jim usnadníme orientaci v textu. Zdatnější žáci si mohou slova zvýraznit sami během čtení.

1.1.8.3.15 Pyramidový příběh

1. Popis metody

Metoda probíhá ve třech fázích. Prvně žáci společně vyplní pyramidu (osnovu), poté své příběhy sepíší na papír, ve třetí fázi spolu diskutují o tom, co spolu vytvořili. Pyramida může být libovolně „vysoká“, záleží na vyspělosti pisatelů a na volbě stylistického útvaru. Základní model má osm pater, skládá se z těchto otázek:

1. Na první řádek napiš **jméno hlavní postavy**.
2. Na druhý řádek dvěma slovy **popiš svou postavu**.
3. Na třetí řádek napiš tři slova, která popisují, **kde se tvůj příběh odehrává**.
4. Na čtvrtý řádek napiš čtyři slova, která **vystihují zápletku tvého příběhu**.
5. Na pátý řádek napiš pět slov, která **popisují první událost** (co způsobilo konflikt nebo zápletku tvého příběhu).
6. Na šestý řádek napiš šest slov, která **popisují druhou událost** (jak se změní hlavní postava nebo její okolí poté, co se objeví konflikt).
7. Na sedmý řádek napiš sedm slov, která **popisují třetí událost** (co kdo udělal pro vyřešení konfliktu).
8. Na osmý řádek napiš osm slov, která **popisují rozuzlení zápletky**.

Po vytvoření společné pyramidy každý žák píše svůj příběh podle pyramidy. Žáci mohou slova ohýbat, časovat, měnit je v jiný slovní druh.

2. Rozvíjené dovednosti

Tvorba pyramidy žákům rozvíjí dovednosti, jako jsou např. strukturalizace a formulace myšlenek, vymýšlení klíčových slov, rozvíjení klíčových slov do smysluplného příběhu.

3. Fáze hodiny

Metodu Pyramidový příběh lze uplatnit ve fázi uvědomění významu.

4. Doporučení pro SPU

Žáci se SPU mají chudou slovní zásobu a fantazii, často od nich slyším, že neví, co mají psát, že je nic nenapadá. Vymyslet větu nebo krátký příběh se zadanými slovy je pro ně velmi náročné a omezující. Je proto vhodné začít s malou pyramidou o pěti patrech: 1. jméno postavy, 2. vlastnosti postavy, 3. místo, kde se děj odehrává, 4.

zápletka, 5. rozuzlení zápletky. Poté, co jsme si metodu vyzkoušeli (žáci psali příběh na pár řádek), jsme zkusili variantu, která se jim líbila víc:

Každému žákovi jsem rozdala jeden lísteček. Každý napsal první bod pyramidy – jméno. Potom lísteček přeložili tak, aby nebyl text vidět a poslali sousedovi po levé ruce. Nyní žáci psali vlastnosti postavy. Až bylo dopsáno, opět se lísteček přeložil a poslal dalšímu sousedovi. Takto se lístečky popisovaly a posílaly dál, dokud nebylo napsáno všech pět bodů. Po napsání posledního bodu se lísteček poslal ještě jednou. Žáci své lístečky otevřeli, seznámili se se svou osnovou a začali psát příběh.

Po napsání příběhu jsme si četli, kdo co vymyslel, žáci mnohem pečlivěji naslouchali, protože každý chtěl vědět, jak si jeho spolužák poradil s tím, co mu napsal do osnovy.

Postupem času, až jsou žáci zvyklí psát příběh ze zadaných slov, se může pyramida postupně zvyšovat o další patra.

1.1.8.3.16 R/A/F/T

Role (role) – Audience (adresáti) – Form (forma) – Topic (téma)

1. Popis metody

Učitel zadá celé třídě nějaké kontroverzní téma a potom všichni brainstormingovou formou vymýšlejí různé role – lidi, kteří by o tématu mohli psát (novináři, příbuzní, přátelé, žáci...). Poté žáci vymýšlejí adresáta/y – komu by daná osoba mohla psát. Nakonec žáci vymyslí formu, kterou by dopis mohl být napsán. Poté, co žáci sepíší své práce (15 – 20 min. stanoveného času), může reflexe proběhnout různými způsoby, např. sdílením ve skupinkách, vyvěšením na zeď, publikování ve třídním časopise atd.

2. Rozvíjené dovednosti

Nazíráním na problém z různých perspektiv učíme žáky vzájemné toleranci a pochopení, žák se učí volit vhodné jazykové prostředky vzhledem ke komunikačnímu záměru.

3. Fáze hodiny

Metodou lze zahrnout všechny fáze vyučovací jednotky.

4. Doporučení pro SPU

Při hodnocení projevů tolerujeme pravopisné nedostatky.

Vhodnou obměnou může být divadelní ztvárnění rolí, kdy zadáváme situace, které jsou jim blízké (běžné spory žák – učitel, žák – rodič...). Žáci jsou pokaždé v roli někoho jiného, musí si svůj názor umět obhájit. Poté, co sehraji scénku, si své role vymění. Po sehrání scénky proběhne diskuze.

1.1.8.3.17 Řízená představivost

1. Popis metody

Pro uvedení žáků do řízené představivosti zde uvádím dva postupy:

1. Ztlumíme světla, řekneme žákům, aby se pohodlně usadili, položili si hlavu na lavici, zavřeli oči a aby se pomalu a zhluboka nadechli. Potom pomalu a jemně říkáme pokyny, při kterých děláme dostatečné pauzy, aby si žáci dokázali obrazy představit. Pokládáme otázky, na které si žáci v duchu odpovídají.

2. Druhé cvičení může probíhat tak, že zvolenou pasáž čte učitel velmi pomalu, aby si žáci mohli zapisovat svoje poznámky.

Poté mají žáci deset minut na to, aby zapsali, co se jim k tématu vybavuje. Sepsané myšlenky se na konec aktivity žáci sdílí společně nebo ve skupinkách.

Zdatnější žáci mohou sami nebo ve skupinkách vytvořit cvičení řízené představivosti pro nějaké výukové téma.

2. Rozvíjené dovednosti

Žáci během metody aktivují svou vlastní představivost; převádí své myšlenky, dojmy a pocity do slov; aktivují svou fantazii; dotváří obrazy.

3. Fáze hodiny

Metoda je vhodná do fáze evokace i reflexe.

4. Doporučení pro SPU

Na začátku aktivity je dobré žáky navodit na dané téma např. formou diskuze. Text je dobré žákům číst pomalejším tempem, zřetelně a dělat větší pauzy po větných úsecích. Takto můžeme text přečíst dvakrát (žákům sdělíme, že text uslyší dvakrát).

Později mohou žáci pracovat ve dvojici, jeden čte ukázkou (po předešlé přípravě), druhý má zavřené oči a odpovídá na otázky kde se nachází, co vidí, s kým mluví, jak vypadá,

co mu říká atd. Tuto variantu můžeme realizovat v méně početné třídě kvůli hluku při mluvení, který by mohl narušit představivost žáků.

Dalšími metodami rozvíjejícími komunikační dovednosti, které jsou uplatnitelné spíše v hodinách literární výchovy, jsou Analýza věcných rysů, Čtení s předvídáním, Řízené čtení, Čtení v rolích aj.

1.2 Specifické poruchy učení

1.2.1 Základní pojmy, definice

Pro potíže žáků v oblasti osvojování a užívání dovedností, jakými jsou mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, se vžil termín **specifické poruchy učení** (můžeme se setkat také se synonymními termíny *specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy*). Ve své práci budu používat pojem specifické poruchy učení (dále jen SPU), který je završujícím pojmem pro jednotlivé poruchy.

Z nepřeberného množství definic SPU jsem si vybrala definici Olgy Zelinkové, která pojem SPU definuje následovně: „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.*

Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto vlivů.“²¹

Jako nejčastěji vyskytující se SPU bývají popisovány **dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie**. Názvy jednotlivých poruch pochází z řečtiny. První část slova je utvořena předponou dys- znamenající rozpor, deformaci. V uvedených pojmech předpona dys- znamená nedostatečný, nesprávný vývoj dovedností. Druhá část slova pojmenovává oblast, která je postižena.²²

dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností. Úroveň čtení je ve výrazném nepoměru s ostatními schopnostmi a vývojem dítěte. Čtení je buď nápadně pomalé a těžkopádné (tzv. pravohemisférové), nebo rychlé s velkou chybovostí (tzv. levohemisférové). Typickými specifickými vadami při čtení jsou záměny opticky podobných písmen (p-b, m-n...), vynechávání, přidávání nebo domyšlení slov, slabik či

²¹ **Zelinková, O.,** *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Portál, Praha, 2003, s. 10.*

²² **srov. Zelinková, O.,** *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Portál, Praha, 2003, s. 9.*

celých vět. Dalším znakem je špatná orientace v textu. Kvůli vynaložení velkého úsilí na dekodování textu mívají dyslektici obtíže s reprodukcí přečteného.

dysgrafie – porucha osvojování psaní. Žáci vynakládají na grafický projev velké úsilí, výsledkem je křečovitě a neúhledně písmo. Tempo psaní je pomalé.

dysortografie – porucha osvojování pravopisu. Jedná se o problém v porozumění a následné aplikaci některého gramatického jevu. Mezi tzv. specificky dysortografické jevy patří rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen nebo slabik. Porucha se pojí i s problematikou kvality čtení, které se většinou na prvním stupni zlepšuje. Výrazné potíže v pravopise však přetrvávají i na druhém stupni.²³

dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností. Postihuje matematické představy, operace s čísly, prostorovou představivost.

Tyto čtyři poruchy jsou u dětí se SPU diagnostikovány nejčastěji. Mohou se vyskytovat samostatně, většinou se ale navzájem kombinují. Mezi méně časté poruchy dále patří *dyspraxie* – porucha motorických funkcí, *dysmuzie* – porucha osvojování hudebních dovedností a *dyspinxie* – porucha v oblasti kresebných dovedností. Přestože je většina těchto poruch vzájemně provázána, ve své práci se zaměřím pouze na poruchy, které se odráží především v řečových dovednostech.²⁴

ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Tento pojem byl poprvé použit v USA, zkratka vznikla z názvu *Attention Deficit Hyperactivity Disorders*. V souvislosti s ADHD rozlišujeme ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity a ADHD – porucha pozornosti bez agresivity nebo s agresivitou.

LMD – lehká mozková dysfunkce. Někdy se uvádí jako název pro pozdější označení ADHD, někteří autoři tyto dva pojmy označují jako rozdílné kategorie s některými společnými znaky. LMD bývá uváděna jako jedna z hlavních příčin SPU.

²³ srov. www.pppkv.cz/download/dysortografie.rtf

²⁴ srov. <http://dyskalkulie.webgarden.cz/definice-specifickych-poruch>

1.2.2 Etiologie – příčiny specifických poruch učení

Při sledování příčin SPU se Marie Kocurová, odborník na specifické poruchy učení, drží tradičního dělení na vnitřní a vnější příčiny. Mezi **vnitřní** řadí dědičnost (35-45% riziko dyslexie v dyslektické rodině) a poškození mozku, mezi **vnější** řadí konstituční a sociální vlivy, jako např. nevhodnou výuku a nepodnětné domácí prostředí. Dále dodává, že se vždy předpokládá vzájemná interakce mezi vnitřními a vnějšími příčinami – např. je známo, že v rodinách dyslektiků se málo čte, a tudíž je dítě s rizikem genetického vlivu zároveň vystaveno i nepříznivým vnějším vlivům.

Od počátku zájmu o problematiku SPU se soudí, že nízký intelekt a nepodnětné domácí prostředí nejsou přímým důsledkem těchto obtíží. Velmi často se příčiny SPU uvádí do souvislosti s funkčními nedostatky centrální nervové soustavy (CNS), jehož důvodem může být dědičnost nebo tzv. lehká mozková dysfunkce (LMD) či ADHD.

1.2.3 Diagnostika a náprava SPU

Správná diagnóza SPU je předpokladem pro úspěšnou nápravu těchto obtíží. V porovnání s minulostí je v současné speciální pedagogice zřejmá snaha řešit tuto problematiku efektivně a cíleně. Tyto snahy vyplývají z narůstajícího zájmu o děti se SPU. Jedním z předpokladů úspěšné reedukace a kompenzace je včasná diagnostika a cílená náprava.

1.2.3.1 Diagnostika SPU

Podrobnou diagnostikou se zabývají především pedagogicko-psychologické poradny. Ty za pomoci speciálních metod vyhledají příčinu, na jejímž základě pak stanoví diagnózu, prognózu a optimální nápravný postup dítěte se SPU.

Komplexní zjišťovací proces využívá **přímých zdrojů** informací, které zjišťují výkon ve čtení (v porovnání s intelektovým výkonem), hodnotí úroveň psaní pomocí diagnostických diktátů, provádí zkoušku sluchové analýzy a syntézy, diagnostikuje sluchové a zrakové vnímání, hodnotí kvalitu řeči, úroveň prostorové orientace a provádí další zkoušky zaměřené především na symptomy LMD. Zjišťovací proces využívá také

nepřímé zdroje informací, mezi které můžeme zahrnout rozhovor s rodiči, s učitelem a s žákem samotným.

1.2.3.2 Náprava SPU

V dnešní době existuje celá řada forem umožňujících s dětmi se SPU pracovat na odstraňování nebo kompenzování jejich obtíží. Náprava probíhá v pedagogicko-psychologické poradně a pokud má dítě možnost, tak na základní škole v hodinách reedukace pod vedením vyškoleného speciálního pedagoga.

1.2.3.2.1 Zásady pro práci s dítětem se SPU

Se zásadami a metodami vedoucími k nápravě SPU by měli umět pracovat nejen vyškolení odborníci, ale i vyučující těchto žáků, především učitelé jazykové výchovy. Proto v následujícím přehledu shrnuji zásady pro práci s dítětem se SPU:

1. trpělivost, klid a optimistický výhled do budoucnosti
1. často děti chválit za dobrý výkon a za snahu
2. spolupracovat s dítětem
3. zajistit pro dítě hodně pohybu
4. nepřipustit vznik pocitu méněcennosti
5. pracovat s dítětem za dokonalého soustředění
6. vyloučit pro práci rušivé podněty
7. vytvořit prostředí spolupráce
8. spolupráce školy a rodiny, s lékařem a poradenským pracovištěm
9. seznámit se s metodickým materiálem
10. do budoucna volit pro dítě vhodné zaměstnání²⁵

²⁵ **srov. Kocurová, M.,** *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy.* Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Dobrá Voda, 2002, s.118.

1.2.3.2.2 Zásady pro nápravu SPU

Strategické zásady pro nápravu SPU podrobně popisuje PhDr. Věra Pokorná, která dodává, že nejlepší nápravou specifických poruch učení je těmto poruchám předcházet a dále dodává, že dnes jsou již vypracovány techniky a metodiky rozvoje kognitivně-percepčních funkcí u dětí předškolního věku.²⁶ Podrobný přehled zásad pro nápravu SPU můžeme shrnout do následujících třinácti bodů:

1. zaměření terapie na specifiku jednotlivého případu
2. psychologicky analyzovat celkovou situaci dítěte
3. co nejpřesněji diagnostikovat obtíže dítěte
4. stanovit obtížnost jednotlivých úkolů
5. nechat dítě zažít úspěch už při první nápravné hodině
6. při nápravě postupovat po malých krocích
7. pracovat s dětmi pravidelně, nejlépe denně
8. dítě provádí cvičení s porozuměním a v dokonalé soustředěnosti
9. provádět denní výcvik krátce, ale intenzivně
10. náprava vyžaduje obvykle dlouhodobý nácvik
11. schopnost, kterou u dítěte cvičíme, musíme provádět tak dlouho, dokud není zautomatizovaná
12. při nápravě používat co nejpřirozenějších metod a technik
13. vše, co má dítě pochopit, musí mít strukturu²⁷

1.2.3.2.3 Organizace nápravné péče

Organizaci nápravné péče podle stupně postižení strukturoval už nestor dětské psychologie Zdeněk Matějček, který ve své knize *Dyslexie* vymezil pět organizačních možností. Protože se týkají organizační struktury ve výchovně vzdělávacím procesu, uvádím zde ve zkratce všech pět typů podle Matějčka:

²⁶ srov. Pokorná, V., *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Portál, Praha, 1997, s. 212.

²⁷ srov. Pokorná, V., *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Portál, Praha, 1997, s. 113 – 118.

1. Náprava nejlehčí formy SPU probíhá přímo v základní škole v rámci normálního výukového procesu. Je ovšem potřeba, aby byl učitel obeznámen s problematikou SPU a jejími nápravnými technikami.
2. Reedukace probíhá přímo ve škole speciálním pedagogem nebo pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny, který školní zařízení za tímto účelem pravidelně navštěvuje. Práce může být individuální, nejčastěji však probíhá ve skupinkách v maximálním počtu čtyřech žáků jako zájmový kroužek, nebo v půlené hodině nejčastěji s českým jazykem.
3. Reedukace provádí sami rodiče pod pravidelným dohledem pedagogicko-psychologické poradny.
4. Reedukace pro žáky se závažnějším stupněm poruchy v rámci specializované třídy. V dřívějších dobách tito žáci byli i přes svou průměrnou nebo nadprůměrnou inteligenci zařazováni do zvláštních škol. Díky specializovaným třídám mají možnost udržet kontakt s běžným výukovým procesem a zároveň se jim dostává pomoci v jejich nedostatku. Největší zodpovědnost připadá na učitele, který musí být proškolen v dané problematice a musí ovládat nápravné techniky.
5. Nápravu nejtěžších forem vyžadující soustavnou komplexní péči zajišťují dětské psychiatrické léčebny.²⁸

Díky rozvoji péče o děti se SPU v našem školském systému dochází k rozšíření nabídky terapeutických možností pro děti s poruchou, pro rodiče a školy, kteří se těmto dětem věnují. Dnes se kromě výše zmíněných forem nápravy užívají:

- počítačová podpora při výuce
- navštěvování dys-klubů a dys-center
- letní terapeutické pobyty

²⁸ srov. Matějček, Z., *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. Nakladatelství a vydavatelství H&H, Praha, 1995, s. 213 – 223.

1.2.3.2.4 Náprava dyslexie

Pro pochopení metod nápravy je nutné rozlišit dva druhy dyslexie. Při rozdělení se Věra Pokorná drží významného holandského badatele D. J. Bakker, který vychází z funkční specializace mozkových hemisfér. Ve svých studiích Bakker říká, že pro většinu lidí je levá hemisféra specializovaná na řeč a pravá hemisféra na tvar a směr.²⁹ „Protože čtení je spojeno s řečí, aktivuje se při čtení levá hemisféra. Při čtení však vnímáme tvar písmen, která jsou seřazena v určitém směru, v češtině a v mnoha dalších jazycích je to zleva doprava. Proto je do procesu učení zapojena i pravá hemisféra.“³⁰ Z tohoto předpokladu Bakker rozlišuje dva typy dyslexie. První označuje jako **typ P**, kde dominuje pravá hemisféra. Děti čtou přesně, ale výrazně pomalu, protože je pro ně obtížné uvědomit si význam slov. Vnímají je jako tvary, teprve při delším prohlédnutí uvažují o jejich významu. Druhý typ dyslexie označuje jako **typ L**, kde dominuje levá hemisféra. Dítě čte rychle, ale s mnoha chybami.

Vedle tohoto rozdělení Bakker upozorňuje na vztah mezi zrakovým a sluchovým vnímáním, které posiluje orientaci na jednu z mozkových hemisfér. Na základě neurofyziologického vyšetření, které Bakker prováděl, dokazuje, že dyslektici typu L přijímají sluchové podněty převážně pravým uchem, kdežto dyslektici typu P přijímají podněty uchem levým.

Na základě těchto zjištění rozvinul Bakker se svými spolupracovníky pro oba typy dyslexie metodické pomůcky – speciální texty, čítanky a různá cvičení, při kterých se stimuluje levá nebo pravá hemisféra podle potřeby. Tato metoda se nazývá HAS (Hemisphere-Alluding Stimulation – Stimulace, která se vztahuje k hemisférám). Jestliže chceme vycvičit jednu hemisféru, musíme na ni více apelovat.

Aby výuka tolerovala žákův handicap, je nutné, aby byl učitel s touto problematikou obeznámen. Aby mohl učitel v hodinách komplexně pojatého českého jazyka napomáhat k nápravě žákova deficitu, je nutné, aby této problematice porozuměl, byl obeznámen s žakovou diagnózou a aby výběr metod a pomůcek podřizoval jeho potřebám.

²⁹ srov. Pokorná, V., *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Portál, Praha, 1997, s. 105.

³⁰ Pokorná, V., *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Portál, Praha, 1997, s. 105.

1.2.4 Jednotlivé aspekty specifických poruch učení

1.2.4.1 Inteligence a SPU

V padesátých letech odborníci začali pátrat po příčinách školní neúspěšnosti u žáků s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí. Tyto děti podávaly velmi rozdílné výkony v různých předmětech, především ve čtení a v matematice. Do začátku sedmdesátých let byl uvedený rozpor hlavním předpokladem pro stanovení SPU u dítěte. Bylo však upozorněno na to, že výkon při testu inteligence může být ovlivněn nedostatečným rozvojem kognitivních schopností dítěte. Z těchto důvodů se v poradenské praxi začaly při diagnostice užívat subtesty sledující rozdíl mezi čtenářským a intelektovým výkonem.

1.2.4.2 Komunikační zvláštnosti žáků se SPU

Marie Kocurová ve svém výzkumu potvrdila výrazně sníženou schopnost komunikační kompetence u jedinců postižených SPU. Protože je moje práce přímo zaměřená na komunikační kompetenci těchto žáků, uvádím zde podrobný přehled komunikačních schopností, ve kterých byl potvrzen deficit:

Komunikativní činnosti:

- žádost o pomoc: při žádosti o pomoc jedinci se SPU nedovedou přesně vysvětlit, co potřebují, nebo pasivně čekají na pomoc.
- žádost o informaci: jedinci se SPU se téměř vůbec neptají za účelem získání informací
- pojmenovávání: jedinci se SPU často požívají nesprávné pojmenování předmětů
- podávání informací: jedinci se SPU podávají špatně sledovatelné vyprávění, tato neobratnost s věkem narůstá
- humor: výrazně častěji než běžnou populaci jedince se SPU rozesmívají hloupé veršičky a sprosté vtipy

- sebevyjádření: jedinci se SPU těžkopádně a nepřesně vyjadřují své názory, postoje, pocity. V takovýchto situacích vykazují bezradnost, která v některých případech vede až k pláči.
- sebezprosazování: jedinci se SPU se významně častěji podřizují ve srovnání s jedinci bez poruchy

Odezva na komunikaci:

- pochopení záměru mluvčího: jedinci se SPU nevěnují sdělení dostatečnou pozornost, vypadají, že nevědí, co se po nich žádá
- čtení: jedinci se SPU často nejeví o knihy zájem, většinou čtou pouze, když jsou o to požádáni, preferují komiksy
- vyjednávání: jedinci se SPU často reagují negativními neverbálními prostředky - strkáním, bitím
- žádost o objasnění: jedinci se SPU při nepochopení žádosti často rezignují na její objasnění

Interakce a konverzace:

- zájem o interakci a její iniciování: jedinci se SPU se méně často a problematicky zapojují do skupiny, méně často iniciují rozhovor
- udržování interakce: jedinci se SPU potřebují k udržení konverzace více podněcování, převažují neverbální prostředky
- předpoklad sdělení vědomostí: při vyprávění neznámého jedinci se SPU poskytují posluchači nedostatek informací, zmiňují se o věcech a lidech bez vysvětlení
- ukončení konverzace: pro ztrátu zájmu o komunikaci jedinci se SPU významně častěji ukončují rozhovor.

Kontextové variace:

- preferování osob v konverzaci: jedinci se SPU ve srovnání s jedinci bez poruchy mnohem častěji dávají přednost rozhovoru s blízkými, nejčastěji s rodiči. Tento rozdíl se postupem času srovnává
- komunikativně náročné situace: pro starší žáky se SPU představuje jazykově a sociálně obtížnou situaci komunikace ve skupině, pro mladší žáky telefonování
- interakce s vrstevníky: jedinci se SPU se méně ochotně zapojují do skupiny, mají tendenci práci skupiny rozvracet

- používání sociálních konvencí: jedinci se SPU jsou oproti vrstevníkům bez poruchy výrazně častěji hodnoceni negativně v jazykových a sociálních jevech

Jazyková a sociální charakteristika dětí s poruchou

Z výše uvedených okruhů výzkumu Marie Kocurové je patrné, že „*dítě se specifickou poruchou učení ve srovnání s vrstevníkem bez poruchy jazykově i sociálně problematicky realizuje svůj komunikační záměr.*“³¹ Tyto komunikační problémy se závažným způsobem odrážejí do sociálních vazeb žáka. Jsou narušeny vztahy k dospělým, k vrstevníkům i k sobě samému.

1.2.5 SPU a poruchy chování

*„Ve škole mi nevadilo, že neumím číst. Hrozný byl stálý pocit neúspěchu, nemohoucnosti a někdy také posměchu ze strany učitele a spolužáků.“ (Z vystoupení úspěšného počítačového grafika na konferenci Britské dyslektické asociace v Yorku, 2001)*³²

Děti se SPU jsou znevýhodněny nikoli v osvojení cíle, ale v osvojení základního vzdělávacího prostředku - čtení a psaní, který je předpokladem pro zvládnutí všech ostatních předmětů. Pokud tuto překážku nepřekonají, začnou zaostávat ve vědomostech, což se začne negativně odrážet na hodnocení, které neodpovídá jejich schopnostem. Neustálý pocit neúspěchu, méněcennosti a posměch spolužáků vytvoří záporný vztah ke škole a k učitelům, nakonec i k sobě samému. Všechny tyto negativní vlivy jsou pak závažnou příčinou poruch chování (nejčastěji vykřikování, nevhodné až vulgární slovní projevy, agresivita, záškoláctví aj.).

Velkou pomocí jsou v tomto směru pro žáka se SPU i pro učitele specializované dyslektické třídy. Neřeší sice úplně kázeňský problém, ale žáci jsou v prostředí, kde jsou si všichni rovni a kde má pedagog možnost většího individuálního přístupu ke každému dítěti.

³¹ Kocurová, M., *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Dobrá Voda, 2002, s.181.*

³² Zelinková, O., *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Portál, Praha, 2003, s. 45.*

1.2.6 Žák se SPU ve výchovně vzdělávacím procesu

Díky legislativní podpoře vzdělávání žáků se SPU existují v dnešní době lepší možnosti vzdělávání dětí se SPU na půdě školy, než tomu bylo v minulosti. Do nápravy poruch se tak zapojují nejen rodiče a speciální pedagogové, ale běžně už také škola, která je schopna respektovat speciální vzdělávací potřeby takovýchto žáků a podílet se na její nápravě, a to nejen ve specializovaných základních školách, ale i v běžných typech škol, které tyto děti integrují.

1.2.6.1 Problematika SPU na 2. stupni ZŠ

Každý žák se specifickou poruchou učení je svým způsobem jedinečný. Na celkový obraz jeho poruchy se totiž podílí spousta faktorů, jako je intenzita poruchy, její kombinovanost s jinými poruchami, příčina poruch, sociální prostředí, ve kterém se žák pohybuje, jeho intelektové schopnosti, osobnost, včasnost diagnostikování poruchy a řada dalších okolností. Většinou je porucha u žáka odhalena až během docházky na 1. stupni. Žák potom střídá různé typy škol (za první stupeň běžně vystřídá 2 – 3 školy), kde si osvojí různé základy učiva a je různým způsobem tolerován (většinou však netolerován). To vše se negativně podepisuje na obraze žákovy poruchy, na možnostech nápravy a na jeho psychickém stavu.

V praxi jsou běžné, že se na 1. stupni problém podcení, tzn. že se nekompenzuje a na 2. stupni se porucha projeví v mnohem větší intenzitě a s dalšími problémy, které se na poruchu nabalí. Výsledkem je žák, který má neucelené a nesystematicky utříděné základy učiva. Situace je pro žáky velmi psychicky náročná. Děti se SPU často mívají často pocity úzkosti, jsou emočně labilnější a mívají snížené sebepojetí a sebehodnocení.³³ Práce se žáky se SPU nebývá jednoduchá, pro každého učitele je obtížné najít ten správný způsob učení, který bude vyhovovat každému dítěti.

Navíc ukončením základní školní docházky problémy nekončí. Na středních odborných učilištích je minimum pedagogů, kteří jsou s problematikou SPU

³³ pozn. Otázkou sebepojetí žáků se SPU se podrobněji věnovala Marie Kocurová ve svém rozsáhlém výzkumu. Jeho výsledky jsou uvedeny v autorčině monografii pod názvem Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy.

obeznámeni, spíše se tito žáci setkávají s ještě větším neporozuměním než na základní škole. Navíc se v praxi ukazuje, že dítě se zřetelnou nadprůměrnou inteligencí má při výběru učebních oborů omezené možnosti, pokud trpí specifickou poruchou učení. Pak je odkázáno na výběr méně atraktivních učebních oborů.

Kvůli výše zmíněné jedinečnosti každého jedince se SPU není možné určit a sepsat jednotlivé vhodné metody práce s těmito žáky. Existují však obecná doporučení, kterým jsem se věnovala v prvním oddíle této práce (viz kapitola Diagnostika a náprava SPU).

1.2.6.2 Legislativní podpora vzdělávání žáků se SPU

Základním materiálem vymezujícím specializovanou péči je VYHLÁŠKA č. 127/1997 Sb. ze dne 1. 9. 2003 **o speciálních školách a speciálních mateřských školách**, která ve 2. paragrafu v 10. odstavci říká, že „Pro žáky se specifickými poruchami učení nebo chování jsou určeny speciální základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení a speciální základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování.“ Třetí paragraf uvádí, že třída speciální základní školy pro žáky se SPU se naplňuje do maximálního počtu dvanácti žáků, třídy se žáky trpící specifickou poruchou chování mohou mít do deseti žáků.

Pokyn MŠMT ČR č.j. 23472/92-21/212 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami v ZŠ určuje konkrétní pravidla při výchově a vzdělávání žáků se SPU jak v integrovaném, tak v segregovaném režimu. Pokyn MŠMT charakterizuje jednotlivé poruchy, popisuje způsoby zjišťování vědomostí a dovedností žáka, uvádí způsoby hodnocení a klasifikace žáků s vývojovou poruchou (i na SŠ) a demonstruje užívání individuálního vzdělávacího plánu.³⁴

1.2.6.3 Segregace, integrace, inkluze

Ve speciální pedagogice se pro začlenění, zapojení, zařazení handicapovaných jedinců do společnosti se užívá pojmu integrace. Opakem tohoto pojmu je segregace,

³⁴ srov. <http://www.volny.cz/jazykovaskola/predpisy.htm>

značící oddělení, odloučení postižených od nepostižené populace. Speciální pedagogika se už dlouhá desetiletí snaží hledat nejvhodnější cesty výchovy a vzdělávání těchto znevýhodněných jedinců, které by místo segregace směřovaly k integraci a inkluzi.

Vágnerová definuje integraci takto: „*Integrace je určitým, kvalitativně vyšším stupněm adaptace. Lze ji chápat jako takové začlenění jedince (z nějakého důvodu odlišného) do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problému žít, cítí se jí přijat a sám se s ní identifikuje.*“³⁵ Nikdy se tedy nesmí jednat o pasivní asimilaci, ale o zachování specifických potřeb v prostředí, do kterého se jedinec začleňuje, nepopírat, ale respektovat handicap. Jesenský vyjadřuje integraci slovy: „*Jeden pro druhého.*“³⁶

Integrace a inkluze se v praxi často považuje za synonymní termíny. Některými autory je však považována za vyšší stupeň integrace. „*Inkluze je dle nich principem a filosofií, která předznamenává, že školy by měly vytvořit unifikovaný systém vzdělávání všech žáků dohromady, a to při zachování stejné úrovně kvality, ve vhodných věkových skupinách, raději než zachovávat již existující strukturu postavenou na duálním systému, který segreguje studenty a učitele.*“³⁷ Inkluze se tedy netýká pouze jedince s postižením, ale všech lidí bez výjimky. Zahrnuje celé školství jako systém, ne pouze některé skupiny žáků, a vychází z principu, že všichni žáci by měli patřit k jedné sociální, akademické a kulturní skupině a participovat na jejím životě.³⁸

Nad otázkou segregace a integrace se v posledních desetiletích rozvinula poměrně rozsáhlá diskuse.

Současný pedagogický trend se přiklání k integrovanému stylu vzdělávání po vzoru západoevropských zemí i USA, které považují integraci jedinců s postižením za samozřejmou součást výchovně vzdělávacího systému. K výhodám inkluzivních tříd patří, že dětem přináší možnost získat širší pohled na svět a naučit se akceptovat odlišnosti, podílet se na vzdělávání ostatních a tím se obohatit, dále také přispívat k naplnění potřeb ostatních a tím rozvíjet vlastní empatii.³⁹ Mezi úskalí integrace patří nepřehlédnutelný fakt, že 45% těchto žáků opakuje alespoň jeden ročník, navíc mají většinou problémy s komunikací a se sociálním zařazením.

³⁵ Kocurová, M., *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Dobrá Voda, 2002, s. 264.

³⁶ Kocurová, M., *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Dobrá Voda, 2002, s. 264.

³⁷ Průchová, P., *Integrace – inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie, 2008, s. 4.

³⁸ srov. tamtéž.

³⁹ srov. Kocurová, M., *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Dobrá Voda, 2002, s. 275.

Podle mého názoru není z těchto důvodů současné klima českých škol dostatečně připraveno na integrování žáků s poruchami. V praxi se většinou z takovýchto žáků stávají z mého pohledu separovaní jedinci uvnitř integrace. Jak lze vidět z průzkumu Marie Kocurové, valná většina pedagogů se s preferovaným trendem rovněž neztotožňuje. Většina dotazovaných preferuje segregované vzdělávání z výše uvedených důvodů a také proto, že učitelé tyto žáky vnímají ve výuce jako velkou zátěž.

Žák se specifickou poruchou učení vyžaduje respektování mnoha osobnostních rysů a speciálních potřeb. Z těchto důvodů vychází nutnost individualizovaného přístupu ve výchovně vzdělávacím procesu. Účelnost takového přístupu zajišťuje vytvoření **individuálního vzdělávacího plánu** (dále jen IVP), jehož náročné zpracování vychází z diagnostiky odborného pracoviště, pedagogické diagnostiky učitele, respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči. Je vypracováván pro ty předměty, kde se handicap projevuje nejzřetelněji. Umožňuje žákovi pracovat individuálním tempem podle vlastních schopností.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit:

A. Pojetí výuky českého jazyka:

názor češtinářů 2. stupně na pojetí výuky českého jazyka a jeho srovnání podle délky pedagogické praxe a podle typu tříd (běžné, integrované, specializované třídy)

B. Klíčové kompetence a metody kritického myšlení:

postoj češtinářů 2. stupně ke klíčovým kompetencím vzhledem k délce pedagogické praxe; zjištění užití metod kritického myšlení v hodinách českého jazyka.

Výzkumné hypotézy:

A. Pojetí výuky českého jazyka

- 1 Učitelé všech skupin budou spíše přesvědčeni, že vyučují to, co žáci později využijí v praxi.
- 2 Češtináři s praxí do 5 let budou méně přesvědčeni o využitelnosti učiva v praxi než češtináři s praxí nad 20 let.
- 3 Češtináři s praxí do 5 let budou považovat české školství za konzervativní více než češtináři s praxí nad 20 let.
- 4 Češtináři běžných, integrovaných i specializovaných tříd budou považovat za nejdůležitější rozvíjet u žáků mluvený projev a dovednost zpracovat informace z textu, za nejméně důležité znalost jazykových pravidel.
- 5 Češtináři specializovaných tříd budou považovat mluvený projev za více důležitý a jazyková pravidla za méně důležitá v porovnání s běžnými a integrovanými třídami.
- 6 Češtináři specializovaných tříd se ve výuce budou více zaměřovat na komunikační dovednosti, češtináři běžných a integrovaných tříd na jazykové dovednosti.

7. Češtináři integrovaných tříd se ve výuce budou zaměřovat na komunikační dovednosti více než češtináři běžných tříd.
8. Ve specializovaných třídách se bude v hodinách slohové a komunikační výchovy užívat mluvená forma vyjadřování více než v běžných a integrovaných třídách.
9. U integrovaných tříd se v hodinách slohové a komunikační výchovy bude mluvený projev užívat více než u běžných tříd.
10. Češtináři specializovaných tříd se budou oproti zbylým třídám více věnovat mluvení a naslouchání, nejméně dovednostem čtení a psaní.
11. Hodinovou dotaci slohové a komunikační výchovy budou dodržovat více češtináři specializovaných tříd než češtináři běžných a integrovaných tříd.
12. Hodinovou dotaci slohové a komunikační výchovy budou dodržovat více češtináři integrovaných tříd než češtináři běžných tříd.
13. Češtináři specializovaných tříd budou zapojovat jazyková cvičení do konkrétních komunikačních situací častěji než češtináři běžných a integrovaných tříd.
14. Češtináři integrovaných tříd budou zapojovat jazyková cvičení do konkrétních komunikačních situací častěji než češtináři běžných tříd.
15. Češtináři specializovaných tříd budou využívat počítač k psaní slohových prací více než učitelé běžných a integrovaných tříd.

B. Klíčové kompetence a metody kritického myšlení

16. Češtináři s praxí do 5 let si budou stanovovat za cíl klíčové kompetence více než češtináři s praxí nad 20 let.
17. Výběr výukových metod budou podřizovat stanoveným cílům více češtináři s praxí nad 20 let než češtináři s praxí do 5 let.
18. Reflexi budou zařazovat za každou vyučovací hodinu více češtináři s praxí nad 20 let než češtináři s praxí do 5 let.

2.2 Respondenti

Objektem výzkumu byli vyučující českého jazyka na 2. stupni základních škol v České republice. Škol bylo osloveno celkem 1000 s prosbou o předání vyučujícím. Celkový počet respondentů dosáhnul počtu 716. Po validaci získaných dat bylo využito ke zpracování celkem 700 dotazníků, z toho žen bylo 637 (91%), mužů 63 (9%). Délka pedagogické praxe byla následující:

a) pedagogická praxe do 5 let:	155	(16%)
b) pedagogická praxe 5 – 10 let:	81	(12%)
c) pedagogická praxe 11 – 20 let:	156	(22%)
d) pedagogická praxe nad 20 let:	348	(50%)

2.3 Metoda výzkumu

Pro sběr dat jsem si vybrala on-line formu dotazníku kvůli rychlému a ekonomickému doručení respondentům. On-line forma dotazníků navíc představuje pro respondenty nenáročné vyplnění a odeslání, což přispívá k vyššímu počtu respondentů. Dotazník on-line zároveň usnadňuje vyhodnocování dat.

2.4 Sběr dat

V praxi byly informace zjišťovány pomocí on-line dotazníku, který byl vytvořen v aplikaci google formuláře. Url dotazníku bylo odesláno na cílové školy emailem v polovině března 2011 s žádostí o předání vyučujícím českého jazyka a prosbou o vyplnění do 1. dubna 2011. Email také obsahoval instrukce potřebné pro správné vyplnění. V případě nejasností nebo připomínek ohledně dotazníku mě respondenti kontaktovali přes emailovou poštu.

2.5 Zpracování dat

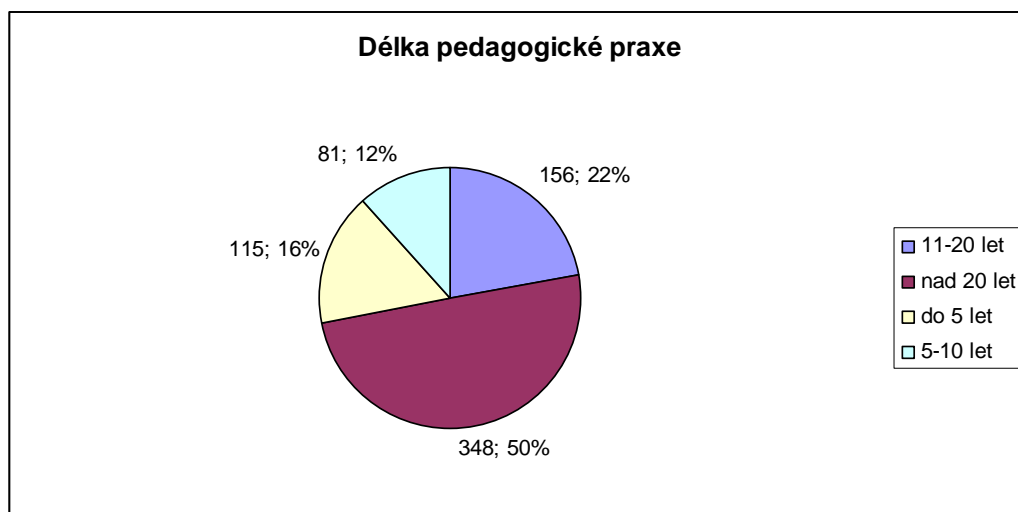
Celou skupinu respondentů jsem vyhodnocovala ze tří rovin (viz grafy na str. 57):

1. **podle všech učitelů** 700 respondentů (100%)
2. **podle délky pedagogické praxe učitelů**
 - a) pedagogická praxe do 5 let: 155 (16%)
 - b) pedagogická praxe 5 – 10 let: 81 (12%)
 - c) pedagogická praxe 11 – 20 let: 156 (22%)
 - d) pedagogická praxe nad 20 let: 348 (50%)
3. **podle typu třídy, ve které češtináři vyučují český jazyk**
 - běžná třída: 226 (32%)
 - integrovaná třída: 437 (63%)
 - specializovaná třída: 36 (5%)

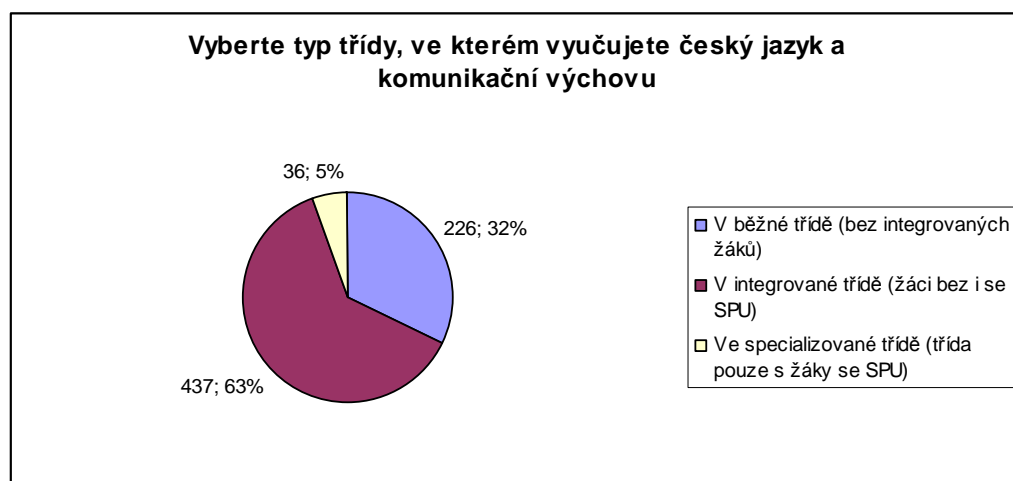
Analýza dat byla provedena v aplikaci MS Excel 2003. Výsledky jednotlivých otázek podle všech respondentů jsou uvedeny ve výšečovém grafu, ve kterém je uvedena absolutní i relativní četnost. Výsledky podle typů tříd a podle délky pedagogické praxe jsou pro možnost srovnání uvedeny v tabulce s relativní četností. V každé tabulce jsem tučně zvýraznila hodnoty, o kterých se zmiňuji ve výkladu pod tabulkou.

Grafy rovin, podle kterých je vyhodnocen dotazník:

a. podle délky pedagogické praxe učitelů



b. podle typu třídy, ve které češtináři vyučují český jazyk



2.5.1 POJETÍ VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA

2.5.1.1 Dokáže současné české školství dostatečně připravit žáka na osobní a pracovní život?



Z uvedeného grafu vyplývá, že většina češtinářů: 626 (89%) si myslí, že současné školství spíše dokáže připravit žáka na osobní život, 75 (11%) učitelů o tom přesvědčena není.

Dokáže současné české školství dostatečně připravit žáka na osobní a pracovní život?				
1. Podle typu tříd				
	Všichni respondenti	Běžná třída	Integrovaná třída	Specializovaná třída
1. Ano	10	11	9	8
2. Spíše ano	65	64	66	84
3. Spíše ne	24	24	24	8
4. Ne	1	1	1	0

Dokáže současné české školství dostatečně připravit žáka na osobní a pracovní život?				
2. Podle délky pedagogické praxe				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Ano	14%	7%	8%	9%
2. Spíše ano	61%	76%	66%	66%
3. Spíše ne	24%	15%	26%	24%
4. Ne	1%	2%	0%	1%

Výsledné hodnoty neukazují žádné velké rozdíly v názoru učitelů podle délky jejich praxe. Z uvedených výsledků lze usoudit, že názor na položenou otázku není podmíněn délkou praxe.

2.5.1.2 Věříte, že vyučujete vždy jen to, co žáci v praxi využijí?



Pouze 29 (4%) češtinářů z celkového počtu je plně přesvědčeno o tom, že vždy vyučují to, co žáci v praxi využijí, 86 (12%) respondentů o tom přesvědčeno není. 330

(48%) respondentů (téměř polovina dotazovaných učitelů) si myslí, že spíše vyučují jen to, co žáci v praxi využijí. 254 respondentů (36%) si myslí, že spíše nevyučují pouze to, co žáci později využijí.

Věříte, že vyučujete vždy jen to, co žáci v praxi využijí?				
1. Podle typu tříd				
	Všichni respondenti	Běžná třída	Integrovaná třída	Specializovaná třída
1. Ano	4%	4%	4%	3%
2. Spíše ano	48%	34%	45%	47%
3. Spíše ne	36%	51%	38%	36%
4. Ne	12%	11%	13%	14%

Pokud bychom sečetli výsledné hodnoty „ano“ a „spíše ano“ dostali bychom následující výsledné hodnoty:

Myslíte si, že vyučujete jen to, co žáci využijí v praxi?	
Třída	Ano, Spíše ano
Běžná	38%
Integrovaná	49%
Specializovaná	50%

Tyto hodnoty nevykazují velké rozdíly mezi názorem na využití vyučované látky v praxi, ale můžeme konstatovat, že učitelé specializovaných tříd si nejvíce ze všech typů tříd myslí, že vyučují jen to, co žáci využijí v praxi.

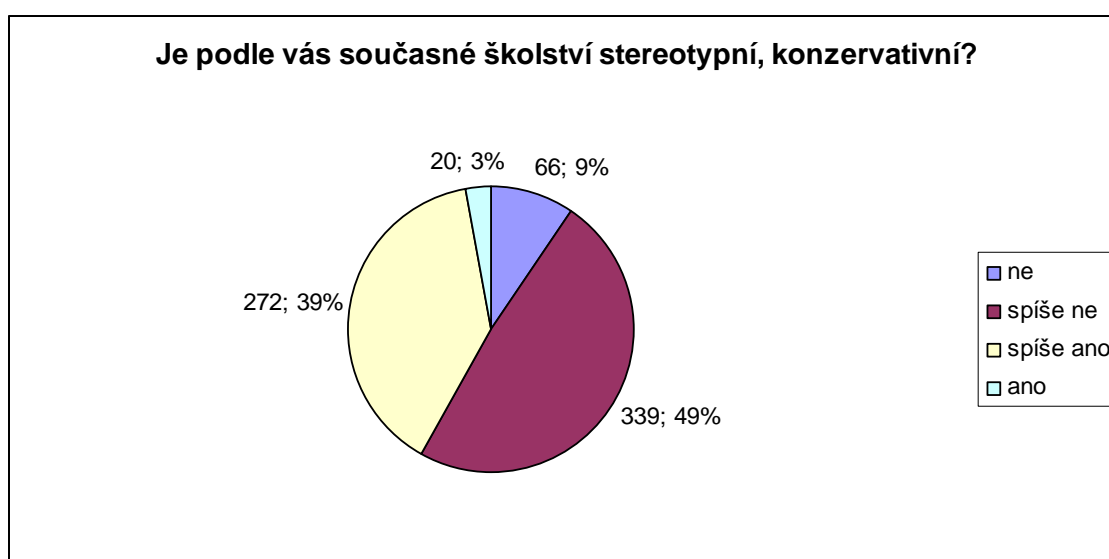
Češtináři běžných a integrovaných tříd si myslí, že spíše nevyučují to, co žáci využijí v praxi, specializované třídy jsou o tom přesvědčeni na 50%.

Věříte, že vyučujete vždy jen to, co žáci v praxi využijí?				
2. Podle délky pedagogické praxe				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Ano	3%	1%	5%	5%
2. Spíše ano	30%	41%	45%	55%
3. Spíše ne	53%	42%	38%	29%
4. Ne	14%	16%	12%	11%

Pokud srovnáme dvě nejpočetnější odpovědi (spíše ano: 330 – 48%, spíše ne: 254 – 36%), můžeme si všimnout narůstající přesvědčenosti o využitelnosti učiva v praxi v narůstající délkou pedagogické praxe.

Skupina A spíše není přesvědčena (53%) o využitelnosti vyučovaného v praxi (nejvíce v porovnání s ostatními sledovanými skupinami). U skupiny B jsou odpovědi spíše ano – spíše ne nejvyrovnanější, přičemž převažuje odpověď spíše ne (42%). Skupina C je spíše přesvědčena o využitelnosti vyučovaného (45%) a skupina D je o využitelnosti vyučovaného v praxi přesvědčena ze všech skupin nejvíce (53%).

2.5.1.3 Je podle vás současné školství stereotypní, konzervativní?



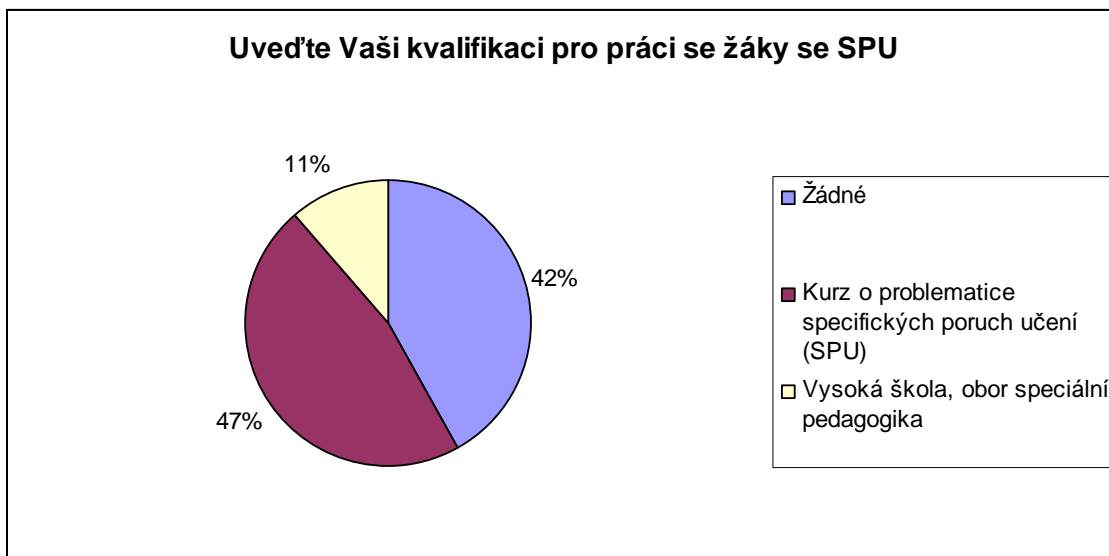
Na otázku, zda je současné české školství stereotypní, odpovědělo radikálně „ano“ 20 (3%) respondentů z celkového počtu dotazovaných, radikálně „ne“ 66 (9%) respondentů. Téměř polovina dotazovaných 339 (49%) odpověděla, že současné školství spíše konzervativní není, 272 (39%) jich odpovědělo, že spíše konzervativní je.

Je podle vás současné školství stereotypní, konzervativní?				
1. Podle typu tříd				
	Všichni respondenti	Běžná třída	Integrovaná třída	Specializovaná třída
1. Ano	3%	4%	2%	6%
2. Spíše ano	39%	37%	39%	55%
3. Spíše ne	49%	48%	50%	31%
4. Ne	9%	11%	9%	8%

Je podle vás současné školství stereotypní, konzervativní?				
2. Podle délky pedagogické praxe				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Ano	4%	4%	1%	3%
2. Spíše ano	41%	41%	41%	37%
3. Spíše ne	48%	45%	50%	49%
4. Ne	7%	10%	7%	11%

Výsledné hodnoty neukazují žádné velké rozdíly v názoru učitelů na stereotypnost školství podle délky praxe. Dá se tedy usoudit, že názor na položenou otázku není podmíněn délkou praxe.

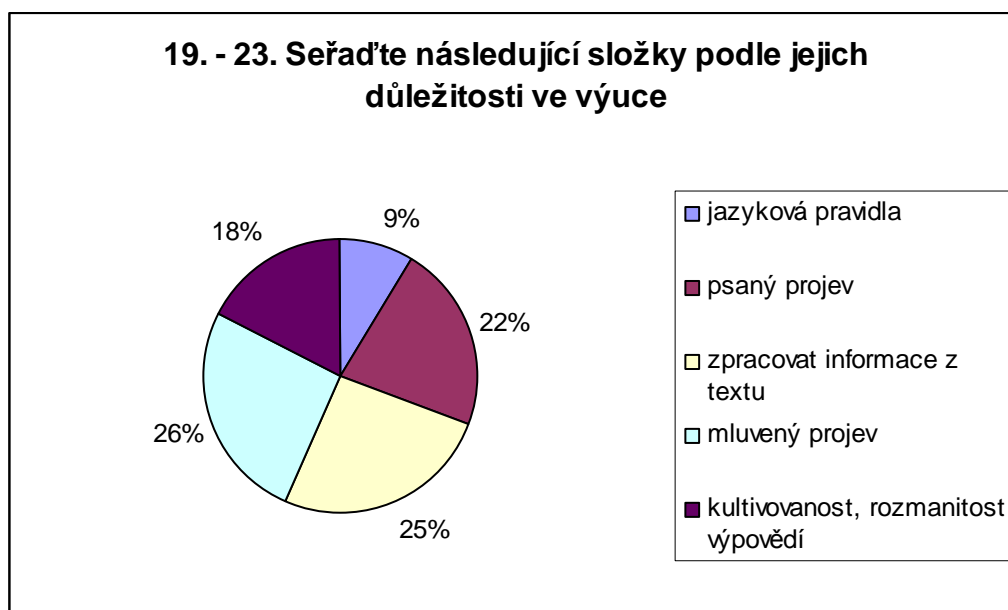
2.5.1.4 Uved'te Vaši kvalifikaci pro práci se žáky se SPU



Uved'te Vaši kvalifikaci pro práci se žáky se SPU			
1. Podle typu tříd			
	Běžná třída	Integrovaná třída	Specializovaná třída
Žádné	57%	38%	11%
Kurz o problematice SPU	35%	53%	28%
VŠ, obor speciální pedagogika	8%	9%	61%

Uved'te Vaši kvalifikaci pro práci se žáky se SPU				
2. Podle délky pedagogické praxe				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
Žádné	58%	51%	35%	38%
Kurz o problematice SPU	31%	42%	53%	50%
VŠ, obor speciální pedagogika	11%	7%	12%	12%

2.5.1.5 Složky podle jejich důležitosti ve výuce českého jazyka



Výsledky jsem vypočítala váženým průměrem, který ukazuje, že 182 respondentů (26%) považuje za nejdůležitější mluvený projev, naopak pouze 63 (9 %) respondentů považuje za nejdůležitější jazyková pravidla.

1. Mluvený projev, mluvní pohotovost, připravenost komunikovat: 182 (26%).
2. Zpracovat informace z textu: 175 (25%).
3. Psaný projev, pravopisná správnost: 154 (22%).
4. Kultivovanost, rozmanitost výpovědí: 126, (18%).
5. Jazyková pravidla, větné rozbory: 63 (9%).

Seřad'te následující složky podle jejich důležitosti.				
1. Podle typu tříd				
	Všichni respondenti	Běžná třída	Integrovaná třída	Specializovaná třída
1. Mluvený projev (mluvní pohotovost, připravenost komunikovat)	26%	26%	26%	27%
2. Zpracovat informace z textu	25%	25%	26%	25%
3. Psaný projev, pravopis	22%	22%	22%	24%
4 Kultivovanost (rozmanitost, vynalézavost výpovědí)	18%	18%	17%	17%
5 Jazyková pravidla (větné rozbory)	9%	9%	9%	7%

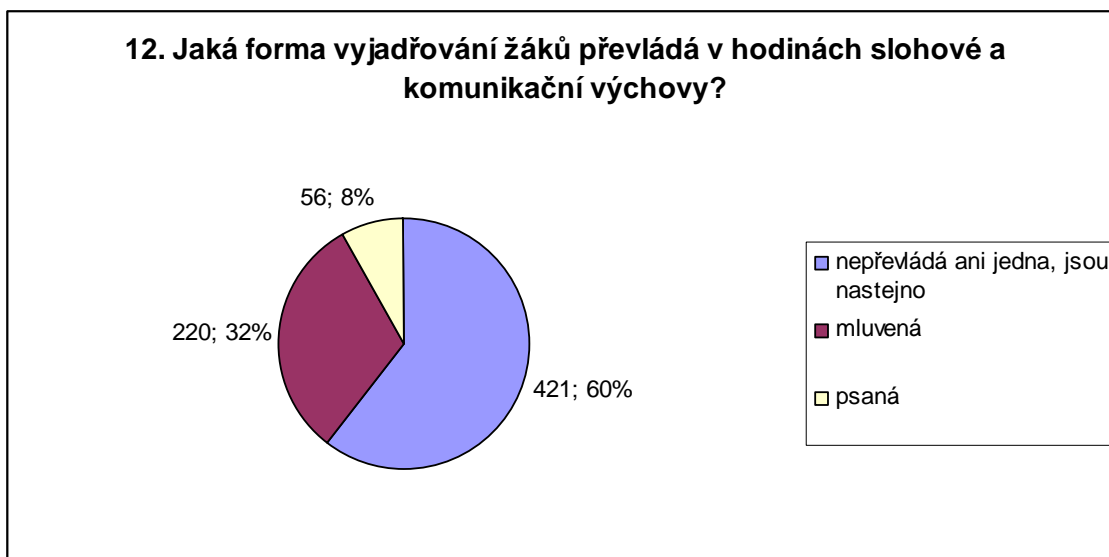
Z výsledné tabulky, jejíž hodnoty byly vypočítány váženým průměrem, můžeme vyčíst, že nejvýraznější rozdíly v pojetí výuky jsou mezi učiteli specializovaných a zbylých typů tříd.

Češtináři specializovaných tříd kladou oproti ostatním skupinám větší důraz na mluvené dovednosti a naopak nejmenší důraz na jazyková pravidla.

Seřad'te následující složky podle jejich důležitosti.				
2. Podle délky pedagogické praxe				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Mluvený projev (mluvní pohotovost, připravenost komunikovat)	27%	27%	27%	26%
2. Zpracovat informace z textu	25%	27%	26%	25%
3. Psaný projev, pravopis	23%	22%	22%	22%
4 Kultivovanost (rozmanitost, vynalézavost výpovědí)	17%	16%	17%	18%
5 Jazyková pravidla(větné rozbory)	8%	8%	8%	9%

Nejpřekvapivější výsledek z tabulky je podle mého názoru srovnání pohledu skupiny A a D na kultivovanost. Dalo by se očekávat, že největší zájem o jazykovou kultivovanost projeví skupina A, protože dnešní moderní pedagogika klade větší důraz na dovednost vhodně formulovat rozmanité výpovědi. Paradoxně tuto dovednost více upřednostňuje skupina D.

2.5.1.6 Jaká forma vyjadřování žáků převládá v hodinách slohové a komunikační výchovy?



Protože předchozí odpovědi na otázku ukázaly, že pro učitele je nejdůležitější mluvený projev, dalo se předpokládat, že bude také nejužívanější formou vyjadřování ve výuce slohové a komunikační výchovy. Z uvedeného grafu však vyplývá, že 421 respondentů (60%) dává mluvenému i psanému projevu ve výuce stejný prostor. U 220 respondentů (32%) převládá mluvená, u 56 (8%) pak psaná forma vyjadřování.

Jaká forma vyjadřování žáků převládá v hodinách slohové a komunikační výchovy?				
1. Podle typu tříd				
	Všichni respondenti	Běžná třída	Integrovaná třída	Specializovaná třída
1. Nepřevládá ani jedna, jsou nastejno	60%	61%	62%	31%
2. Přebývá mluvená	32%	32%	29%	60%
3. Přebývá psaná	8%	7%	9%	9%

Nejzřetelnější rozdíly jsou mezi specializovanými a zbylými třídami. Na rozdíl od žáků běžných a integrovaných tříd převládá u žáků se SPU ve specializovaných třídách mluvená forma vyjadřování (60%), což logicky vyplývá z jejich omezení v dovednostech čtení a psaní. Na druhou stranu odborníci na problematiku SPU uvádí, že pro většinu žáků se SPU je nejvhodnějším způsobem vyjadřování ústní projev. Dalo by se proto očekávat, že procento bude mnohem vyšší. Zarážející se může zdát, že v 9% specializovaných tříd převládá psaný projev nad mluveným.

Překvapivý výsledek přináší i porovnání běžných a integrovaných tříd. Obecná doporučení o preferování mluveného projevu by totiž měla platit i pro třídy, ve kterých jsou integrováni žáci se SPU. Výsledky však ukazují, že mluvenému projevu se dává prostor více v běžných třídách než v integrovaných. Důvodem může být to, že vzájemná komunikace mezi žáky v integrovaných třídách je pro učitele i pro žáky náročnější.

Jaká forma vyjadřování žáků převládá v hodinách slohové a komunikační výchovy?				
2. Podle délky pedagogické praxe				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Nepřevládá ani jedna, jsou nastejno	56%	54%	61%	63%
2. Převládá mluvená	23%	33%	29%	35%
3. Převládá psaná	21%	13%	10%	2%

Velmi překvapivé výsledky přineslo porovnání forem vyjadřování podle délky pedagogické praxe. Pro všechny skupiny je sice pořadí stejné, procentuelní rozdíly jsou však velice nápadné. Ze všech skupin se mluvenému projevu v hodinách slohové a komunikační výchovy nejvíce věnuje skupina D (35%), nejméně skupina A (21%), tedy naopak, než by se dalo očekávat. Psaný projev nejvíce převládá u skupiny A (21%), nejméně u skupiny D (pouze 2%). Tento markantní rozdíl může být dán délkou

pedagogické praxe. Pokud se podíváme na zbylé skupiny, zjistíme, že převaha psané formy vyjadřování má s přibývajícím věkem praxe sestupnou tendenci:

skupina A: 21%

skupina B: 13%

skupina C: 10%

skupina D: 2%

Z tohoto zjištění lze vyvodit, že učitelé se snaží a zjevně se jim i daří hledat vhodné způsoby, jak co nejvíce začlenit do slohové komunikační výchovy mluvenou formu vyjadřování.

2.5.1.7 Na které dovednosti je primárně zaměřena vaše výuka českého jazyka?



Na rozdíl od předešlých otázek měla tato přinést pohled nejen na slohovou a komunikační výchovu, ale na celý předmět český jazyk a literatura. Moderně pojaté didaktiky českého jazyka a komunikační výchovy uvádí, že „*předmětem zájmu komunikačně orientovaného jazykového vyučování jsou primárně komunikační činnosti; teprve jejich prostřednictvím se předmětem vyučování stává jazykový systém, systém slohových útvarů, funkčních stylů apod.*“⁴⁰ Komunikační dovednosti by tedy měly být

⁴⁰ Šebesta, K., *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova.* Nakladatelství Karolinum, Praha, 1999, s. 60.

hlavním rysem moderně pojatého vyučování českého jazyka. Jsou vnímány jako komplex, ve kterém jsou také zahrnuty jazykové dovednosti. Ne naopak.

Z uvedených výsledků je zřejmé, že učitelé stále více věnují pozornost jazykovým dovednostem (358 respondentů: 52%) než dovednostem komunikačním (336 respondentů: 48%).

Na které dovednosti je primárně zaměřena vaše výuka českého jazyka?				
1. Podle typu tříd				
	Všichni respondenti	Běžná třída	Integrovaná třída	Specializovaná třída
1. Na komunikační dovednosti	48%	48%	47%	69%
2. Na jazykové dovednosti	52%	52%	53%	31%

Uvedené výsledky opět ukazují největší rozdíly mezi specializovanými a zbylými třídami. Zatímco u integrovaných a běžných tříd převládalo zaměření na jazykové dovednosti, ve specializovaných třídách převažuje zaměření na dovednosti komunikační, a to o 38%. U integrovaných tříd, ve kterých by se předpokládalo alespoň větší komunikační zaměření vzhledem k integracím žáků se SPU, je dokonce jazykové zaměření vyšší (o 6%) než u běžných tříd (o 4%).

Výsledky této otázky jsou až nápadně paralelní s odpověďmi z předešlé otázky č. 2. U specializovaných tříd převažuje ve slohové a komunikační výchově mluvená forma vyjadřování a celková výuka českého jazyka je zaměřena na komunikační dovednosti. U integrovaných a běžných tříd převažuje ve slohové a komunikační výchově psaná forma vyjadřování a celková výuka českého jazyka je zaměřena na jazykové dovednosti.

Na které dovednosti je primárně zaměřena vaše výuka českého jazyka?				
2. Podle délky pedagogické praxe				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Na komunikační dovednosti	45%	51%	48%	49%
2. Na jazykové dovednosti	55%	49%	52%	51%

I přes nápadnou souvislost otázky č. 2 a 3 ve předešlých výsledcích podle typů tříd, zde není vidět žádný nápadný rozdíl. Z toho vyplývá, že učitelé skupin A, B, C i D mají nejspíše rozdílný názor na to, co to jsou komunikační a jazykové dovednosti.

Ať tak či onak je zarážející, že nejvíce klade důraz na jazykové dovednosti (o 10%) právě skupina A, která by podle mého názoru měla být nejbližší reformním změnám ve školství. Lehce povzbuzující může být skupina B, u které převládá důraz na komunikační kompetence, byť jen o 2%.

2.5.1.8 Kterým dovednostem věnujete pravidelně ve výuce českého jazyka pozornost?



K. Šebesta říká, že rovnoměrné rozvíjení všech dovedností čtení, psaní, mluvení i naslouchání je jedním ze základních rysů komunikačně pojatého vyučování český jazyk.⁴¹ Dále upozorňuje na to, že do dnešní doby přetrvává zanedbávání receptivních dovedností (čtení, naslouchání). Cílem této otázky bylo zjistit, zda toto zanedbávání přetrvává i v dnešní době.

Z grafu je možné vyvodit, že jednotlivé komunikační složky jsou téměř rovnoměrně rozvíjeny, ovšem stále je viditelná dominantnost čtení oproti naslouchání (o téměř 10%), kterému je stále nejméně věnována pozornost. K. Šebesta to vysvětluje tím, že naslouchání a čtení jsou činnosti, které nejsou tak snadno vykazatelné a měřitelné jako psaní a mluvení. Stejný důvod tomu můžeme přičíst i dnes.

⁴¹ srov. Šebesta, K., *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Nakladatelství Karolinum, Praha, 1999, s. 62.

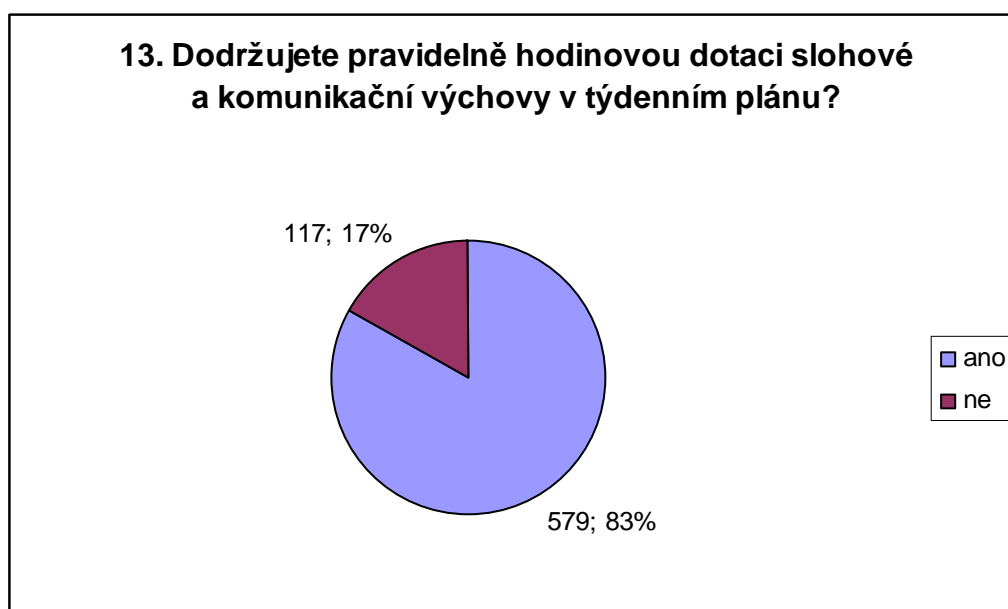
Kterým dovednostem věnujete pravidelně ve výuce českého jazyka pozornost?				
1. Podle typu tříd				
	Všichni respondenti	Běžná třída	Integrovaná třída	Specializovaná třída
1. Mluvení	29%	28%	29%	27%
2. Psaní	26%	26%	26%	27%
3. Čtení	25%	27%	24%	29%
4. Naslouchání	20%	19%	21%	17%

Výsledné hodnoty nám ukazují, že mezi různými typy tříd nejsou tak výrazné rozdíly. Z tabulky je možno soudit, že specializované třídy jsou zaměřeny na dovednosti naslouchání ze všech skupin nejméně (17%). Jak jsem se zmínila v teoretické části, žáci se SPU ve srovnání s vrstevníky bez poruchy jazykově i sociálně problematicky realizují svůj komunikační záměr. Je proto nutné vzájemnému mluvení a naslouchání věnovat ve výuce mnohem více prostoru než u běžných tříd a než je mu v současnosti věnováno.

Kterým dovednostem věnujete pravidelně ve výuce českého jazyka pozornost?				
2. Podle délky pedagogické praxe				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Mluvení	30%	30%	30%	29%
2. Psaní	28%	25%	26%	25%
3. Čtení	24%	25%	24%	26%
4. Naslouchání	18%	20%	20%	20%

Uvedené výsledné hodnoty nám neukazují žádné výrazné rozdíly mezi skupinami. Respondenti se podle rozdělení délky pedagogické praxe věnují komunikačním dovednostem stejnou měrou.

2.5.1.9 Dodržujete pravidelně hodinovou dotaci slohové a komunikační výchovy v týdenním plánu?



Z praxe je obecně známo, že pokud učitel nestíhá probírat látku v mluvnici podle stanoveného plánu, dohání skluz v hodinách literatury nebo slohové a komunikační výchovy.

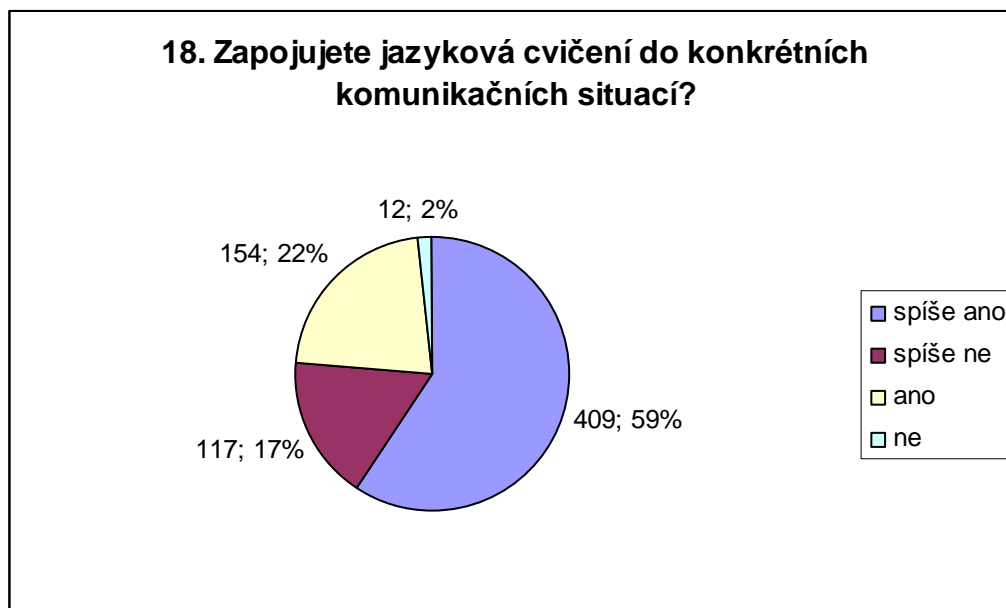
Dodržujete pravidelně hodinovou dotaci slohové a komunikační výchovy v týdenním plánu?				
1. Podle typu tříd				
	Všichni respondenti	Běžná třída	Integrovaná třída	Specializovaná třída
1. Ano	83%	85%	82%	89%
2. Ne	17%	15%	18%	11%

Protože učitelé specializovaných tříd kladou ze všech skupin nejmenší důraz na jazyková pravidla, dá se předpokládat, že budou nejvíce dodržovat hodinovou dotaci komunikační a slohové výchovy v týdenním plánu.

Dodržujete pravidelně hodinovou dotaci slohové a komunikační výchovy v týdenním plánu?				
2. Podle délky pedagogické praxe				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Ano	86%	90%	79%	83%
2. Ne	14%	10%	21%	17%

Největší rozdíl (o 11%) můžeme vidět mezi skupinou B a C.

2.5.1.10 Zapojujete jazyková cvičení do konkrétních komunikačních situací?



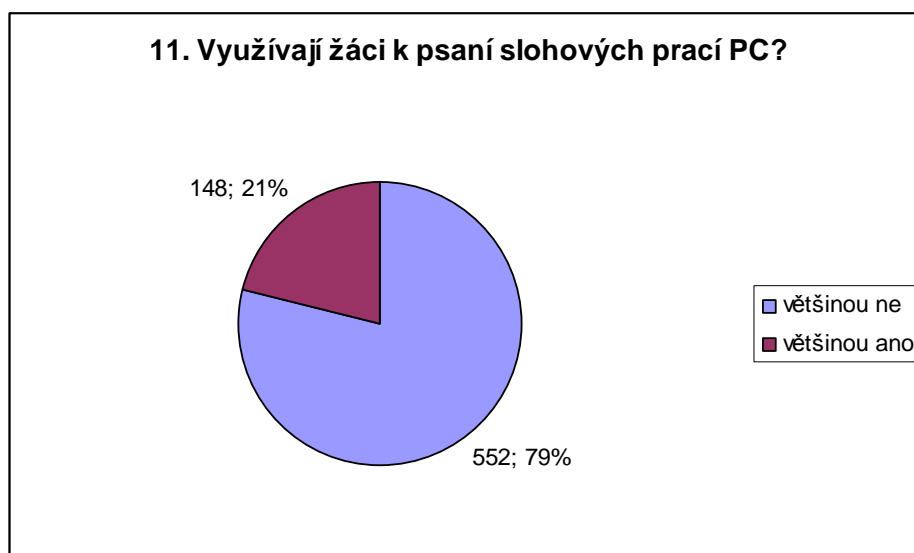
Už didaktiky osmdesátých let zdůrazňovaly potřebu odklonu od izolovaných jazykových cvičení vytržených z kontextu a naopak nutnost jejich zapojení do komunikačního kontextu. Z uvedeného grafu vyplývá, že většina respondentů se tímto požadavkem řídí.

Zapojujete jazyková cvičení do konkrétních komunikačních situací?				
1. Podle typu tříd				
	Všichni respondenti	Běžná třída	Integrovaná třída	Specializovaná třída
1. Ano	22%	25%	20%	33%
2. Spíše ano	59%	57%	60%	53%
3. Spíše ne	17%	14%	19%	14%
4. Ne	2%	4%	1%	0%

Z uvedeného grafu lze usoudit, že nejvíce se snaží jazyková cvičení zapojit do kontextu vyučující specializovaných tříd, což nejspíše vychází z obecných zásad pro práci se žáky se SPU, které tento požadavek vyžadují.

Zapojujete jazyková cvičení do konkrétních komunikačních situací?				
2. Podle délky pedagogické praxe				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Ano	17%	25%	61%	23%
2. Spíše ano	47%	57%	23%	60%
3. Spíše ne	33%	14%	16%	15%
4. Ne	3%	4%	0%	2%

2.5.1.11 Využívají žáci k psaní slohových prací PC?



Využívají žáci k psaní slohových prací PC?				
1. Podle typu tříd				
	Všichni respondenti	Běžná třída	Integrovaná třída	Specializovaná třída
1. Spíše ano	21%	24%	19%	25%
2. Spíše ne	79%	76%	81%	75%

Využívání možností počítače se jeví jako vhodná kompenzační cesta pro žáky se SPU, proto není překvapující, že právě učitelé specializovaných tříd využívají psaní na počítači nejvíce (celkem 25% respondentů) ze všech dotazovaných skupin.

Využívají žáci k psaní slohových prací PC?				
2. Podle délky pedagogické praxe				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Spíše ano	86%	90%	79%	83%
2. Spíše ne	14%	10%	21%	17%

2.5.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE A METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ



Po seřazení respondentů podle délky pedagogické praxe dojdeme k těmto výsledným hodnotám:

Pedagogická praxe 5 – 11 let (skupina A): 81 respondentů (12%)

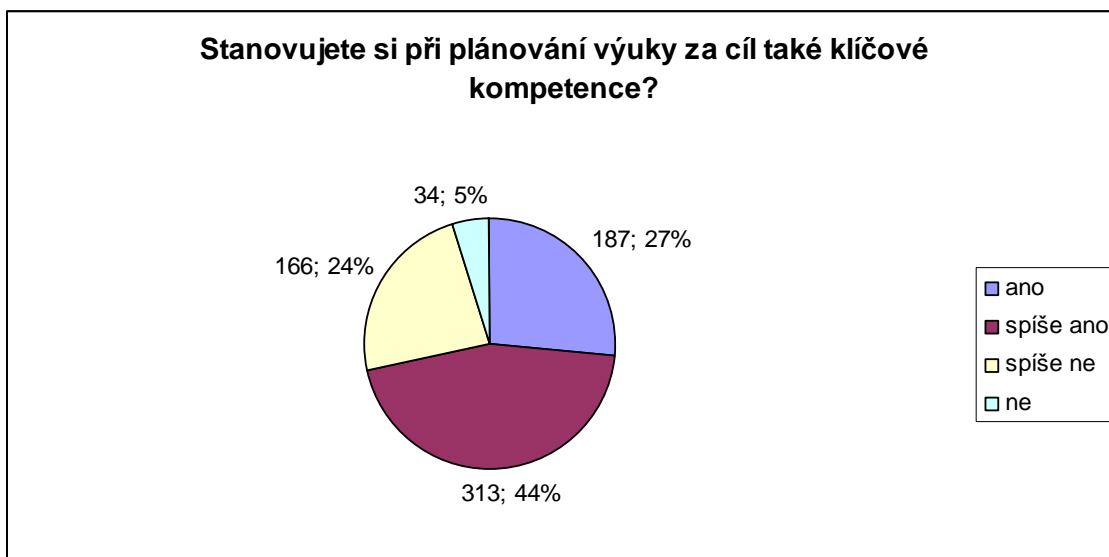
Pedagogická praxe do 5 let (skupina B): 115 respondentů (16%)

Pedagogická praxe 11 – 20 let (skupina C): 156 respondentů (22%)

Pedagogická praxe nad 20 let (skupina D): 348 respondentů (50%)

Jak tedy vidíme, největší zastoupení měli učitelé s praxí nad 20 let.

2.5.2.1 Stanovujete si při plánování výuky za cíl také klíčové kompetence?

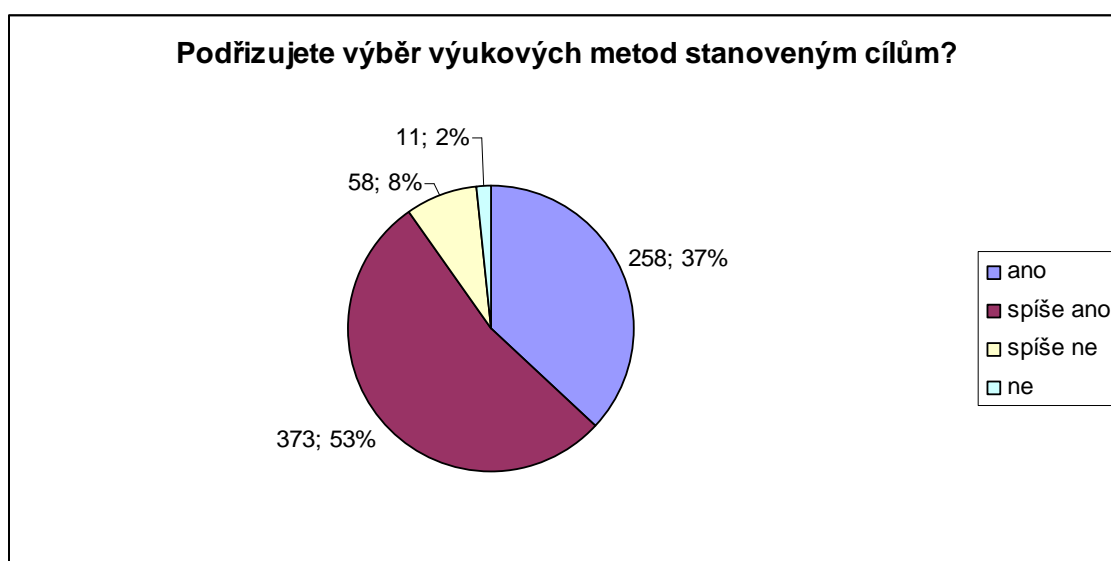


Pojem klíčové kompetence (KK) je v pedagogické praxi stále vnímán jako nový termín, se kterým se řada učitelů ještě zcela neztotožnila. I přes to výsledné hodnoty ukazují, že 187 (27%) dotazovaných odpovědělo, že si KK stanovuje při plánování výuky za cíl a téměř polovina všech dotazovaných: 313 (44%) odpověděla, že si KK spíše stanovuje z cíl výuky. Odpovědi „ano“ a „spíše ano“ tedy tvoří většinu odpovědí: 500 respondentů (71%), odpovědi „ne“ a „spíše ne“ tvoří menšinu: 200 (29%).

Stanovujete si při plánování výuky za cíl také klíčové kompetence?				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Ano	3%	21%	23%	32%
2. Spíše ano	41%	47%	42%	45%
3. Spíše ne	30%	25%	31%	18%
4. Ne	3%	7%	5%	5%

Výsledné hodnoty ukazují, že nejméně ze všech dotazovaných skupin si KK za cíl stanovuje skupina A (3%), nejvíce skupina D (32%), tedy naopak, než by se dalo očekávat. Může to vyplývat z toho, že skupina A nemá tolik praktických zkušeností a klíčové kompetence nepokládá za tak důležité.

2.5.2.2 Podřizujete výběr výukových metod stanoveným cílům?



Výsledné hodnoty grafu ukazují, že 373 (53%), tj. většina respondentů výběr výukových metod stanoveným cílům spíše podřizuje, 58 respondentů (8%) spíše nepodřizuje. 258 respondentů (37%) odpovědělo, že výběr metod podřizuje stanoveným cílům, 11 respondentů (2%) nepodřizuje. Obecně tedy můžeme říci, že učitelé spíše podřizují svůj výběr výukových metod stanoveným cílům.

Podřizujete výběr výukových metod stanoveným cílům?				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Ano	25%	25%	35%	45%
2. Spíše ano	55%	62%	55%	49%
3. Spíše ne	17%	12%	8%	5%
4. Ne	3%	1%	2%	1%

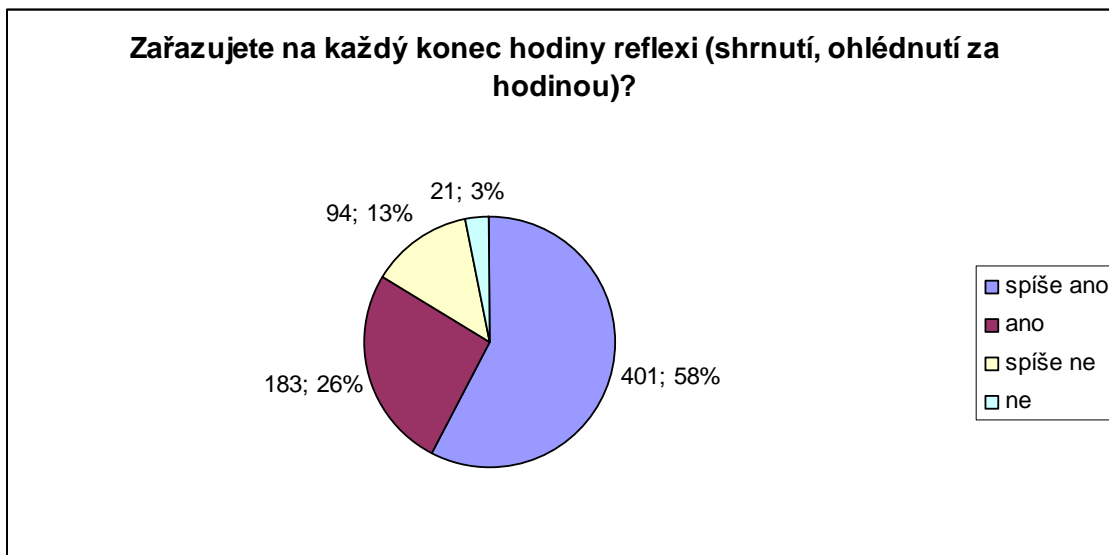
Z následující tabulky vyplývá, že skupina D se nejvíce snaží vybrat výukové metody v závislosti na stanoveném cíli (45%), nejméně pak skupina A, B (25%).

Pokud sečteme výsledné odpovědi „ano“ a „spíše ano“, dostaneme následující hodnoty:

Výběr metod vzhledem k cíli	
Skupina	Ano, Spíše ano
A	80%
B	87%
C	90%
D	94%

Tyto výsledné hodnoty nám ukazují, že čím má pedagog delší praxi, tím více podřizuje výběr výukových metod stanoveným cílům. Je možné, že je to dáno zkušenostmi, které pedagog během své praxe získává.

2.5.2.3 Zařazujete na každý konec hodiny reflexi (shrnutí, ohlédnutí za hodinou)?



Reflexe (shrnutí, ohlédnutí za hodinou) je poslední část výukového modelu E – U – R. Je to ta fáze vyučování, ve které si žák utřídí, co všechno se danou hodinou naučil, díky čemuž si urychluje a zkvalitňuje proces učení.

Výsledky grafu ukazují, že 183 dotazovaných (26%) zařazuje za každou vyučovací hodinu reflexi, 401 respondentů (58% - většina dotazovaných) odpovědělo, že reflexi spíše zařazuje, 94 respondentů (13%) spíše nezařazuje a vůbec reflexi do výuky nezařazuje 21 respondentů (3%). Z uvedených hodnot můžeme vyčíst, že valná většina učitelů do své výuky reflexi zařazuje.

Zařazujete na každý konec hodiny reflexi (shrnutí, ohlédnutí za hodinou)?				
	Do 5 let A	5 – 10 let B	11 – 20 let C	Nad 20 let D
1. Ano	11	10	25	35
2. Spíše ano	53	62	63	56
3. Spíše ne	28	26	10	7
4. Ne	8	2	2	2

Výsledné hodnoty ukazují, že ze všech sledovaných skupin nejvíce za každou vyučovací hodinu zařazuje reflexi skupina D (35%). Nejpočetnější skupinou, která vůbec nezařazuje na konec hodiny reflexi, je skupina A (8%). Pokud sečteme výsledné hodnoty „ano“ a „spíše ano“, vyjde nám výsledná tabulka s hodnotami, které nám ukazují, že čím má pedagog delší praxi, tím více zařazuje na konec hodiny reflexi.

Reflexe	
Skupina	Ano, Spíše ano
A	64%
B	72%
C	88%
D	91%

2.5.2.4 Vyberte výukové metody, které pravidelně využíváte ve výuce

V následující tabulce jsou seřazeny výukové metody a formy podle míry jejich užívanosti ve výuce. Výsledky jsou vyhodnoceny podle všech respondentů (700 respondentů = 100%). U každé metody uvádím její název, absolutní hodnotu ukazující počet respondentů, kteří metodu pravidelně užívají ve výuce, dále relativní hodnotu značící procentuelní užívanost.

Vyberte výukové metody, které pravidelně využíváte ve výuce
(podle všech respondentů)

Název metody	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
Samostatná práce	632	90,29%
Skupinová práce	615	87,86%
Vyhledávání informací	593	84,71%
Hry	546	78,00%
Diskuze	537	76,71%
Kladení otázek	506	72,29%
Projekt	438	62,57%
Klíčová slova	430	61,43%
Přemýšlení ve dvojicích a ve čtveřicích	426	60,86%
Volné psaní	405	57,86%
Myšlenková mapa	379	54,14%
Brainstorming	372	53,14%
E-U-R	361	51,57%
Exkurze	312	44,57%
Čtení v rolích	308	44,00%
Zpřeházené věty	307	43,86%
Čtení s předvídáním	306	43,71%
V-CH-D	285	40,71%
Hraní rolí	248	35,43%
simulační hry	248	35,43%
Zpráva z několika zdrojů	213	30,43%
Demonstrace	211	30,14%
Od otázky k otázce	204	29,14%
Dialogická metoda	199	28,43%
Uznání - otázka	180	25,71%
Pětílístek	167	23,86%
Řízená představitost	142	20,29%
Skládkové učení	109	15,57%
I.N.S.E.R.T	108	15,43%
Analýza věcných rysů	71	10,14%
Pyramidový příběh	68	9,71%
Podvojný deník	50	7,14%
Kmeny a kořeny	42	6,00%
Kostka	39	5,57%
Vennův diagram	32	4,57%
Kolující flipy	31	4,43%
Kolem dokola	29	4,14%
Čtyři rohy	23	3,29%
R/A/F/T	3	0,43%

Následující graf přináší porovnání užívání jednotlivých metod podle všech rovin vyhodnocování (podle délky pedagogické praxe a podle typu třídy).

<p style="text-align: center;"><u>Vyberte výukové metody, které pravidelně využíváte ve výuce</u> (výsledné hodnoty jsou uvedeny v procentech)</p>							
Výukové metody	Pedagogická praxe				Typ třídy		
	do 5 let	5 – 10	11 – 20	nad 20	běžná	Integrovaná	speciální zvaná
Skupinová práce	83,48	96,30	85,90	87,64	86,28	88,56	83,33
Samostatná práce	87,83	96,30	89,74	89,37	90,27	90,85	77,78
Vyhledávání informací	81,74	88,89	81,41	85,63	79,65	86,96	83,33
Diskuze	68,70	85,19	78,21	76,15	80,53	75,29	63,89
Kladení otázek	70,43	83,95	73,08	69,25	73,45	71,17	72,22
Hry	80,87	80,25	75,64	77,01	73,89	79,63	77,78
Volné psaní	56,52	72,84	59,62	53,74	59,29	58,58	38,89
Projekt	51,30	71,60	64,74	62,93	65,04	62,01	47,22
Myšlenková mapa	49,57	69,14	57,69	50,29	53,10	56,06	30,56
Brainstorming	62,61	67,90	52,56	46,55	53,10	54,23	36,11
Klíčová slova	52,17	64,20	57,69	64,94	64,16	60,41	50,00
Přemýšlení ve dvojicích a ve čtveřicích	52,17	64,20	57,05	64,08	61,06	61,33	50,00
E-U-R	46,09	59,26	55,77	49,43	51,77	51,72	47,22
Exkurze	43,48	50,62	44,87	42,82	48,23	42,79	38,89
Čtení s předvídáním	43,48	48,15	39,74	44,25	48,67	40,50	47,22
Zpřeházené věty	39,13	46,91	48,08	42,53	48,67	40,50	50,00
Čtení v rolích	38,26	46,91	43,59	44,83	46,02	42,79	41,67
Hraní rolí	38,26	46,91	34,62	31,90	33,19	35,70	41,67
simulační hry	38,26	46,91	34,62	31,90	33,19	35,70	41,67
Demonstrace	26,96	39,51	26,92	29,89	33,19	27,46	38,89
V-CH-D	24,35	37,04	42,31	45,98	38,05	41,19	44,44
Zpráva z několika zdrojů	17,39	37,04	30,77	32,76	29,20	31,35	25,00
Dialogická metoda	34,78	35,80	24,36	26,15	28,32	27,69	33,33
Uznání - otázka	13,91	35,80	23,08	28,16	30,97	21,28	38,89
Od otázky k otázce	19,13	34,57	21,79	33,91	32,74	25,63	41,67
Pětílístek	25,22	32,10	26,92	20,11	21,68	25,63	16,67
Řízená představitost	15,65	28,40	19,87	19,83	17,70	21,05	25,00
Skládkové učení	13,04	24,69	19,87	12,07	16,81	14,42	19,44
I.N.S.E.R.T	15,65	23,46	19,23	11,78	15,49	16,25	5,56
Pyramidový příběh	8,70	11,11	10,90	9,20	11,95	8,47	8,33
Analýza věcných rysů	3,48	9,88	7,05	13,79	12,39	9,38	5,56

Kmeny a kořeny	3,48	8,64	5,77	6,32	7,52	5,49	2,78
Vennův diagram	1,74	7,41	6,41	4,02	3,98	5,03	2,78
Podvojný deník	6,96	7,41	8,97	6,32	6,64	8,01	0,00
Kostka	5,22	7,41	7,05	4,60	8,41	4,35	2,78
Kolující flipy	3,48	6,17	7,69	2,87	4,87	4,58	0,00
Čtyři rohy	1,74	6,17	4,49	2,59	2,21	4,12	0,00
Kolem dokola	2,61	3,70	3,85	4,89	3,98	4,12	5,56
R/A/F/T	0,87	0,00	1,28	0,00	0,88	0,23	0,00

Cílem této otázky bylo zjistit uživanost metod kritického učení ve výuce českého jazyka.

Zajímavý pohled přináší srovnání uživanosti metod kritického myšlení mezi učiteli s praxí do pěti let a učiteli s praxí nad dvacet let. Z tabulky vyplývá, že češtináři s praxí nad dvacet let ve své výuce užívají následující metody více než učitelé s praxí do pěti let: Kolem dokola, Čtyři rohy, Kolující flipy, Vennův diagram, Kmeny a kořeny, Analýza věcných rysů, Pyramidový příběh, Řízená představivost, Od otázky k otázce, Uznání – otázka, Zpráva z několika zdrojů, V – CH – D, Zpřeházené věty, čtení s předvídáním, E – U – R, Přemýšlení ve dvojicích a ve čtveřicích, Klíčová slova, Myšlenková mapa.

Češtináři s praxí do pěti let ve své výuce užívají následující metody více než češtináři s praxí nad dvacet let: R/A/F/T, Kostka, Podvojný deník, I.N.S.E.R.T, Skládankové učení, Pětílístek, Brainstorming.

Z tohoto porovnání vyplývá, že češtináři s praxí nad dvacet let mají větší zásobu metod, které pravidelně zařazují do své výuky.

Jak výzkum ukazuje, řada češtinářů ve své výuce některé metody vůbec neuvádí. Proto v závěrečné kapitole uvádím návrhy využití méně užívaných metod ve slohové výuce ve formě pracovních listů. Funkčnost vytvořených hodin jsem ověřila v praxi ve specializovaných třídách.

2.6 Posouzení výzkumných hypotéz

2.6.1 Pojetí výuky

1. **Učitelé všech skupin budou spíše přesvědčeni, že vyučují to, co žáci později využijí v praxi.**

Výsledky prokázaly, že učitelé jsou spíše přesvědčeni, že vždy vyučují to, co žáci později uplatní v praxi.

Výzkumná hypotéza byla potvrzena

2. **Češtináři s praxí do 5 let budou méně přesvědčeni o využitelnosti učiva v praxi než češtináři s praxí nad 20 let.**

Výsledky prokázaly, že češtináři s praxí do 5 let jsou nejméně přesvědčeni o tom, že vyučují to, co žáci v praxi využijí, nejméně přesvědčeni o využitelnosti učiva praxi jsou češtináři s praxí nad 20 let.

Výzkumná hypotéza byla potvrzena

3. **Češtináři s praxí do 5 let budou považovat české školství za konzervativní více než češtináři s praxí nad 20 let.**

Výsledné hodnoty prokázaly, že češtináři s praxí do 5 let považují české školství za více konzervativní než češtináři s praxí nad 20 let.

Výzkumná hypotéza byla potvrzena

4. **Češtináři běžných, integrovaných i specializovaných tříd budou považovat za nejdůležitější rozvíjet u žáků mluvený projev a dovednost zpracovat informace z textu, za nejméně důležité znalost jazykových pravidel.**

Výsledky prokázaly, že češtináři běžných, integrovaných i specializovaných tříd považují za nejdůležitější rozvíjet u žáků mluvený projev a dovednost zpracovat informace z textu a za nejméně důležité znalost jazykových pravidel.

výzkumná hypotéza byla potvrzena

- 5. Češtináři specializovaných tříd budou považovat mluvený projev za více důležitý a jazyková pravidla za méně důležitá v porovnání s běžnými a integrovanými třídami.**

Výsledky prokázaly, že češtináři specializovaných tříd kladou oproti ostatním skupinám větší důraz na mluvené dovednosti a naopak nejmenší důraz na jazyková pravidla.

výzkumná hypotéza byla potvrzena

- 6. Češtináři specializovaných tříd se ve výuce budou více zaměřovat na komunikační dovednosti, češtináři běžných a integrovaných tříd na jazykové dovednosti.**

Výsledky prokázaly, že výuka ve specializovaných třídách je zaměřena primárně na komunikační dovednosti, naopak výuka v běžných a integrovaných třídách na jazykové dovednosti.

výzkumná hypotéza byla potvrzena

- 7. Češtináři integrovaných tříd se ve výuce budou zaměřovat na komunikační dovednosti více než češtináři běžných tříd.**

Výuka v integrovaných třídách je na komunikační dovednosti zaměřena nejméně ze všech typů tříd.

výzkumná hypotéza byla vyvrácena

- 8. Ve specializovaných třídách se bude v hodinách slohové a komunikační výchovy užívat mluvená forma vyjadřování více než v běžných a integrovaných třídách.**

Výsledky prokázaly, že mluvená forma vyjadřování se v běžných třídách užívá mnohem častěji než u běžných a integrovaných tříd.

výzkumná hypotéza byla potvrzena

- 9. U integrovaných tříd se v hodinách slohové a komunikační výchovy bude mluvený projev užívat více než u běžných tříd.**

V integrovaných třídách se mluvený projev užívá nejméně ze všech zbylých typů tříd.

výzkumná hypotéza byla vyvrácena

10. Češtináři specializovaných tříd se budou oproti zbylým třídám více věnovat mluvení a naslouchání, nejméně dovednostem čtení a psaní.

Výsledky ukázaly, že specializované třídy se oproti zbylým třídám více věnují dovednostem mluvení a naslouchání.

výzkumná hypotéza byla potvrzena

11. Hodinovou dotaci slohové a komunikační výchovy budou dodržovat více češtináři specializovaných tříd než češtináři běžných a integrovaných tříd.

Výsledky prokázaly, že učitelé specializovaných tříd dodržují hodinovou dotaci slohové a komunikační výchovy více než učitelé běžných a integrovaných tříd.

výzkumná hypotéza byla potvrzena

12. Hodinovou dotaci slohové a komunikační výchovy budou dodržovat více češtináři integrovaných tříd než češtináři běžných tříd.

Výsledky ukázaly, že běžné třídy dodržují dotaci slohové a komunikační výchovy pravidelněji než učitelé integrovaných tříd.

výzkumná hypotéza byla vyvrácena

13. Češtináři specializovaných tříd budou zapojovat jazyková cvičení do konkrétních komunikačních situací častěji než češtináři běžných a integrovaných tříd.

Výsledky prokázaly, že nejvíce se snaží jazyková cvičení zapojit do komunikačního kontextu vyučující specializovaných tříd.

výzkumná hypotéza byla potvrzena

14. Češtináři integrovaných tříd budou zapojovat jazyková cvičení do konkrétních komunikačních situací častěji než češtináři běžných tříd.

Češtináři integrovaných tříd zapojují jazyková cvičení do konkrétních komunikačních situací méně než běžné a specializované třídy.

výzkumná hypotéza byla vyvrácena

15. Češtináři specializovaných tříd budou využívat počítač k psaní slohových prací více než učitelé běžných a integrovaných tříd.

Výsledky prokázaly, že počítač jako nástroj k psaní využívají nejméně integrované, poté běžné a nejvíce specializované třídy.

výzkumná hypotéza byla potvrzena

2.6.2 Klíčové kompetence

16. Češtináři s praxí do 5 let si budou stanovovat za cíl klíčové kompetence více než češtináři s praxí nad 20 let.

Výsledné hodnoty ukázaly, že nejvíce si za cíl stanovují klíčové kompetence češtináři s praxí nad 20 let, nejméně pak češtináři s praxí do 5 let.

Výzkumná hypotéza byla vyvrácena

17. Výběr výukových metod budou podřizovat stanoveným cílům více češtináři s praxí nad 20 let než češtináři s praxí do 5 let.

Výsledné hodnoty prokázaly, že nejvíce výběr výukových metod podřizují stanoveným cílům češtináři s praxí nad 20 let, naopak nejméně češtináři s praxí do 5 let. Můžeme říci, že čím má pedagog delší praxi, tím více podřizuje výběr výukových metod stanoveným cílům

Výzkumná hypotéza byla potvrzena

18. Reflexi budou zařazovat za každou vyučovací hodinu více češtináři s praxí nad 20 let než češtináři s praxí do 5 let.

Výsledné hodnoty prokázaly, že ze všech sledovaných skupin nejčastěji za každou vyučovací hodinu zařazují reflexi učitelé s praxí nad 20 let, nejméně češtináři s praxí do 5 let.

Výzkumná hypotéza byla potvrzena

2.7 Diskuse nad výsledky

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit názor češtinářů 2. stupně na pojetí výuky podle těchto tří typů tříd: běžné třídy bez žáků se SPU, třídy integrující žáky se SPU, třídy specializované na žáky se SPU. Druhým cílem bylo zjistit postoj učitelů ke klíčovým kompetencím podle délky pedagogické praxe všech dotazovaných češtinářů: do 5 let, 5 – 10 let, 11 – 20 let, nad 20 let.

Nejprve heslovitě shrnu jednotlivá zjištění výzkumu podle rozdělení, poté se krátce pokusím vysvětlit jejich souvislosti.

Výzkum přinesl tyto výsledky:

Specializovaná třída

- Ze všech typů tříd jsou učitelé této skupiny nejvíce přesvědčeni o tom, že spíše vyučují to, co žáci využijí v praxi.
- Ze všech typů tříd klade největší důraz na mluvené dovednosti a nejmenší důraz na jazyková pravidla.
- Výuka je zaměřena primárně na komunikační dovednosti, naopak výuka v běžných a integrovaných třídách na jazykové dovednosti.
- Ze všech typů tříd užívá nejčastěji mluvenou formu vyjadřování v hodinách komunikační a slohové výchovy.
- Ze všech typů tříd se nejvíce věnuje dovednostem mluvení a naslouchání.
- Ze všech typů tříd nejvíce dodržuje hodinovou dotaci slohové a komunikační výchovy.
- Ze všech typů tříd se nejvíce snaží zařazovat jazyková cvičení do komunikačního kontextu.
- Ze všech typů tříd nejčastěji využívají počítač jako nástroj k psaní.

Integrovaná třída

- Ze všech typů tříd je nejméně zaměřena na komunikační dovednosti, nejvíce pak na dovednosti jazykové.
- Ze všech typů tříd nejméně užívá mluvený projev v hodinách komunikační a slohové výchovy.
- Ze všech typů tříd dodržuje hodinovou dotaci komunikační a slohové výchovy.

- Ze všech typů tříd nejméně zapojuje jazyková cvičení do konkrétních komunikačních situací.
- Ze všech typů tříd nejméně užívá počítač jako nástroj k psaní.

Češtináři s praxí do 5 let

- Ze všech typů tříd si nejméně stanovují klíčové kompetence za cíl výuky.
- Ze všech typů tříd nejméně podřizují výběr výukových metod stanoveným cílům.
- Ze všech typů tříd nejméně zařazují reflexi do výukového procesu.
- Užívají méně metod kritického myšlení ve výuce než češtináři s praxí nad dvacet let.

Češtináři s praxí nad 20 let

- Ze všech typů tříd si nejvíce stanovují klíčové kompetence za cíl výuky.
- Ze všech typů tříd nejvíce podřizují výběr výukových metod stanoveným cílům.
- Ze všech typů tříd nejvíce zařazují reflexi do výukového procesu.
- Užívají více metod kritického myšlení ve výuce než češtináři s praxí do pěti let.

Srovnávání výsledků běžných, specializovaných a integrovaných tříd přineslo zjištění, že nejméně komunikačně zaměřená výuka je v integrovaných třídách. Vzhledem k tomu, že 38% učitelů vyučujících v integrovaných třídách nemá žádné vzdělání ohledně problematiky SPU, bychom mohli soudit, že učitelé nejsou dostatečně informováni o metodách práce s těmito žáky. Můžeme se proto domnívat, že kvůli neznalosti problematiky ze strany učitelů jsou žáci v těchto třídách vnímáni jako přítěž, která se pak nejspíše odráží i v kvalitě výuky.

Z tohoto důvodu je možné konstatovat, že současný stav české školy není dostatečně připraven pro moderní inkluzi v takové míře, aby splňovala svůj účel (viz teoretická část, kap. Segregace, integrace, inkluze). Aby se škola mohla plně otevřít inkluzivnímu modelu, je nejprve třeba zajistit učitelům dostatečné znalosti a dovednosti o práci s těmito žáky a o užívání inkluzivních postupů. Pro žáky se SPU proto spatřují v současnosti nejvýhodnější podmínky ve specializovaných třídách.

Z výsledků dále vyplývá, že většina učitelů považuje za nejdůležitější rozvíjet u žáků mluvený projev a dovednost zpracovat informace z textu a za nejméně důležité znalost jazykových pravidel. V další otázce ale češtináři odpovídali, že primárně je

jejich výuka zaměřena na jazykové dovednosti, sekundárně na dovednosti komunikační. Tento rozpor může znamenat, že učitelé sice smýšlí v duchu moderní pedagogiky, která staví komunikačně pojatou jazykovou výuku na první místo (viz teoretická část, kap. Pojetí slohového vyučování v minulosti a dnes), ale zároveň tito učitelé zřejmě nevědí, jak by komunikačně pojaté vyučování mělo vypadat.

Velice zajímavé výsledky přineslo srovnání pojetí výuky mezi češtináři s různou délkou pedagogické praxe. Respondenty jsem rozdělila do čtyř skupin podle délky praxe (do 5 let, 5 – 10 let, 11 – 20 let, nad 20 let) záměrně kvůli porovnání především první a poslední skupiny, jelikož mě zajímalo, jestli češtináři s praxí do 5 let (jediná skupina, která přišla do praxe po reformě školství) budou skupinou, která bude ve své výuce nejvíce operovat s klíčovými kompetencemi.

Výsledky výzkumu ale ukázaly, že češtináři s praxí do 5 let si ze všech typů tříd nejméně stanovují klíčové kompetence za cíl výuky, nejméně podřizují výběr výukových metod stanoveným cílům a nejméně zařazují reflexi do výukového procesu. Výuka této skupiny je nejvíce ze všech skupin zaměřena na jazykové dovednosti. Zároveň tato nejmladší skupina respondentů je ze všech skupin nejméně přesvědčena o tom, že vyučuje to, co později žáci v praxi využijí.

Na rozvoj komunikačních dovedností se nejvíce zaměřují češtináři s praxí nad 20 let, kteří si zároveň nejvíce stanovují klíčové kompetence jako výukový cíl, podřizují výběr metod stanoveným cílům a zařazují za konec výuky reflexi. Tato skupina je ze všech skupin nejvíce přesvědčena o využitelnosti vyučovaného v praxi.

Zde si můžeme všimnout nápadné souvislosti mezi názorem učitelů na využitelnost vyučovaného v praxi a klíčovými kompetencemi. Učitelé, kteří si nejvíce volí za cíl klíčové kompetence jsou zároveň nejvíce přesvědčeni o využitelnosti vyučovaného v praxi. Překvapivé se může zdát, že nejméně klíčové kompetence užívá skupina s nejmenší praxí. Zde je vhodné se ptát po důvodech. Je možné se domnívat, že je vysoká škola nedostatečně vybavila potřebnými informacemi a praktickým materiálem pro praxi. Je to velký otazník, který může být vhodným námětem pro další výzkum, jehož výsledky by v budoucnu mohly přispět ke kvalitnější výuce.

Zároveň je velice pozitivní, že učitelé s delší praxí stále hledají a využívají nové možnosti učení a jsou otevření novým cestám. Je vidět, že možnosti dalšího vzdělávání jsou dostupné a účelné (např. e-learningové kurzy, které u nás nabízí portál ŠVP).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

**Sborník aktivit pro podporu výuky
komunikační a slohové výuky (nejen) u žáků
se SPU ve specializovaných třídách**

3.1 Úvod do sborníku aktivit

Sborník aktivit, který je založen na metodách kritického myšlení, je praktickou aplikací teoretických poznatků, kterým jsem se věnovala v první části diplomové práce a především zdrojem inspirace pro učitele českého jazyka.

Aktivity jsem ověřila v hodinách komunikační a slohové výchovy ve specializovaných třídách. Jsou upraveny tak, aby odpovídaly obecným doporučením pro práci se žáky se SPU (doporučením se věnuji v teoretické části diplomové práce). Neznamená to však, že tento materiál lze v této podobě použít v jakékoliv specializované třídě. Každá třída je individuální a vyžaduje individuální specifické přístupy. Proto jsou tyto hodiny pouhým návrhem pro realizaci, který před vlastní realizací předpokládá jisté úpravy podle individuálních specifik každého žáka a každé třídy. Aktivity sice byly primárně vytvořeny pro specializované třídy se žáky se SPU, jejich využití je ale možné i v jiných typech tříd.

Snahou tohoto sborníku je přinést praktickou ukázkou toho, jak lze u žáků rozvíjet pomocí metod kritického myšlení klíčové kompetence. Z výzkumu, který rovněž součástí mé diplomové práce, se ukázalo, že klíčové kompetence si jako cíl stanovují nejvíce učitelé s praxí nad dvacet let. Zároveň se prokázalo, že tito učitelé jsou nejvíce přesvědčeni o tom, že vyučují to, co žáci později využijí v praxi. Toto zjištění mě přimělo k tomu, že je třeba učitelům přiblížit metody kritického myšlení a přispět tak k zrealizování současné školy.

Z metod kritického myšlení jsou ve sborníku užity metody R/A/F/T, Kolem dokola, Řízená představitost, Vennův diagram, Diskuze, Pyramidový příběh a Klíčová slova. Z druhů slohových útvarů sborník obsahuje dopis, zprávu, fejeton, vypravování, pohádku, popis, referát, líčení, popis předmětu, zprávu, oznámení, vypravování a výtah.

Protože jsme se žáky průběh jedné hodiny natáčeli na videokameru, v příloze je uvedena krátká video-ukáзка, na které žáci trénují popis předmětu pomocí řízené představitosti. Rozbor hodiny je popsán zde ve sborníku, obrázky, které žáci při popisu používali, jsou uvedeny v příloze diplomové práce.

Pro rychlou orientaci a přehlednost je každá aktivita popsána následujícím způsobem:

Vzdělávací cíl: zde je uveden

Rozvíjené dovednosti: zde jsou uvedené rozvíjené dílčí dovednosti klíčových kompetencí, kterých je danou metodou KM dosahováno.

Fáze hodiny: označuje, ve které části hodiny je daná metoda kritického myšlení použita. Celá aktivita je ale sestavena pro jednu vyučovací hodinu a pravidelně se skládá ze třífázového modelu učení E – U – R, jehož princip a užití uvádím rovněž v teoretické části diplomové práce.

Metoda KM: označuje, kterou metodu jsem pro danou hodinu vybrala. Její stručný popis je uveden v teoretické části diplomové práce.

Pomůcky: označuje, jaký materiál je nutný si pro realizaci dané hodiny obstarat. Většinou se jedná o pracovní listy, které jsou uvedeny v příloze. Jedná se o návrh, je samozřejmě možné vytvořit si vlastní pracovní listy podle vlastních představ a potřeb.

Realizace aktivity: uvádí postup při realizace metody seřazených podle fází E – U – R.

Poznámka: zde jsou uvedeny vlastní postřehy z realizace hodiny, doporučení pro žáky se SPU nebo možné obměny metody.

Doufám, že tento sborník bude pro učitele při výuce praktickým materiálem a inspirací při vytváření dalších aktivit a přispěje k hojnějšímu užívání metod, které učí žáky důležitým dovednostem pro jejich život.

3.1.1 Různé druhy slohových útvarů - Tsunami

(dopis, zpráva, fejeton, vypravování, pohádka, popis, referát)

Vzdělávací cíl: volit vhodné jazykové prostředky vzhledem k druhu slohového útvaru; dodržet zvolenou formu.

Rozvíjené dovednosti: nazírání na problematiku z různých perspektiv; vcítění se do role člověka, za kterého žák píše; volba vhodných jazykových prostředků;

Fáze hodiny: evokace, uvědomění významu, reflexe

Metoda KM: R/A/F/T

Pomůcky: informační zdroje, např. internet (je-li ve třídě počítač), encyklopedie, časopisy, učebnice, novinové články

Realizace aktivity:

1) Evokace

brainstorming: hromadná diskuse na téma: „Co je to tsunami? Jak se tě tsunami může týkat?“

2) Uvědomění významu

brainstorming (učitel píše na tabuli). Za otázkami jsou uvedeny návrhy žáků:

- „Jací lidé by o tématu mohli psát?“ – žák, reportér, svědek, vědec, příbuzný postiženého, spisovatel, dítě, dospělý, senior, obchodník, zlatník,
- „Komu by mohl být text adresován?“ – učitel, lidem, příbuzným, dětem, dospělým, politikům
- „Jakou formu by mohl text mít?“ – referát, novinový článek, vědecký článek, pohádka, sci-fi, dopis

3) Reflexe (otázky formou dotazníku):

- Co tě v hodině nejvíc bavilo a proč?
- Co se ti na hodině nelíbilo? Proč? Co by se pro to dalo udělat?
- Co bylo pro tebe nejtěžší a proč?
- Jakou roli by sis vybral příště? Proč?
- Jak ses cítil ve své roli?
- Dodržel jsi zvolenou formu?

Poznámka: Pokud zvolíme téma vhodné k mezipředmětovému propojení jako např. tsunami, je vhodné toho využít a navázat s kolegy spolupráci. Žáci lépe porozumí současnému problému, informace si snáze zapamatují, navíc budou vybavení

informacemi pro slohové ztvárnění. Např. v hodině zeměpisu se mohou zaměřit na příčiny vzniku tsunami, ve fyzice se žáci mohou dozvědět o fyzikálních vlastnostech vody. Ve výchově k občanství žáci mohou vést diskusi o tom, jestli a jak se přírodní katastrofy ve světě dotýkají jich samotných. Ve výpočetní technice si žáci mohou připravit na téma prezentaci.

Náměty na další témata: superstar, senioři, Mistr Jan Hus, vegetariánství, psí útulky, cigarety, drogy, učitelé a žáci... Můžeme vyzvat žáky, aby vymysleli sami téma, které je podle nich zajímavé.

Zpočátku jsem nechala žáky vybrat postavu, v pozdějších realizacích, kdy už si žáci na metodu zvykli, házeli kostkou (při brainstormingu přiřadíme vymyšleným slovům čísla od jedné do šesti, poté každá dvojice hází 4x – poprvé, když vybírá roli, podruhé, když vybírá adresáta...) tímto způsobem si navolí celou osnovu – kým budou, komu budou psát, jakou formou a na jaké téma. Zaručíme tím, že si všichni žáci nevyberou jedno nejlákavější téma (dítě, pohádka, senior), taky se ale může stát, že dítě má psát politikům pohádku o tsunami... žáci ale rádi píšou o nepravděpodobném...

3.1.2 Subjektivně zbarvený popis (líčení)

Vzdělávací cíl: využívat vhodné jazykové prostředky typické pro subjektivně zbarvený popis; vyvolat citovou působivost textu.

Rozvíjené dovednosti: aktivace vlastní představivosti a fantazie; vytváření obrazů; slovní formulace myšlenek, dojmů a pocitů, nálad.

Fáze hodiny: evokace, uvědomění významu, reflexe

Metoda KM: kolem dokola (evokace), řízená představivost (uvědomění významu)

Pomůcky: papír, psací potřeby, připravený text

Realizace aktivity:

1) Evokace

Žáci vytvoří dvojice. Na tři listy napíšeme tři otázky: *1. Co je to představivost?; 2. Kdy využíváme svou představivost?; 3. V jakém zaměstnání můžeme využít představivost?* 1. list dáme první dvojici, která má za úkol ve třech minutách odpovědět na otázku. Po vypršení časového limitu pošlou 1. list další dvojici, která rovněž na otázku odpovídá, může zároveň připsat komentář k odpovědi předchozí skupiny. První skupina dostane 2. list. Takto listy kolují až do okamžiku, kdy všechny skupiny napíší odpovědi na všechny otázky. Poté proběhne krátká diskuse k sepsaným dopovědím.

2) Uvědomění významu

Žákům dvakrát přečteme připravený text. Aby trénovali svou představivost, je nutné, aby zavřeli oči, položili si hlavu na lavici, pozorně poslouchali a snažili si v duchu co nejlépe představit to, na co se jich budeme ptát. *Vidíte osobu, kterou vídáte každý den, ale neznáte ji jménem. Vybavujete si ji? ... (delší pauza) Kde ji vídáte? ... Podívejte se na ni pozorně. Jak vypadá? ... A co právě teď dělá? ... Kde přesně se ta osoba nachází? ... Co je to za místo? Co se tam všechno nachází? ... Slyšíš na tom místě nějaké zvuky? Co je to za zvuky? ... Jaké pocity cítíš?*

Poté žáci sepíší všechny své obrazy, snaží se o co nejpřesnější slovní vyjádření (10 – 15 min.)

3) Reflexe

Žáci se zamyslí nad otázkami typu:

1. Co tě na cvičení zaujalo?
2. Co bylo pro tebe nejtěžší?
3. Co ti šlo dobře? ...

Poznámka: Poté, co žáci plně spolupracují, můžeme jako další aktivitu zařadit hru *Na hypnózu*, kdy si žáci mezi sebou navzájem řídí představivost. Hra probíhá tak, že si žáci připraví na papír téma pro svého souseda v lavici, na které se ho budou ptát a pár výchozích otázek – co ho bude zajímat. Poté jeden nich uvede toho druhého „do hypnózy“ – zavře oči, a ptá se ho na podrobnosti týkající se nějaké situace, místa, lidí... Mohou se posouvat do minulosti, do budoucnosti... Žák se snaží položit co nejvíce otázek tak, aby si on sám dovedl představit, co měl žák na mysli. Oba si tak trénují svou představivost, zároveň ten, který se ptá, trénuje kladení otázek.

Tuto variantu můžeme realizovat v méně početné třídě kvůli hluku při mluvení, který by mohl narušovat představivost. Hra je mezi žáky velmi oblíbená.

3.1.3 Popis předmětu

Vzdělávací cíl: popisovat předmět od nejvíce nápadného rysu po detaily; volit výstižné jazykové prostředky – pojmenování, vlastnosti, znaky.

Rozvíjené dovednosti: souvisle, systematicky popisuje danou věc, volí co nejdůležitější jazykové prostředky k popisované věci, naslouchá, co mu druhý říká, neskáče druhým do řeči, pokud dostatečně nerozumí tomu, co mu druhý říká, neodsuzuje ho, ale zajímají se, co tím myslel - klade otázky k pochopení.

Fáze hodiny: evokace, uvědomění významu, reflexe

Metoda KM: řízená představitost, kladení otázek, sebereflexe, diskuze

Pomůcky: psací potřeby, příloha č. 1, 2 (obrázky k popisu, pracovní list reflexe).

Realizace aktivity:

1) Evokace

Diskuze:

1. *Vzpomeňte si na situaci, kdy jste někomu něco vysvětlovali a nešlo to.*
2. *Je pro nás důležité umět co nejpřesněji popisovat věci, naše názory, myšlenky, pocity? Proč?*
3. *Je pro nás důležité umět naslouchat druhým? Proč?*

Žákům budeme jednoduchý obrázek panáčka (nevidí jej) s chybami – nesouvisle, nepřesně, od detailů po celek... Žáci budou podle mého popisu obrázek kreslit (půjde jim to kvůli chybnému popisování špatně). Pak proběhne krátká diskuze o tom, co je třeba při popisu dodržovat, abychom věc popsali co nejlépe. Na základě diskuse bychom měli získat *zásady pro správný popis*. Ty napíšeme na tabuli, aby je žáci měli celou hodinu před očima.

2) Uvědomění si významu

a) Společná osnova, zkouška popisu

Na tabuli nakreslíme jednoduchý obrázek. Společně vytvoříme osnovu, jak budeme postupovat při popisu. Poté žáci během dvou minut napíší k obrázku co nejvíce podstatných a přídavných jmen, které je napadnou. Slova si přečteme, napíšeme na tabuli. Poté si každý sám napíše krátký popis, přičemž využívá slovní zásoby z tabule a dbá na dodržení osnovy. Některé popisy si přečteme a zhodnotíme, jestli byla dodržena daná kritéria.

b) Popis a kreslení obrázku

Rozdáme papíry, na kterých bude mít každý jednoduchý obrázek, který nesmí nikomu ukázat. Každý si k obrázku napíše krátkou osnovu, jak bude postupovat při popisu. Pak žáci vytvoří dvojice. Jeden z dvojice se bude snažit obrázek ústně popsat tak, aby to ten druhý co nejpřesněji nakreslil. Pokud ten, co kreslí, nebude rozumět něčemu, co mu druhý vysvětlil, položí mu vhodnou otázku. Až první dokreslí, tak se vystřídají. Přesnost popisu a tím i dodržení kritérií posoudí podle toho, nakolik se shoduje nakreslený obrázek s originálem.

3) Reflexe

Rozdám lístečky, každý se zamyslí a ohodnotí prvně sám sebe, pak kamaráda, se kterým byl ve dvojici podle školní stupnice známkování (1-nejlepší, 5-nejhorší).

Po vyplnění si své reflexe dvojice společně zhodnotí – jak jsem se oznámkoval já a jak mě oznámkoval kamarád? Kde jsme se neshodli a proč? Pak proběhne společná diskuze s učitelem.

Poznámka: Je možné zařadit i hru na kladení otázek *Hádej, kdo/co jsem:*

Jeden si myslí předmět ze třídy, ostatní mu musí dávat vhodné otázky, aby přišli na to, co si myslí. zároveň poslouchají ostatní, na co už se ptali. Dotyčný může odpovídat pouze ano-ne. Mají pouze dvě minuty na to, aby uhádli předmět. Kdo uhádne, jde si myslet předmět.

3.1.4 Zpráva, oznámení

Vzdělávací cíl: rozlišit rozdíly mezi zprávou a oznámením; vytvořit jednoduchou zprávu či oznámení; volit vhodné jazykové prostředky typické pro daný útvar.

Rozvíjené dovednosti: porovnává, hodnotí a ověřuje svá tvrzení; slovně formuluje své myšlenky; argumentuje; vyhledává klíčové informace.

Fáze hodiny: evokace

Metoda KM: vennův diagram

Pomůcky: psací potřeby, příloha č. 3 (vennův diagram)

Realizace aktivity:

1) Evokace

Každá dvojice v lavici obdrží pracovní list vennova diagramu, společně mají za úkol do diagramu heslovitě sepsat co nejvíce znaků typických pro zprávu a pro oznámení. Společné znaky obou napíše sepíše do průniku diagramu. Po pěti minutách se dvojice otočí ke dvojici sedící za nimi a společně ve čtveřici prodiskutují sepsané znaky.

2) Uvědomění významu

Žáci mohou pracovat se zprávou a oznámením různými způsoby:

- vymýšlet jiné nadpisy k uvedeným titulům (poté mohou debatovat nad funkcí titulku, vytvářet titulky tak, aby jednou působily jako ve veřejnoprávním a jednou jako v komerčním médiu)
- nakreslit společně plakát na aktuální téma ve škole, např. oznámení o sportovní akci, recitační soutěži, sběru bylin, návštěva koncertu, kina...a vyvěsit jej na hlavní nástěnku, vytisknout ve školním časopise
- žáci mohou vymyslet další akce, které by škola mohla pořádat a vymyslet na ně plakát
- poté napsat zprávu s fotkami z konané akce
- dokončit zprávu z novin
- podle nadpisů z novinových článků tvořit vlastní zprávy
- sehrát divadelní scénku zprávy z novin
- nahrát zprávy a oznámení na diktafon, na kameru
- napsat zprávu z konané akce ve škole a přečíst ji do rozhlasu školy...

Poznámka: Vennův diagram lze dobře využít všude tam, kde je vhodné porovnání dvou věcí, dále např. pro uvědomění rozdílu mezi osobním a úředním dopisem, výtahem a výpisky...

3.1.5 Diskuse

Vzdělávací cíl:

Rozvíjené dovednosti: žák neskáče druhému do řeči, naslouchá, neodsuzuje názory druhých, ale v klidu s ním diskutuje, vhodně argumentuje, umí přijmout názor druhého.

Fáze hodiny: E – U – R

Metoda: diskuse podle stanovených pravidel

Pomůcky: psací potřeby

Realizace aktivity:

1) Evokace

Diskuse: Brainstormingovou metodou žáci navrhnou důvody, proč je dobré pracovat ve skupině. Nápady sepíšeme na tabuli (např. abychom spolu lépe vycházeli, abychom se lépe navzájem poznali, abychom si naslouchali, abychom se učili od druhých, abychom lépe vyřešili problém...). Poté se žáků můžeme zeptat, jestli je nutné dodržovat pravidla při diskusi a proč.

2) Uvědomění významu

Žáci utvoří skupinky (nejlépe po čtyřech), ve kterých se společně domluví na 7 – 10 pravidlech diskuse (neskákat do řeči, nemluvit sprostě, neodsuzovat názor druhého, neposmívat se druhým). Každá skupina seřadí pravidla podle důležitosti. Poté je připevníme na tabuli tak, aby si je všechny skupiny mohly prohlédnout a popřípadě pak svůj seznam po dohodě se skupinou poupravit.

V tomto okamžiku se pravidla (každá skupina má svá pravidla) stávají závaznou po celou dobu spolupráce. Proto je dobré, aby je žáci měli stále před sebou a navzájem se hlídali, jestli jsou během diskuse dodržována. Tuto roli „rozhodčího“ můžeme dát jednomu z žáků ve skupině, který může prohřešky zapisovat do tabulky.

Poté žákům zadáme téma, které se týká obecně mravního dilematu, např. Co byste udělali, kdybyste našli v lavici cizí mobil?; Co byste dělali, kdybyste našli na zastávce 500Kč?; Může být někdy oprávněné lhát a krást? atd. Žáci mají za úkol dohodnout se ve stanoveném časovém limitu (15 – 20 min.) na správném řešení zadané situace, přičemž se snaží dodržet všechna stanovená pravidla.

Po vyřešení problému proběhne diskuse mezi skupinami (rozhodčí je nyní učitel). Většinou jsou řešení skupin podobná, pokud se ale názory skupin liší,

proběhne mezi nimi výměna názorů. Skupiny se snaží vhodně odůvodňovat svůj postoj a přesvědčit druhé o správnosti svého řešení. Pokud některá ze skupin svými argumenty přesvědčí ostatní o správnosti svého řešení, ostatní by jejich názor měli uznat a přijmout jej. Vedeme žáky k tomu, že vítěz je ten, který dokázal dodržet všechna pravidla a ten, kdo dokázal přijmout lepší názor druhého.

3) **Reflexe**

Žáci nejprve vyplní dotazník, ve kterém se zamyslí nad prací ve skupině, poté proběhne ve třídě krátká diskuze.

Ohlédnutí za hodinou:

1. Napiš, která ze stanovených pravidel ti šla dodržovat nejlépe:

2. Napiš, na kterém pravidlu musíš ještě pracovat:

3. Co bylo na vaší práci dobré?

4. Co mohlo práci ještě zlepšit?

5. Co ses dnes naučil?

Poznámka: Ve své praxi jsem se v některých třídách setkala s tím, že žáci spolu odmítali pracovat (zřejmě proto, že žáci se SPU nejsou tolik komunikativní a vztahy uvnitř třídy nejsou tak pevné a přátelské jako v normálních třídách. Ani na spolupráci nejsou tolik zvyklí – ve třídě většinou sedí po jednom ob lavici kvůli kázni). Proto nejprve necháme žáky utvořit skupinky podle přátelství, až později je lze dělit podle náhody.

Pokud jsou třídy s nízkým počtem žáků (zejména slohové vyučování půlené s reedukací), utvoří se skupina jedna kolem dvou spojených lavic. Rozhodčí je nyní učitel. Žáci lépe dodržují pravidla, pokud se s nimi dohodneme, že za jejich dodržování budou ohodnoceni známkou (např. za 2x porušení pravidla je o stupeň nižší známka). Sepsaná pravidla si žáci mohou napsat na velký plakát a vyvěsit si jej ve třídě.

3.1.6 Vypravování

Vzdělávací cíl: volit vhodné jazykové a kompoziční prostředky typické pro vypravování; sestavit osnovu, řídit se jí při vlastním psaní; dodržovat logickou návaznost textu.

Rozvíjené dovednosti: porozumění slyšenému textu (naslouchání),

Fáze hodiny: E – U

Metoda: pyramidový příběh

Pomůcky: psací potřeby, text pohádky (příloha č. 4)

Realizace aktivity:

1) Evokace:

Hodinu uvedeme otázkou k diskuzi *Při jakých příležitostech něco vypravujete? Co nejčastěji vypravujete? Jaké dovednosti musí mít člověk, aby byl dobrým vypravěčem?*

2) Uvědomění významu:

Žákům řekneme, aby se pohodlně usadili a poslouchali pohádku. Přečteme jim úvod pohádky *Honza čarodějníkem*. Společně podle přečteného textu napíšeme první díly pyramidy (dohromady bude mít pyramida 5 pater: 1. jméno postavy, 2. vlastnosti postavy, 3. místo, kde se děj odehrává, 4. zápletka, 5. rozuzlení zápletky. Takto společně sepíšeme první tři body. Pak žáky rozdělíme do dvojic a vyzveme je, aby si společně dopsali pyramidu, jak by příběh mohl pokračovat.

Poté žáci ve dvojicích podle pyramidy dovypráví své příběhy. Dostaneme tak tradiční pohádku s různými konci. Příběhy si všechny přečteme. Pokud je nestihneme všechny přečíst, můžeme je vystavit na nástěnce, publikovat ve školním časopise. V tomto případě by bylo vhodné doplnit příběhy ilustrací.

Poznámka:

Pokud žáci se stavěním pyramidy nemají dostatek zkušeností, může se pyramida sestavit společně. Pokud s pyramidou pracují běžně, mohou sestavit celou osmipatrovou pyramidu. Vhodnou variantou pro žáky se SPU je nacvičení dramatického ztvárnění příběhu. Jak pokračoval příběh podle knížky, si můžeme se žáky přečíst v hodině literární výchovy.

Další variantou je vymyslet prostřední část příběhu, např. u pohádky *Honza a Vrba*. Její text uvádím v příloze č. 5.

3.1.7 Výtah

Vzdělávací cíl: Rozlišit podstatné informace od méně podstatných; přehledně zaznamenat nadřazenost a podřazenost základních informací z textu; strukturovat své myšlenky

Rozvíjené dovednosti: formuluje hlavní myšlenky textu; vytváří otázky a odpovídá na otázky; hledá souvislosti mezi klíčovými slovy; spolupracuje; vysvětluje a obhajuje své soudy; argumentuje; přijímá lepší návrhy druhých.

Fáze hodiny: E – U – R

Metoda KM: Klíčová slova

Pomůcky: psací potřeby, učebnice, text k výtahu (příloha č. 6)

Realizace aktivity:

1) Evokace

Žákům na tabuli napíšeme tato klíčová slova: *Výtah, přehlednost, nadřazenost, podřazenost, závorky, odrážky, klíčová slova, zdroj*. Během 5 minut ve dvojici vymyslí, jak by tato slova spolu mohla souviset. Poté, co se spolu žáci domluví ve dvojici, otočí se ke dvojici sedící za nimi a své návrhy zkonzultují, domluví se na konečném řešení.

2) Uvědomění významu

Žáci si podle učebnice zkontrolují základní poznatky o výtahu, přesvědčí se, jestli se jejich hypotézy potvrdily či nikoliv.

Nyní budou žáci číst text ve dvojicích po odstavcích. Na konci každého odstavce se zastaví a jeden bude dávat druhému otázky k přečtenému odstavci. Poté společně formulují první bod osnovy. Po přečtení druhého odstavce dává otázky k přečtenému textu druhý žák, opět společně napíše druhý bod osnovy... Takto se střídají až do přečtení textu. Po sestavení osnovy žáci zkonzultují své osnovy se dvojicí sedící za nimi a společně vyberou osnovu, která bude podle nich nejlepší. Každý sám pak napíše podle osnovy krátký výtah, který si žáci ve dvojicích navzájem přečtou. Každý žák řekne dvě věci, které se mu na práci druhého líbily (co se mu podařilo) a jednu věc, na které by mohl ještě pracovat.

Na příští hodinu si žáci nachystají podle osnovy krátké vyprávění (na 3 min) o oceánských proudech.

Reflexe

Žáci se zamyslí nad následujícími otázkami:

1. Co se ti dnes dařilo?
2. Na čem musíš ještě pracovat?
3. Která informace o oceánských proudech byla podle tebe nejzajímavější?
4. Jak budeš příště postupovat, když budeš chtít napsat výtah?

Poznámka

Žáky se SPU je dobré nechat vypracovat osnovu a výtah na počítači, který jim pomůže s gramatickou i grafickou úpravou textu, záleží však na technických možnostech každé školy.

ZÁVĚR

Hlavním předmětem diplomové práce byla problematika výuky komunikační a slohové výchovy žáků se specifickými poruchami učení ve specializovaných třídách.

Současné cíle jazykového vyučování a všech jeho složek mají v současné době primárně komunikační charakter. Je to zásadní změna, kterou přinesla školská reforma v r. 2005 v podobě kurikulárních dokumentů.

Tento přechod od staré školy pravidel, které zde měly po staletí dominantní postavení, ke škole komunikace je velice zásadním a zároveň nesnadným úkolem pro pedagogy. Velkou překážkou k realizaci komunikačního vyučování je nedostatečná informovanost učitelů a jejich neochota měnit své zavedené postupy.

Změna pojetí výuky je však nutná. Zaměření výukových cílů na komunikační dovednosti umožňuje rozvíjet u žáků se specifickými poruchami učení jejich deficitní oblasti také v rámci školní výuky, která se pro ně tímto zásadním krokem stává reálnou. Tato škola komunikace je schopná vybavit všechny žáky znalostmi a dovednostmi, které budou potřebovat pro uplatnění se v životě i na trhu práce.

Komunikační kompetence žáků se specifickými poruchami učení se staly hlavním předmětem mé práce, kterou jsem zaměřila na slohové vyučování. V teoretické části jsem sledovala dnešní pojetí slohového vyučování v porovnání s minulými cíli, přičemž zvláštní pozornost jsem věnovala současným cílům vycházejících z klíčových kompetencí. Zmínila jsem se také o jazykových činnostech, především o ústním projevu, který je pro žáka se specifickými poruchami učení nejvhodnějším způsobem vyjadřování, a možnostech jeho realizace ve specializovaných třídách. Protože úkolem komunikační výchovy je rozvíjet komunikační kompetenci ve všech oblastech dorozumívání, zařadila jsem do této části také kapitulu o mediální výchově, ve které uvádím možnosti realizace v rámci předmětu.

Celou práci prostupují klíčové kompetence, díky nimž se škola stává dílnou lidskosti. Tyto kompetence jsou rozvíjeny aktivním zapojením žáka do výuky, což ve vzdělávacím procesu zajišťují metody kritického myšlení. Další částí diplomové práce je proto stručný seznam a popis některých metod, které se mi osvědčily při výuce komunikační a slohové výchovy u žáků se specifickými poruchami učení ve specializovaných třídách.

Poslední část teoretické části diplomové práce představuje stručné nastínění problematiky specifických poruch učení. Hlavním cílem této kapitoly bylo seskupit potřebné informace pro práci s těmito žáky ve vyučování.

Hlavní část diplomové práce tvoří výzkum zaměřený na zjištění pojetí výuky českého jazyka a postoje učitelů ke klíčovým kompetencím. Dotazovanou skupinou byli češtináři druhého stupně základních škol. Cílem výzkumu bylo zjistit názor češtinářů druhého stupně na pojetí výuky podle těchto tří typů tříd: běžné třídy bez žáků se SPU, třídy integrující žáky se SPU, třídy specializované na žáky se SPU. Druhým cílem bylo zjistit postoj učitelů ke klíčovým kompetencím podle délky pedagogické praxe všech dotazovaných češtinářů: do 5 let, 5 – 10 let, 11 – 20 let, nad 20 let.

Výsledky výzkumu přinesly zjištění, že nejvíce jsou na komunikační dovednosti zaměřeny specializované třídy, nejméně pak třídy integrované.

Učitelé specializovaných tříd jsou podle výzkumných výsledků nejvíce přesvědčeni o tom, že spíše vyučují to, co žáci využijí v praxi, kladou nejmenší důraz na jazykovědné normy, učitelé těchto tříd nejvíce užívají v hodinách komunikační a slohové výchovy mluvený projev, nejvíce dodržují hodinovou dotaci slohové a komunikační výchovy a nejvíce se snaží zařazovat jazyková cvičení do komunikačního kontextu.

Učitelé integrovaných tříd se ve své výuce nejméně zaměřují na komunikační dovednosti, nejvíce na dovednosti jazykové, mluvený projev pak užívají ze všech typů tříd nejméně často a nejméně dodržují hodinovou dotaci slohové a komunikační výchovy. Učitelé těchto tříd nejméně zapojují jazyková cvičení do konkrétních komunikačních situací.

Překvapivé výsledky přineslo srovnání češtinářů s praxí do pěti let a češtinářů s praxí nad dvacet let. Výsledky jsou následující: Češtináři s praxí do 5 let si ze všech typů tříd nejméně stanovují klíčové kompetence za cíl výuky, nejméně podřizují výběr výukových metod stanoveným cílům a nejméně zařazují reflexi do výukového procesu. Češtináři s praxí nad dvacet let pracují s klíčovými kompetencemi a jejími metodami nejvíce.

Na základě nejméně užívaných metod kritického myšlení jsem vytvořila ukázky hodin komunikační a slohové výchovy ve specializovaných třídách vytvořených na základě metod kritického myšlení (výběr druhů slohových útvarů jsem podřídila metodám kritického myšlení, které jsou podle výzkumu nejméně v hodinách využívány). Funkčnost jednotlivých hodin jsem ověřila v praxi. Obsahem diplomové

práce je i video-ukázka metody kritického myšlení, kterou jsem se svými žáky natáčela v rámci předmětu komunikační a slohová výchova. Jedná se o metodu Řízená představivost, kterou jsem zvolila pro popis předmětu.

Vlastní přínos práce spatřuji především ve výzkumných závěrech. Ty ukazují, že nejméně komunikačně zaměřená je výuka v integrovaných třídách (viz výše). Toto zjištění může být východiskem pro další výzkumné šetření, které se může zabývat otázkou efektivní inkluze v české škole.

Další závěry výzkumu poukazují na to, že nejméně pracují s klíčovými kompetencemi jako cíli učitelé s praxí do pěti let a že jejich výuka je nejméně komunikačně zaměřená. Toto zjištění se nabízí jako východisko pro další výzkumné šetření, které by mohlo hledat příčiny. Další postupy by tak mohly přispět k zefektivnění výuky učitelů a tím i jejich žáků.

Dalším přínosem práce je ukázka pracovních listů komunikační a slohové výchovy upravených pro žáky se specifickými poruchami učení. Mohou být inspirací pro učitele, jak efektivně vyučovat tomuto předmětu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BÍNA, D., NIKLESOVÁ, E. *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-059-1
- ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu. Úvod do teorie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. ISBN 14-560-85.
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7
- KALHOUS, Z., Obst O. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4
- KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda: Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- PETTY, G. *Moderní vyučování: praktická příručka*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184711-9
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

Internetové zdroje

- http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur [doloženo k 15. března 2011]
- http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM [doloženo k 16. března 2011]

http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_nakolik [doloženo k 18. března 2011]

http://pdpzv.vuppraha.cz/index.php?p=pdp&u=PDP_uvod [doloženo k 17. dubna 2011]

http://is.muni.cz/th/64984/pedf_m/MU_10_1_dubna.txt [doloženo k 15. března 2011]

PŘÍLOHY

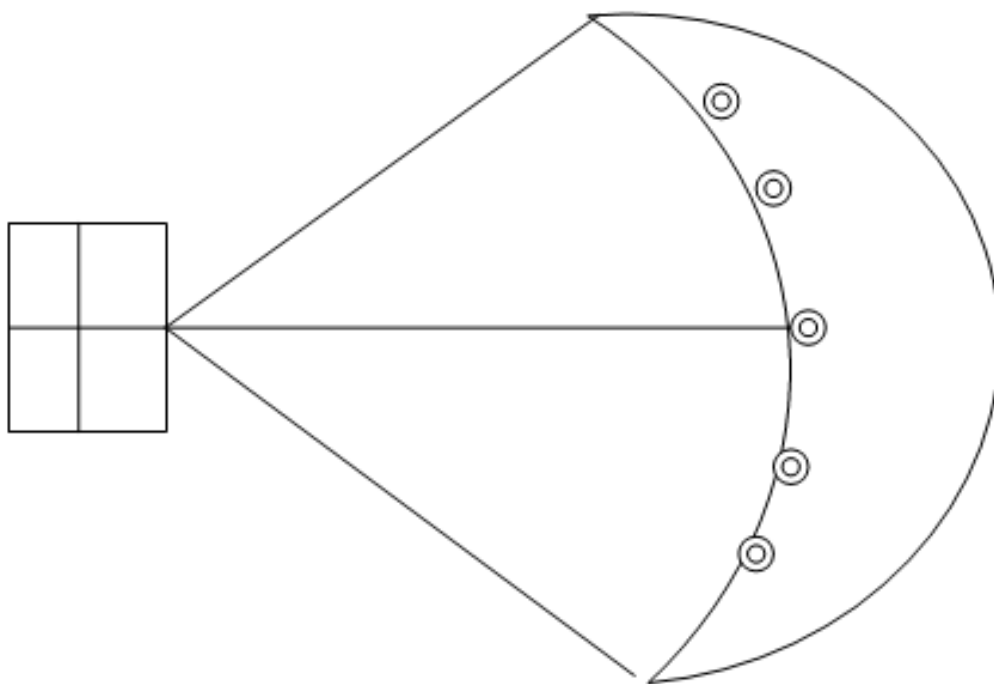
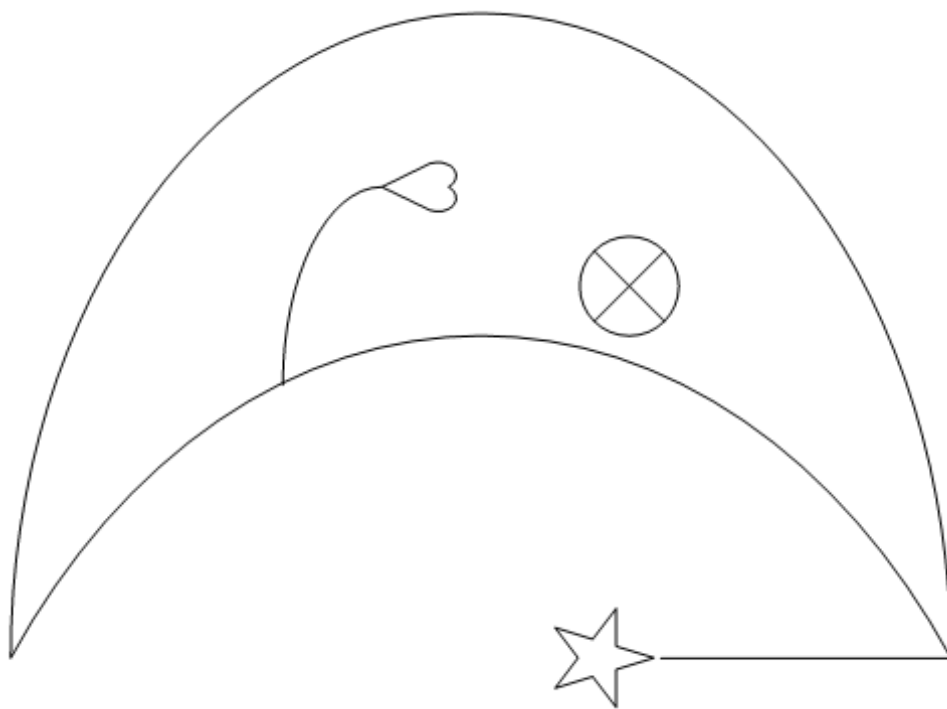
Příloha č. 1:

Popis předmětu

<u>OHLÉDNUTÍ ZA HODINOU</u>	Jméno: _____				
1) Moje hodnocení:					
- Dařilo se mi popisovat věc systematicky?	1	2	3	4	5
- Popisoval jsem danou věc přesnými slovy?	1	2	3	4	5
- Dával jsem pozor, když popisoval kamarád?	1	2	3	4	5
- Skákal jsem mu do řeči? (1- nikdy, 5-neustále)	1	2	3	4	5
- Pokud jsem při kreslení nevěděl, co kamarád myslí, zeptal jsem se ho na to v klidu a bez urážek?	1	2	3	4	5
- Dnes jsem se naučil, že:	_____ _____ _____ _____.				
2) Hodnocení kamaráda (jméno): _____					
- Dařilo se mu popisovat věc systematicky?	1	2	3	4	5
- Popisoval danou věc přesnými slovy?	1	2	3	4	5
- Dával pozor, když jsi popisoval ty?	1	2	3	4	5
- Skákal ti do řeči, když jsi popisoval? (1- nikdy, 5-neustále)	1	2	3	4	5
- Pokud kamarád při kreslení nevěděl, co máš na mysli, zeptal se tě na to v klidu a bez urážek?	1	2	3	4	5

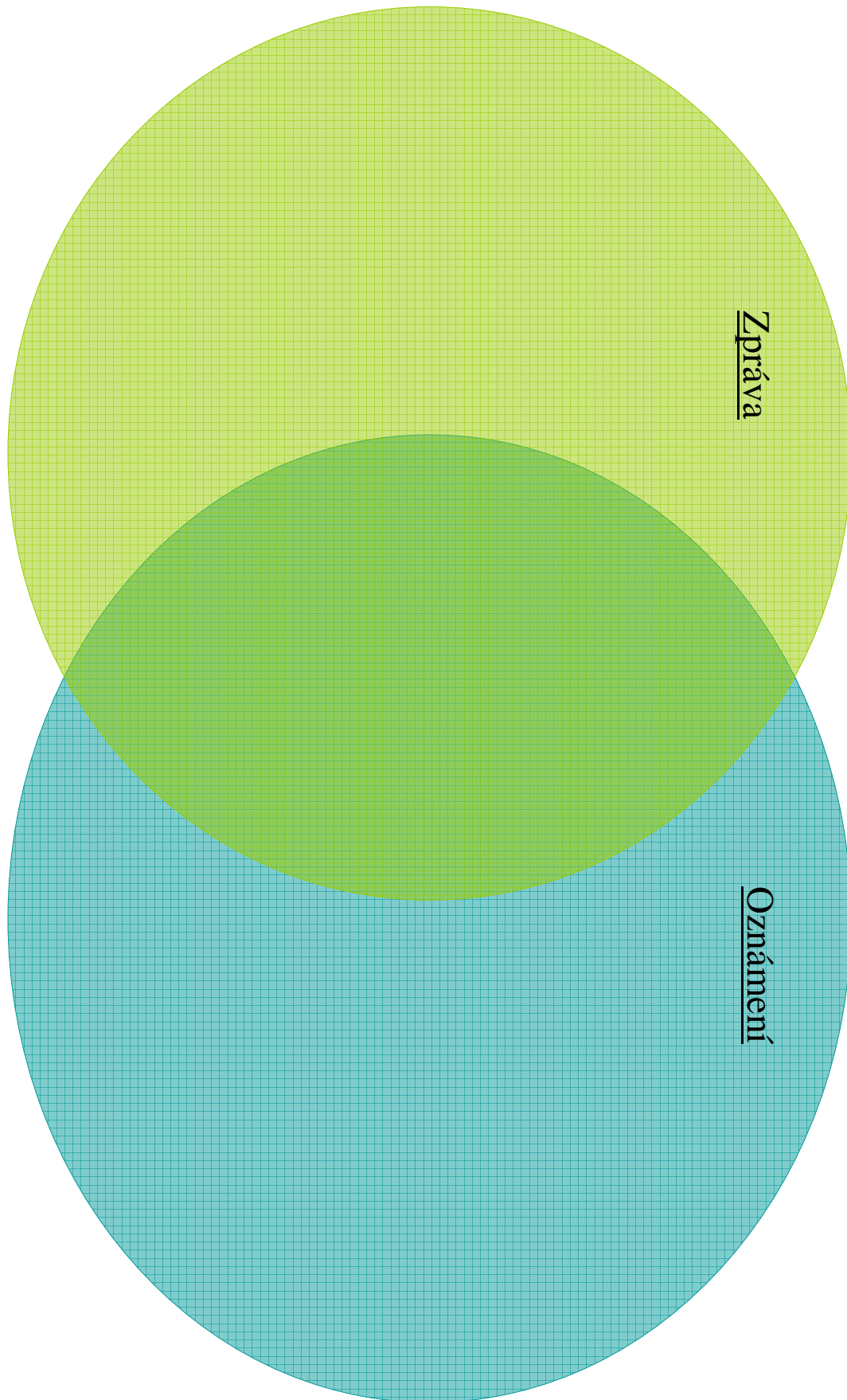
Příloha č. 2:

Popis předmětu



Příloha č. 3:

Vennův diagram



Příloha č. 4:

Vypravování



HONZA ČARODĚJNÍKEM



od jednou horou byla vesnice a v té vesnici žili chudí rodiče, táta s mámou. Měli syna a ten se jmenoval Honza. Do práce se tuze nehnal, ale naučil se u kostelníka číst a psát. Rostl jako z vody, a když mu bylo patnáct let, byl už veliký a silný jako táta.

Otec jednou povídá: „Honzíku, dost jsem se tě naživil, jdi do světa a hledej si službu.“ Honza řekl, že tedy půjde. Máma mu napekla placek, táta mu dal svou chlupatou čepici, silnou hůl, pak mu rodiče dali požehnání a Honza šel.

Přešel les, dostal se na širokou cestu, a tu potká starého černého pána. Ten se ho ptá: „Kampak, hochu?“ „Někam do světa, rád bych do služby.“ „Tak pojd' se mnou,“ řekl pán, „službu ti dám.“ Šli spolu kus cesty, až došli k veliké skále. Černý pán vzal proutek, šlehl do skály a ta se jim otevřela. Vešli dovnitř a skála se zase zavřela. Nebylo tam nic jiného, jen jedna veliká světnice a v ní samé knihy a ten černý pán povídá: „Nebudeš mít nic jiného na práci, jen tuhle ty knihy každý den

oprašovat. Ale do žádné z nich se nesmíš podívat, to ti povídám!“
A odešel. Honza tedy zůstal sám ve světnici, oprašoval knihy, ale přece mu to nedalo, začal si v nich číst. Byly to knihy čarodějnické...

Byl tam celé tři roky, pán byl pořád pryč, a tak se naučil všem kouzlům. Když toho věděl dost, sebral se a že půjde domů. Přišel k té skále, proutkem šlehl, skála se otevřela, vyběhl z ní jako čamrda a utekl domů.

Vrátil se do chalupy, matka zatím zemřela, tak povídá otci: „Táto, teď se budeme mít dobře! Zítra se proměním ve stříbrnou holubičku, prodáte mě za dvě stě, a já zas přijdu domů.“ Táta souhlasil. Vzal holubičku a šel do města na trh. Jedna princezna si holubičku hned koupila, ani při tom nesmlouvala, a pěkně si ji s klecí pověsila do pokoje. Jenže nechala otevřené okno. Když byla pryč, Honza se proměnil v broučka a utekl z pokoje. Z pokoje pak vylítl jako sokol. A letí, letí, až byl doma a zas se stal Honzou.

Za čas povídá tátovi: „Půjďte s nůší do města a prodáte tam zlatou kachnu“ Kachna si hned sedla do nůše a táta šlape na trh. Zase kachničku koupila jedna paní ze zámku, takovou kachnu prý tam ještě neměli, a pěkně si ji posadila v parku na vodu. Kachna tam plave, ale najednou neproměnila ve štika a hned pod vodu a zajela na druhý konec rybníka do kouta. Tam nebyla voda

hluboká, Honza vyskočil z vody, tiše se vykradl z parku a pelášil domů.

Když jim peníze došly, Honza se proměnil ve valacha a povídá: „Táto, ve městě budou trhy, povedete mě tam a prodáte mě za tři tisíce. Ale bez ohlávky, tu si vezte zpátky!“ Když přišli na jarmark, kupcům se valach líbil, ale tři tisíce, to se každý ošíval. Až přišel černý pán a hned poznal, že je to Honza. „Co za toho valacha?“ ptá se táty. „Tři tisíce.“ Bez smlouvání hned vyplatil tři tisíce. Ale táta na tu ohlávku zapomněl. Peníze ho omráčily, tolik peněz nikdy neměl!

Tak černý pán koně koupil. Přišli do jedné hospody a on si valacha postavil do stáje ke žlabu. A hned řekl podomkovi, aby zavolal kováře. Mistr se přihnul a černý pán mu povídá: „Tuhle tomu valachovi přibijte čtyři rozžhavené podkovy.“ Kovář, stará vojna, jen zasalutoval a běžel si pro své potřeby.

Valach se už strachy potil, co se s ním bude dít, a když černý pán odešel do šenkovny, tak smutně zařehnal, že ho podomkovi bylo líto. Hodil mu otýpku sena a kouká, jak valach obtížně chňape stéblo za stéblem přes ohlávku. Tak mu ji podomek trochu povolil, a milý valášek najednou hlavu ven, vyrazil ze stáje a hned byl pryč.

Podomek zůstal stát jak opařený. Přiběhne do šenkovny a povídá černému pánovi, co se stalo: „Zle je, valach se vyvlekl z ohlávky, jenom se otočil a je tentam.“ „A na kterou stranu to vzal?“ ptal se pán. „Tudyhle,“ ukazuje podomek. Tak černý pán

se hned proměnil v tygra a žene se za valachem. Ale ten věděl, že mu to černý pán nedaruje, každou chvilkou se proto ohlédl. Běžel už dobrou hodinu, když si všiml, že je tygr za ním. Honza nemeškal, proměnil se v holubici a vzlétl do povětří. Černokněžník se změnil v jestřába, a už se žene do výšky za holubicí. Za slétla na zem, proměnila se v myšku a šup! do dírky. Ale černý se změnil v kocoura, sedí u dírky a ani se nehne. Čeká, až ta myška vykukne ven. Ale jak foukal vítr, kocour přimhuřoval oči tak dlouho, až tam skoro usnul. Myška dávala pozor, najednou vylítla, proměnila se v chrta, chrt popadl kocoura za chřtán a roztrhal ho na kusy. Chrt uháněl domů a proměnil se v Honzu. Za ty tři tisíce si s otcem koupili statek. Honza se oženil, začal hospodařit, čarodějnictví už nechal a byli všichni spokojení až do smrti.

Volně podle knihy Český Honza

Příloha č. 5:

Vypravování



HONZA A VRBA

Byl jeden chudý tkadlec a měl syna Honzíka. Lidé o něm říkali, že je trochu přihlouplý. Přišla drahota a neměli co jíst. Aby se z té bídy dostali, otec chtěl prodat plátno, co jim ještě zbylo, aby měli na živobytí, ale dávali mu malou hodnotu.

Honzík povídá: „Táto, půjdu sám a já to plátno prodám!“ „No tak jdi,“ řekl táta, „ale Honzo, to ti povídám, kdyby někdo moc smlouval nebo ti nechtěl hned zaplatit, tak to plátno neprodávej!“

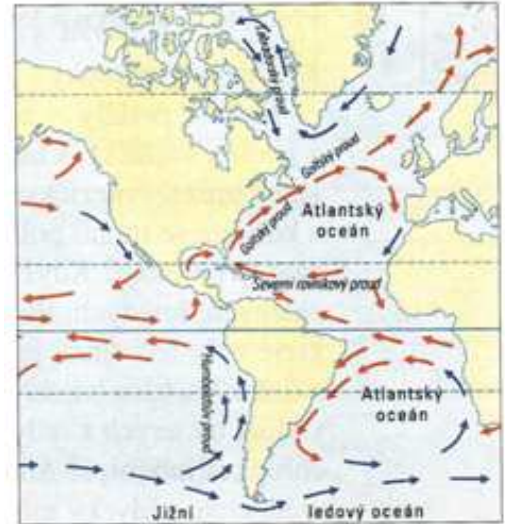
Honza šel, pochodil po vesnicích, ale neprodal nic. Vracel se domů, byl ušlý a sedl si za jednu vsí u rybníčka pod starou vrbu. Byla už celá dutá a popraskaná. Honza se na ni díval a najednou mu jí bylo líto, že je tak sešlá. Povídá jí:

Příloha č. 6:

Výtah

Jak vznikají oceánské proudy

Oceánské proudy mají dvě příčiny vzniku. První je vítr a druhou je hustota vody. Větry při zemském povrchu dávají do pohybu obrovské masy vody ve směru svého pohybu. Rozdíly v hustotě vody jsou dány změnami teploty a slanosti vody. Lehká voda stoupá k povrchu, hustá



klesá do hlubin, čímž vznikají jednotlivé proudy. Slunce ohřívá rovníková moře, hustota jejich vody se tím snižuje, ale zároveň s vypařováním se zvyšuje její slanost. Led a studený vzduch zase ochlazuje polární moře. Déšť, tající led a řeky slanost vody snižují.

Rotace Země stejně jako tvar a rozmístění pevnin pak ovlivňují směry oceánských proudů. Proudů na severní polokouli se stáčí vpravo, proudy na jižní polokouli vlevo. Na sever od rovníku se proudy pohybují ve směru hodinových ručiček.

Příkladem toho, jak může pevnina ovlivnit průběh proudu, je Golfský proud. Teplé atlantické a karibské proudy vznikají u pobřeží Floridy. Linií amerického pobřeží jsou odvráceny na severovýchod a dále pokračují přes oceán a stále ještě teplé se dostávají až k západnímu pobřeží Evropy.

V místech, kde vanou pevninské větry na moře, voda směřuje od pobřeží. Na její místo stoupá voda z hlubin a přináší ze dna mnoho živin, které umožňují značné rozmnožení mořského planktonu. To vysvětluje bohaté úlovky ryb například u pobřeží Peru a Namibie.

Podle knihy Všechno o zemi