

UNIVERZITA KARLOVA
V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Možnosti využití interaktivní tabule při výuce
českého jazyka u žáků se specifickými poruchami
učení na základní škole

The possibilities of using interactive boards in teaching Czech language
to students with specific learning disabilities at mainstream school

Bakalářská práce

Autor práce: Kateřina Pokorná

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Iva Strnadová, Ph.D.

Praha 2010

Bibliografický záznam:

POKORNÁ, Kateřina. *Možnosti využití interaktivní tabule při výuce českého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2010. 60s. Vedoucí bakalářské práce Doc. PhDr. Iva Strnadová, Ph.D.

Anotace:

Bakalářská práce „*Možnosti využití interaktivní tabule při výuce českého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*“ se zabývá problematikou využití interaktivních technologií, především interaktivních tabulí, při výuce českého jazyka u dětí s dyslexií či dysgrafií. V teoretické části práce bude zpracována problematika poruch učení především se zaměřením na dyslexii a dysgrafii. V praktické části se práce bude zabývat využitím interaktivních tabulí v praxi. Součástí praktické části budou dvě případové studie žáků, rozhovor s žáky a učitelkou českého jazyka a průzkumné šetření, které proběhne mezi pedagogy Základní školy profesora Zdeňka Matějčka v Mostě.

Klíčová slova:

Specifické poruchy učení, základní škola, dyslexie, dysgrafie, interaktivní tabule, český jazyk.

Annotation:

The bachelor work deals with the use of interactive technologies, particularly interactive blackboards in the teaching of Czech language for children with dyslexia or dysgraphia. In the theoretic part of the thesis I will deal with learning disorders, mainly from the point of view of dyslexia and dysgraphia. The practical part of the work will address the use of interactive blackboards in practice. The practical part will include two case studies, interviews with pupils and a teacher of Czech language and exploratory investigation that will be realized between the teachers of the Basic School of the Professor Zdeněk Matějček in Most.

Keywords:

Specific learning disabilities, basic school, dyslexia, dysgraphia, interactive boards, Czech language

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat Doc. PhDr. Ivě Strnadové, Ph.D. za laskavé, trpělivé a odborné vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji PhDr. Haně Ajmové, která mi umožnila nahlédnout do interních materiálů školy a zprostředkovala mi spolupráci s Mgr. Irenou Kondrovou, které taktéž děkuji za poskytnuté informace a předané zkušenosti.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze, 30. května 2010

.....

Obsah:

1 Úvod	8
2 Základní škola profesora Zdeňka Matějčka - historie a vývoj až do současnosti	9
2.1 Historie	9
3 Cílová skupina žáků	12
3.1 Žáci se specifickými poruchami učení a chování	12
3.2 Projevy specifických poruch učení ve výuce	17
4 Možnosti využití interaktivních tabulí při výuce dětí se specifickými poruchami učení	19
4.1 Interaktivní tabule	19
4.2 Využití interaktivních tabulí při výuce českého jazyka na Základní škole profesora Zdeňka Matějčka v Mostě	21
5 Případové studie	23
5.1 Případová studie č. 1	26
5.1.2 Osobní anamnéza	26
5.1.3 Vývoj žáka v ČJ	26
5.1.4 Využití IT – konkrétní osvědčené příklady práce	29
5.1.5 Pohled žáka	30
5.1.6 Závěr	31
5.2 Případová studie č. 2	32
5.2.2 Osobní anamnéza	32
5.2.3 Vývoj žáka v ČJ	32
5.2.4 Využití IT – konkrétní osvědčené příklady práce	35
5.2.5 Pohled žáka	36
5.2.6 Závěr	37
5.3 Shrnutí případových studií	38
6 Průzkum mezi pedagogy	39
Otázka č. 1 – Jak často pracujete s IT?	40
Otázka č. 2 – V jakých předmětech IT nejčastěji využíváte?	41
Otázka č.3 – Je pro Vás výuka s IT lepší, snazší?	42
Otázka č. 4 – Máte pocit, že žáci látku lépe chápou, pokud ji vykládáte s pomocí IT?	43
Otázka č. 5 – Pozorujete u svých žáků zlepšení školních výsledků při využití IT ve výuce?	44
7 Závěr	46
8 Resumé	47
9 Použitá literatura, periodika, internetové zdroje a ostatní zdroje	48
9.1 Literatura	48
9.2 Periodika	49
9.3 Internetové zdroje	50
9.4 Ostatní zdroje	50
10 Přílohy	51
10.1 Příloha č. 1 – Učitelský dotazník	51
10.2 Příloha č. 2 – Pozorovací arch případové studie č. 1	52
1.1 9.3 Příloha č. 3 – Pozorovací arch případové studie č. 2	53

<u>10.3 Příloha č. 4 – Osnovy českého jazyka v jednotlivých ročnících základní školy (dle Školního vzdělávacího programu „Škola jako rodina“)</u>	<u>54</u>
<u>10.4 Příloha č. 5 – Dopis profesora Zdeňka Matějčka</u>	<u>57</u>
<u>10.5 Příloha č. 6 – Pracovní list pro procvičení slovesných kategorií</u>	<u>58</u>
<u>10.6 Příloha č. 7 - Pracovní list pro procvičení syntaxe</u>	<u>59</u>
<u>10.7 Příloha č. 8 – Pracovní list pro procvičení hlavních a vedlejších vět</u>	<u>60</u>
<u>10.8 Příloha č. 9 – Pracovní list pro procvičení podmíňovacího způsobu</u>	<u>61</u>

1 Úvod

„Moderní technologie nejsou ani dobré, ani špatné. Jsou přesně takové, jaký je učitel.“¹

Během svých praxí při studiu vysoké i střední školy jsem měla příležitost několikrát pracovat s interaktivními tabulemi. Možnosti, které práce na interaktivních tabulích nabízí, mě nadchly. Ne všichni pedagogové však interaktivní tabule využívají a ne všichni s nimi pracují rádi. Proto jsem se rozhodla, že se pokusím zjistit, jaké je ve skutečnosti využití interaktivních tabulí při výuce českého jazyka u dětí s dyslexií a dysgrafií.

Tabule jsem měla možnost využívat při práci v běžné základní škole (škola Sv. Voršily v Praze, kde v současné době pracuji jako asistentka pedagoga) i na Základní škole profesora Zdeňka Matějčka v Mostě, kterou navštěvují především žáci se specifickými poruchami učení a na kterou bude proto zaměřena výzkumná část mé bakalářské práce.

Cílem práce je zjistit, jaké jsou možnosti využití interaktivních tabulí v hodinách českého jazyka u dětí se specifickými poruchami učení. Toto budu dokumentovat na dvou případových studiích. Pro jejich zpracování je nutné vybrat si dva žáky za Základní školy profesora Zdeňka Matějčka, se kterými budu pracovat formou semistrukturovaného rozhovoru. Dále provedu průzkumné šetření mezi pedagogy – cíle bude seznámit se s jejich názory na možnosti práce s interaktivními tabulemi.

¹ Hubatka, Miloslav. 2007: Zkušenosti s multimediální interaktivní výukou.“ Časopis Moderní vyučování, str. 25, ISSN 1211-6858

2 Základní škola profesora Zdeňka Matějčka - historie a vývoj až do současnosti

2.1 Historie²

Škola byla založena ve školním roce 1993/1994. Otevření školy předcházely novinový článek ze 7. května 1993 v Deníku Rozvoj, ve kterém bylo v závěru rozhovoru s ředitelkou Ajmovou psáno: *„Perspektivně počítáme s otevřením speciální školy pro děti s vývojovými poruchami učení a chování měla by poskytovat odbornou poradenskou péči nejen rodičům umístěných žáků, ale i rodičům žáků s těmito potížemi na ostatních základních školách. Tato škola by měla organizovat vzdělávání v oboru speciální pedagogiky a logopedie.“*

Škola původně sídlila v prostorách 2. základní školy v Mostě – celá budova musela projít rozsáhlou rekonstrukcí, která začala v prosinci 1993 a skončila v lednu 1994. Veškeré práce probíhaly za chodu školy, kdy se žáci učili ve vypůjčených prostorách. Ve školním roce 1994/1995 získala paní ředitelka pro školu prostory, ve kterých se nachází do dnešní doby. Tato budova ovšem byla rok opuštěná a potřebovala rozsáhlé úpravy (původně patřil objekt Obchodní akademii a pedagogické škole). Všechny potřebné práce se podařilo dokončit během prázdnin. 12. září 1994 se žáci mohli přestěhovat do nové školy. Od roku 1995 má škola právní subjektivitu, v roce 1998 přešla pod správu Krajského úřadu. Jedná se o první státní zařízení tohoto typu u nás.

Ve školním roce 1995/1996 se začalo uvažovat o tom, že by škola měla pokračovat druhým stupněm. V březnu roku 1996 vychází v Mosteckém deníku článek, který v nadpisu oznamuje: *„Nejmenší škola na Mostecku získává jméno za hranicemi“* – o škole se zde mluví jako o zařízení, které navštěvují žáci s dyslexií, dysgrafií a dyskalkulií.

² Kronika Základní školy profesora Zdeňka Matějčka, roky 1993 - 2002, dáno k dispozici Dr. Ajmovou

V témže roce v lednu pořádala škola první reedukační klimatický pobyt pro žáky na horách.

20. prosince 1996 dostal ředitel školského úřadu, dr. Zdeněk Frélich dopis od profesora Zdeňka Matějčka, který se o škole vyjadřuje velice pochvalně (příloha č. 5).

V lednu 1997 byl otevřen relaxační sál, který je hojně využíván při vyučování a pro relaxaci a odpočinek dětí. V tomto školním roce navštěvovalo školu 110 žáků v devíti třídách od druhých do sedmých ročníků, kterým se věnovalo dvanáct pedagogů. (Deník Mostecka, 13. ledna 1997). Spolu s žáky s poruchami učení začali školu navštěvovat i tělesně postižení – konkrétně tři žáci na vozíku.

Deník Bohemia se o škole zmiňuje ve svém článku z 22. května 1999, jako o vhodném místě pro praxe studentů vysokých škol a to vzhledem k její jedinečnosti – v okrese je jediná, v republice jsou takové školy pouze čtyři.

V tomto školním roce (1998/1999) opustil bránu školy první devátý ročník.

V roce 2002 měla škola zájem o prostory bývalé 9. základní školy v Mostě – dnes již víme, že tyto prostory škola nezískala.

Škola se pravidelně účastní dys-lympiády. Objevuje se snaha o spolupráci se zahraničím (Dánsko, Anglie). Tato snaha byla korunována úspěchem, když vznikl česko-dánský rozvojový projekt „Integrace studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Ve škole se žáci vyučují podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání: 1.-9. ročník č.j. 172/2007 Škola jako rodina. Tento Školní vzdělávací program vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a z vyhlášek MŠMT ČR č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Interaktivní tabule, jichž se týká převážná část mé bakalářské práce, začala škola využívat od školního roku 2006/2007, kdy byla do školy nainstalována první z nich. V současné době disponuje škola třemi tabulemi. Do budoucna počítá paní ředitelka s navýšením jejich počtu.

Za patnáct let existence této školy byla, v podstatě z ničeho, vybudována jedna z nejlepších škol tohoto typu u nás.

Hlavním mottem školy doslovně zůstává citát Otakara Kučery, zakladatele péče o děti se specifickými poruchami učení a chování u nás: „Péče o dítě se specifickými vývojovými poruchami učení je chronický, tj. trvalý diagnosticko-terapeutický pokus.“

Hlavní myšlenky školy by se daly shrnout do několika málo slov, která mají žáci nakreslená na zdi u sborovny:

kam směřujeme - škola

Laskavost

Aktuálnost

Bezpečí

čte, píše, diskutuje - **Občan** – ví, co chce; ví, na co má právo; chápe
důsledky svých činů

zdravotní handicap - **Rozmanitost** – odlišná kultura

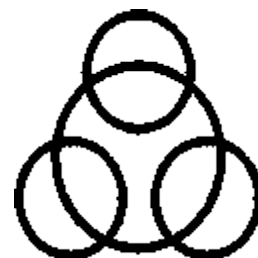
Aktivita

Tolerance

Ochota

Řešení

Symbolem školy jsou potom tři kruhy o stejné velikosti a ve stejné vzdálenosti plovoucí na kruhu čtvrtém, zobrazující názorně filozofii této školy – rodič, dítě (žák) i učitel jsou v jedné rovině, mají k sobě blízko, mohou si navzájem důvěřovat, vzájemně spolupracují a respektují se, což je předpokladem úspěchu jejich společného snažení.³



³ <http://www.zsdysmost.cz/index.html>

3 Cílová skupina žáků

3.1 Žáci se specifickými poruchami učení a chování

Postavením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam žáci se specifickými poruchami učení patří, ve škole, se zabývá zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – podrobněji se pak touto problematikou zabývá vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.⁴

Podstatným pro práci s těmito dětmi se stal Metodický pokyn ministryně MŠMT č.j. 23 472/92-21, k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách, aplikovatelný na základních a středních školách, včetně škol speciálních a praktických. Hovoří se zde o slovním hodnocení žáka, o individuálně vzdělávacím plánu a dalších důležitých ukazatelích.

Vytvoření světového konceptu specifických poruch učení je spjato především se jmény Werner a Strauss, kteří působili ve 30. – 40. letech minulého století ve Spojených státech amerických. Do literatury zavedli pojem „mozkové poškození“. Na jejich práci navázal například Cruickshank (1915-1992), zakladatel Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení.

V našich podmínkách byl originální koncept těchto poruch vypracován interdisciplinárním týmem spolupracovníků Krajské dětské psychiatrické poradny Středočeského kraje a Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích, vedeného Kučerou.

Pokud jde o lehké mozkové dysfunkce, dospěla v roce 1996 komise pod vedením Clementse k následující definici: „Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence

⁴ Kucharská A., Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005, Praha: IPPP ČR 2006, ISBN 80-8656-13-5

s určitými poruchami učení nebo chování v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti, v kontrole popudů nebo motoriky. Mohou vznikat z genetických variací biochemických nepravidelností.“ – zde Michalová (2003, str. 12) uvádí, že předpokládaný přenos je způsobený genem lokalizovaným na 6. nebo 15. chromozomu, perinatálním poškozením mozku či jinými onemocněními nebo poškozeními, prodělanými v průběhu let, jež jsou kritické pro rozvoj a zrání centrálního nervového systému anebo z příčin neznámých.

Již od padesátých let minulého století byly příčiny spatřovány převážně v nepříznivých činitelích působících prenatalně, perinatálně a postnatálně a tak je tomu dodnes.

Šturma uvádí (in Vágnerová, 1997, str. 127), že v případě specifických poruch učení se jedná o oslabení schopností a vlastností řady psychických funkcí zodpovědných za řízení, kontrolu, regulaci, koordinaci a integraci chování v širokém smyslu slova. Jedná se zejména o úroveň aktivace, která bývá narušena v důsledku poruchy rovnováhy základních procesů podráždění a útlumu. Dále sem náleží schopnost sebekontroly. Významným činitelem je pozornost, jež zajišťuje selekci podnětů a vybírá z nich ty, které jsou pro organismus v dané chvíli podstatné.

Jednou z uváděných příčin, které pravděpodobně stojí za vznikem specifických poruch učení a ADD, je snížené množství buněčné tekutiny, uvolňované do mezibuněčného prostoru, což vede k tomu, že se mozkové buňky jeví jako nedostatečně vyvinuté.⁵

Michalová (2003, str. 11) poukazuje na poruchy v oblasti haptického vnímání – hmat, pohyby těla, vnímání pozice těla. Přestože tyto obtíže nejsou běžné, zasahují do některých oblastí školní výkonnosti, jako např. do využití kinestetického vnímání při pohybech ruky při psaní, udržení psaných písmen v řádku atp.

Za nejvíce rozšířenou specifickou poruchu učení je považována dyslexie.

V roce 1960 definují Matějček a Langmeier vývojovou dyslexii jako „Specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem primárních schopností, z nichž se

⁵ Serfontein G.: Potíže dětí s učením a chováním. Praha: Portál 1999, ISBN 80-7178-315-3

skládá komplexní schopnost pro učení čtení v dané jazykové struktuře a za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků školní docházky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“

Dyslexii můžeme dělit na podkladě percepčních deficitů na:

- oslabení v oblasti sluchové percepce,
- oslabení v oblasti zrakové percepce, dále pak na:

dyslexii s převahou obtíží v motorické oblasti, dyslexii na podkladě integračních obtíží, dyslexii s poruchou dynamiky základních psychických procesů, dyslexii u žáka s ADHD, dyslexii u hypoaktivního žáka, dyslexii s převahou verbální složky, dyslexii s převahou prakticko-názorové složky, dyslexii s převahou levé hemisféry na počátku čtenářského vývoje, dyslexii s dlouho přetrvávající převahou pravé hemisféry.

U dyslektických žáků se vyšetřuje čtení, psaní a pravopis, dále žák podstupuje psychologické vyšetření, vyšetření intelektu, zrakového a sluchového vnímání (sluchová diferenciacce, sluchová analýza a syntéza, reprodukce rytmických struktur), řeči, speciálních funkcí, pravo-levé orientace, laterality.

Analogicky jako dyslexii vymezujeme také dysgrafii (specifickou poruchu psaní) a dysortografii (specifickou poruchou pravopisu). To jsou také dvě poruchy, se kterými se dyslexie nejčastěji kombinuje. Provázeny bývají hyperaktivitou, nesoustředěností, impulzivním jednáním, špatnou pohybovou koordinací a dalšími příznaky z oblasti psychomotorické, mentální a volní.⁶

Serfontein (1999, str. 75) poukazuje na skutečnost, že pro psaní je klíčová jemná motorika, senzomotorická koordinace oko-ruka a pohyb při psaní zleva doprava.

Žáci s vývojovými poruchami učení nemají žádné patrné příznaky na svém zevnějšku (jako například žáci mentálně či tělesně postižení), jsou proto často vnímáni jako hloupí a líní, vědomě nespolupracující či dělající naschvály, ač i oni mají jako příčinu oslabení organismu, konkrétně centrálního nervového systému.

⁶ Bartoňová M., Vítková M.: Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Brno: Paido 2007, ISBN 978-80-7315-140-9

V české literatuře se setkáváme i s dalšími poruchami učení – já se však, vzhledem ke svému tématu, zabývám především dyslexií a dysgrafií.

Zkušenosti a poznatky z péče o žáky s obtížemi na základě lehkých mozkových dysfunkcí ukázaly, že je nutné rozlišovat dva typy – specifické poruchy učení a specifické poruchy chování. Oba typy poruch se mohou a nemusejí vyskytovat současně. Mnohdy se navzájem prolínají.

O poruchách chování se většinou uvažuje jako o reakci žáků na jejich neúspěchy, nedostatečné pozitivní hodnocení ze strany rodičů a učitelů a na vnitřní neuspokojení těchto žáků. Zdá se však, že tomu tak nemusí být vždy. Objevují se tři způsoby nápadného chování, u nichž není zcela jisté, zda jsou důsledkem dyslektických obtíží nebo jestli jsou primárními symptomy, které specifické obtíže doprovázejí. Jsou jimi poruchy koncentrace pozornosti, infantilní chování a zvýšená vzrušivost.⁷

I Šturma (1995, str. 129) se zmiňuje o specifických poruchách chování, které jsou spjaty s oslabením ve funkcích a schopnostech, jež jsou zodpovědné za řízení, regulaci a integraci chování, opět při inteligenci nejméně v mezích širší normy. Patří sem psychické funkce a vlastnosti zakotvené v centrálním nervovém systému jako je pozornost, reaktivita, úroveň aktivace, cílesměrnost, sebekontrola, ale též řeč jako důležitý činitel autoregulace.

Michalová dále uvádí (2003, str. 18), že výskyt specifických poruch učení v jednotlivých zemích světa, silně kolísá. Výskyt je závislý na mnoha činitelích exogenního a endogenního charakteru, mezi které může být uvedena struktura jazyka, gramatika jazyka, úroveň diagnostické a reedukační péče, vzdělávací možnosti a podmínky nebo užití metody ve výuce čtení, psaní, pravopisu či počítání.

Zkušenosti a sondy ukazují, že v našich školách trpí dyslexií nejméně 2 – 3% žáků. Michalová však upozorňuje, že se jedná o jedince s těžší formou této poruchy – sami, bez odborné pomoci by jí nepřekonalí (2003, str. 11, str. 19). Poměr chlapců a dívek je tu potom 5:1 (Matějček uvádí 4 - 10:1). Toto lze vysvětlit silnější lateralizací mozku muže oproti mozku ženskému, který je z funkčního hlediska považován za univerzálnější. (Michalová, 2003)

⁷ Pokorná V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál 2001, ISBN 80-7178-570-9

Jako velice důležitá se ukazuje potřeba integrace těchto žáků do běžných typů škol, která je možná i v rámci speciálních tříd.

Ve školním roce 2000/2001 bylo v České republice 5% integrovaných žáků se specifickými poruchami učení. Údaje z jednotlivých regionů silně kolísaly mezi 3 – 18%, což je dáno za vinu neexistujícím kritériím pro to, co již rozumíme poruchou.⁸

Jucovičová, Budíková (in Kucharská, 2005, str. 100) uvádějí skutečnost, že mezi nejčastěji integrované žáky na běžných školách patří právě žáci se specifickými poruchami učení nebo chování.

Úspěšnost edukace je založena na dodržování základních podmínek, mezi které patří: přihlídnutí k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení žáka, ověřené postupy i nové metody náprav, snížený počet žáků ve třídách, zařazení do vhodné skupiny žáků, přehledné a strukturované prostředí, uspořádání třídy, vytvoření podmínek pro klidnou a samostatnou práci, pravidelný režim dne, pravidelná relaxace, dobrá komunikace školy s rodiči, aktivní spolupráce rodičů na jednotnosti přístupu, osobnost učitele – zná a respektuje specifické problémy žáka, individuální práce se žákem, respektování jeho pracovního tempa, opakování probraného učiva a další.⁹

Podstatou integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není přizpůsobování se učebním osnovám, jednotnému postupu apod., ale přesný opak – měli bychom vytvořit takové podmínky vzdělávání, aby odpovídaly aktuálnímu stavu, schopnostem a dovednostem konkrétního žáka. Cílem je vytvářet situace, ve kterých může žák se speciálními vzdělávacími potřebami projevit své schopnosti, vědomosti a dovednosti nezkreslené konkrétními projevy případné poruchy; situace, ve kterých se bude cítit bezpečně a bude mít i pozitivní zážitky.¹⁰

⁸ Zelinková O.: Poruchy učení. Praha: Portál 2003, ISBN 80-7178-800-7

⁹ Pipeková J. a kol.: Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido 2006, ISBN 80-7315-120-0

¹⁰ Kucharská A., Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005, Praha: IPPP ČR 2006, ISBN 80-8656-13-5

3.2 Projevy specifických poruch učení ve výuce¹¹

Specifické poruchy učení převážně dominují v českém jazyce. Promítají se však i do dalších vyučovacích předmětů.

V českém jazyce žáci nejčastěji chybují v pravopise. Objevuje se chybování v hodinách mluvnice – především při větném rozboru a aplikaci gramatických pravidel do písemné podoby. Problémy jim dělá sloh v písemné podobě, čtení pro schopnost vlastního učení, četba jako taková a vedení čtenářských deníků. Žáci mají nedostatky v reprodukci čteného textu v důsledku nedobré čtenářské kvality.

Žákům s dyskalkulií dělá potíže pochopení vztahu mezi čísly a konkrétním množstvím, pochopení smyslu slovní úlohy – jejího zadání, problémy s formulací odpovědi. Také prostorové a plošné vztahy v geometrii bývají pro tyto žáky náročným učivem. Často chybují v analogiích a časových souvislostech, pamětném počítání (násobení, dělení). Všípení a výbavnost matematických vzorců bývá taktéž náročnou látkou.

V naukových předmětech mívají tito žáci problémy především v samostatné práci s uloženým textem, jako je například psaní výpisků z daného textu, nesprávný zápis informací a následně jejich špatné naučení se. Osvojení si definic, vzorců a symbolika písmen a číslic a názvosloví - i v tomto mívají žáci nedostatky.

Hudební výchova s sebou nese obtíže v dodržování a pochopení rytmu. Žáci si často nejsou schopni zapamatovat melodii a následně ji reprodukovat. Stejně tak problematické může být zvládnutí not v notové osnově atd.

Celkově nižší motorická obratnost přináší obtíže také v tělesné výchově. Ty se ovšem objevují spíše u těžkých forem specifických poruch učení.

Mezi další problémy, se kterými se tyto žáci musí potýkat patří nápadně nerovnoměrný vývoj jednotlivých duševních funkcí, nápadně zvýšená pohyblivost – nadměrná živost a neklid, impulzivita, tělesná neobratnost, nápadné obtíže v jemné motorice, artikulační neobratnost, obtíže ve vnímání, představách a v myšlení. Druhotně se pak mohou objevovat poruchy nebo nápaditosti v chování, které

¹¹ Housarová B. a kol.: Speciálněpedagogická čítanka. Praha: Univerzita Karlova v Praze 2003, ISBN 80-7290-109-5

s vlastní LMD nesouvisejí – vzdor, neukázněnost, apatie, únik do vlastního světa
fantazie aj.¹²

¹² Matějček Z.: Výbor z díla. Praha: Karolinum 2005, ISBN 80-246-1056-6

4 Možnosti využití interaktivních tabulí při výuce dětí se specifickými poruchami učení

4.1 Interaktivní tabule

V 90. letech minulého století začaly do škol pronikat nové technologie – v současnosti se vybavenost škol obohacuje o interaktivní tabule. Velmi vhodným doplňkem interaktivních tabulí jsou interaktivní učebnice, které usnadňují učitelům přípravu jednotlivých hodin a tématických okruhů.¹³

Interaktivní tabule můžeme považovat za nejmodernější multimediální prostředek, který přispívá k zefektivnění a systematizaci vyučovacího procesu. Díky práci s interaktivními tabulemi se rozšiřují možnosti, jak lépe dosáhnout všech požadovaných klíčových kompetencí vymezených v rámcově vzdělávacím programu a jak žáky aktivně zapojit do vzdělávacího procesu. Na českém trhu existuje více typů interaktivních tabulí, ve školách se nejčastěji setkáváme s tabulemi Smart Board a Aktiv Board, které můžeme hodnotit jako srovnatelné. Pro mladší žáky je velice užitečná především možnost manipulace s jednotlivými objekty – napomáhá rozvoji motoriky a představivosti. Učitelé si však často stěžují na časovou náročnost, kterou s sebou nese příprava práce na interaktivní tabuli. Z praktického hlediska je nevýhodou, že si při práci s tabulí sami stíníme. Hodně se diskutuje o autorských právech k použitým obrázkům, ilustracím, fotografiím, mapám aj. Přesto zůstávají interaktivní tabule didaktickou pomůckou, která může učitelům i jejich žákům otevřít nové možnosti.¹⁴

Interaktivní výuka je považována za novou metodu, která má žákům nabídnout zábavnější a méně stereotypní formu výuky. Jak funguje interaktivní tabule? Jedná se o velkou dotykovou obrazovku, ke které je připojen počítač

¹³ Bílý, Jan. 2009. „Jak zkvalitnit výuku pomocí interaktivní tabule.“ Časopis Geografické rozhledy, str. 20 – 21, ISSN 1210-3004

¹⁴ Bušová, Lucie. 2009. „Interaktivní tabule ve vyučování.“ Časopis český jazyk a literatura, str. 31 – 34, ISSN 0009-0786

a datový projektor. Projektor promítá obraz z počítače na povrch tabule a přes ni můžeme prstem, speciálními fixy nebo dalšími nástroji ovládat počítač. Se všemi materiály můžeme v digitálním prostředí názorně a aktivně pracovat, opatřovat poznámkami, třídít, zapojovat aktivně žáky. Pro integrované žáky se specifickými vývojovými poruchami učení je interaktivní tabule velkým přínosem. Tabule poskytují vyšší vizuální vliv a okamžitou zpětnou vazbu. Zvukové vlastnosti jednotlivých výukových softwarů umožňují žákům přístup k informacím poslechem, nikoli pouze obtížným vyhledáváním v tištěném textu.¹⁵

Mezi negativa patří opětovná kalibrace tabule při každém jejím přemístění v učebně v průběhu práce nebo při změně světelných podmínek. Nutné je zatmění prezentační místnosti při dnech s intenzivním slunečním svitem. Je tedy vhodnější, aby interaktivní výuka probíhala v jedné místnosti (tedy bez možnosti přesouvání tabule z jedné místnosti do druhé), ať už z důvodů instalace dataprojektoru na strop nebo z důvodů kvalitně udělané kabeláže. Ve výhodách interaktivních tabulí spatřujeme možnosti práce i pro žáky se sníženou pohybovou aktivitou – mohou využívat bezdrátové tablety, aby nemuseli stát u tabule.¹⁶

Interaktivní tabuli mohou užívat nejvíce tři žáci najednou. Tabule rozvíjí dětskou kreativitu prostřednictvím funkcí, které nabízí (volba barev, tloušťka vedené stopy...). Pomocí těchto tabulí bychom do budoucna mohli zabránit pocitu dětské frustrace (z písemného projevu, z vyhledávání v textu...) a tak docílit toho, aby se žáci do školy těšili. Jedná se tedy o velký průlom do budoucího vzdělávání v našem školství.¹⁷

Šetření v časopise Školství, č. 26/2009 sledovalo, jak jsou při výuce využívány interaktivní tabule. Na tuto otázku odpovídali pouze ředitelé škol, které vlastní alespoň jednu tabuli. 0,4% z nich odpovědělo, že se interaktivní tabule neužívají vůbec, 10,7% potom, že zcela výjimečně. 41,3% ředitelů uvedlo, že jsou u

¹⁵ Preisler, Daniel. 2009. „Moderní výuka pomocí interaktivních tabulí.“ Časopis Veřejná správa, str. 24 – 25, ISSN 1213-6581

¹⁶ Pokorný, Adam. 2007. „Nebojme se interaktivních technologií.“ Časopis Rodina a škola, str. 24 – 25, ISSN 0035-7766

¹⁷ Fasnerová, Martina. 2008. „Grafomotorika a interaktivní tabule aneb jak nalákat žáky, aby se těšili na psaní.“ Časopis Moderní vyučování, str. 11, ISSN 1211-6858

nich ve výuce tabule užívány méně než v polovině času výuky, 23,3% uvedlo přibližně polovinu času výuky a 15,5% více než polovinu času výuky. Pouhých 8,8% škol používá interaktivní tabule po celý den nebo téměř celý čas výuky. Z pohledu na členění dle velikosti škol lze definovat, že menší školy (do 300 žáků) je zapojují do výuky méně či po kratší časový úsek. Používání po celý či téměř celý čas výuky je nejčastější ve školách s více než 500 žáky. Ředitelé škol měli dále uvést, v jakých předmětech je interaktivních tabulí nejvíce využíváno.¹⁸

4.2 Využití interaktivních tabulí při výuce českého jazyka na Základní škole profesora Zdeňka Matějčka v Mostě

Základní škola profesora Zdeňka Matějčka v Mostě disponuje v současné době třemi interaktivními tabulemi, z nichž jedna je umístěná v nové jazykové laboratoři. Ve škole s nimi pracují čtyři roky. Paní učitelka Kondrová na nich pracuje od samého začátku a je s nimi velmi spokojená.

V češtině jsou tabule použitelné ve všech oblastech výuky – pravopis, tvarosloví, syntax – za nejpřínosnější je paní učitelka Kondrová, která byla velice ochotná předat mi svoje zkušenosti a podělit se se mnou o cenné informace, považuje v oblasti větné skladby, kdy si žáci nemusejí nic představovat, mohou pracovat přímo s jednotlivými slovy a na tabuli s nimi fyzicky pohybovat.

V literatuře je využívá jako doprovod pro četbu, kdy například žákům pouští ukázky toho, co čtou jako film a mohou potom s žáky porovnávat, v čem se liší literární předloha od filmového zpracování. Co si do filmového zpracování režisér přidal a co naopak pro něho nebylo možné zpracovat nebo se to pro jeho pojetí filmu nehodilo.

Paní učitelka využívá tabuli pravidelně ve všech ročnících vyššího stupně. V současné době učí v šestých a osmých třídách. Dříve je využívala při výuce dějepisu a českého jazyka, v současné době vyučuje pouze český jazyk. Obrovský potenciál využití vidí také v předmětech jako je zeměpis, fyzika, chemie a dalších.

¹⁸ Hučí, Jan; Kašparová Vendula. 2009. „Využívání ICT při výuce – interaktivní tabule.“ Časopis Školství, str. 10, ISSN 0862-9641

Do budoucna bude tabuli i nadále využívat. Nedávno se zúčastnila školení, které se týkalo interaktivních učebnic, a byla nadšená. Považuje je za velice užitečné pro výuku.

Využití interaktivních tabulí je velice široké a jejich vývoj jde neustále dopředu – dá se využívat v širším kontextu na mnohem víc věcí. Interaktivní tabule vnímá paní učitelka jednoznačně jako přínos, byla by ráda, kdyby s nimi do budoucna byly vybaveny všechny učebny.

Přípravy si dělá sama, protože jí předpřipravené materiály nevyhovují. Snaží se je upravit vždy pro konkrétní děti – někdy musí přípravy upravovat i v rámci dvou tříd jednoho ročníku, protože jsou žáci jiní a jedna příprava se už pro práci s nimi nehodí.

Paní učitelce interaktivní tabule dále perfektně vyhovují v ušetření velkého množství času, když vytváří pro žáky zápis. Při výuce jako takové tedy tabule ušetří čas, příprava na vyučování je ovšem časově náročnější, oproti přípravě na klasickou hodinu.

Paní učitelka využívá tabuli nejen k výkladu, ale i k děláni zápisků – z připravených materiálů se dá odhalit vždy jen to, co je potřebné si zapsat, a žáci nejsou rušeni nadbytečnými informacemi. Vyhovuje jí možnost pracovat s oscanovanými materiály. Často tabuli využívá při společných opravách písmenných prací.

Mezi další výhody řadí možnost vracet se do hodin předchozích a také možnost zasílat žákům probranou látku v případě, že chyběli. Každý žák má doma na svém počítači nainstalovaný program, který je nutný pro podporu práce s interaktivní tabulí a paní učitelka je jim schopná látku zaslat e-mailem. V případě, že některý z žáků počítač nemá, není problém vytisknout jednotlivé „tabule“ a poskytnout je žákům jako materiál do sešitu – odpadá tak nekonečné dopisování učiva a dohánění velkého množství látky najednou, což je pro tyto žáky často velmi náročné. Toto tvrzení podpořila případem nově přichozího žáka, který dostal veškeré její přípravy z interaktivní tabule a snáze se mu tak daří dohnat své nové spolužáky.

5 Případové studie

Případová studie patří dle Sedláčka (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) v pedagogických vědách k základním výzkumným designům. Detailní studium jednoho nebo několika případů je tradičně považováno za jeden z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům. Případ jako předmět výzkumu případové studie je integrovaný systém s vymezenými hranicemi, jev je zkoumán vždy v reálném kontextu za co možná nejpřirozenějších podmínek výskytu jevu. Pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat. Mezi ně patří pozorování, rozhovory, analýza dokumentů apod.¹⁹

Na Základní škole profesora Zdeňka Matějčka v Mostě se interaktivní tabule užívají poslední čtyři roky, tzn. od školního roku 2006/2007. Žáci, o kterých jsem zpracovávala případové studie, byli v daném školním roce v pátém ročníku.

Proto jsem se rozhodla, že se na 5., 6., 7. a 8. ročník zaměřím podrobněji a vývoj žáků v ročnících na prvním stupni budu hodnotit pouze pro dokreslení celkové situace.

S laskavým svolením paní ředitelky jsem měla možnost nahlédnout do osobních spisů dvou vybraných žáků (studium pedagogické dokumentace), které mi doporučila jejich třídní učitelka.. Jedná se o žáky z jedné třídy, se kterou paní učitelka nejvíce pracuje a kde působí jako třídní učitelka. To znamená, že žáky velice dobře zná. Jsou zcela odlišní a jejich problémy při výuce českého jazyka jsou naprosto rozdílné. Proto jsem se rozhodla vybrat si na doporučení třídní učitelky právě tyto dva, abych na jejich případech mohla demonstrovat, jak vnímají práci na interaktivních tabulích dva zcela odlišní žáci.

Hodnocení vývoje žáků v hodinách českého jazyka jsem konzultovala s jejich paní učitelkou a zároveň s nimi samotnými – zajímal mě jejich pohled na danou problematiku a také to, jak se jim s interaktivní tabulí pracuje.

¹⁹ Švaříček R., Šed'ová K.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

S žáky i s paní učitelkou jsem pracovala pomocí rozhovoru. Jde o metodu shromažďování dat v pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.²⁰

Zvolila jsem formu polostrukturovaného (semistrukturovaného) rozhovoru, kdy se sice respondentům nabízí k jednotlivým otázkám vždy několik alternativ odpovědí, ale navíc se od nich požaduje jejich vysvětlení nebo zdůvodnění.²¹

Seznam otázek, které jsem využila při rozhovoru s žáky a jejich učitelkou, vycházel z předpokládaných výstupů pro jednotlivé ročníky, které jsou součástí práce jako příloha č. 4.

Měla jsem také možnost žáky pozorovat při hodině českého jazyka, kde byla využívána interaktivní tabule a toto své pozorování zaznamenat do pozorovacích archů (přílohy č. 2 a č. 3).

U kvalitativního výzkumu se používá nestrukturované pozorování. Nepoužívají se u něho předem stanovené pozorovací systémy, škály nebo jiné přesné nástroje. Určeny jsou jen konkrétní události, jevy a osoby, které se mají pozorovat. Tento způsob pozorování je velmi pružný. U participačního pozorování se výzkumník osobně zúčastňuje činnosti pozorovaných osob. Dále jsem použila metodu terénních zápisů, kdy pozorovatel neuskutečňuje úplný záznam věcí, ale z existujících jevů vybírá ty, kterým věnuje pozornost. Zhotovují se zpravidla na konci pozorování.²²

Zdrojem pro informace o osnovách Základní školy profesora Zdeňka Matějčka v Mostě byl školní vzdělávací program pro základní vzdělání „Škola jako rodina“, č. j. 172/2007, který vešel v platnost 3. září 2007. Stěžejní předpokládané výstupy z jednotlivých ročníků jsem zařadila do příloh – příloha č. 4.

Tento školní vzdělávací program vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a z vyhlášek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné

²⁰ Chrástka, M.: *Metody pedagogického výzkumu*, Praha: GRADA 2007, ISBN 978-80-247-1369-4

²¹ Chrástka, M.: *Metody pedagogického výzkumu*, Praha: GRADA 2007, ISBN 978-80-247-1369-4

²² Gavora, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000, ISBN 80-85931-79-6

školní docházky; č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb..

Pro posouzení vývoje žáků v jednotlivých ročnících jsem použila předpokládané výstupy, kterých by žáci měli v jednotlivých ročnících dosáhnout.

Ve své bakalářské práci jsem dodržela nutnost triangulace. Jedná se o základní metodologický nástroj. Jde o paralelní užívání různých druhů dat či různých metod při studiu jednoho a téhož problému. Cílem je získat validní a objektivní obraz studovaného objektu. Metodologická triangulace tak znamená použití nejméně dvou metod a může mít simultánní nebo sekvenční charakter.²³

V případě mé práce se jednalo o simultánní triangulaci, kdy docházelo ke kombinaci různých datových zdrojů.

²³ http://cs.wikipedia.org/wiki/Triangulace_%28metodologie%29

5.1 Případová studie č. 1

5.1.2 Osobní anamnéza

XY se narodil v roce 1995, v současné době je mu tedy necelých patnáct let. Je žákem osmé třídy.

Tento žák má diagnostikovanou dysortografii a dysgrafii s rysy dyspraxie na bázi lehké mozkové dysfunkce. Snížená je u něho oblast auditivní percepce, diferenciacie a vizuomotorika. Objevuje se výraznější grafomotorická a celková motorická neobratnost, poruchy hrubé i jemné motoriky, psychomotorický neklid, tenze a poruchy pozornosti. Jeho IQ je v pásmu dobré normy.

Jeho písmo je malé, prakticky nečitelné, kostrbaté. Tempo při psaní je velmi pomalé, psací náčiní nedrží správně.

Čtení je neplynulé, se specifickou chybovostí – záměny písmen, nerozlišování kvantity samohlásek, přeskokování řádků.

Při únavě se zvyšuje počet chyb, které neopravuje. Je u něho prokazatelná snížená odolnost organismu vůči fyzické i psychické zátěži.

Zraková percepce a diferenciacie je snížena – nerozlišuje zrcadlově obrácené tvary. Špatně se orientuje v prostoru, není schopen si práci sám uspořádat tak, aby mu uspořádání vyhovovalo.

5.1.3 Vývoj žáka v ČJ

U tohoto žáka je typickým znakem značně nečitelné písmo, které ho provází již od nižšího stupně. Slohové práce proto píše na počítači. Kratší cvičení s většími obtížemi napíše rukou tak, že je paní učitelka schopná jeho práci „dešifrovat“.

Vývoj žáka do páté třídy byl značně kolísavý. Byla období, kdy látku zvládal bez větších obtíží. Ta střídala období, kdy naopak nebyl schopen si probíranou látku osvojit.

Žák je z češtiny hodnocen stupněm „dobře“.

Vzhledem ke specifickým, která se váží na jeho poruchy učení, měl velký problém již v první třídě a to s rozlišováním tvarů jednotlivých písmen. Stejný problém mu pak dělalo rozlišování písmen velké a malé abecedy.

Ve druhé třídě se objevil zásadní problém u psaní i/y po tvrdých a měkkých souhláskách. Často chyboval v opisu a přepisu jednoduchých textů.

Třetí třídu provázely potíže s osvojením pravopisu znělých a neznělých hlásek. U používání vyjmenovaných slov při práci s textem se objevovala vysoká chybovost.

Ve čtvrté třídě se i nadále objevuje chybování v psaní i/y, špatně se orientuje v textu, při pokusech o vyhledání základní stavební dvojice selhává.

V páté třídě si žák často pletl odvozené slovo a tvar toho samého slova v jiném pádě – nepoznal mezi nimi rozdíl. Co se týče vyjmenovaných slov, nejlépe je dle paní učitelky ovládal právě v páté a šesté třídě, později jeho znalosti klesaly.

V šesté třídě se objevovala celá řada témat, která žákovi nečinila potíže. Díky logickému uvažování, které žák při osvojení látky používá, mu nedělalo problémy rozlišovat spisovný jazyk od nářečí a spisovné češtiny. Třídění slovních druhů a tvoření spisovných tvarů slov mu v momentě, kdy se látka probírala, také nedělalo problémy. U vědomého používání správných tvarů zájmen se objevuje problém, který souvisí se žakovou dyslexií. Dokud se však látka probírá, žák se v její problematice orientuje. Jakmile se ale jev aplikuje mezi jiné pravopisné jevy, objevuje se velká chybovost.

Paní učitelka se dále domnívá, že žák si nikdy zcela z paměti neosvojil ucelené řady vyjmenovaných slov, vyjmenované slovo ovšem pozná, pokud ho vidí.

U poznání základních větných členů nemá problémy s příslovečným určením – v určování předmětu však chybuje. Dle mínění paní učitelky je jeho chybování

zapříčiněno poruchou pozornosti a orientace v prostoru. V případě slovtvorného pravopisu zvládá látku, pokud je probíraná izolovaně, v textu chybje.

Poznávání osobních zájmen, časování sloves v přítomném čase a orientace ve větě podle smyslu sdělení, případně správné přiřazení druhu příslovečného určení nedělalo žákovi potíže.

V sedmé třídě si žák zvládl částečně osvojit slovní druhy a správné tvary slov. Pokud se látka opakuje, chyby nedělá, následně se chybovost objevuje. Co se týče poznání a pravopisu slov cizího původu, pozná ho, pokud je zjevně cizí. V jejich pravopise však chybje na základě toho, že si špatně osvojuje i pravopis domácích slov.

V problematice syntaktického pravopisu ve větě jednoduché zvládá látku, pokud se ve větě objevuje jeden podmět. V případě vícenásobného podmětu chybje. U tohoto žáka se navíc objevuje specifická chybovost – všechna podstatná jména píše s velkým písmenem na začátku, jako by se jednalo o vlastní jména.

U interpunkce nechybje v případě, že je pravidelná a ve větách se neobjevují žádné nepravidelnosti, jako jsou vsuvky nebo vložené věty.

Jednotlivé pády českého jazyka umí žák vyjmenovat, ovšem podstatné jméno, které by měl podle nich vyskloňovat, nevyskloňuje správně. Podobně je na tom i s pravidly pravopisu při shodě podmětu s přísudkem – samotná pravidla zná, není však schopen je bezchybně aplikovat. U slovního zdůvodnění i/y po obojetných souhláskách uvnitř slov chybje pouze výjimečně, když má dané slovo použít mezi dalšími gramatickými jednotkami, chybje velice často.

Významové vztahy mezi gramatickými jednotkami ve větě a souvětí a rozlišení slov s předponou a slov s předložkou si žák osvojil bez větších problémů.

Učivo osmé třídy zvládá žák bez větších problémů – to paní učitelka přisuzuje neustálému opakování naučeného. Pouze v časování sloves se objevují chyby a to především u podmiňovacího času. Pravopis vyjmenovaných slov zvládá jako izolovaný jev bez problémů, v textu ovšem chybje. Stejně je tomu u pravopisu slov se slabikami bje-bě, vje-vě, mně-mě a u pravopisu u shody přísudku

s podmínkem – izolovaně je dokáže napsat správně, pokud jsou zařazeny do smíšených cvičení, žák látku nezvládá.

Bez větších problémů si potom žák osvojil slovní druhy, vědomě užívá správné tvary slov, rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a souvětí, skloňuje podstatná jména a rozlišuje měkká a tvrdá přídavná jména.

U žáka je nutné látku neustále opakovat, aby došlo k jejímu upevnění. I tak se v celé řadě učebních témat objevují chyby – je nutné si uvědomit, že výstupy u žáků nejsou dlouhodobé. To souvisí s krátkodobou pamětí. Vypadá to, jako by nová látka vytěsnila látku předchozí. Interaktivní tabule velice pomáhají k aktuálnímu pochopení látky.

5.1.4 Využití IT – konkrétní osvědčené příklady práce

Tomuto žákovi pomáhá práce na interaktivní tabuli především v názornosti a orientaci. Vše vidí, nemusí si nic představovat, s jednotlivými slovy a dalšími prvky může libovolně pohybovat. Tabule je barevná, rozčleněná v prostoru. Práce na tabuli je pro něj jednoznačným přínosem.

Příklady, které paní učitelka používá při práci s tímto žákem, si z převážné části připravila sama.

Tabuli využívá například při práci se syntaxí (příloha č. 7) – má asi osmdesát vět, které s žáky procvičuje a zároveň může kdykoli tvořit věty další – v tomto bodě považuje interaktivní tabuli za stoprocentně přínosnou. Na tabuli je tedy napsaná konkrétní věta, u které žáci určují podmět a přísudek, dále potom podle smyslu věty navazují další slova, až na tabuli vznikne graf, který si žáci přepíší do sešitu.

Dále tabuli využívá při výkladu určování hlavních a vedlejších vět (příloha č. 8). Paní učitelce se osvědčily věty z Harryho Pottera, které jsou dětem blízké a látka je potom víc baví. Souvětí se dá pomocí interaktivní tabule rozdělit na jednotlivé věty. Platí zde zásada, kterou znají všichni žáci paní učitelky a tou je: „Kolik přísudků, tolik vět.“ – na základě tohoto poznatku žáci spočítají počet přísudků, tomu potom musí odpovídat počet vět. To si žáci ověří tak, že se dá s každou větou

zvlášť hýbat. U určování vět hlavních a vedlejších se žáci učí pomocí interaktivní tabule vytvářet graf pomocí odstraňování vět, které se dají přetáhnout do jiné části tabule.

5.1.5 Pohled žáka

Žák dle vlastních slov nemá problémy s používáním správných tvarů slov. Časování sloves a skloňování podstatných jmen mu také nečiní výraznější potíže. Ve vyjmenovaných a příbuzných slovech chybuje jen zcela výjimečně, zpravidla kvůli nepozornosti. Nechybuje ani ve shodě přísudku s podmětem.

Ve slovech cizího původu chybuje jen ojediněle. Rozdíl a používání slov s předponou nebo předložkami zvládá víceméně bez problémů.

Umí rozpoznat větné členy i osobní zájmena a cíleně je užívat v mluveném i psaném projevu.

Uvádí, že mu velice dobře jdou pravidla psaní i/y, ať už ve vyjmenovaných slovech, nebo ve shodě přísudku s podmětem. Také skloňování přídavných jmen a pravidla psaní i/y mu jde dobře.

Když jsem se žáka ptala na jeho pohled na spisovnou češtinu vs. nářečí, obecnou češtinu, žák uvádí, že někdy sklouzává do moravského nářečí. Jeho dědeček pochází z Moravy a tak si to někdy neuvědomí.

Baví ho literatura a sloh, moc rád čte.

Sám si uvědomuje, že jeho soustředění je velmi špatné a ví, že z toho pramení celá řada chyb, které dělá.

Žák má občasné problémy s určováními slovních druhů, za nejvíce problematické považuje příslovce.

Výrazné problémy má ve správném pravopise slov se slabikami mně-mě.

Obrovské problémy má se syntaxem a určování slovních druhů. Právě při této látce nejvíce ocení práci na interaktivní tabuli, kdy si může jednotlivá slova posunout kam potřebuje, udělat si „pavouky“ a lépe probírané učivo pochopí.

Na tabuli pracují dvakrát až třikrát týdně a nejčastěji ji využívají právě v hodinách českého jazyka. Žák se domnívá, že je pro něho rozhodně lepší výuka s interaktivní tabulí, protože tabule svítí, jsou tam různá „hýbátka“ a celkově je pro něho výuka zajímavější a záživnější. Učivo také lépe pochopí, pokud je mu látka vysvětlovaná s pomocí interaktivní tabule, protože klasická černá tabule je dle jeho slov „o ničem“ a na interaktivní tabuli se toho dá dělat mnohem víc.

Žák je velmi rád, že má možnost na interaktivní tabuli pracovat a oceňuje široké možnosti jejího využití. Rád se na ní dívá na filmy, protože jak tvrdí, „připadá si jako v kině“.

5.1.6 Závěr

V případě tohoto žáka pomáhá práce s interaktivními tabulemi především k jeho orientaci se v učivu a v názornosti probírané látky. Tabule je pro něho zajímavá – poskytuje mu audiovizuální podněty, které ho baví. Rozvinula u žáka především jeho schopnost samostatně pracovat – vzhledem k jeho nečitelnému písmu se zde nabízí možnost, jak vypracovávat zadané úkoly, aniž by tím byl žák stresován. Jednoznačně mu pomohla při probírání syntaxe a určování hlavních a vedlejších vět.

Další potenciál interaktivních tabulí u tohoto žáka bych viděla v případě interpunkcí ve větách a při nácvičku jednotlivých pádů českého jazyka v praxi.

Žák je motoricky neobratný, diagnóza dysgrafie s rysy dyspraxie mu přináší celou řadu problémů. Práce s interaktivní tabulí mu pomáhá samostatně fungovat bez pomoci ostatních. Zvyšují se tím nejen jeho znalosti a dovednosti, ale také jeho sebevědomí, což je velmi důležité pro jeho další život.

5.2 Případová studie č. 2

5.2.2 *Osobní anamnéza*

Druhou respondentkou je dívka, narozená v roce 1994. Je žákyní osmé třídy.

Má diagnostikovanou poruchu pozornosti, dyslexii, dysortografii a hypokalkulii. Objevují se u ní projevy ADHD, při práci vykazuje výrazně pomalé tempo.

V oblasti zrakového a sluchového vnímání nebylo zjištěno zásadní oslabení. U této žákyně vážne orientace v prostoru a čase, objevuje se u ní slabý úsudek a slabší logické myšlení.

Jde především o problém znalosti déle fixovat, její schopnost zapamatovat si je oslabená, potřebuje učivo mnohokrát opakovat. Naučenou látku si obtížně vybavuje. Její paměť je pouze krátkodobá.

5.2.3 *Vývoj žáka v ČJ*

V případě této žákyně je paní učitelka přesvědčena, že by některou látku, konkrétně například syntax, nebyla schopna žákyni vyložit tak, aby ji pochopila. Mnohé obtíže, které dívka při osvojování látky má, souvisejí s její dlouhodobou pamětí. Její vývoj v češtině je konstantní, látku spíše nezvládá. Stabilně je hodnocena stupněm dostatečným.

V první třídě měla žákyně potíže s orientací na stránce. Rozlišení samohlásek i souhlásek bylo velmi chybové. Při psaní opisu, přepisu či diktátu selhávala.

Ve druhé třídě chybovala v odůvodnění psaní i/y po tvrdých a měkkých slabikách. Nerozlišovala vlastní jména osob, zvířat a místních pojmenování. Psaná podoba slov s –je- a –ě- byla pro žákyni velkým problémem.

Třetí třída s sebou přinesla chybování v pravopisu znělých a neznělých souhlásek. Neosvojila si znalost obojetných hlásek a nebyla schopna vyjmenovat

slovní druhy, na což dále navazoval problém s poznáváním podstatných jmen a určováním jejich rodu, čísla a pádu.

Ve čtvrté třídě se žákyně neorientovala v psaní i/y a dále přetrvávaly potíže s určováním slovních druhů. Nevyhledala bez chyb základní stavební dvojici. Při rozlišování věty jednoduché a souvětí se objevovaly chyby.

V páté třídě žákyně často chybovala v psaní i/y u přídavných jmen. Tvoření příslovcí a přídavných jmen z podstatných jmen se ukázalo jako velký problém. Druhy zájmen si musí žákyně pravidelně opakovat, jinak si je plete a některé druhy zapomíná.

Při využívání číslovek v psané nebo mluvené podobě dávala žákyně přednost nespisovným tvarům (oba – obouch).

Větu jednoduchou od souvětí pozná, pokud se v ní neobjeví žádné komplikace. Často si ale myslí, že pokud je ve větě čárka, musí se jednat o souvětí.

U rozeznání neohebných slovních druhů často chybuje – pokud totiž vidí krátké slovo, automaticky ho považuje za neohebné. Tuto látku žákyně pochopila až v sedmé třídě, při opakování slovních druhů.

V šesté třídě se při rozlišování spisovného jazyka, nářečí a obecné češtiny opírala především o svoje vědomosti, které získala při čtení. Proto jí tato látka nedělala problémy.

Třídění slovních druhů a tvoření spisovných tvarů slov jí v šesté třídě nedělalo problémy. U správných tvarů zájmen chybuje pouze tehdy, pokud se daný jev vyskytuje společně s další problematikou. Pokud má určit správný tvar zájmena izolovaně, zpravidla se chyb nedopouští.

Při čtení používá přirozenou intonaci a přízvuk – je velmi dobrou čtenářkou. Čtení jí baví a považuje ho za svůj koníček. V současné době čte především dívčí romány.

Ucelené řady vyjmenovaných slov umí. Vyjmenuje je, ovšem nedokáže je aplikovat v praxi – často chybuje v psaní i/y. Osobní zájmena pozná a dokáže s nimi bez větších obtíží pracovat.

Při časování sloves chybuje velice často v podmiňovacím způsobu – víceméně není schopna vytvořit podmiňovací způsob gramaticky správně.

Při rozpoznávání větných členů se objevuje velká chybovost, žákyně nechápe logické postupy a není schopna určit funkci větného členu ve větě. Slovtvorný pravopis chápe, izolovaně je schopná si věci správně odůvodnit. Ve větách ovšem chybuje.

Při určování druhu příslovečného určení velmi chybuje, neuvědomuje si jednotlivé druhy příslovečného určení.

V sedmé třídě zvládla slovní druhy a osvojila si správné tvary slov do té míry, že nechybuje v případě, že se látka pravidelně opakuje. Pokud se však od opakování látky opustí a začne se aplikovat do širších textů, chybuje. Cizí slova pozná, pokud jsou očividně cizí. V jejich pravopise se často vyskytují chyby.

V případě významových vztahů gramatických jednotek ve větě a souvětí se velice často chybuje.

Pokud se ve větě objevuje jeden podmět, je schopna zvládnout syntaktický pravopis bez potíží. V případě mnohanásobného podmětu si ovšem přestává být jistá a přestože pravidla zná a umí je vysvětlit, ve větách není schopna tyto vědomosti uplatnit.

Interpunkce ve větě jednoduché a souvětí jí dělá potíže, pokud se jedná o jakékoli nepravidelnosti – vsuvky, vložené věty. Psaní i/y po obojetných souhláskách uvnitř slova si umí zdůvodnit, ovšem chyb se stejně dopouští. Je na tom o něco lépe, než druhý žák, což je dáno její zálibou ve čtení (lépe si tak vybavuje grafickou podobu slova).

Pádové otázky umí vyjmenovat, neumí ovšem bezchybně vyskloňovat podstatné jméno. Pravidla pravopisu při shodě přísudku s podmětem zná teoreticky, ne vždy je ale schopna jej prakticky aplikovat. Rozlišení slov s předponou a s předložkou jí nečiní potíže.

V osmé třídě při třídění slovních druhů nechybuje v případě, že se vše důkladně opakuje. Správných tvarů slov se snaží vědomě užívat. Její záliba ve čtení jí opět výrazně pomáhá se s touto problematikou vypořádat.

Při rozlišování významových vztahů gramatických jednotek ve větě a souvětí chybuje téměř pokaždé.

Časování sloves jí víceméně nedělá problémy, vyjma podmiňovacího způsobu – to je velký problém.

Pravopis vyjmenovaných slov zvládá jako izolovaný jev, ovšem v kontextu dalších pravopisných jevů často chybuje.

Skloňování podstatných jmen je bez potíží, stejně jako rozlišování tvrdých a měkkých přídavných jmen.

Problematiku slov se slabikami bje-bě, vje-vě, mně-mě a pravopis při shodě přísudku s podmětem zvládá, pokud se jedná o aktuálně probíranou látku. Pokud tento jev zařadíme do smíšených cvičení, objevuje se častá chybovost.

5.2.4 Využití IT – konkrétní osvědčené příklady práce

Využití interaktivní tabule u této dívky naráží na problémy s její dlouhodobou pamětí. Informace, které díky výuce na tabuli získá, jsou pro ni v dané chvíli srozumitelnější, než informace zprostředkované na klasické tabuli, z dlouhodobého hlediska u ní však využití interaktivních tabulí nepřináší výraznější úspěch.

I u této žákyně má tabule široké využití při vysvětlování syntaxe nebo určování vět hlavních a vedlejších. Vedle toho ji paní učitelka uplatňuje při procvičování podmiňovacího způsobu, ve kterém žákyně často chybuje (příloha č. 9).

Při procvičování slovesných kategorií využije paní učitelka další ze svých příprav (příloha č. 6). V jedné hodině s žáky látku probere. V následujících hodinách si žáci osvojenou látku procvičují a upevňují pomocí vytváření myšlenkových map.

Tabule se dá také krásně využít k doplňovacím cvičením, na kterých si žákyně může ověřit své znalosti – do jednotlivých doplňovacích cvičení může psát přímo na tabuli, pomocí speciálních fixů. Předpřipravená cvičení nabízejí například interaktivní učebnice.

5.2.5 *Pohled žáka*

Žákyně si je jistá v časování sloves v přítomném čase. Skloňuje bez problémů podstatná jména, ovládá vyjmenovaná slova i slova k nim příbuzná. Ve shodě přísudku s podmětem si není zcela jistá – někdy chybuje v případě, že se jedná o několikanásobný podmět (kombinace mužského rodu životného, ženského...).

S interpunkcí ve větě problémy v současné době nemá. Umí určit podmět a přísudek.

Se slovy cizího původu a jejich pravopisem problémy nemá, v textu si je uvědomuje a dokáže s nimi náležitě pracovat.

Práce s osobními zájmeny jí problémy nedělá, zájmena umí skloňovat a správně použít ve větách. Stejně bezproblémové je skloňování přídavných jmen a pravidla psaní i/y na jejich konci.

Baví ji literatura, velice ráda a dle svých slov výrazně dobře čte.

Žákyně má problémy s určování slovních druhů, jako jsou příslovce a spojky. Velký problém jí dělá pravopis slov s bje-bě, vje-vě. Ze začátku probírání jí dělaly potíže slovní druhy, ale neustálým opakováním látky si tuto problematiku osvojila a dnes si již je jistá.

Určování větných členů vnímá jako vysoce problematické, vyjma podmětu a přísudku, kde nechybuje téměř nikdy.

Občas mívá problémy s pády a s tím související problematikou – skloňování, určování pádu a podobně.

Stejně jako její spolužák má obrovské problémy se syntaxí a i ona vnímá interaktivní tabuli za nejpřínosnější právě při procvičování této látky. Dále ji oceňuje zejména při opakování pravidel při psaní i/y a při procvičování podstatných jmen a vším, co s nimi souvisí.

Žákyně se domnívá, že interaktivní tabuli využívají k výuce téměř každý den, nejčastěji v hodinách češtiny, které zpravidla všechny probíhají právě v učebnách s interaktivními tabulemi. Uvádí však, že je pro ni lepší výuka bez interaktivní tabule, protože je zvyklá na klasickou černou tabuli, připadá jí přehlednější

a nerozptylují ji nejrůznější funkce interaktivní tabule. Z toho důvodu se domnívá, že i látku lépe chápe, pokud jí není vykládána pomocí interaktivní tabule.

U interaktivní tabule oceňuje i její další využití v různých hodinách. Ráda vzpomíná na hodiny hudební výchovy, kdy si mohli prostřednictvím interaktivních tabulí vyzkoušet karaoke.

5.2.6 Závěr

U této dívky interaktivní tabule pomáhá především v té látce, kterou není možné si logicky zdůvodnit. Velkým přínosem je proto v oblasti syntaxe a syntaktického pravopisu, u podmíňovacího způsobu, při doplňovacích cvičeních.

Problémem je ovšem dlouhodobá paměť žákyně. Informace, které dívka získává jsou pouze dočasné. Interaktivní tabule jí pomáhá látku lépe chápat ve chvíli, kdy je konkrétně probírána. Z dlouhodobého hlediska však u ní ani využití interaktivní tabule nepřináší zlepšení výsledků.

Další potenciál interaktivní tabule bych zde viděla ve využití tabule pro trénování paměti – to se ale netýká hodin českého jazyka. Bylo by proto vhodné, zařadit interaktivní tabule do výuky i dalších předmětů, jako jsou rodinná výchova, občanská výchova a jiné, podobně zaměřené předměty, kde je prostor pro výše uvedené doporučení.

5.3 Shrnutí případových studií

Pro oba žáky, kterých se týkaly mé případové studie, je společný fakt, že látku lépe chápou, pokud je jim vykládána s pomocí interaktivní tabule. Je pro ně více zábavná, nabízí jim široké možnosti práce a audiovizuální podněty, které jsou pro oba zajímavější, než práce na klasické tabuli.

Nejširší využití u nich má interaktivní tabule u probírání syntaxe a syntaktického pravopisu, dále při procvičování podmíňovacího způsobu a určování hlavních či vedlejších vět.

Tabule je u nich využívána nejen při probírání nové látky, ale také při procvičování již probíraného učiva. Jak již bylo několikrát uvedeno, oba žáci víceméně chápou jednotlivé okruhy látky, pokud jsou izolovaně a aktuálně probírané. Při jejich využití v širším kontextu a v delším časovém odstupu však většinou selhávají.

Z dlouhodobého hlediska přináší více užitku žákovi z případové studie č. 1, který nemá problémy s pamětí, ale potřebuje pomoc při orientaci v prostoru, názornosti probírané látky a organizaci práce.

U dívky z případové studie č. 2 je problémem především její dlouhodobá paměť. Přesto považuji práci s interaktivní tabulí za přínosnou, protože jí pomáhá pochopit látku ve chvíli, kdy je aktuálně probírána. Její učitelka českého jazyka se domnívá, že mnohé okruhy látky by jí nebyla schopná jinak než za pomoci interaktivní tabule vysvětlit.

Na základě svých případových studií považuji práci s interaktivními tabulemi za jednoznačně přínosnou pro oba žáky.

6 Průzkum mezi pedagogy

Protože mě problematika interaktivních tabulí velice zaujala, rozhodla jsem se udělat průzkumné šetření mezi pedagogy na Základní škole profesora Zdeňka Matějčka v Mostě.

Po domluvě s ředitelkou školy jsem pedagogům předložila jednoduchý dotazník, který měl zjistit, jak se jim pracuje s interaktivní tabulí a jestli práci na ní považují za přínosnou. Položila jsem jim pět krátkých otázek, na které mi zpravidla odpovídali ano/ne. Zajímal mě jejich věk, pohlaví, délka pedagogické praxe, dosažené vzdělání a aprobace.

Chtěla jsem vědět, jak často s interaktivní tabulí pracují; v jakých předmětech interaktivní tabuli nejčastěji využívají; zda považují výuku s touto tabulí za jednodušší a snazší; jestli mají pocit, že žáci látku lépe chápou, pokud k jejímu výkladu používají interaktivní tabule a také zda u svých žáků pozorují zlepšení školních výsledků při využití interaktivní tabule ve výuce.

Dotazník jsem sestavila sama, otázky jsem předem konzultovala s vedoucí své bakalářské práce.

Tento dotazník je součástí bakalářské práce jako příloha č. 1.

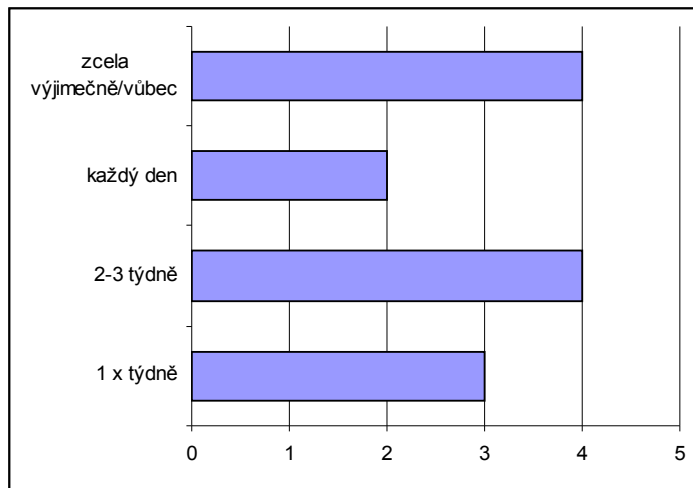
Mého šetření se zúčastnilo 12 pedagožek. V současné době na této škole nepůsobí na postu pedagoga žádný muž.

Nejmladší účastníci šetření je 23 let, nejstarší 54 let. Průměrný věk zúčastněných je 35 a půl roku.

Nejkratší doba pedagogické praxe, kterou pedagožky uvedly, byla jeden rok. Nejdelší pedagogická praxe byla 35 let. Průměrnou délku pedagogické praxe jsem vypočítala na 13,8 let.

Kromě jedné zúčastněné mají všechny pedagožky vysokoškolské vzdělání, zpravidla zaměřené na speciální pedagogiku – ať již v kombinaci s psychologií nebo s učitelstvím pro první stupeň. Pouze jedna z dotazovaných pedagožek uvedla jako aprobaci český jazyk – občanskou výchovu a jedna dále učitelství pro první stupeň.

Otázka č. 1 – Jak často pracujete s IT?

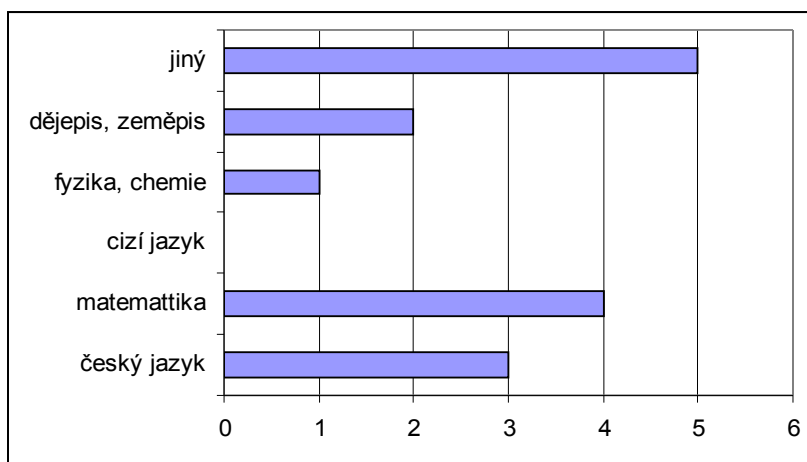


graf č. 1 – Frekvence práce s IT

Tři pedagožky uvedly, že s tabulí pracují jednou týdně. Stejný počet z nich uvedl, že na tabuli pracuje zcela výjimečně nebo vůbec. Čtyři z nich pracují na tabuli 2 – 3x do týdne, dvě z nich využívají tabuli pro svou práci každý den.

Případá mi zarážející, že jsou interaktivní tabule využívány tak málo, obzvlášť pokud k nim mají pedagogové volný přístup. Pravděpodobně je to dané jejich malým počtem ve škole a jejich plným vytížením v hodinách českého jazyka a matematiky.

Otázka č. 2 – V jakých předmětech IT nejčastěji využíváte?



graf č. 2 – Využití v jednotlivých předmětech

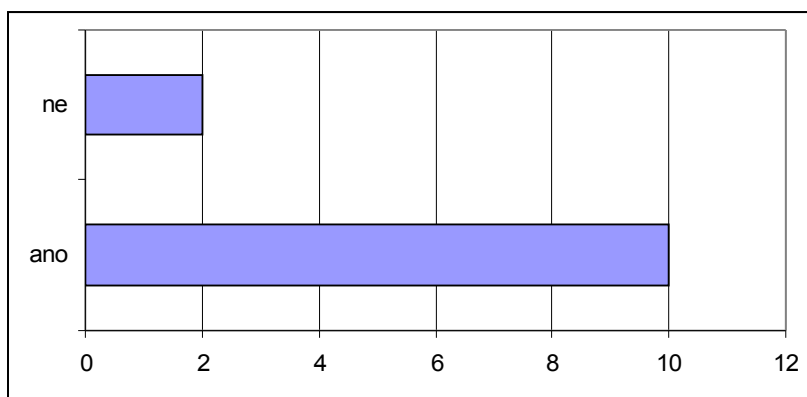
Nejčastěji uváděnou odpovědí byla matematika, při které využívají tabuli čtyři z učitelů. Hned za matematikou je český jazyk se třemi kladnými ohlasy. Při dějepise a zeměpise využívají tabuli dvě pedagožky.

V dalších předmětech, jako je fyzika, chemie, pracovní činnosti, rodinná výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti a volnočasové aktivity užívá tabuli vždy jedna z pedagožek.

Toto zjištění mě nepřekvapilo. Matematika i čeština jsou pro žáky této školy natolik náročnými předměty, že je opravdu nutné zapojit interaktivní tabuli do výuky právě v těchto oblastech.

Dle časopisu „Moderní vyučování“ jsou interaktivní tabule nasazovány nejčastěji v učebnách biologie, chemie, jazykových učebnách a multimediálních učebnách. Vyjma využití interaktivních tabulí v hodinách cizích jazyků mé zjištění odpovídá informacím z tohoto odborného časopisu.

Otázka č.3 – Je pro Vás výuka s IT lepší, snazší?



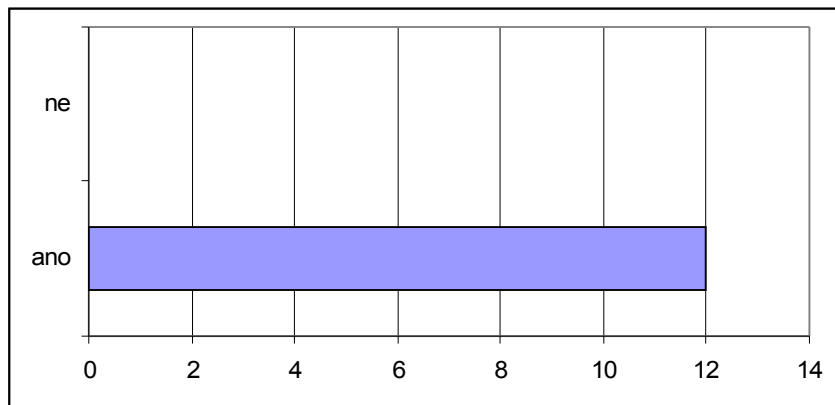
graf č. 3 – Náročnost výuky s IT

Deset z dotazovaných pedagožek odpovědělo, že ano. Pouze dvě pedagožky se domnívají, že tomu tak není.

Po dalším rozhovoru mi většina dotazovaných potvrdila skutečnost, že samotná práce s interaktivní tabulí je jednodušší, ovšem příprava na každou hodinu je pro ně mnohem náročnější a časově víc zatěžující.

Bušová (2009, str. 31 – 34) poukazuje na skutečnost, že z didaktického hlediska má výuka s pomocí I-tabule řadu výhod – zefektivňuje se a systematizuje se, je názornější a organizovanější. Umožňuje propojení mezipředmětových vztahů, učivo je prezentováno v širších souvislostech – dle potřeby je možné ho upravovat, doplňovat, rozšiřovat. Díky IT je možné přímo v hodinách reagovat na aktuální potřeby žáků, nesporným pozitivem je okamžitá zpětná vazba. Naproti tomu si učitelé často stěžují na časovou náročnost – vytvořit precizní přípravu pro práci na I-tabuli trvá i několik hodin – neexistuje ucelená knihovna či databáze již vytvořených cvičení. Většinu materiálů si tak učitelé musejí vytvářet sami. I v tomto případě odpovídá zjištěné informacím z odborného časopisu.

Otázka č. 4 – Máte pocit, že žáci látku lépe chápou, pokud ji vykládáte s pomocí IT?

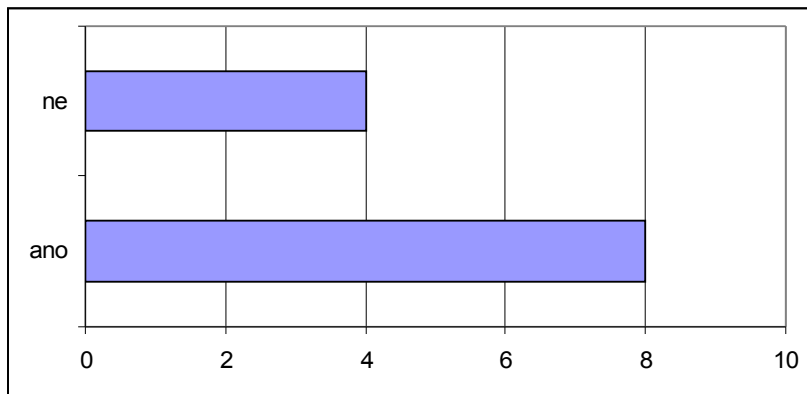


graf č. 4 – Lepší pochopení látky

V tomto případě se všech dvanáct dotazovaných pedagožek shodlo na odpovědi „ano“.

Ani tato odpověď pro mě nebyla překvapením. Interaktivní tabule nabízí mnohem více možností, jak žákům probíranou látku přiblížit. Často si mohou látku „osahat“ a vyzkoušet si mnohé úlohy prakticky, což upevňuje jejich získané znalosti.

Otázka č. 5 – Pozorujete u svých žáků zlepšení školních výsledků při využití IT ve výuce?



graf č. 5 – Zlepšení školních výsledků žáků

Osmdvanáct pedagogů se domnívá, že ano. Čtyři pedagogy naopak zlepšení u svých žáků nepozorují.

Domnívám se, že výuka na IT může napomoci zlepšení výsledků žáků, ovšem jistě není samonosná a jsou nutná i další opatření, která zajistí, že si žáci vykládanou látku správně osvojí. Za zamyšlení stojí také skutečnost, zda pedagogové využívají všechny možnosti, které interaktivní tabule nabízí a přizpůsobují výuku individuálním potřebám svých žáků.

Preisler (2009, str. 24 - 25) poukazuje na výsledky studie, kterou si nechalo vypracovat britské ministerstvo školství. Z výzkumu vyplývá, že výměna klasických tabulí za interaktivní tabule nepřinesla očekávané zlepšení studijních výsledků u žáků. Snaha učitelů připravit pomocí této technologie komplexnější hodiny, s rychlejším tempem výuky, totiž odsoudila mnohé žáky pouze do role pasivních diváků.

Španělští odborníci na mezinárodní konferenci o nadaných (ECHA) zveřejnili výsledky své studie – ve své prezentaci uvedli, že prostřednictvím I-tabule lze pomocí správného použití stimulovat a rozvíjet tvořivost a kreativitu žáků.

Výsledky ukázaly, že míra kreativity je u žáků zhruba 63%. Po aktivním, několikaměsíčním vyučování pomocí I-tabulí, kterou měli žáci neustále k dispozici ve své kmenové učebně, došlo k posunu kreativity u stejného vzorku žáků až na 80%.

Tyto údaje z odborné literatury potvrzují mou domněnku o tom, že sama interaktivní tabule žákům k lepšímu pochopení látky nestačí. Nutné je, aby s ní pracoval pedagog, který ví o všech možnostech práce, které tabule nabízí a byl vždy precizně připraven.

Shrnutí:

Všechny oslovené pedagožky mi připravený dotazník vyplnily, žádný se mi nevrátil prázdný. Vyplnění dotazníku ovšem bylo často velmi zvláštní – někdo použil obyčejnou tužku, někdo dokonce barevný fix. Také se objevily výhrady k jednoduchosti dotazníku, které jsem se ale snažila vysvětlit tím, že jsem pedagožkám osvětlila svůj záměr s daným materiálem – nesloužil mi pro stěžejní část mé práce, ale pouze pro celkové dokreslení problematiky.

Získané informace mě víceméně nezaskočily. Domnívám se pouze, že by měly být tabule více využívány a to i v jiných předmětech, než je český jazyk a matematika.

7 Závěr

Cílem mé práce bylo zjistit, jaké jsou možnosti využití interaktivních tabulí v hodinách českého jazyka u dětí se specifickými poruchami učení. Hlavními otázkami bylo, zda je práce na interaktivních tabulích přínosná, zda žáci látku lépe chápou v případě, že je jim vysvětlována s pomocí i-tabulí, jak se na tuto problematiku dívají učitelé a jak sami žáci.

Toto jsem zdokumentovala na dvou případových studiích, jejichž výsledky jednoznačně mluví ve prospěch interaktivních tabulí. Žáci s nimi rádi pracují, látka jim připadá srozumitelnější a jasnější. Jejich školní výsledky se z dlouhodobého hlediska nezlepšují, to ovšem nesouvisí s i-tabulemi jako takovými, ale s jejich dlouhodobou pamětí a schopností vybavovat si látku v delším časovém odstupu a širším kontextu.

Z průzkumu mezi pedagogy, který jsem realizovala formou dotazníku, vyplývá, že i oni raději pracují s interaktivní tabulí, ač je pro ně příprava na takové hodiny časově náročnější, z dlouhodobého hlediska je pro ně přínosná.

Tabule rozhodně nemohou nahradit učitele a jeho významnou roli ve vzdělávacím procesu. Nejsou samospasné – je nutné se na každou hodinu precizně připravovat a obměňovat své přípravy dle individuálních potřeb jednotlivých žáků. Seznámení se s problematikou interaktivních tabulí a se všemi možnostmi jejich využití by mělo být samozřejmou součástí profesní přípravy budoucích pedagogů.

8 Resumé

Má práce měla za cíl zjistit, jaké možnosti nabízí interaktivní tabule při výuce dětí se specifickými poruchami učení v hodinách českého jazyka. Zajímal mě jejich přínos pro žáky i učitele a také to, jak se na tuto problematiku oni sami dívají.

Pracovala jsem pomocí metody případových studií, jejichž výsledky mluví ve prospěch interaktivních tabulí – látka připadá žákům srozumitelnější a jasnější. Nezlepšování jejich školních výsledků z dlouhodobého hlediska nesouvisí s i-tabulemi jako takovými. Tento jev se váže na další problémy, kterými žáci, vzhledem ke svým poruchám trpí (dlouhodobá paměť, schopnost vybavit si již naučené atd.).

Průzkum mezi pedagogiky jsem realizovala formou dotazníku. Vyplývá z něho, že i oni raději pracují s interaktivními tabulemi, ač je pro ně příprava na tyto hodiny podstatně časově náročnější. Z dlouhodobého hlediska však považují i-tabule za přínosné.

The aim of my work was to find out what possibilities offer the interactive blackboards in teaching children with learning disabilities in Czech language lessons. I was interested in their benefits for students and teachers as well as how they see this issue themselves. I worked through the method of case studies, their results speak in favor of interactive blackboards - a theme seemed for pupils clearer and more obvious. Their unimproving of their school performance is not connected in the long run with well-connected boards. This phenomenon is linked to other issues that students suffer with their given disabilities (long-term memory, ability to recall already learned, etc.).

A survey from among teachers was realized through a questionnaire. These questionnaires gave as a result, that they prefer to work with interactive blackboards, although it is much more time consuming for them to prepare for these lessons. However in the long run they consider i-boards to be beneficial.

9 Použitá literatura, periodika, internetové zdroje a ostatní zdroje

9.1 Literatura

Bartoňová M., Vítková M.: **Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení.** Brno: Paido 2007, ISBN 978-80-7315-140-9

Housarová B. a kol.: **Speciálněpedagogická čítanka.** Praha: Univerzita Karlova v Praze 2003, ISBN 80-7290-109-5

Chrástka M.: **Metody pedagogického výzkumu.** Praha: Grada 2007, ISBN 978-80-247-1369-4

Gavora P.: **Úvod do pedagogického výzkumu.** Brno: Paido 2000, ISBN 80-85931-79-6

Kucharská A.: **Specifické poruchy učení a chování.** Sborník 2005, Praha: IPPP ČR 2006, ISBN 80-8656-13-5

Matějček Z.: **Výbor z díla.** Praha: Karolinum 2005, ISBN 80-246-1056-6

Pipeková J. a kol.: **Kapitoly ze speciální pedagogiky.** Brno: Paido 2006, ISBN 80-7315-120-0

Pokorná V.: **Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení.** Praha: Portál 2007, ISBN 978-80-7367-350-5

Pokorná V.: **Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.** Praha: Portál 2001, ISBN 80-7178-570-9

Říčan P., Krejčířová D. a kol.: **Dětská klinická psychologie**. Praha: Grada 1997, ISBN 80-7169-512-2

Serfontein G.: **Potíže dětí s učením a chováním**. Praha: Portál 1999, ISBN 80-7178-315-3

Švaříček R., Šedlová K.: **Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách**. Praha: Portál 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

Zelinková O.: **Poruchy učení**. Praha, Portál 2003, ISBN 80-7178-800-7

9.2 Periodika

Bílý, Jan. 2009. „Jak zkvalitnit výuku pomocí interaktivní tabule.“ *Časopis Geografické rozhledy*, str. 20 – 21, ISSN 1210-3004

Bušová, Lucie. 2009. „Interaktivní tabule ve vyučování.“ *Časopis český jazyk a literatura*, str. 31 – 34, ISSN 0009-0786

Fasnerová, Martina. 2008. „Grafomotorika a interaktivní tabule aneb jak nalákat žáky, aby se těšili na psaní.“ *Časopis Moderní vyučování*, str. 11, ISSN 1211-6858

Hubatka, Miloslav. 2007: „Zkušenosti s multimediální interaktivní výukou.“ *Časopis Moderní vyučování*, str. 25, ISSN 1211-6858

Hučí, Jan; Kašparová Vendula. 2009. „Využívání ICT při výuce – interaktivní tabule.“ *Časopis Školství*, str. 10, ISSN 0862-9641

Pokorný, Adam. 2007. „Nebojme se interaktivních technologií.“ *Časopis Rodina a škola*, str. 24 – 25, ISSN 0035-7766

Preisler, Daniel. 2009. „Moderní výuka pomocí interaktivních tabulí.“ *Časopis Veřejná správa*, str. 24 – 25, ISSN 1213-6581

9.3 Internetové zdroje

<http://www.zsdysmost.cz>, 10. května 2010, 22:15

http://cs.wikipedia.org/wiki/Triangulace_%28metodologie%29, 25. května 2010, 10:27

9.4 Ostatní zdroje

Kronika Základní školy profesora Zdeňka Matějčka, roky 1993 - 2002, dáno k dispozici Dr. Ajmovou

Školní vzdělávací program pro základní vzdělání „Škola jako rodina“,
č. j. 172/2007

10 Přílohy

10.1 Příloha č. 1 – Učitelský dotazník

Milí kolegové,

obracím se na vás s prosbou o vyplnění krátkého, anonymního dotazníku, který se týká využití interaktivních tabulí ve výuce na vaší škole. Výsledky tohoto dotazníku poslouží jako doplnění praktické části mé bakalářské práce, kterou zpracovávám ve spolupráci s vaší školou. Kroužkujte, prosím, vždy pouze jednu správnou odpověď. Velice děkuji za Vaši vstřícnou spolupráci.

Kateřina Pokorná,
studentka 3. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovi v Praze

VĚK:
DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE:
POHLAVÍ:
DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ:
ODBORNÉ ZAMĚŘENÍ:

- 1) *Jak často pracujete s interaktivní tabulí?*
 - a. 1x týdně
 - b. 2-3x týdně
 - c. každý den
 - d. zcela výjimečně/vůbec

- 2) *V jakých předmětech interaktivní tabuli nejčastěji využíváte?*
 - a. ČJ
 - b. MA
 - c. CIZÍ JAZYK
 - d. FY + CHE
 - e. DĚ + ZE
 - f. jiný – jaký? _____

- 3) *Je pro Vás výuka s interaktivní tabulí lepší, snazší?*
 - a. ano
 - b. ne

- 4) *Máte pocit, že žáci látku lépe chápou, pokud ji vykládáte s pomocí interaktivní tabule?*
 - a. ano
 - b. ne

- 5) *Pozorujete u svých žáků zlepšení školních výsledků při využití interaktivní tabule ve výuce?*
 - a. ano
 - b. ne

10.2

arch případové studie č. 1

Příloha č. 2 – Pozorovací

DEN V TÝDNĚ	DATUM	HODINA	POZOROVATEL	AKTIVNÍ V HODINĚ
pondělí	3. května 2010	2. vyučovací, český jazyk	Katka Pokorná	ano x ne
Reaguje na vykládanou látku?	Spolupracuje se spolužáky?	Pracuje samostatně?	Chodí k tabuli?	Jak často chodí k tabuli?
ano x ne	ano x ne	ano x ne	ano x ne	3 – 4x/hodinu
POZNÁMKY:	Žák velice dobře reaguje na probíranou látku, aktivně pracuje jak samostatně, tak ve skupině. Často se hlásí a k vlastní práci na tabuli se dostane i několikrát za hodinu.			

POZOROVACÍ ARCH

případová studie č. 1

DEN V TÝDNĚ	DATUM	HODINA	POZOROVATEL	AKTIVNÍ V HODINĚ
pondělí	3. května 2010	2. vyučovací, český jazyk	Katka Pokorná	ano x ne
Reaguje na vykládanou látku?	Spolupracuje se spolužáky?	Pracuje samostatně?	Chodí k tabuli?	Jak často chodí k tabuli?
ano x ne	ano x ne	ano x ne	ano x ne	3x - 4x/hodinu
POZNÁMKY:	Žák velice dobře reaguje na probíranou látku, aktivně pracuje jak samostatně, tak ve skupině. Často se hlásí a k vlastní práci na tabuli se dostane i několikrát za hodinu.			

1.1 9.3 Příloha č. 3 – Pozorovací arch případové studie č. 2

DEN V TÝDNU pondělí	DATUM 3. května 2010	HODINA 2. vyučovací, český jazyk	POZOROVATEL Katka Pokorná	AKTIVNÍ V HODINĚ ano x ne
Reaguje na vykládanou látku? ano x ne	Spolupracuje se spolužáky? ano x ne	Pracuje samostatně? ano x ne	Chodí k tabuli? ano x ne	Jak často chodí k tabuli? vůbec
POZNÁMKY:	Při rozhovoru uvedla, že k tabuli nechodí kvůli přítomnosti žáka, který se jí často vysmívá a v minulosti jí šikanoval. Pracuje spíše samostatně, do skupinových prací se nezapojuje. V hodině je spíše neaktivní.			

POZOROVACÍ ARCH
případová studie č. 2

DEN V TÝDNU pondělí	DATUM 3. května 2010	HODINA 2. vyučovací, český jazyk	POZOROVATEL Katka Pokorná	AKTIVNÍ V HODINĚ ano x <u>ne</u>
Reaguje na vykládanou látku? ano x <u>ne</u>	Spolupracuje se spolužáky? ano x <u>ne</u>	Pracuje samostatně? <u>(ano)</u> x ne	Chodí k tabuli? ano x <u>ne</u>	Jak často chodí k tabuli? <u>Ø</u>
POZNÁMKY:	Při rozhovoru uvedla, že k tabuli nechodí kvůli přítomnosti žáka, který se jí často vysmívá a v minulosti jí šikanoval. Pracuje spíše samostatně, do skupinových prací se nezapojuje. V hodině je spíše neaktivní.			

10.3

Příloha č. 4 – Osnovy

českého jazyka v jednotlivých ročnících základní školy (dle Školního vzdělávacího programu „Škola jako rodina“)

Vývoj žáka v první třídě:

Rozlišuje zrakem tvary stejné a odlišné.
Orientuje se na stránce v knize.
Rozumí pojmu stránka, řádek, článek, písmeno, slovo, věta.
Určí hlásku na začátku a na konci slova, hlásky skládá do slabik, ze kterých dokáže sestavit slova.
Pozná uvedená písmena malé i velké abecedy.
Rozlišuje samohlásky a souhlásky.
Určuje počet slabik ve slově.
Čte jednoduchá slova i věty.
Podle schopností píše uvedená písmena – dodržuje správné tvary písmen.
Opisuje správně tvary písmen.
Píše podle diktátu písmena a krátká slova.
Rozlišuje délku samohlásek, píše opis, přepis i diktát.
Zvládá psaní abecedy, mimo písmena X, W, Q.

Vývoj žáka ve druhé třídě:

Snaží se o rozlišení zvukové a grafické podoby hlásek.
Rozlišuje a umí vyjmenovat hlásky.
Rozpozná samohlásky a souhlásky.
Odůvodňuje psaní i/y po tvrdých a měkkých souhláskách.
Umí rozdělit krátká slova na slabiky – využívá dělení slov na konci řádku.
Snaží se rozlišovat zvukovou a psanou podobu slabik s –ě-, -je-.
Rozlišuje vlastní jména osob, zvířat a místních pojmenování.
Porovnává významy slov.
Pozná konec věty a začátek věty následující.
Seznamuje se se stavbou věty.
Zvládne opis a přepis jednoduchých textů.

Vývoj žáka ve třetí třídě:

Osvojuje si pravopis znělých a neznělých souhlásek.
Tvoří slabiky se souhláskovými skupinami.
Učí se poznávat podstatné jméno, seznamuje se s rodem, číslem a pádem.
Poznává sloveso a seznamuje se s určováním osoby, čísla a času.
Zná obojetné souhlásky.
Učí se poznávat vyjmenovaná slova a používá je při práci s textem, snaží se vyvodit slova příbuzná.
Vyjmenuje slovní druhy.
Snaží se rozlišovat předložky a spojky.

Rozlišuje slovní druhy v základním tvaru.

Vývoj žáka ve čtvrté třídě:

Porovnává význam slov

Rozlišuje ve slově kořen.

Orientuje se v psaní i/y.

Určuje slovní druhy.

Určuje slova stejného a opačného významu.

Snaží se odlišit větu jednoduchou od souvětí.

Vyhledává podstatná jména v textech.

Vyznačí rody u podstatných jmen.

Orientuje se v textu a vyhledává slovesa.

Seznamuje se s pravidly syntaktického pravopisu.

Vyhledává základní stavební dvojici.

Vývoj žáka v páté třídě:

Řadí slova podle abecedy.

Odvodí slovo pomocí předpony a přípony, zdůvodní použití předpon vz-, vze-, s-, se-, z-, ze-, ob-, ve-.

Rozlišuje předponu vy/vý od ostatních slov začínajících na „vi/vy“.

Zná vyjmenovaná slova.

Píše správně i/y po obojetných souhláskách v kořeni.

U podstatných jmen rozlišuje mluvnické kategorie.

Podstatná jména správně skloňuje a používá ve větách.

Rozlišuje druhy přídavných jmen.

Rozeznává přídavné jméno ve větě.

U přídavných jmen správně píše i/y.

Z podstatného jména tvoří přídavné jméno a příslovce.

Rozlišuje druhy zájmen.

Zvládá pravopis zájmena „já“.

Rozlišuje druhy číslovek, píše číslovky ve správných tvarech.

Určuje mluvnické kategorie.

Píše správně i/y ve shodě přísudku s podmětem.

Odlišuje větu jednoduchou a souvětí.

Rozlišuje základní stavební dvojici.

Rozezná neohebné slovní druhy a správně je používá ve větách.

Vývoj žáka v šesté třídě:

Rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu.

Správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov.

Vědomě užívá správných tvarů zájmen.

Čte věci s přirozenou intonací a přízvukem.

Umí ucelené řady vyjmenovaných slov.

Pozná osobní zájmena.

Časuje slovesa v přítomném čase.

Pozná základní větné členy, rozlišuje je podle druhu, chápe jejich funkci ve větě.

Zvládá slovotvorný pravopis.

Orientuje se ve větě podle smyslu sdělení, rozlišuje bližší okolnosti děje a přiřadí k nim správný druh příslovečného určení.

Vývoj žáka v sedmé třídě:

Zná slovní druhy, osvojí si správné tvary slov.

Rozlišuje slova cizího původu a osvojuje si jejich pravopis.

Rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí.

Zvládá syntaktický pravopis ve větě jednoduché a částečně v souvětí.

Částečně si osvojí interpunkci ve větě jednoduché i v souvětí.

Zdůvodní y/i po obojetných souhláskách uvnitř slova.

Skloňuje podstatná jména s přiřazením pádových otázek.

Rozliší slova s předponou a slova s předložkou.

Zná pravidla pravopisu při shodě podmětu s přísudkem.

Vývoj žáka v osmé třídě:

Usiluje o správné třídění slovních druhů.

Snaží se vědomě užívat správných tvarů slov.

Rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě.

Snaží se o rozlišování významových vztahů gramatických jednotek v souvětí.

Časuje slovesa ve všech časech.

Ovládá pravopis vyjmenovaných slov.

Skloňuje podstatná jména.

Zná správný pravopis slov se slabikami bje-bě, vje-vě, mně-mě.

Zná pravopis při shodě podmětu s přísudkem.

Rozliší tvrdá a měkká přídavná jména.

10.4

profesora Zdeňka Matějčka

Příloha č. 5 – Dopis



Psychiatrické centrum Praha

*Affiliated with 3rd School of Medicine, Charles University
Collaborating Center of the World Health Organization*

Prague Psychiatric Center, Ústavní 91, 181 03 Praha 8 - Bohnice

*Phone: International 42-2-8552005, 42-2-66003131, Fax 42-2-8559803, 42-2-66003134, E-mail PCPRED@EARN.CVUT.CZ
Clinical Division: Phone 42-2-66003360, 42-2-8556783, Fax 42-2-66003366, E-mail LIBIG@EARN.CVUT.CZ, PCPKLIN@EARN.CVUT.CZ
Administration: Phone 42-2-8552810, 42-2-66003400, Fax 42-2-66003420*

20.12.96

Dr. Zdeněk Frélich,
ředitel Školského úřadu
Most

Vážený pane řediteli,
nemohu si nechat pro sebe potěšení,
které jsem zažil, když jsem především navštívil Vaši
školu pro děti se specifickými poruchami učení a tzv.
Dyscentrum u paní ředitelky Eimové. Dovoluji si Vám
srdečně gratulovat. V této oblasti má Most zřejmě prvenství.
Budováno je to na podkladě nových poznatků, má to vtip,
je v tom rozum a hodně zkušeností, hodně nadšení - a navíc
to má svou estetickou stránku vskutku na výši.
Přeji tedy do nového roku mnoho dobrého na této cestě.

Váš

Prof. PhDr. Z. Matějček

10.5

list pro procvičení slovesných kategorií

Slovesa

kategorie:

osoba _____

číslo _____

čas

způsob

podmiňovací

oznamovací

budoucí

minulý

jednotné,množné

přítomný

rozkazovací

1.,2.,3., => my,vy,oni => **časují se**

1.,2.,3., => já,ty,on

=> vyjadřují děj,činnost nebo stav

10.6

list pro procvičení syntaxe

Příloha č. 7 - Pracovní

Dojíždějící žáci přišli do školy pozdě.

žáci	do	pozdě	přišli	školy
dojíždějící				

10.7

Příloha č. 8 – Pracovní

list pro procvičení hlavních a vedlejších vět

VH VH VH VH VH VH VH VH VH VH VH VH VH VH
W W W W W W W W W W W W W W W W W W W

Profesorka McGonagallová zvedla oči od práce, když vylézal z ohniště.

Zatímco si urovnával brýle a uhlazoval vlasy, objevil se v krbu roztočený Ron. Když pak dorazila i Ginny, vyběhli všichni tři z kabinetu a zamířili k nebelvírské věži. Slunce už zapadalo za okrajem školních pozemků, zasypaných ještě hlubší vrstvou sněhu, než jaká pokrývala zahradu v Doupěti.

V dále viděli Hagrida, který před hájenkou krmil Klofana.

10.8

Příloha č. 9 – Pracovní

list pro procvičení podmíňovacího způsobu

česat se

2. os. č. j. podm. přítomný -

1. os. č. mn. podm. přítomný -

3. os. č. mn. podm. přítomný -

1. os. č. jed. podm. minulý -

3. os. mn. podm. minulý -

myslet si

2. os. č. j. podm. přítomný -

1. os. č. mn. podm. přítomný -

3. os. č. mn. podm. přítomný -

1. os. č. jed. podm. minulý -

3. os. mn. podm. minulý -