

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Didaktika konkrétního jazyka

Autoreferát (teze) disertační práce

Mgr. Hana Burešová

**Využití Feuersteinova instrumentálního obohacování pro rozvoj čtenářských strategií
dospívajících s dyslexií**

The using of Feuerstein Instrumental Enrichment for developing reading strategies of
adolescents with dyslexia

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

2017

Úvod

Při volbě tématu disertační práce *Využití Feuersteinova instrumentálního obohacování pro rozvoj čtenářských strategií dospívajících s dyslexií* jsme vycházeli z aktuálních potřeb vzdělávací praxe a současné společnosti. Začátkem školního roku 2016/2017 vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., která upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podle těchto legislativních úprav by měl mít každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na podpůrná opatření ve vzdělávání, která zasahují do oblasti organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání aj. Žáci s dyslexií patří mezi skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto by jim podle potřeby měla být v rámci vyučovacího procesu věnována zvýšená pozornost.

Cílovou skupinu naší práce, tj. dospívající žáky s dyslexií, jsme si navíc vybrali z následujících důvodů. Z definice dyslexie vyplývá, že se jedná o specifickou poruchu učení, která v různé míře a s různou intenzitou a kombinací deficitů kognitivních funkcí postihuje čtenářský výkon jedince (srov. Matějček, 1993; Zelinková, 2015; Pokorná, 1997/2010; Bartoňová, 2004; Michalová, 2001; Krejčová a kol., 2014). Pokud se s takovým žákem začne pracovat na odpovídající úrovni již na prvním stupni vzdělávání (viz cílená intervence a reedukace), zpravidla dojde ke kompenzaci obtíží. V průběhu našeho výzkumu se však ukázalo, že takový model není v našem školství plnohodnotně využíván. Při přechodu na vyšší stupně vzdělávání se mohou projevy dyslexie znovu objevit, resp. při nedostatečné kompenzaci mohou ještě zesílit, zejména pak při práci se studijním textem, kdy je potřeba ovládat vedle elementárního čtení i čtení pokročilé.

Rozhodli jsme se proto hledat vhodný nástroj, pomocí kterého by bylo možné docílit rozvoje čtenářských strategií u dané cílové skupiny žáků. Zvolili jsme Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování, která se zaměřuje na rozvoj kognitivních funkcí běžné populace i jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. V současnosti působí po celém světě přes 80 výcvikových center pro budoucí lektory, kteří si pod vedením zkušených trenérů musí projít sebezkušenostním výcvikem, v českém prostředí byla tato metoda poprvé představena v 90. letech 20. století. Nejprve jsme sami prošli vstupním kurzem a sebezkušenostním výcvikem, poté jsme mohli začít plánovat výzkum.

Práce je strukturována do devíti kapitol a je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. V teoretické části si neklademe za cíl předložit komplexní pohled na zvolenou problematiku, věnujeme se pouze oblastem, které úzce souvisí s tématem a zaměřením našeho výzkumu. S oporou o domácí i zahraniční literaturu jsme vymezili základní terminologii a současné legislativní změny související se specifickými poruchami učení, přičemž jsme se zabývali zejména oblastí dyslexie. Dále jsme specifikovali procesy porozumění textu, diferenciaci čtení a čtenářské strategie a dovednosti, představena byla Feuersteinova práce včetně využití jeho metody v domácí i zahraniční poradenské a pedagogické praxi. Následně jsme Feuersteinovu práci porovnali s konstruktivistickým modelem vyučování.

Výzkumný design byl koncipován podle cílů disertační práce a výzkumných otázek, které jsme si položili na základě teoretické přípravy. Vzhledem k zaměření disertační práce jsme shledali za nejvhodnější kombinaci kvalitativně a kvantitativně orientovaného přístupu zkoumání. Takový přístup se nám jevil jako nejefektivnější s ohledem na specifika cílové skupiny a výzkumného nástroje (viz individuální potřeby žáků a rozvoj kognitivních schopností konkrétního jedince). Naš výzkum se tedy zabýval popisem a vysvětlením chování lidí v určitém kontextu a závěry jsou platné pro daný výzkumný vzorek.

Jak jsme již naznačili, před zahájením výzkumu bylo nutné absolvovat sebezkušenostní výcvik ve Feuersteinově metodě, v rámci informační přípravy jsme navíc zrealizovali zahraniční cestu do Severního Irsku, kde jsme navázali spolupráci s pedagogy, kteří s Feuersteinovou metodou pracují ve školském prostředí. Dále byl realizován předvýzkum, který nám mj. zajistil spolupráci se školou, kde proběhla realizace vlastního výzkumu s výzkumným vzorkem dospívajících žáků s dyslexií.

V kvalitativní části výzkumu proběhla příprava výukových materiálů založených na principech Feuersteinovy metody, poté došlo k realizaci speciálních reedukací dospívajících žáků s dyslexií, při kterých se s připravenými materiály pracovalo. Reedukace byly realizovány se dvěma skupinami žáků na dvou různých školách v průběhu školního roku 2015/2016. Naším cílem v této části výzkumu bylo popsat a analyzovat vybrané faktory ovlivňující rozvoj čtenářských strategií dospívajících s dyslexií zapojených do výzkumu (vlastní učební proces, chování žáků a lektora); zjistit, jaké čtenářské strategie jsou u dospívajících s dyslexií zapojených do daného výzkumu rozvíjeny, které deficity kognitivních funkcí se u výzkumného vzorku projevují při recepci

textu a jaká kritéria zprostředkovaného učení jsou při rozvíjení čtenářských strategií výzkumného vzorku nejvíce uplatňována.

V kvantitativní části výzkumu bylo cílem ověřit, zda a jak se odlišuje sebepojetí školní úspěšnosti dospívajících žáků s dyslexií zapojených do výzkumu před zahájením a po absolvování speciálních reedukací s využitím výukových materiálů dle Feuersteinovy metody. Pro měření sebepojetí školní úspěšnosti zapojených žáků byly využity mezinárodně využívané diagnostické nástroje, tj. SPAS a MALS dotazník. U dotazníku MALS jsme navíc provedli faktorovou analýzu jednotlivých položek.

V závěru disertační práce shrnujeme výsledky výzkumu, hodnotíme splnění cílů práce a zabýváme se přínosem práce pro další výzkum a vzdělávací praxi.

Součástí disertační práce jsou i přílohy, do kterých jsme začlenili formuláře použitých dotazníků a soubor výukových materiálů využitých v rámci výzkumu.

Metodologie výzkumu

Cíle výzkumu můžeme rozdělit do dvou rovin v souvislosti s tím, že jsme se rozhodli pro kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumného přístupu. **V kvalitativní části výzkumu** jsme naplánovali realizaci speciálních reedukací dospívajících s dyslexií za využití vlastní sady výukových materiálů založených na principech Feuersteinovy metody (dále jen FIE, Feuerstein Instrumental Enrichment), které by byly zacílené na rozvoj pokročilého čtení. **Naším cílem v této části výzkumu bylo:**

- *Popsat a analyzovat vybrané faktory ovlivňující rozvoj čtenářských strategií dospívajících s dyslexií zapojených do výzkumu za využití zvoleného výukového materiálu, tj. vlastní učební proces, chování zapojených žáků a lektora.*
- *Zjistit, jaké čtenářské strategie jsou u dospívajících s dyslexií zapojených do výzkumu prostřednictvím výukových materiálů dle FIE rozvíjeny a jak.*
- *Zjistit, které deficity kognitivních funkcí ovlivňují u dospívajících s dyslexií zapojených do výzkumu proces recepce textu.*
- *Zjistit, jaká kritéria zprostředkovaného učení jsou při rozvíjení čtenářských strategií dospívajících s dyslexií zapojených do výzkumu nejvíce uplatňována.*

V kvantitativní části výzkumu jsme navíc chtěli:

- *Ověřit, zda a jak se odlišuje sebepojetí školní úspěšnosti dospívajících žáků s dyslexií zapojených do výzkumu před zahájením a po absolvování speciálních reedukací s využitím výukových materiálů dle FIE.*

K tomuto účelu jsme vybrali dva dotazníky, tj. dotazník SPAS a MALS,¹ pomocí kterých by bylo možné sebepojetí žáků změřit.

Výzkumné otázky

Stanovili jsme si tyto výzkumné otázky:

- *Které faktory ovlivňují rozvoj čtenářských strategií dospívajících s dyslexií zapojených do výzkumu?*
- *Čím se liší učební proces s využitím principů FIE od „tradičního“ modelu?*
- *Které deficity kognitivních funkcí ovlivňují u dospívajících s dyslexií zapojených do výzkumu proces recepce textu?*
- *Jaké čtenářské strategie dospívajících s dyslexií zapojených do výzkumu jsou prostřednictvím výukových materiálů dle FIE rozvíjeny a jak?*
- *Jaká kritéria zprostředkovaného učení jsou při rozvíjení čtenářských strategií dospívajících s dyslexií zapojených do výzkumu nejvíce uplatňována?*
- *Jaké je sebepojetí školní úspěšnosti dospívajících s dyslexií zapojených do výzkumu před zahájením a po absolvování speciálních reedukací založených na práci s výukovými materiály dle FIE?*

Prvních pět otázek se vztahuje ke kvalitativní části výzkumu, nejsou tedy spojeny s hypotézami a odpovědi na ně jsme chtěli získat prostřednictvím popisu jednotlivých reedukací, k tomu byla využita metoda pozorování, deníkové záznamy zúčastněných žáků, videozáznamy vybraných lekcí a polostrukturované rozhovory se žáky.

¹ Českou verzi SPAS – dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti upravili podle zahraniční varianty Z. Matějček a M. Vágnerová (1992). Tento diagnostický nástroj je určen dětem ve věku 10–14 let a je rozvržen do 48 položek rozdělených do 6 částí, které jsou zaměřeny na hodnocení výkonu v různých školních činnostech i na posouzení vlastních schopností a celkové sebedůvěry testovaného jedince. R. Burden (2000) vytvořil sebehodnotící dotazník, v českém překladu *Jak se učím*, standardizace pro české prostředí proběhla na Katedře psychologie FF UK. V originále se tento dotazník nazývá *Myself as a Learner* a má zkratku MALS.

Hypotézy

Na základě poslední výzkumné otázky, která se jako jediná vztahuje ke kvantitativní části výzkumu, jsme si stanovili hypotézu:

H1: Sebepojetí školní úspěšnosti dospívajících s dyslexií zapojených do výzkumu je po absolvování reedukací s využitím výukových materiálů dle FIE na vyšší úrovni než před zahájením reedukací.

Časový plán a design výzkumu

Výzkum můžeme rozdělit do dvou fází – fáze kvalitativní a fáze kvantitativní. Fáze kvalitativně orientovaného výzkumu se od postupu práce při kvantitativním výzkumu liší především v plánování. Plán výzkumu v tomto případě vzniká v průběhu práce, mohou se měnit zkoumané otázky a metody, v jistém slova smyslu je takový výzkum mnohem pružnější. Ve Slovníku pedagogické metodologie je tento typ výzkumu charakterizován takto: „*Na rozdíl od kvantitativního výzkumu jde kvalitativní výzkum do hloubky zkoumaných jevů (fenoménů), které se ale zároveň snaží začlenit do širšího kontextu. Další specifickostí kvalitativního výzkumu je, že v jeho průběhu nezaujímá výzkumník tak velkou distanci od zkoumaných subjektů. Naopak, je s těmito subjekty v bližší, spíše neformální interakci*“ (Maňák a kol., 2005, s. 55).

Na začátku výzkumu se výzkumník teoreticky připravuje podobně jako při kvantitativním přístupu. Hledá téma práce, stanovuje si hlavní cíl a výzkumný problém. Poté nehledá hypotézy, ale vyslovuje otázky, na které bude v průběhu výzkumu hledat odpovědi. Tyto otázky by měly být v přímém vztahu k účelu výzkumu, měly by být propojené s teorií, kterou chce výzkumník svou prací doplnit a upřesnit, metody a strategie výzkumu by pak měly vést k zodpovězení výzkumných otázek, které výzkumníkovi umožní validní deskripci výsledků výzkumu (srov. Hendl, 2008; Švaříček – Šed'ová, 2007). Spolehlivost výsledků kvalitativního výzkumu je problematická, proto je v odborné literatuře (srov. Gavora, 2010; Hendl, 2008) doporučováno využít většího množství přípustných metod sběru dat, tzv. **triangulace dat, metod, resp. výzkumníků**.

Před zahájením první fáze výzkumu bylo **v rámci informační přípravy** nutné absolvovat sebezkušnostní výcvik v metodě FIE (srpen 2014). Tento výcvik proběhl v rozmezí

čtrnáctidenního intenzivního kurzu v autorizovaném výcvikovém centru Cogito (Centrum kognitivní edukace).² Jednalo se o vstupní kurz FIE I – řada standardní zahrnující instrumenty *Uspořádání bodů*, *Porovnávání*, *Orientace v prostoru I* a *Analytické vnímání*. Dále jsme se zúčastnili několika konferencí a setkání s odborníky s mezinárodní účastí, kteří s metodou FIE dlouhodobě pracují.³ Zrealizovali jsme zahraniční studijní cestu do Severního Irsku (květen 2015),⁴ kde jsme navázali spolupráci s pedagogy, kteří s metodou FIE pracují ve školském prostředí.

Dále byl realizován **předvýzkum** (leden–srpen 2015), v rámci kterého proběhlo dotazníkové šetření a rozhovory s pedagogickými pracovníky v českých školách, kde je metoda FIE začleněna do školních vzdělávacích programů nebo je využívána ve výuce jednotlivých pedagogů. Cílem předvýzkumu bylo získat širší povědomí o využitelnosti FIE ve školském prostředí a práci se žáky s dyslexií, navázat kontakty s pedagogy, kteří výcvikem v metodě FIE již prošli a aktivně ji ve své praxi využívají, a zajistit spolupráci se školou, která nám umožní realizaci vlastního výzkumu s výzkumným vzorkem dospívajících žáků s dyslexií.

V kvalitativní fázi vlastního výzkumu proběhla příprava výukových materiálů založených na principech metody FIE, které měly být zacílené na rozvoj pokročilého čtení. Následně byly zahájeny reedukace s výzkumným vzorkem žáků s dyslexií (školní rok 2015/2016). Tyto reedukace nakonec probíhaly se dvěma skupinami žáků na dvou různých školách, vždy v rámci jednoho pololetí daného školního roku. K vybraným žákům bylo přistupováno kvalitativním způsobem, během práce s jednotlivými pracovními listy byli žáci pozorováni a nahráváni na videozáznam, sami si vedli deníkové záznamy a průběžně s nimi byly vedeny rozhovory o problematických úkolech, způsobu práce s textem, používaných čtenářských strategiích.

Součástí výzkumu byla i **kvantitativní fáze**. Při prvním setkání byli žáci testováni SPAS – dotazníkem sebepojetí školní úspěšnosti dětí, v závěru reedukací dostali stejný dotazník, následně byly oba dotazníky vyhodnoceny a porovnány. Při práci s druhou skupinou zapojených žáků jsme navíc využili dotazník MALS, abychom mohli porovnat výsledky

² Dostupné z: <http://www.cogito-centrum.cz/>, cit. 23. 4. 2017.

³ III. mezinárodní konference *Zkušenost zprostředkovaného učení* v Českých Budějovicích 2014, *Den výzkumu* a *Den Vygotského* v Praze 2015 aj.

⁴ Financováno z výzkumného projektu Vnitřní soutěže FF UK o rozvojové prostředky v roce 2015 – *Využití metody instrumentálního obohacování prof. Reuvena Feuersteina ve výuce českého jazyka*.

získané využitím různých diagnostických nástrojů. U dotazníku MALS jsme dále provedli faktorovou analýzu jednotlivých položek podle postupu pracovníků Katedry psychologie při FF UK, kteří tento dotazník standardizovali pro české prostředí.

Metody a výzkumný vzorek

Pro výběr výzkumného vzorku jsme zvolili následující kritéria: **věk, stupeň vzdělávání, diagnóza dyslexie, souhlas vybraných žáků a souhlas zákonného zástupce u nezletilých žáků**. Věkové rozpětí jedinců zapojených do výzkumu jsme dle odborné literatury (Langmeier – Krejčířová, 2006) stanovili mezi 11. až 22. rok, což plně pokrývá rozsah pojmu dospívající.⁵ Finálního vymezení výzkumného vzorku mělo být dosaženo na základě dat získaných **během předvýzkumu, který zahrnoval dotazníkové šetření a rozhovory s pedagogickými pracovníky vyučujícími dle metody FIE**.

Protože metodologie naší práce vychází z převážné části z kvalitativního výzkumu, nemuseli jsme hledat výběrový soubor, který by reprezentoval základní soubor všech dospívajících dyslektiků v českých školách, mohli jsme si tedy dovolit **záměrný výběr**. Tomuto výběru předcházelo dotazníkové šetření, ve kterém jsme oslovili základní a střední školy krajského města Hradec Králové.⁶ Původně jsme plánovali pracovat se středoškoláky, kteří po přechodu na střední školu potřebují poradenskou a reedukační oporu. Tuto cílovou skupinu považujeme s přihlédnutím k nedostupnosti učebních materiálů za nejproblematictější.

Neúspěch při realizaci dotazníkového šetření a jednání s vedením oslovených škol nás však přiměl přehodnotit původní záměr. Spolupráci jsme nakonec navázali se základní školou na Chrudimsku, kde jsme výzkum realizovali s výzkumným vzorkem čtyř žáků 8. a 9. tříd,

⁵ Označení **dospívající** je v pedagogickém slovníku ekvivalentem ke slovu **adolescent**, tj. „*mladý člověk ve věku adolescence. Jeho fyzický a psychický vývoj se blíží ke svému dokončení, sociálně i mravně bývá nevyzrálý. Vazby s rodiči se uvolňují, je preferován styk s vrstevníky, rozvíjí se intenzivní, emocionální (často i sexuální) život. Období hledání jistot, nedůvěry k autoritám, tendencí riskovat*“ (Průcha a kol., 2013, s. 12). Ve vývojové psychologii J. Langmeiera a D. Krejčířové lze „*vymezit období dospívání, platné pro většinu jedinců, dolní hranicí zhruba 11–12 let a horní hranicí přibližně 20–22 let*“ (2006, s. 143). Protože jsou mezi oběma věkovými hranicemi zřetelné vývojové rozdíly, J. Langmeier a D. Krejčířová (2006, s. 143) dále rozlišují mezi pubescencí (zhruba od 11 do 15 let) a adolescencí (zhruba 15–22 let). **Pro naše potřeby postačí základní označení dospívající se zřetelem k odpovídajícím vývojovým stádiím cílové skupiny naší práce.**

⁶ Město Hradec Králové je v současnosti místem, kde autorka výzkumu žije a pracuje.

věkové rozpětí bylo mezi 14. až 15. rokem.⁷ Přípravu žáků před vstupem na střední školu však pokládáme za neméně důležitou, ba naopak ji shledáváme zcela zásadní pro předcházení vzniku případných problémů během náročnějšího studia, které je teprve před nimi.

Klíčovým nástrojem při práci s výzkumným vzorkem dyslektických žáků pro nás byly **vlastní učební materiály založené na principech metody FIE**. Původně jsme chtěli změřit míru účinnosti nově vytvořených výukových materiálů, kdy jsme chtěli žáky testovat na začátku a na konci speciálních reedukací pomocí stejného typu volně dostupné testové úlohy mezinárodního šetření PISA.⁸ Testování by však nedosáhlo požadavku reliability, rozhodli jsme se jej proto z výzkumného šetření vyřadit. Pro **monitorování sebepojetí školní úspěšnosti** jsme zvolili SPAS – dotazník sebehodnocení školní úspěšnosti a dotazník MALS.

Oba zvolené diagnostické nástroje jsme navíc kombinovali s dalšími metodami. Každý ze sledovaných žáků se zúčastnil **vstupního a výstupního rozhovoru** (dle potřeby byly se žáky navíc vedeny průběžné rozhovory během jednotlivých lekcí). Rozhovory se týkaly osobní anamnézy žáků, jejich sebepojetí, čtenářských a učebních strategií, které žáci využívali před zahájením reedukací, resp. které se při reedukacích naučili používat. V závěrečném rozhovoru navíc reflektovali svou práci v reedukacích, tj. úspěchy a případné obtíže, a hodnotili obsahovou náplň jednotlivých lekcí. Vybrané lekce byly nahrávány. Pro vyhodnocení dat jsme zvolili **redukovaný přepis** úseků pořízených nahrávek (rozhovory a videozáznamy) v kombinaci s **poznámkami lektora**; poznámkami a přepisem ve stejné podobě byly podle potřeby doplněny kazuistiky žáků a metodika k pracovním listům.

⁷ Výzkum byl v druhém pololetí daného školního roku rozšířen o další skupinu žáků v náhradní škole v Pardubicích, tentokrát šlo o čtyři žáky ze 7. a 8. tříd, věkové rozpětí bylo mezi 13. až 14. rokem. Důvodem pro změnu výzkumného vzorku a ukončení spolupráce s původní školou byla především nepravidelná docházka žáků z první skupiny. Náhradní školu jsme zvolili na základě navázání kontaktu se školní psycholožkou, která nám domluvila osobní setkání s vedením školy.

⁸ Od roku 2000 je u nás ve tříletých cyklech realizován Mezinárodní výzkum PISA – Programme for International Student Assessment zaštitěný Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Výzkum je primárně zaměřen na testování čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (v posledních letech i na oblast využití ICT ve výuce a dalších aktivitách žáků nebo na sociální gramotnost a další gramotnosti). Testování se účastní patnáctiletí žáci, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí na konci povinné školní docházky. V České republice je realizátorem šetření Česká školní inspekce. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/> a <http://www.csicr.cz/cz/home>, cit. 20. 1. 2017.

Žáci si dále v průběhu reedukací vedli **deníkové záznamy**, které obsahovaly sebereflexi práce žáka s pracovním listem a reflexi celkového průběhu lekce (jednání lektora, hodnocení a přínos aktivity). Tyto záznamy si žáci zapisovali do sešitu, který obdrželi při zahájení reedukací. Na přední stránce sešitu měli žáci pokyny k zápisu deníkových záznamů, někteří však své poznámky později zapisovali pomocí vlastního postupu. Sešit mohli žáci dále využívat k poznámkám při práci s pracovními listy. Získané záznamy byly průběžně vyhodnocovány tak, aby se lektor mohl soustředit na individuální potřeby sledovaných žáků. Shrnutí těchto záznamů bylo následně rovněž využito při přípravě metodiky a kazuistik žáků.

Závěry

Výzkumný design a výzkumné metody byly vzhledem ke zkoumané problematice zvoleny víceméně vhodně. Předvýzkum nám umožnil záměrný výběr výzkumného vzorku a mohli jsme také navázat kontakty s pedagogy, kteří prošli výcvikem ve Feuersteinově metodě a aktivně ji ve své praxi využívají. Problematická však byla komunikace s původně oslovenými školami v rámci dotazníkového šetření i vlastní realizace reedukací s původním výzkumným vzorkem dyslektických žáků. Realizace reedukací byla podmíněna pravidelnou docházkou zapojených žáků, tak aby bylo možné sledovat a následně porovnávat jejich případný progres při práci se zvolenými výukovými materiály. Z důvodu nepravidelné docházky žáků jsme však byli nuceni ukončit spolupráci s původní školou a hledat náhradní skupinu.

Problém s přerušením výzkumu a zahájením práce s novou skupinou žáků se mohl do jisté míry projevit ve výsledcích výzkumu. **Ukázalo se, že pro dosažení větší efektivity zvolené metody by bylo žádoucí zrealizovat delší a intenzivnější výzkum** (minimálně po dobu jednoho roku, alespoň dvakrát týdně). Výzkum takového rozsahu však prozatím nebylo možné v našich podmínkách zrealizovat. **Za úspěšné však považujeme využití vlastní sady výukových materiálů založených na principech Feuersteinovy metody**, ke které jsme v návaznosti na realizaci reedukací vytvořili podrobnou metodiku. Součástí této metodiky jsou příklady možných reakcí žáků, upozornění na problematická a stěžejní místa ve vlastním učebním procesu, tj. v jednání žáků a lektora.

Práci s jednotlivými pracovními listy jsme rozdělili do třech fází podle mentálního zpracování informací (input, elaborace, output). V takto vymezených fázích pak bylo možné vymezit a popsat jednání lektora a žáků v souvislosti s konkrétními úkoly v pracovním listu. Všechny fáze byly provázeny hlavními kritérii zprostředkovaného učení, lektor pak podle potřeby žáků volil další doplňující kritéria. Rozvoj čtenářských strategií zapojených žáků ovlivňovala volba i užití kritérii zprostředkovaného učení, do procesu recepce textu výrazně vstupovaly i deficity kognitivních funkcí sledovaných žáků. Dalšími faktory, které ovlivňovaly rozvoj čtenářských strategií zapojených žáků, byly vzájemný vztah žáků a lektora a proces sdílení a reflexe užitých strategií.

Prostřednictvím kazuistik sledovaných žáků jsme hledali odpovědi na další stanovené cíle a výzkumné otázky vztahující se ke kvalitativní části výzkumu. **Zmapovali jsme deficity kognitivních funkcí sledovaných žáků při recepci textu**, které jsme po vzoru Feuersteinovy práce rovněž rozdělili do třech fází dle mentálního zpracování informací (input, elaborace, output). Potvrdily se některé závěry z modelu L. Liptákové (2015), ty jsme navíc doplnili dalšími deficity, které se projevíly při práci konkrétních žáků. U všech žáků se zpočátku práce objevily zejména nedostatky v sebehodnocení vlastní recepce textu a neschopnost monitorování průběhu recepce (metakognice). Tu jsme se v rámci jednotlivých lekcí snažili posílit a u některých žáků díky tomu došlo k progresu.

Dále jsme popsali, **která kritéria zprostředkovaného učení byla při rozvíjení čtenářských strategií sledovaných žáků nejvíce uplatňována**. Vedle hlavních kritérií to byla kritéria související s nízkým sebepojetím žáků, s neschopností organizace práce a plánováním, nejasným nebo povrchním vnímáním či poruchou pozornosti. Následně jsme představili **soupis čtenářských strategií, které byly rozvíjeny u sledovaných žáků v průběhu realizovaných reedukací**. Tyto strategie jsme rozdělili podle fází čtenářského procesu na strategie před čtením, během čtení a po ukončení čtení. K vytvoření výsledného soupisu nám pomohl model práce s pracovním listem, který zohledňoval jednotlivé fáze mentálního zpracování informací.

Hypotéza v kvantitativní části výzkumu se nepotvrdila. K výraznému navýšení celkového sebepojetí školní úspěšnosti sledovaných žáků nedošlo a nebylo potvrzeno ani kontrolním testováním pomocí dotazníku MALS. Uvedli jsme, že jedním z možných důvodů, proč nedošlo k výraznějšímu navýšení konečných skóre v použitých dotaznících,

bylo období, kdy byly dotazníky žákům předloženy (viz pololetní klasifikace). Také se domníváme, že výsledky ovlivnilo zkrácení výzkumu kvůli nutné změně výzkumného vzorku. Předpokládáme, že delší a intenzivnější výzkum by prokázal zřetelnější rozdíl mezi vstupním a výstupním testováním. **Také jsme se zamysleli nad funkčností zvoleného diagnostického nástroje, pro další výzkumy by bylo podle nás vhodnější využít koncept dynamického testování učebního potenciálu jedince.**

Dynamické testování je jedním z dalších komponentů Feuersteinova uceleného programu rozvoje kognitivních funkcí. V současnosti je možné absolvovat speciální výcvik i v českém prostředí. Výcvik zajišťují lektori ATC metod prof. Feuersteina.⁹ Pomocí dynamického testování mapují učební potenciál svých žáků i pedagogové v Severním Irsku, se kterými jsme v rámci informační přípravy našeho výzkumu navázali spolupráci. V kombinaci s jednotlivými instrumenty či materiály vytvořenými po vzoru Feuersteinovy metody pak lze uvažovat o velice efektivním způsobu, jak pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i v českém prostředí. Práce s Feuersteinovou metodou se přitom nemusí nutně omezovat pouze na poradenskou a speciálně pedagogickou praxi, i v zahraničí se osvědčilo, že mohou s dynamickým testováním a dalšími komponenty této metody pracovat i „běžní“ pedagogičtí pracovníci.

Uvedli jsme, že nová školská legislativa si problematiku integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami klade za cíl. Z dostupných aktuálních statistik MŠMT vyplývá, že vývojové poruchy učení, tedy i dyslexie, zauímají nejvyšší procento z celkového počtu zdravotních postižení žáků v základních a středních školách. Žáci s poruchami učení spadají do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, domníváme se proto, že téma rozvoje učebních, resp. čtenářských strategií u těchto žáků je velice aktuální a mělo by hrát významnou roli **v přípravě a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků**. To nám naznačuje směr, kterým by se měly ubírat další výzkumy oborových didaktik. Domníváme se, že nebude možné se nadále soustředit na úzký okruh daného oboru, ale naopak propojovat poznatky z různých vědních disciplín (psychologie, psycholinguistika, speciální pedagogika, sociální vědy apod.) a zaměřit se na interdisciplinaritu oboru.

⁹ Dostupné z: <http://www.atc-feuerstein.cz/>, cit. 9. 4. 2017.

Použitá literatura (výběr)

AFFLERBACH, P. – PEARSON, P. D. – PARIS, S. Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why it matters. In MOKHTARI, K. – SHEOREY, R. (ed.) *Reading Strategies of First and Second Language Learners: See How They Read*. Norwood, MA: Christopher-gordon Publishers, 2007, s. 125–146.

ALEXANDER, P. A. – JETTON, T. L. Learning From Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. In KAMIL, M. L. – MOSENTHAL, P. B. – PEARSON, P. D. – BARR, R. (ed.) *Handbook of Reading Research*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 285–310.

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

BOERSMA, F. – CHAPMAN, J. Academic self-concept in elementary learning disabled children: study with the student's perception of ability scale. *Psychology in the Schools*. 1979, 16 (2), s. 201–206.

BURDEN, R. *Myself As a Learner Scale*. Windsor: NFER-NELSON, 2000.

ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, VI. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

ELLIOTT, J. G. – GRIGORENKO, E. L. *The Dyslexia Debate*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978- 0-521-11986-3.

FALTÝN, J. – NEMČÍKOVÁ, K. – ZELENDOVÁ, E. *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP, 2010.

FEUERSTEIN, R. a kol. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Feuersteinův program instrumentálního obohacení. Z anglického originálu přeložila V. Pokorná. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6.

FEUERSTEIN, R. a kol. *Beyond smarter*. Mediated learning and the brain's capacity for change. New York: Columbia University, 2010. ISBN 978-0-8077-5118-3.

- FEUERSTEIN, R. a kol. *The Feuerstein Instrumental Enrichment Basic Program. User's Guide*. Jerusalem: ICELP, 2009.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- GARDNER, H. *Multiple intelligences: new horizons*. NY: Basic Books, 2006. ISBN 0-465-04768-8.
- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HANSEN, A. – HEM, M. – SØNNESYN, G. *A strategy of Concept Teaching and a Concept Teaching Model. Booklet 3*. A publication by Project INSIDE 2002. Portsmouth: The Down Syndrome Educational Trust, 2002.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
- JOHNS, J. L. – LENSKI, S. D. *Improving Reading*. USA: Kendall/Hunt Publishing, 2005.
- KOZULIN, A. a kol. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- KREJČOVÁ, L. – POSPÍŠILOVÁ, Z. *Já na to mám*. Praha: DYS-centrum, 2011.
- KREJČOVÁ, L. a kol. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.
- KREJČOVÁ, L. Komplexní program rozvoje čtenářských dovedností: inspirace ze zahraničí. *Školní poradenství v praxi*. 2016, 4 (16), s. 20–23.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LIPTÁKOVÁ, E. a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0462-9.

- LIPTÁKOVÁ, E. Psychodidaktický přístup k jazykovo-komunikačnéj edukácii v primárnom vzdelávaní. *Nová čeština doma a ve světě*. 2015, 2 (2015), s. 61–73. ISSN 1805-367X.
- LURIJA, A. R. *Higher cortical functions in man*. NY: Basic Books, 1966.
- MÁLKOVÁ, G. *Umění zprostředkovaného učení*. Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina. Praha: Togga, 2008. ISBN 978-80-87258-02-6.
- MAŇÁK, J. a kol. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
- MATĚJČEK, Z. – VÁGNEROVÁ, M. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- MERTIN, V. – KREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MICHALÍK, Z. a kol. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.
- MOODY, S. *Dyslexia: a Teenager's Guide*. Vermilion: Ebury Publishing, 2004. ISBN 978-009-190-00-14.
- MORTIMORE, T. *Dyslexia and Learning Style: A Practitioner's Handbook*. London: Whurr Publishers, 2003. ISBN 1-86156-313-2.
- NAJVAROVÁ, V. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. Pedagogická orientace. 2010, 20 (3), s. 49–65.

NICOLSON, R. I. – FAWCETT, A. J. *Dyslexia, Learning, and the Brain*. Cambridge, London: Massachusetts Institute of Technology, 2008.

O' HANLON, K. Closing the achievement gap in Ulster. *Creative Teaching & Learning*. Birmingham: Imaginative Minds. 2011, 2 (2), s. 26–34. ISSN 2043-7277.

PARIS, S. G. – WASIK, B. A. – TURNER, J. C. The Developmental of Strategic Readers. In BARR, R. – KAMIL, M. L. – MOSENTHAL, P. – PEARSON, P. D. (eds). *Handbook of reading research* (Vol. 2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, s. 609–640. ISBN 0-8058-2416-2.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1970.

PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Sborník přednášek. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2006. ISBN 80-7290-258-X.

POKORNÁ, V. Reuven Feuerstein a jeho metoda Instrumentálního obohacování. *Speciální pedagogika*. 2001, 11 (1), 4–15.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. – MAREŠ, J. – WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROBB, L. *Reading strategies that work: teaching your students to become better readers*. New York: Scholastic Professional Books, 1996.

ROBINSON, F. P. *Effective Study*. New York: Harper & Row, 1978. ISBN 978-0-06-045521-7.

STERNBERG, R. J. – GRIGORENKO, E. L. *Our Labeled Children. What Every Parent and Teacher Needs to Know about Learning Disabilities*. NY: Persus Books, 1999.

STERNBERG, R. J. – GRIGORENKO, E. L. *Teaching for Successful Intelligence. To Increase Student Learning and Achievement*. Illinois: Arlington Heights, 2000.

STERNBERG, R. J. – GRIGORENKO, E. L. *Dynamic testing. The Nature and Measurement of Learning Potencial*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.

ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VYGOTSKIJ, L. S. *Mind in Society*. London: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELINKOVÁ, O. – ČEDÍK, M. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se SPU*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0349-0.

Internetové odkazy:

- **ATC Cogito (Centrum kognitivní edukace)**

Dostupné z: <http://www.cogito-centrum.cz/>

- **ATC metod prof. Feuersteina**

Dostupné z: <http://www.atc-feuerstein.cz/>

- **DYS-centrum Praha z. ú.**

Dostupné z: <http://www.dyscentrum.org/>

- **ICELP (International Centre for the Enhancement of Learning Potencial)**

Dostupné z: <http://icelp.info/>

- **IDA (International Dyslexia Association)**

Dostupné z: <https://dyslexiaida.org>

- **Katalogy podpůrných opatření**

Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/>

- **Rámcové vzdělávací programy**

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

- **Středisko Augustin**

Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs-CZ/UHK/Centralni-pracoviste/Poradenske-centrum/Augustin>

- **Výzkum PISA**

Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/>

Přehled publikační a odborné činnosti

VORALOVÁ, H. Využití metody instrumentálního obohacování ve výuce českého jazyka. *Nová čeština doma a ve světě*. 2016, 1 (2016), s. 133–143. ISSN 1805-367X.

VORALOVÁ, H. Dospívající s dyslexií v hodinách českého jazyka. *Jazyk – literatura – komunikace*. 2015, 2 (2015), roč. 4. ISSN 1805-689X.

VORALOVÁ, H. Čtenářská gramotnost, RVP a státní maturitní zkouška. *Řízení školy* [online]. 2014, 1 (2014). ISSN 1214-8679.

Dostupné z: <http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/autor/hana-voralova>

VORALOVÁ, H. Čtenářská gramotnost v kontextu didaktiky mateřského jazyka. In: *Sapere Aude 2014. Pedagogika, psychologie a dnešní společnost: sborník ze 4. Vědecké konference s mezinárodní účastí, konané 24.–28. března 2014 v Hradci Králové*. Hradec Králové: Magnanimitas, s. 193–199. ISBN 978-80-87952-03-0.

V rámci přípravy výzkumu byl realizován grantový projekt:

2014/2015 **Vnitřní soutěž FF UK o rozvojové prostředky – Využití metody instrumentálního obohacení prof. Reuvena Feuersteina ve výuce českého jazyka** (pracoviště ÚČJTK FF UK)

- realizace bloku 3 přednášek a seminářů pro studenty doktorského studia v oborech didaktika a filologie jazyka a studenty učitelství českého jazyka pro střední školy na ÚČJTK; studenti se naučí připravovat didaktické materiály pro výuku českého jazyka s využitím metody instrumentálního obohacení prof. Reuvena Feuersteina (FIE),
- uskutečnění zahraniční stáže v Severním Irsku – rozvoj čtenářských dovedností s využitím metody FIE ve vzdělávacím kontextu.

Aktivní účast na konferencích:

Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka (Praha 2017)

- *Jak rozvíjet pokročilé čtení?*

Communication & Handicap III. International Scientific Conference (Hradec Králové 2016)

- *Didaktické aspekty ve vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií na prvním stupni ZŠ*

Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka (Praha-Klánovice 2016)

- *Didaktické aspekty ve vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*

DYSKORUNKA 2015 aneb dyslexie od dětství po dospělost – co nám bere, co nám dává

- *Možnosti využití metody instrumentálního obohacování při práci s dospívajícími s dyslexií*

Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka (Mezinárodní vědecká konference, Olomouc 2015)

- *Dospívající s dyslexií v hodinách českého jazyka*

Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka (Praha-Klánovice 2015)

- *Využití metody instrumentálního obohacování ve výuce českého jazyka*

Sapere Aude 2014 (Vědecká konference s mezinárodní účastí: Pedagogika, psychologie a dnešní společnost)

- *Čtenářská gramotnost v kontextu didaktiky mateřského jazyka*

DYSKORUNKA 2013 aneb učitelé učí žáky a žáci učí učitele

- *Čtenářská gramotnost u dospívajících dyslektických žáků*

Přednášky pro Jazykovědné sdružení ČR:

Dyslexie u dospívajících (Praha AV ČR, 2016)

Čtenářská gramotnost u dospívajících s dyslexií (Hradec Králové UHK, 2016)