

**Univerzita Karlova**  
**Filozofická fakulta**  
**Ústav českého jazyka a teorie komunikace**  
**Didaktika konkrétního jazyka**

## **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

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

.....

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala doc. PhDr. Marii Hádkové, Ph.D. a doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za jejich trpělivost, cenné rady a připomínky a průběžné konzultace při vedení mé práce. Dále děkuji svým nejbližším za morální podporu po celou dobu studia. V neposlední řadě děkuji všem ředitelům, učitelům i žákům ze zapojených škol, zvláštní poděkování patří také Mgr. Evě Čermákové a Mgr. Lence Dudáškové.

Hana Burešová

## **Abstrakt**

Tato práce se zabývá problematikou rozvoje čtenářských strategií dospívajících žáků s dyslexií za využití Feuersteinova instrumentálního obohacování, mezinárodně uznávané metody zacílené na rozvoj kognitivních funkcí. V souvislosti s aktuálními legislativními změnami ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tak reflektuje potřeby vzdělávací praxe. Teoretická část shrnuje základní terminologii a stav domácí a zahraniční literatury vztahující se k tématu práce. Ve výzkumné části práce je charakterizován design výzkumu a výzkumný vzorek, následně jsou představeny jednotlivé výsledky a závěry pro další výzkum a vzdělávací praxi.

Cíle výzkumu lze rozdělit do dvou rovin, v kvalitativní části výzkumu proběhla realizace speciálních reedukací dospívajících žáků s dyslexií za využití sady výukových materiálů založených na principech Feuersteinova instrumentálního obohacování. V této části práce bylo cílem 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. Reedukace se uskutečnily v průběhu školního roku 2015/2016 pod vedením lektora proškoleného ve Feuersteinově metodě.

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.

Výsledky a závěry kvalitativní části zahrnují podrobnou metodiku k sadě využitých výukových materiálů, jejíž součástí jsou příklady možných reakcí žáků, upozornění na problematická a stěžejní místa ve vlastním učebním procesu, tj. v jednání žáků a lektora. Dále je předložen přehled deficitů kognitivních funkcí projevujících se při recepci textu u pozorovaných žáků. Jsou popsány čtenářské strategie, které byly v průběhu reedukací u

těchto žáků rozvíjeny, a charakterizována jsou i aplikovaná kritéria zprostředkovaného učení. Při vyhodnocení dotazníků sledujících sebepojetí školní úspěšnosti zapojených žáků nebyly zjištěny výrazné změny. Možné proměnné ovlivňující výsledky testování jsou součástí diskuse v závěrech práce.

## **Abstract**

The purpose of this thesis is to analyse the development of reading strategies of adolescent pupils with dyslexia using Feuerstein's Instrumental Enrichment, an internationally recognized method which is aimed at the development of cognitive functions. In the context of the actual legislative changes in the education of pupils with special educational needs, this reflects the needs of educational practice. The theoretical part summarizes the basic terminology and the state of the Czech and foreign literature related to the topic of this work. The research part of the work characterizes the research design and the research sample, and then presents individual results and conclusions for further researches and educational practice.

The objectives of the research can be divided into two levels, in the qualitative part of the research there were realized special reeducations of adolescent pupils with dyslexia using set of teaching materials based on the principles of Feuerstein's Instrumental Enrichment. In this part of the thesis, the aim was to describe and analyze selected factors influencing the development of reading strategies of adolescents with dyslexia involved in the research (own learning process, behavior of pupils and lecturer); to find out what reading strategies are developed in adolescents with dyslexia involved in the research, which deficits of cognitive functions are reflected in the text reception in the research sample, and what criteria of mediated learning are most applied in developing the reading strategies of the research sample. The reeducations were realized during the school year 2015/2016 under the guidance of a trainer experienced and trained in the Feuerstein's method.

In the quantitative part of the research, the aim was to verify whether and how the self-concept of school success of teenagers with dyslexia involved in research varies-before and after special reeducations using teaching materials according to the Feuerstein's method. In order to measure the self-concept of school success of pupils, the internationally used diagnostic tools, ie the SPAS and the MALS questionnaire, were used.

The results and conclusions of the qualitative part include a detailed methodology for a set of used learning materials, including examples of possible responses of pupils, warnings about problematic and key points in learning process, ie behavior of pupils and lecturers. In addition, an overview of deficits of cognitive functions reflected in text reception at observed pupils is presented. The reading strategies that have been developed during the

reeducations of these pupils are described and the applied criteria of mediated learning are also characterized. There were no significant changes in the evaluation of the questionnaires monitoring the self-concept of school success of the involved pupils. Possible variables influencing testing results are part of the discussion in the conclusions of the work.

## **Seznam klíčových slov**

čtenářské strategie, dospívající, dyslexie, instrumentální obohacování, kognitivní funkce,  
Reuven Feuerstein

## **Keywords List**

Adolescent, Cognitive Function, Dyslexia, Instrumental Enrichment, Reading Strategies,  
Reuven Feuerstein



## Obsah

ÚVOD.....	11
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>14</b>
<b>1 Specifické poruchy učení u dospívajících .....</b>	<b>15</b>
1.1 Charakteristika SPU a dyslexie .....	15
1.2 Dyslexie u dospívajících a dospělých.....	18
1.3 Symptomy SPU a nejčastější projevy dyslexie u dospívajících .....	19
1.4 Reedukace a kompenzace SPU u dospívajících .....	22
1.5 SPU, kurikulum a školská legislativa .....	26
<b>2 Čtení v kontextu didaktiky mateřského jazyka.....</b>	<b>31</b>
2.1 Čtení jako součást komunikační výchovy .....	31
2.2 Diferenciace čtení.....	33
2.3 Čtení s porozuměním a čtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech .....	34
2.4 Procesy porozumění textu .....	36
2.5 Čtenářské strategie a dovednosti.....	38
<b>3 Feuersteinovo instrumentální obohacování .....</b>	<b>43</b>
3.1 O autorovi metody .....	43
3.2 Teoretická východiska a vznik metody.....	44
3.3 Možnosti využití FIE v praxi .....	50
3.3.1 Zkušenosti ze zahraničí.....	50
3.3.2 Domácí prostředí.....	54
3.4 FIE v kontextu vzdělávací politiky.....	58
<b>4 Kognitivní a konstruktivistický přístup k didaktice mateřského jazyka.....</b>	<b>61</b>
4.1 Kognitivně orientovaná lingvodidaktika.....	61
4.2 Konstruktivistický přístup a FIE .....	63
<b>5 Východiska pro výzkumnou část .....</b>	<b>66</b>
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>69</b>
<b>6 Metodologie výzkumu .....</b>	<b>70</b>
6.1 Cíle výzkumu .....	71
6.2 Výzkumné otázky .....	72
6.3 Hypotézy .....	73
6.4 Časový plán a design výzkumu .....	73
6.5 Metody a výzkumný vzorek .....	76

<b>7 Předvýzkum .....</b>	<b>78</b>
7.1 Dotazníkové šetření .....	78
7.1.1 Charakteristika zapojených škol .....	79
7.1.2 Charakteristika souboru respondentů .....	79
7.1.3 Shrnutí zjištěných dat .....	80
7.2 Rozhovory.....	83
<b>8 Výsledky kvalitativní části výzkumu .....</b>	<b>87</b>
8.1 Příprava výukových materiálů.....	87
8.2 Metodika k pracovním listům .....	91
8.2.1 Pracovní list A1 .....	92
8.2.2 Pracovní list A2 .....	101
8.2.3 Pracovní list A3 .....	106
8.2.4 Pracovní listy B1, B2 a B3 .....	111
8.3 Kazuistiky sledovaných žáků .....	112
8.3.1 Žák zelená A.....	113
8.3.2 Žák červená A .....	116
8.3.3 Žák modrá A.....	118
8.3.4 Žák žlutá B.....	120
8.3.5 Žák fialová B.....	121
8.3.6 Žák růžová B .....	123
8.4 Shrnutí a diskuse výsledků kvalitativní části výzkumu .....	124
<b>9 Výsledky kvantitativní části výzkumu .....</b>	<b>129</b>
9.1 Charakteristika využitých dotazníků .....	129
9.2 Výsledky dotazník SPAS.....	130
9.3 Výsledky dotazník MALS.....	135
9.4 Shrnutí a diskuse výsledků kvantitativní části výzkumu.....	137
<b>ZÁVĚRY .....</b>	<b>140</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA .....</b>	<b>146</b>
<b>INTERNETOVÉ ODKAZY.....</b>	<b>157</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>158</b>
<b>SEZNAM GRAFICKÝCH PRVKŮ .....</b>	<b>159</b>
<b>EDIČNÍ POZNÁMKA.....</b>	<b>162</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH A PŘÍLOHY.....</b>	<b>163</b>

## 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 (viz kap. 8.3). 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 (více kap. 3). 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 (kap. 1). Dále jsme specifikovali procesy porozumění textu, diferenciaci čtení a čtenářské strategie a dovednosti (kap. 2), představena byla Feuersteinova práce včetně využití jeho metody v domácí i zahraniční poradenské a pedagogické praxi (kap. 3). Následně jsme Feuersteinovu práci porovnali s konstruktivistickým modelem vyučování (kap. 4).

Výzkumný design byl koncipován podle cílů disertační práce a výzkumných otázek, které jsme si položili na základě teoretické přípravy (kap. 5 a 6). 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). Náš 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 sebezkušnostní výcvik ve Feuersteinově metodě, v rámci informační přípravy jsme navíc zrealizovali zahraniční cestu do Severního Irsku (viz kap. 3.3.1 a 8), 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 (kap. 7).

V kvalitativní části výzkumu proběhla příprava výukových materiálů založených na principech Feuersteinovy metody (kap. 8.1), 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 (viz kap. 8). 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 (viz kap. 8).

V kvantitativní části výzkumu bylo cílem ověřit, zda a jak se odlišuje sebezpojetí 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 sebezpojetí 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 (viz kap. 9).

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.

## **Teoretická část**

## 1 Specifické poruchy učení u dospívajících

Následující kapitola pojednává o problematice specifických poruch učení (dále jen SPU) u dospívajících<sup>1</sup> žáků ve vztahu ke kurikulárním dokumentům, školské legislativě a odborné literatuře. Vymezuje základní terminologii, která se váže k danému tématu, a zaměřuje se zejména na dyslexii definovanou jako SPU projevující se především v oblasti čtení. Právě tuto oblast považujeme za zásadní ve vztahu ke klíčovým kompetencím<sup>2</sup> dospívajících žáků, kteří by vedle elementárního čtení měli ovládat i čtení pokročilé, mj. čtení s porozuměním. Dovednost číst s porozuměním je dnes spojována s pojmem funkční gramotnost, tj. dovednost funkčně využívat čtení a psaní v konkrétních komunikačních souvislostech, které jsou podstatné pro život a rozvoj příslušného jedince (srov. Šebesta, 2005; Doležalová; 2005). Zvláště z těchto důvodů je případná intervence ze strany vyučujícího nebo jiného pověřeného pracovníka ve škole velmi potřebná.

### 1.1 Charakteristika SPU a dyslexie

Rozlišení pojmů **specifická** a **vývojová porucha učení** není v odborné literatuře jednoznačně vymezeno (srov. Matějček, 1993; Zelinková, 2015; Pokorná, 1997/2010; Bartoňová, 2004; Michalová, 2001; Krejčová a kol., 2014). Někdy jsou tyto termíny dokonce zaměňovány (Průcha a kol., 2013) nebo užívány souběžně podle lékařské terminologie jako specifické vývojové poruchy (Zelinková, 2015). V naší práci budeme

---

<sup>1</sup> 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 hranici zhruba 11–12 let a horní hranici 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.**

<sup>2</sup> V odborné literatuře (Čáp – Mareš, 2007) jsou termíny vymežující pojem **kompetence**, tj. **vědomost, dovednost a schopnost** významově odlišeny: „*Vědomosti jsou soustavy informací (představ a pojmů), které si člověk osvojil. Dovednost je učením získaný předpoklad pro vykonávání určité činnosti nebo její části; je to postup či strategie určité činnosti (...). Schopnosti jsou vlastnosti, které umožňují člověku naučit se určitým činností a dobře je vykonávat (...). Dovednosti a schopnosti spolu těsně souvisí a není snadné je přesně odlišit (...). Například při vyučování jazykům si žáci osvojují velký počet speciálních dovedností, které se týkají pravopisu, mluvnice, slohu, překladu atd. Osvojení těchto dovedností je závislé na schopnostech, ale zároveň upevnění dovedností delším cvikem, činností či praxí může vést k rozvinutí obecnější verbální schopnosti, k čemuž je zapotřebí delší doby než k osvojení dílčí dovednosti*“ (Čáp – Mareš, 2007, s. 81,152, 153). **Vědomost tedy definujeme jako to, co žák ví, dovednost jako to, co žák umí, a schopnost jako to, na co žák má, přičemž bereme na vědomí těsné významové sepětí mezi dovednostmi a schopnostmi.**

uvádět termín SPU,<sup>3</sup> který je také v české odborné literatuře nejvíce zastoupen. SPU lze tedy charakterizovat jako souhrnné označení „*různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (...) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (...) není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů*“ (Matějček, 1993, s. 24).

Mezi specifické poruchy učení se nejčastěji řadí **dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie a dyspraxie**.<sup>4</sup> Nejvýraznější a bezpochyby nejdiskutovanější specifickou poruchou učení je **dyslexie**. Tento termín byl v raných pracích uváděn v širším slova smyslu jako komplexní název pro všechny SPU. S narůstajícím počtem výzkumů a klinických dat se však od tohoto pojetí postupně upustilo. V odborné literatuře proběhlo a stále probíhá několik debat nad přesnou definicí této poruchy. Už počátkem devadesátých let uvádí Z. Matějček tři různé definice dyslexie (1993). Pro příklad jmenujeme **definici z roku 1968 uvedenou Světovou neurologickou federací v Dallasu**: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu*“ (Matějček, 1993, s. 19).

Zdá se, že **nejpoužívanější definici dyslexie předložila v roce 2002 Mezinárodní dyslektická asociace**<sup>5</sup> (International Dyslexia Association, IDA): „*Dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ. Je charakteristická obtížemi v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov a nedostatečnou schopností hláskování a dekodování. Tyto obtíže se následně projevují ve fonologickém zpracování jazyka, které nesouvisí s úrovní dalších kognitivních schopností ani se způsobem výuky. Dále se mohou projevit obtíže s porozuměním psanému textu a snížené čtenářské zkušenosti, což omezuje*

---

<sup>3</sup> V anglické zahraniční literatuře se setkáváme s termínem „specific learning difficulties“ nebo „learning disability“ (srov. Zelinková, 2015; Průcha (ed.), 2009; Moody, 2004).

<sup>4</sup> V naší práci se budeme zabývat výhradně oblastí dyslexie, charakteristiku ostatních SPU tedy nebudeme dále rozvádět (srov. Zelinková, 2015; Krejčová a kol., 2014; Pokorná, 1997/2010). Bereme přitom na vědomí, že v praxi se SPU obvykle objevují v různých kombinacích. Nejčastěji jde o kombinaci dyslexie a dysortografie (obtíže v aplikaci gramatických pravidel a pravopisu).

<sup>5</sup> Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>, cit. 14. 1. 2017.



*rozvoj slovní zásoby a souvisejících znalostí“* (DYS-centrum, 2016, s. 12). **Pro naše účely budeme dyslexii vymezovat jako specifickou poruchu učení, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu, tj. rychlost, správnost, techniku čtení i porozumění textu, s různou intenzitou a kombinací deficitů kognitivních funkcí<sup>6</sup>** (srov. Zelinková, 2015; Krejčová a kol., 2014; Pokorná, 1997/2010).

Nejnovější diskusi nad terminologií v zahraniční literatuře lze sledovat v práci J. G. Elliotta a E. L. Grigorenkové (2014), v českém prostředí v publikacích V. Pokorné (2010) a O. Zelinkové (2015). Problematickými aspekty jsou zde vnější vlivy nebo diskrepantní kritéria (rozdíl mezi IQ a úrovní čtení). Na nelogické poměrování rozdílu mezi inteligenčním a čtenářským kvocieniem upozorňuje i L. S. Siegel (1989); F. R. Vellutino a kol. (2004) považují klasické IQ testy za nedostatečné vzhledem k tomu, že nezjišťují učební potenciál klienta, nevypovídají nic o reálných potřebách konkrétního jedince (srov. kap. 3). E. L. Grigorenková a R. J. Sternberg (srov. 1999; 2000; 2002) se v této souvislosti odvolávají na teorii mnohačetné inteligence H. Gardnera (1999; 2006), která vychází z předpokladu, že se lidé rodí se všemi typy inteligence, avšak rozvíjejí se pouze ty, které jsou v jejich prostředí nejvíce uznávané. Oslabené kognitivní výkony jedinců s poruchami učení úzce souvisí s nerovnoměrným rozvojem každého z daných typů inteligencí. Poruchy učení je tedy možné vnímat jako důsledek vlivu prostředí, kdy ve skutečnosti každý z nás může trpět nějakou poruchou, společnost však vybírá a upřednostňuje jen určité jedince.

Obecně přijímaným názorem je, že úroveň čtení u dyslektických jedinců je vzhledem k jiným schopnostem a dovednostem nepoměrně nižší, než bychom očekávali (srov. Matějček, 1993; Zelinková, 2015; Pokorná, 1997/2010; Bartoňová, 2004; Michalová, 2001; Krejčová a kol., 2014). Jako problematické se navíc jeví, zda bývá u dyslektiků oslabena vedle prostého dekodování textu i oblast porozumění. Shrnutí stavu a vývoje pojetí daného tématu v českém i zahraničním prostředí předkládá ve své studii K. Špačková (2016). V závěrech uvádí, že pokud je porozumění čtenému narušeno „*je na rozdíl od dětí se specifickou poruchou porozumění či od obecně slabých čtenářů narušeno sekundárně. Příčinou slabého porozumění jsou v těchto případech slabé dekodovací schopnosti dítěte*“ (Špačková, 2016, s. 104). Jako doporučení pro praxi navrhuje

---

<sup>6</sup> **Deficity kognitivních funkcí** se mohou projevovat v oblasti zrakové percepce, prostorové orientace, sluchové percepce, automatizace, paměti, koncentrace pozornosti, motoriky a grafomotoriky (Zelinková, 2015, s. 46–49).

terminologické vymezení a označení u nás dosud blíže nespecifikované poruchy – *poruchy porozumění čtenému*.<sup>7</sup>

Souhlasíme s tezí, že pro rozvoj čtení s porozuměním lze vnímat za **efektivní programy zaměřené na rozvoj strategií porozumění textu a jazykových dovedností** (Špačková, 2016, s. 105). Zde můžeme hledat inspiraci v zahraničních výzkumech a vzdělávacích programech. Za zmínku stojí komplexní program rozvoje čtenářských dovedností (Empower™ Reading) kanadské psycholožky M. Lovettové (srov. Lovett a kol., 2008; Krejčová, 2016). Program se zaměřuje na dvě klíčové oblasti: nácvik techniky čtení a čtení s porozuměním. Jeho uveřejnění předcházely rozsáhlé výzkumy. Jednotlivé složky programu jsou sice přesně stanoveny, ale intenzita a rozsah každé oblasti jsou upravovány dle aktuálních potřeb daného jedince. Za velice aktuální považujeme **využití principů metakognice**<sup>8</sup> ze strany učitelů i žáků. Žáci jsou vedeni k tomu, aby přemýšleli nad jednotlivými postupy, uměli je pojmenovat, vyhodnocovali, co se jim osvědčilo, co umějí, jak je potřeba změnit zvolený postup, hledají tedy strategie pro práci s textem. Nabízí se srovnání se „zprostředkovaným učením“ provádějícím Feuersteinovo instrumentální obohacování (více kap. 3). M. Lovettová (srov. Lovett a kol., 2008; Krejčová, 2016) pracuje s **pěti strategiemi čtení**: *předvídání* (predicting), *aktivace – vybavení předchozích znalostí* (activating), *ujasnění* (clarifying), *vyhodnocování prostřednictvím otázek – začátek, prostředek, konec* (evaluating through questioning) a *shrnutí* (summarizing). Odlišné postupy využívá při práci s beletrií a odborným textem, žáci jsou vedeni ke sledování struktury textu a slovní zásoby.

## 1.2 Dyslexie u dospívajících a dospělých

**Dospívajícím a dospělým s dyslexií** je v současné domácí odborné literatuře věnováno relativně velké množství prostoru ve srovnání s obdobím po r. 1989 (srov. Matějček, 1993; Zelinková, 2015; Pokorná, 1997/2010; Bartoňová, 2004; Michalová, 2001; Krejčová a kol., 2014). V revidovaných a upravených vydáních lze sledovat jistý názorový posun, který vyvrací prvotní teorie o úplné kompenzaci dyslexie při přechodu žáků s dyslexií

---

<sup>7</sup> V souladu s domácí školskou politikou (viz kap. 1.5) a tzv. třístupňovým modelem péče (Mertin – Kucharská a kol., 2007) je cílem poskytovat pomoc všem dětem, které vykazují problém v jakémkoli aspektu čtení, aniž bychom rozlišovali mezi jednotlivými příčinami obtíží a druhem poruchy.

<sup>8</sup> Metakognice – způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, které používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání „*jak já sám postupuji, když poznávám svět*“ (Průcha – Walterová – Mareš, 2003).

na druhý stupeň vzdělávání. Jisté je, že za předpokladu včasné a kvalifikované péče o žáky s dyslexií může dojít k úpravě specifických potíží a jejich kompenzaci, přesto některé potíže přetrvávají a bez navazující systematické péče a spolupráce žáků a rodiny se školou se mohou školní neúspěchy znovu objevit.

Mezinárodní analýza mapující problematiku podpůrných opatření určených pro dospívající s dyslexií<sup>9</sup> v partnerských zemích (Lotyšsko, Bulharsko, Česká republika a Turecko) dokládá, že: „*Čím vyšší stupeň studia žáci s dyslexií navštěvují, tím nižší míra podpůrných opatření je jim poskytována, což rovněž kontrastuje s jejich reálnými potřebami. V průběhu edukačního procesu se bezpochyby mění kvalita a charakter poskytovaných služeb, avšak jejich množství by nemělo klesat (...) Propast mezi teoretickou znalostí vhodných přístupů k žákům s dyslexií a doporučeními stanovenými poradenskými pracovníky na jedné straně a praktickým využíváním podpůrných opatření ve školách na druhé straně je pozoruhodná. Taková situace vede k diskriminaci žáků s dyslexií*“ (DYS-centrum, 2015, s. 40).

Další zahraniční výzkumy a odborná literatura rovněž dokládají potřebu intervence u dyslektiků na vyšších stupních vzdělávání (srov. Mortimore – Crozier, 2006; Pino – Mortari, 2014). Podle T. Mortimorové a W. R. Croziera (2006) dyslexie reprezentuje nejvíce frekventovanou poruchu učení ve vyšším vzdělávání v UK. Souhrnně lze říci, že za nejčastější obtíže při vysokoškolském studiu studenti považují nedostatek soustředění, problémy s organizací a plánováním studia, s metodologií a vlastním psaním seminárních prací<sup>10</sup>, dále zdůrazňují potřebu podpory ze strany jednotlivých vyučujících nebo možnost využití informačních technologií (Mortimore – Crozier, 2006, s. 236).

### 1.3 Symptomy SPU a nejčastější projevy dyslexie u dospívajících

Odborníci se shodují na několika klíčových symptomech SPU, které vedou k obtížím ve čtenářském a písemném projevu. Na jedné straně úzce souvisejí s jazykovými schopnostmi, na straně druhé s určitými specifickými postupy zpracování informací. Jedná se o **oslabené fonemické uvědomění** (spojování hlásek ve slovo, rozklad slov

---

<sup>9</sup> Průzkum je součástí projektu „Mobility od Educational Services for Adolescents with Dyslexia“ (Podpůrná opatření pro dospívající s dyslexií), který byl podpořen programem Erasmus+, Klíčová aktivita 2: Strategické partnerství (2014-1-LV01-KA200-000500). Cílem projektu je upozornit na důležitost zvyšování dostupnosti vzdělávacích služeb pro dospívající s dyslexií a dalšími SPU ve všeobecném vzdělávání. V rámci projektu byli dotazováni učitelé, žáci (s dyslexií) a rodiče (žáků s dyslexií).

<sup>10</sup> Seminární práce nese v anglosaském prostředí označení „essay“, tj. komplexní písemný projev, mnohdy jako forma zakončení daného předmětu.

na hlásky), **oslabené verbální schopnosti, deficit zrakového vnímání, oslabenou paměť, zhoršenou serialitu** (schopnost a dovednost řadit úkony v adekvátním pořadí za sebou), **organizaci sebe samého, obtíže s orientací v čase a prostoru, potíže s automatizací činností, pohybové obtíže** (srov. Matějček, 1993; Moody, 2004; Zelinková, 2015; Pokorná, 1997/2010; Bartoňová, 2004; Michalová, 2001; Krejčová a kol., 2014). O. Zelinková a M. Čedík (2013, s. 41) uvádějí, že: „*uvedené deficity se objevují v odlišných kombinacích a mají různou závažnost. Proto neexistuje jediný typ dyslexie (dysortografie, dyskalkulie) se stejnými projevy a doporučeními pro reedukaci či podporu.*“

Nejčastější projevy dyslexie u dospívajících žáků v naší práci **omezujeme pouze na oblast jazykové výuky, kam dle kurikulárních dokumentů výuka pokročilého čtení, tj. dovednosti, která je u dospívajících dyslektiků výrazně oslabena, primárně spadá.** Domníváme se však, že řada těchto projevů se promítá i do ostatních vzdělávacích předmětů s různou mírou intenzity, proto by v této oblasti měli ideálně spolupracovat všichni členové pedagogického sboru. Na druhém stupni ZŠ se někdy může zdát, že žáci s dyslexií už nemají se čtením v českém jazyce nápadné problémy. Často jsou nadšenými čtenáři a ve svém volném čase si čtou pro zábavu. Z hlediska didaktiky mateřského jazyka je však nutné mít na paměti **všechny aspekty pokročilého čtení, které podléhá funkční diferenciaci na čtení zážitkové (tj. zábavné), praktické, věcné a kritické** (více viz kap. 2.2).<sup>11</sup> Právě čtení praktické, věcné a kritické, zaměřené zpravidla na práci s věcnými texty souvislého i nesouvislého charakteru, je z pohledu dospívajících dyslektiků nejvíce problematické.

Při čtení se i dospívající žáci s dyslexií více soustředí na techniku čtení, které se naučili věnovat vyšší pozornost v souvislosti s **oslabeným zrakovým vnímáním** již na prvním stupni ZŠ. **Tento deficit u žáků přetrvává, je charakteristický obtížemi ve zrakovém rozlišování stranově obrácených tvarů a drobných detailů, pohotové zrakové identifikaci písmen, vnímání barev apod.** (srov. Matějček, 1993; Zelinková, 2015; Pokorná, 1997/2010; Bartoňová, 2004; Michalová, 2001; Krejčová a kol., 2014). Na druhém stupni se deficit znovu objevuje při práci s texty se složitější slovní zásobou,

---

<sup>11</sup> **Čtení praktické** se obvykle uplatňuje jako doprovodná aktivita při jiných činnostech (čtení instrukcí, pravidel, čtení vyhledávací a čtení orientační); **čtení věcné** slouží k získávání věcné informace o předmětu sdělení (samostatné studium rozsáhlejších materiálů, tj. učebnice, články, odborné a populárně odborné texty); **čtení kritické** umožňuje zjistit a zhodnotit autorovy záměry vůči čtenáři, odhalit manipulativní strategie, formulovat své postoje k textu (Šebesta, 2005, s. 85–100).

zejména se slovy přejatými z cizích jazyků. Takové texty bývají navíc texty studijními, obsaženými v učebnicích většiny předmětů. Žáci se proto nemohou soustředit výhradně na techniku čtení, je nutné, aby porozuměli obsahu sdělení a mohli tak probíranou látku zcela pochopit. Praktická doporučení pro práci se studijním textem můžeme dohledat i v příručce pro teenagery s dyslexií (*Dyslexia: A Teenager's Guide*) od britské psychologičky S. Moodyové (Moody, 2004). Důraz klade na sledování detailů a struktury textu, průběžné vyhodnocování čteného, volbu strategií k zapamatování (asociace, vizualizace, dramatizace) apod. Vedle textů psaných v mateřském jazyce musí dospívající navíc zvládat i práci s texty v jazycích dvou světových jazyků.<sup>12</sup>

Vedle problémů se zřetelným vnímáním textu se tedy u dyslektických jedinců objevují i **problémy v reprodukci čteného**. To úzce souvisí s tím, že se příliš soustředí na výkon čtení jako takový, může se ale projevit i **vliv nedostatečné krátkodobé paměti nebo porucha pozornosti**. Těmto projevům lze předcházet strukturováním textu do menších celků, které žáci čtou postupně a postupně také reprodukuje jejich obsah. V souvislosti s vynaložením většího úsilí jsou dyslektičtí čtenáři snadněji unavitelní, ovlivněna je i rychlost čtení, na které zpravidla potřebují více času. **Výkony žáků s dyslexií ovlivňují i poruchy řeči** (specifické asimilace nebo artikulační neobratnost), které mnohdy přetrvávají i na druhém stupni ZŠ, děti pak chybně čtou, protože špatně vyslovují (srov. Matějček, 1993; Zelinková, 2015; Pokorná, 1997/2010; Bartoňová, 2004; Michalová, 2001; Krejčová a kol., 2014).

S narůstajícím věkem se navíc u dyslektiků prohlubuje **rozpor mezi úrovní jedince v oblasti čtení a jeho mentálním vývojem**. Pokud však žák ve škole nezvládá běžné prostředky výuky (čtení učebního textu, zápis poznámek), proces osvojování nových poznatků a dovedností je omezen, což může mít **negativní vliv na žákovu motivaci, jeho sebepojetí a celkový přístup k učení** (srov. Matějček, 1993; Zelinková, 2015; Pokorná, 1997/2010; Bartoňová, 2004; Michalová, 2001; Krejčová a kol., 2014). „*Nepříznivé hodnocení ze strany učitele, někdy i projevená nedůvěra rodičů oslabují motivaci ke školní práci, snižují sebehodnocení dítěte, vedou k hledání náhradních, často nežádoucích forem*

---

<sup>12</sup> Žáci zařazení do vyšších stupňů integrace (více kap. 1.5), kteří mají dle doporučení PPP nárok na IVP, mohou být z druhého cizího jazyka osvobozeni, ve volných hodinách zpravidla docházejí do výuky prvního cizího jazyka v nižších nebo paralelních ročnících, případně na speciální reedukace k pověřenému pedagogickému pracovníkovi.

*sebeuplatnění. Mohou vyústit v negativní vztah ke škole a vzdělání, vést ke školním fobiím, záškoláctví a psychosomatickým obtížím“ (Zelinková, 2015, s. 46).*

#### **1.4 Reedukace a kompenzace SPU u dospívajících**

Pojmy **reedukace** a **kompenzace** se obvykle používají v souvislosti s nápravnými technikami SPU. Ve slovníku cizích slov (Klimeš, 1994) je reedukace definována jako (z lat. re = opět, znovu, educatio = výchova) lékařský postup, kterým se znovu nabývá schopnosti nebo dovednosti (číst, psát, mluvit) ztracené chorobou; kompenzace (z lat. compensatio = vyrovnání, vyvážení, náhrada) je z hlediska psychologického vyvážení nedostatku vyvinutím jiné činnosti nebo zdůrazněním jiné přednosti. Ve vyučovacím a poradenském kontextu je tedy reedukace aplikací metod práce s jedinci s SPU, které se orientují na rozvoj porušených funkcí, kompenzace zdokonaluje a zlepšuje výkonnost jiných funkcí než těch postižených. Reedukace se zpravidla vztahují k prvnímu stupni vzdělávání, kompenzace ke vzdělávání na druhém stupni (srov. Zelinková, 2015; Pokorná, 1997/2010; Bartoňová, 2004; Michalová, 2001; Krejčová a kol., 2014).

**S ohledem na specifické obtíže cílové skupiny žáků se budeme zabývat výlučně oblastí reedukace.** V praxi jsme se opakovaně setkávali se žáky, u kterých nebyly diagnostikované SPU na nižších stupních vzdělávání plně kompenzovány nebo se u nich výraznější potíže ve vyšších ročnících objevily poprvé (více kap. 8). Kompenzační mechanismy si takoví žáci doposud vytvářeli podvědomě sami, s většími nároky na samostatnou přípravu (zpravidla zahrnující pokročilé čtení obtížnějších studijních textů) a pracovní tempo však byli nuceni vyhledat pomoc. Ve většině takových případů proto bylo nutné vyhledávat nové metody a postupy práce zacílené na konkrétní oslabenou schopnost jednotlivých žáků, které jsme měli v péči. Za příklad dobré praxe ze zahraničí lze považovat pedagogickou intervenci u žáků se čtenářskými obtížemi na švédských středních školách (DYS-centrum, 2016), kde jsou pro identifikaci deficitů v učení využívány screeningové testy čtenářských a matematických dovedností. Žáci, u kterých se objeví nějaké problémy, pak dochází na „mimořádné jazykové hodiny“ v mateřském i cizím jazyce.

Uceleným reedukačním programem pro dospívající se SPU v domácím prostředí je vzdělávací program „*Já na to mám*“. Představovaný vzdělávací program vznikl pod

záštitou DYS-centra Praha z. ú.<sup>13</sup> za podpory grantu z Operačního programu Praha adaptabilita. **Je určen středoškolákům s dyslexií<sup>14</sup> a jeho název je symbolický**, aby žáci již od začátku práce měli na paměti, že jejich obtíže jsou řešitelné. Autorky programu, L. Krejčová a Z. Pospíšilová, na základě zkušeností z praxe a s oporou o aktuální odbornou literaturu, zdůrazňují, že mezi nejčastější obtíže dospívajících žáků s dyslexií<sup>15</sup> patří čtení s porozuměním, psaní rozsáhlých souvislých textů, nedostatečně rozvinutá dovednost „učit se“, oslabená serialita a organizace práce, obtíže s krátkodobou a pracovní pamětí, obtíže s přesným vyjadřováním, zhoršené soustředění a obtíže s orientací v čase a prostoru (Krejčová – Pospíšilová, 2011).

**Teoretickými východisky programu jsou teorie zprostředkovaného učení, konceptuální učení, teorie explicitního a implicitního zpracování informací a kognitivní a učební styly** (viz dále). Autorky zdůrazňují, že prosté splnění úkolů, které jsou v jednotlivých lekcích popsány, nepovede samo o sobě k řešení obtíží žáků (Krejčová – Pospíšilová, 2011). Proto je podle nich důležité nejdříve pochopit, na čem je práce s programem založena. Za zásadní z výše jmenovaných východisek považujeme zprostředkované učení, které podle L. S. Vygotského rozpracoval R. Feuerstein (více kap. 3). Učitel je v tomto případě v roli zprostředkovatele mezi žákem a jeho schopnostmi a dovednostmi, jeho okolím či učivem. Základními parametry zprostředkovaného učení jsou **zaměřenost a vzájemnost** (žák musí být vnitřně motivován, participovat při výuce), **transcendence** (tzv. přemostění do běžného života, propojení probírané látky nebo tématu s širším kontextem) a **zprostředkování významu** (proč je určitá dovednost, schopnost či znalost výhodná). Každý ze skupiny by tedy měl vědět, jak má pracovat, k čemu jeho práce slouží, a měl by se cítit oprávněný k vyjádření svých názorů či nápadů (srov. Feuerstein a kol., 2014; Krejčová – Pospíšilová, 2011).

**Konceptuální učení**, neboli pojmové učení podle M. Nyborga (srov. Nyborg, 1993; Hansen a kol., 2002) velmi úzce souvisí se zprostředkovaným učením. Ke **zvnitřňování pojmů** dochází ve třech krocích, prvním z nich je **asociace** (seznámení s pojmem, výčet

---

<sup>13</sup> Dostupné z: <http://www.dyscentrum.org/>, cit. 22. 4. 2017.

<sup>14</sup> Jedním z pracovišť, které tento program začlenilo do speciálních kurzů určených vysokoškolským studentům se SPU, je Středisko Augustin při UHK. V současnosti se právě pro cílovou skupinu vysokoškolských studentů program reviduje a rozšiřuje. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs-CZ/UHK/Centralni-pracoviste/Poradenske-centrum/Augustin>, cit. 22. 4. 2017.

<sup>15</sup> Pro účely vzdělávacího programu je pojem dyslexie užíván jako zastřešující pro poruchu čtení, psaní i pravopisu (tj. dyslexii, dysgrafii i dysortografii).

maxima příkladů, kde se uvedený pojem používá), dále navazuje **diskriminace** (hledání odlišností, hledání podobných pojmů a definování rozdílů mezi nimi), na závěr následuje **generalizace** (zevšeobecnění, různé věci mohou mít společnou charakteristiku). Prostřednictvím tohoto postupu lze žákům pomoci budovat pojmový aparát a sledovat jejich myšlenkové procesy. Principy pojmového učení v podstatě tvoří přirozenou součást zprostředkovaného učení, kdy dochází k přemostění, tj. propojení pojmů se širším kontextem (Krejčová – Pospíšilová, 2011).

**Teorii explicitního a implicitního zpracování informací** autorky programu představují v souvislosti s hypotézou A. J. Fawcetta a R. I. Nicolsona (2008), která předpokládá, že dyslektičtí jedinci mají oslabený proces implicitního zpracování informací. Proces čtení u běžného uživatele jazyka bývá v určité fázi učení zautomatizován, a nečiní mu proto problém. Jedinci s dyslexií se však na řadu činností musí více soustředit, mají problém s automatizací činnosti a bez podpory zvnějšku se často neobejdou. Při čtení, a nejen při něm, jim tedy usnadňuje práci přemýšlet nad tím, co je třeba udělat před plněním úkolu, čeho si všímat, co si musí uvědomit. Učí se tedy obracet svou pozornost k metakognitivním procesům, tj. přemýšlí o svém myšlení. Účinnost metakognitivních strategií ve vztahu k dospívajícím a dospělým jedincům se SPU zdůrazňuje i O. Zelinková (2015, s. 185).

K tomu se také váže problematika **kognitivních a učebních stylů**,<sup>16</sup> kdy je třeba žáky naučit poznávat a zohledňovat učební preference. Z hlediska pedagogické praxe se učební styly dají lépe diagnostikovat ve spolupráci se žáky, například formou pozorování či rozhovoru. Odborná literatura uvádí členění na **styl vizuální, auditivní a kinestetický**. Vizuální styl se vyznačuje využíváním názorných pomůcek, např. vlastní slovník pojmů, myšlenkové mapy, plánovače, grafy, sledování videa aj; auditivní styl vyžaduje hlasité předčítání, diskusi, nahrávání učiva, hraní rolí, vytváření verbálních mnemotechnických

---

<sup>16</sup> Rozdíl mezi **kognitivními styly** a **styly učení** je především v původu, zatímco kognitivní styly mají charakter vrozené dispozice úzce spjaté s kognitivními (poznávacími) procesy, učební styly jsou získanou dovedností a představují metakognitivní potenciál člověka. Styly učení navíc zahrnují i non-kognitivní složky, tj. motivační, osobnostní, sociální, environmentální, aj. (Mareš, 2013). Kognitivní styly nám říkají, jakým způsobem optimálně zpracováváme informace, jsou do jisté míry fixní, relativně stabilní a člení se do dvou vzájemně se doplňujících škál – od celostního k sekvenčnímu stylu, v druhém případě s tendencí k vizualizaci nebo verbalizaci (srov. Mareš, 2013; Mertin – Krejčová, 2012). Vzájemný vztah mezi kognitivními styly a styly učení lze chápat dvěma způsoby, učební styly mohou být pojmem nadřazeným a jednou z jeho složek je pak kognitivní styl (Mareš, 2013). Jiní uvádějí, že učební styly představují jistý podstupeň kognitivních stylů a zaměřují se přímo na způsob zpracování učebního materiálu (Mertin – Krejčová, 2012).



pomůcek a rytmických řad; kinestetický styl pak psaní komentářů a poznámek, podtrhávání a zvýrazňování důležitých pasáží, manipulaci s částmi rozstříhaného textu, vyčíslování údajů na prstech aj. (Mertin – Krejčová, 2012, s. 118–122). Na výzkumy věnované otázkám stylů učení u jedinců se specifickými poruchami učení upozorňuje M. Bartoňová (2004) a uvádí, že právě použití optimálních stylů učení vzhledem k inteligenci a schopnostem dítěte může ovlivnit jeho přístup k terapii. O efektivitě hledání vhodných učebních stylů ve vztahu k dyslektickým jedincům lze dohledat závěry i v zahraniční literatuře (Mortimore, 2008).

**Program je rozdělen do dvanácti lekcí**, neznámá to však, že pracovní listy v jedné lekci se zvládnou projít během jednoho setkání. Vše záleží na reálných potřebách a možnostech každého žáka. Práci je možné realizovat individuálně i skupinově. V původní verzi programu se doporučuje domácí příprava žáků. **Klíčovou aktivitou je práce s textem**,<sup>17</sup> která je zahrnuta do všech lekcí. Náročnost textů i úkolů s nimi se přitom s narůstajícím počtem lekcí stupňuje. Texty jsou výhradně věcné, mají charakter odborného textu z různých oblastí (technické, ekonomické, společenskovední), což odpovídá potřebám dospívajících, kteří porozumění odborným textům potřebují ke studiu. K textům se váže **řada úkolů** zaměřených například na **strukturování textu, vytváření klíčových slov, vyhledávání neznámých pojmů, vyhledávání a zvýrazňování důležitých pasáží v textu, logické řazení textů, převod textu na jiné grafické znázornění (myšlenkové mapy, časové osy, tabulky), využití strategie zpracování čtených informací SQ3R**<sup>18</sup> aj. (Krejčová – Pospíšilová, 2011). Všechny tyto aktivity plně **zohledňují techniky studijního čtení** (Šebesta, 2005).

Tabulka č. 1: **Strategie SQ3R**<sup>19</sup>

<b>STRATEGIE SQ3R</b>
<p><b>PŘED ČTENÍM</b></p> <p>SURVEY = prozkoumejte a prohlédněte si zběžně text (název, titulky, obrázky/grafy, zvýrazněná slova, začátky a konce odstavců),</p> <p>QUESTION = položte si otázky o textu (o čem by text mohl být, čeho by se mohl týkat, jaké pojmy jsou použity, četl/a jsem již něco podobného...).</p>

<sup>17</sup> K dalším aktivitám patří plánování, úkoly zaměřené na rozvoj slovní zásoby a verbálního vyjadřování, posilování sociálních dovedností, prostorové orientace a paměti.

<sup>18</sup> Americký autor F. P. Robinson (1978) rozšířil původní metodu SQ3R o další krok (R) – vypisování poznámek z textu, v tomto pojetí tedy lze hovořit o strategii SQ4R.

<sup>19</sup> Převzato a upraveno dle: L. Krejčová – Z. Pospíšilová, 2011.

**PŘI ČTENÍ**

READ = přečtěte si text (nezapomeňte použít a naplánovat strategii),

RESPOND = odpovzte na otázky, které jste si položili v úvodu,

**PO ČTENÍ**

REVIEW = shrňte/převyprávějte/zopakujte, o čem jste četli (za využití strategie, která vám nejlépe pomáhá).

### 1.5 SPU, kurikulum<sup>20</sup> a školská legislativa

Ze statistických závěrů výroční zprávy MŠMT (2014)<sup>21</sup> vyplývá, že největší výskyt z celkového počtu zdravotních postižení žáků základních i středních škol zaujímaly vývojové poruchy učení<sup>22</sup> (2014, s. 97–98), přičemž se v souladu s vládni politikou zvýšilo procento individuálně integrovaných žáků do běžných tříd. Jedním z kroků MŠMT v průběhu posledních dvou let je právě mapování počtu žáků převedených z původně speciálního vzdělávání do běžných základních škol a získání přehledu o potřebě metodické podpory ze strany MŠMT a jejího efektivního zacílení (viz Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, MŠMT)<sup>23</sup>. **Zůstává otázkou, do jaké míry odpovídá dosavadní praxe jednotlivých škol potřebám integrovaných žáků a jak jsou jejich oslabené funkce ve vyučování rozvíjeny. Nová školská legislativa si problematiku integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) klade za cíl.** V této souvislosti si dovolueme konstatovat, že metodické materiály v podobě katalogů podpůrných opatření (dále jen Katalogy PO) pro oblast SPU nejsou ve srovnání s jinými dosud k dispozici.<sup>24</sup>

<sup>20</sup> Kurikulum lze chápat v širším slova smyslu jako obsah vzdělávání a proces jeho osvojování. Cíle a obsah vzdělávání jsou zahrnuty v kurikulárních dokumentech, kterými jsou „Bílá kniha“ (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR), vzdělávací programy (RVP, ŠVP), standardy vzdělávání a učební plány jednotlivých škol (srov. Průcha (ed.), 2009; Maňák a kol., 2008). Kurikulární dokumenty v české vzdělávací soustavě jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. „*Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách*“ (RVP ZV, 2016, s. 5). **V této práci budeme pojem kurikulum vztahovat pouze na vzdělávací programy (RVP, ŠVP) a standardy vzdělávání.**

<sup>21</sup> Aktuální verze nebyla v době psaní této práce k dispozici.

<sup>22</sup> Souvislost mezi označením vývojová a specifická porucha učení viz kap. 1.1.

<sup>23</sup> Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/15-spolecne-informace-a-aktuality>, cit. 22. 4. 2017.

<sup>24</sup> V rámci projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání* autorského kolektivu pod vedením Z. Michalíka (UPOL) byly vypracovány Katalogy podpůrných opatření pro většinu zdravotních postižení i pro oblast sociálního znevýhodnění. Dostupné z: <http://www.inkluzive.upol.cz/portál/vystupy/>, cit. 12. 1. 2017. Část Katalogu pro žáky s potřebou podpory z důvodu poruch učení nebo chování měla být dopracována v průběhu školního roku 2015/2016 v gesci Národního ústavu pro vzdělávání. Prozatímní oporu

**Novela školského zákona č. 561/2004 Sb.** ve znění zákona č. 82/2015 Sb. nadále používá pojem SVP, jehož vymezení se ale mění v souvislosti s kategorizací **tzv. podpůrných opatření** (dále jen PO). Dřívější rozlišení SVP na zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění se v nové legislativě již neobjevuje. „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školskými zařízeními*“ (§ 16 odst. 1 školského zákona).

Jednou z hlavních změn ve školské legislativě je tedy zákonný nárok žáka na PO, na druhé straně pak zákonná povinnost školy tato opatření poskytnout bez ohledu na to, zda se jedná o běžnou školu nebo o školu, která je samostatně určena pro žáky se zdravotním postižením. **PO se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů**, spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,<sup>25</sup> v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, podmínek přijímání ve vzdělávání a ukončování vzdělávání či v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání vymezených kurikulárními dokumenty předpisů (§ 16 odst. 2 školského zákona). Dále stanovují použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), zajištění výuky či školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených nebo využití asistenta pedagoga či jiného dalšího pedagogického pracovníka nebo osob poskytujících žákům po dobu jejich pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů (§ 16 odst. 2 školského zákona).

**Detailní popis PO a všechny náležitosti jejich poskytování upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., která nabyla účinnosti ke dni 1. září 2016.** Od tohoto data je finanční

---

bychom však mohli hledat v Katalogu podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti, kde je explicitně zmíněna souvislost mezi dyslexií a dysfázií.

<sup>25</sup> Školská poradenská zařízení jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče.

podpora na přiznaná PO pro žáky se SVP nároková ve státem stanovené normativní výši. V praxi by dle školského zákona nemělo docházet k tomu, že škola odmítne žáka ze spádové oblasti kvůli nedostatečnému finančnímu zajištění PO (§ 36 odst. 7 školského zákona). MŠMT prodloužilo lhůtu na rediagnostiku do 1. 9. 2018, do té doby budou platit závěry aktuálně platných doporučení ke vzdělávání žáků se SVP, školy tedy mohou dále využívat podpory poskytované na základě § 16 odst. 9 školského zákona účinného ve znění do 31. 8. 2016. Na žádost rodičů nebo školského poradenského zařízení bude možné provést novou diagnostiku v rámci termínu kontrolního vyšetření. Rozdělení PO do pěti stupňů integrace se provádí podle rozsahu, obsahu, náročnosti a míry znevýhodnění (Michalík a kol., 2015). Předpokládáme, že vzhledem k definici SPU (viz kap. 1.1) **bude cílová skupina dospívajících žáků s dyslexií spadat do prvního až třetího stupně podpory**. Podle přehledu podpůrných opatření v příloze č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. by mohl být charakter vzdělávacích potřeb žáka ve třetím stupni integrace mj. nejčastěji ovlivněn právě závažnou formou SPU.

**PO prvního stupně** škola poskytuje bez konzultace (Hl. 1 § 2 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.) a vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra (dále jen PPP, SPC). Taková opatření nemají normovanou finanční náročnost, není ani nutné vytvářet IVP, ale před zahájením poskytování PO zpracuje škola **plán pedagogické podpory žáka** (dále jen PLPP). PLPP zahrnuje popis obtíží a SVP žáka, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu, je s ním seznámen žák, zákonný zástupce žáka a pedagogičtí pracovníci, kteří se podílejí na provádění PLPP. **Nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování PO škola zhodnotí, zda zavedená opatření vedou k naplnění stanovených cílů**, pokud ne, zletilému žákovi či zákonnému zástupci je doporučeno využití pomoci PPP, do doby přijetí rozhodnutí PPP se pokračuje v zavedeném PLPP (Hl. 3 § 10 odst. 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

**Pouze s doporučením školského poradenského zařízení lze dle aktuální školské legislativy uplatnit PO druhého až pátého stupně** (§ 16 odst. 3 školského zákona). Poskytnutí vyšších stupňů integrace je podmíněno písemným informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce a rozhodnutím školského poradenského zařízení o tom, že předchozí PO byla vzhledem k charakteru SVP žáka nepostačující (§ 16 odst. 3 a 5 školského zákona). Postup od prvního stupně integrace ke stupňům vyšším tedy dle předchozího výkladu nelze přeskočit, výjimkou by byl případ, kdy žák nastoupí

do školy s již absolvovaným vyšetřením z PPP či SPC. **Ve druhém až pátém stupni podpory provádí diagnostiku a návrh PO školské poradenské zařízení, které se školou metodicky spolupracuje na přípravě IVP a jeho realizaci** a minimálně jednou za rok provádí kontrolu naplňování IVP (Hl. 2 § 4 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb.). **Doba pro poskytování PO zpravidla nepřesáhne 2 roky, poté následuje nové posouzení SVP žáka** (Hl. 3 § 15 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Tabulka č. 2: **Výčet možných problémů ve vzdělávání žáka ve druhém až pátém stupni podpory**<sup>26</sup>

<b>2. stupeň podpory</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oslabení kognitivního výkonu (žáci s „hraniční inteligencí“),</li> <li>• oslabení sluchových a zrakových funkcí,</li> <li>• onemocnění (včetně psychického), které nemá závažnější dopady na vzdělávání,</li> <li>• nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka,</li> <li>• oslabení dorozumívacích dovedností.</li> </ul>
<b>3. stupeň podpory</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lehké mentální postižení,</li> <li>• zrakové či sluchové postižení (slabozrakost, nedoslýchavost),</li> <li>• tělesné postižení či onemocnění (včetně psychického) se závažnějšími dopady na vzdělávání,</li> <li>• neznalost vyučovacího jazyka,</li> <li>• syndrom CAN (týrané, zanedbávané a zneužívané dítě).</li> </ul>
<b>4. stupeň podpory</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• středně těžké či těžké mentální postižení,</li> <li>• těžké zrakové či sluchové postižení (nevidomost, hluchota),</li> <li>• závažné tělesné postižení či onemocnění,</li> <li>• poruchy autistického spektra,</li> <li>• neschopnost komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova.</li> </ul>
<b>5. stupeň podpory</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hluboká mentální retardace,</li> <li>• kombinace těžkého zdravotního postižení.</li> </ul>

Aktuální verze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání<sup>27</sup> (dále jen RVP ZV; 2016) s ohledem na platnou školskou legislativu upouští od dřívějšího rozlišování SVP (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění) a zavádí nový pojem PO. Konkrétní doporučení pro práci se žáky s SPU v jednotlivých

<sup>26</sup> Převzato a upraveno dle: Z. Michalík a kol., 2015.

<sup>27</sup> „Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon byl novelizován v roce 2015 pod č. 82/2015.“ Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>, cit. 11. 2. 2017.

vzdělávacích oblastech však RVP ZV neposkytuje.<sup>28</sup> Odkazuje na příslušné legislativní dokumenty a upozorňuje na nutnost spolupráce školy, rodičů a pracovníků školských poradenských zařízení, dále stanovuje obecná doporučení pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Situace na středních školách je podmíněna různorodostí RVP podle typu škol. Text prováděcí vyhlášky č. 27/2016 Sb. k novelizovanému školskému zákonu navíc neřeší problematiku vzdělávání žáků se SVP po ukončení povinné školní docházky. RVP pro gymnázia (dále jen RVP G) nebyl revidován. Katalogy požadavků ke společné části maturitní zkoušky (MZK) tuto problematiku rovněž nezohledňují, diagnostika SPU se ale promítá do celkového hodnocení jednotlivých zkoušek.

---

<sup>28</sup> Metodický portál RVP v současnosti nabízí přehled doporučení pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) v jednotlivých vzdělávacích oblastech a poskytuje poradenství pedagogickým pracovníkům, kteří se podílejí na úpravě ŠVP dle aktualizované školské legislativy a kurikulárních dokumentů.

## 2 Čtení v kontextu didaktiky mateřského jazyka

V předchozí kapitole jsme vymezili základní terminologii vztahující se k problematice dyslexie jako jedné ze specifických poruch učení, která postihuje čtenářský výkon oslabeného jedince. Vzhledem k naší cílové skupině, tj. dospívající s dyslexií, se budeme následně zabývat vymezením čtení v souvislosti s didaktikou mateřského jazyka a kurikulárními dokumenty, diferenciací čtení se zaměřením na čtení pokročilé, procesy porozumění textu ve vztahu ke konstruktivismu, kognitivním teoriím a modelům zpracování informací (viz dále). V závěru kapitoly předložíme příklady klasifikace čtenářských strategií, resp. dovedností s oporou o domácí i zahraniční výzkumy a literaturu a koncepční rámec mezinárodních výzkumů zaměřených na měření čtenářské gramotnosti dospívajících žáků.

### 2.1 Čtení jako součást komunikační výchovy

V didaktice K. Šebesty (2005) je komunikační výchova definována jako ta složka „*předmětu český jazyk a literatura, která se orientuje na rozvíjení komunikačních dovedností žáků a studentů: dovednosti číst, psát, mluvit a naslouchat. Tato čtveřice dovedností také vytváří základ strukturace učebních obsahů komunikační výchovy. Pro jejich další diferenciaci se nabízí především dvě hlediska: funkční charakteristika komunikace (záměr, který komunikant sleduje) a typ komunikace a textu, k němuž se komunikační činnost vztahuje*“ (Šebesta, 2005, s. 69). Vedle didaktiky K. Šebesty začala komunikační výchova pronikat i do dalších současných didaktických příruček a publikací určených učitelům a studentům učitelství českého jazyka.

Podrobně se objevuje například v didaktice J. Pacovské (2012), dále pak v didaktikách autorského kolektivu pod vedením I. Gejgušové (2006) a v didaktice M. Čechové a Vl. Styblíka (1998), částečně pak v didaktice autorského kolektivu pod vedením J. Svobodové (2003). Ti komunikační výchovu vnímají spíše v kontextu výuky slohu, která se postupně přiblížila komunikačnímu rámci prostřednictvím výuky funkční stylistiky. V didaktice určené učitelům na druhém stupni základních škol pod vedením P. Hausera (2007) se však zmínka o komunikační výchově neobjevuje vůbec (srov. Pacovská, 2012; Šebesta, 2005; Gejgušová, 2006; Čechová – Styblík, 1998; Svobodová, 2003; Hauser, 2007).

Specifické postavení zaujímají didaktiky primárního jazykového vzdělávání, v jejichž obsahu je především výuka počátečního čtení a psaní (srov. Krivánek – Wildová, 1998; Doležalová, 2001; Toman, 2007). Jak jsme již uvedli, čtení je jednou ze složek komunikační výchovy, a tedy i nedílnou složkou předmětu český jazyk a literatura. Tím spíše je žádoucí, aby se z hlediska didaktiky oboru tento pojem objevoval nejen v literatuře zaměřené na základní čtení, tj. prvopočáteční osvojování dovednosti číst, ale i v literatuře určené didaktikům sekundárního vzdělávání. Přikláníme se k názoru Šebesty: „*Pokud čtení a psaní nechápeme jen jako formální techniku práce s grafickým záznamem, pak je zřejmé, že je potřeba věnovat jim pozornost nejen na prvním stupni školy, ale setrvale, i po skončení školní docházky (...) osvojení si obou dovedností se dnes pokládá ve vyspělých zemích za věc samozřejmou a bývá spojováno s pojmem gramotnost*“ (Šebesta, 2005, s. 79).

Vedle didaktických příruček je na trhu řada odborných publikací, jež se zabývají čtením a čtenářstvím, velmi často také v kontextu čtenářské gramotnosti<sup>29</sup>, která se u nás testuje v rámci dvou mezinárodních projektů – PISA a PIRLS<sup>30</sup> (srov. Kramplová, 2002; Lederbuchová, 1995/1997/2004; Najvarová, 2008; Metelková Svobodová – Švrčková, 2010; Zachová, 2013; Šormová, 2015; Hejsek, 2015). Uvedený soupis autorů je výběrový, šel by samozřejmě ještě rozšířit. Problematikou čtení se odborníci zabývají více v kontextu výuky literatury a interpretace uměleckého textu. Výjimkou jsou pouze publikace, které se zaměřují na čtenářskou gramotnost a možnosti jejího rozvíjení. I v tomto případě je však působení odborníků omezené, aktuální výzkumy jsou zacílené především na primární vzdělávání<sup>31</sup>, předmětem našeho výzkumu ale bude rozvoj čtenářských strategií u

---

<sup>29</sup> Pojem čtenářská gramotnost chápeme jako schopnost porozumět mnoha různým typům textů vztahujících se k různým situacím ve škole i mimo školu, schopnost přemýšlet o jejich smyslu a umět je vyložit, schopnost funkčně využívat čtení v konkrétních komunikačních souvislostech, které jsou podstatné pro život a rozvoj příslušného jedince (Faltýn – Nemčíková – Zelendová, 2010).

<sup>30</sup> 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. Výzkum PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study organizovaný Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (IEA) proběhl poprvé v roce 2001, tento výzkum je zaměřen na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníků základních škol. V České republice je realizátorem šetření Česká školní inspekce (dále jen ČŠI). Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/> a <http://www.csicr.cz/cz/home>, cit. 20. 1. 2017.

<sup>31</sup> Jeden z takových výzkumných projektů zrealizovali pracovníci Katedry českého jazyka a literatury s didaktikou na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě, kde se problematice čtenářské



dospívajících, navíc pak u dospívajících s dyslexií, což je oblast výzkumem v domácím prostředí prakticky nezasazená.

## 2.2 Diferenciace čtení

Pro vymezení diferenciace čtení budeme vycházet z modelu K. Šebesty (2005, s. 85). Ten čtení nejprve rozlišuje na **čtení základní (elementární) a pokročilé**. Výuka základního čtení zpravidla probíhá během počáteční fáze školní docházky, tj. v rámci primárního vzdělávání. Žáci si postupně osvojují principy dekodování textu, učí se identifikovat jednotlivé grafémy, slova a věty. **Právě výuka elementárního čtení je zásadní ve vztahu k žákům s poruchami učení, zejména pak k těm, kterým byla diagnostikována dyslexie.** Pokud u takových žáků nedojde k zautomatizování technické dovednosti číst, objevují se následně potíže s porozuměním obsahu čteného (viz kap. 1). Vyučující tak obvykle v průběhu prvního ročníku mapuje čtenářské výkony svých žáků a v případě výskytu obtíží s dekodováním textu postupuje v souladu s platnou školskou legislativou a doporučuje rodičům vybraných žáků návštěvu poradenského zařízení.

**Pokročilé čtení** K. Šebesta (2005) definuje na základě následujících úrovní: **čtení s porozuměním, čtení analytické a zhodnocení textu**. Uvádí, že v případě čtení s porozuměním se ve srovnání se základním čtením nejedná o záležitost zautomatizovanou: „*Vyžaduje účast lidského vědomí, značné soustředění, dostatečnou rychlost čtení a dostatečnou kapacitu krátkodobé a střednědobé paměti.*“ (Šebesta, 2005, s. 88). Analytické čtení a zhodnocení textu vyžadují složitější postupy a patří k náročným čtenářským dovednostem, hodnocení textu bývá proto také více zastoupeno ve výuce na středních školách.

Souběžně se čtenářskými dovednostmi je možno rozvíjet **tři obecné kvality pokročilého čtení, tj. pozornost (soustředěnost), aktivitu a rychlost čtení**. Podle K. Šebesty (2005, s. 90) přicházejí v úvahu **aktivity trojího typu: formulování otázek k textu, vyznačování důležitých pasáží, vypisování**. V souladu s kurikulárními dokumenty K. Šebesta dále rozlišuje (2005, s. 92) **čtyři funkční typy čtení: praktické, věcné, kritické a zážitkové**. Pro oblast komunikační výchovy určuje jako cílové rozvíjení praktického, věcného a kritického čtení. Níže (viz tabulka 3) uvádíme přehled diferenciace čtenářských dovedností

---

gramotnosti a porozumění textu dlouhodobě věnuje R. Metelková Svobodová, vedoucí oddělení pro 1. stupeň ZŠ a MŠ. Dostupné z: <http://pdf.osu.cz/kcd/>, cit. 22. 4. 2017.

v komunikační výchově. Tři funkční typy čtení jsou zde charakterizovány v souvislosti s cílem čtení, jeho zaměřením a uplatňovanými čtenářskými dovednostmi a znalostmi.

Tabulka č. 3: **Dovednost číst a její diferenciaci v komunikační výchově**<sup>32</sup>

Čtení	Cíl čtení	Speciální zaměření	Dovednosti a znalosti
<b>Praktické</b>	- umět zaměřit čtení podle potřeb praktického jednání (rychlé získání praktické informace, instrukce apod.).	- <b>čtení instrukcí a pravidel,</b> - <b>čtení vyhledávací,</b> - <b>čtení orientační.</b>	- <b>čtení pozorné,</b> - <b>čtení rychlé,</b> - znalost orientačních prvků v textu (členění, struktura textu).
<b>Věcné</b>	- získat a zhodnotit maximum věcných informací obsažených v textu.	- <b>čtení studijní,</b> - čtení přípravné, - otázky k textu, - podtrhávání, - marginální poznámky, - výpisky, výtah, osnova.	- <b>čtení aktivní,</b> - <b>čtení analytické</b> (určování významů slov, vyvozování skrytých významů), - <b>čtení hodnotící</b> (užitečnost textu, subjektivní zkreslení informací, logické rozpory a nepřesnosti).
<b>Kritické</b>	- zjistit a zhodnotit záměry vůči čtenáři, - odlišit korektní a nekorektní působení, - bránit se proti manipulaci.		- <b>čtení analytické</b> (záměr autora, nezáměrné působení), - <b>čtení hodnotící</b> (korektní a nekorektní působení, formulování postoje k textu a případná reakce na něj).

### 2.3 Čtení s porozuměním a čtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech

RVP pro střední odborné vzdělávání je rozříděno podle kategorií soustavy oborů vzdělávání, patří sem různé obory středního vzdělávání (učňovské obory, nástavbové studium, obory středních odborných škol s maturitní zkouškou), včetně konzervatoří nebo jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky.<sup>33</sup> Pro předškolní, základní (včetně speciálního vzdělávání) a základní umělecké vzdělávání však existuje jen po jednom dokumentu. Aktivita středních škol v práci se čtenářskými dovednostmi žáků je tedy podmíněna nejen konkrétními školními vzdělávacími programy, tak jak je tomu u

<sup>32</sup> Převzato a upraveno dle: Šebesta, 2005.

<sup>33</sup> Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ramcove-vzdelavaci-programy-podle-kategorii-oboru-vzdelani>, cit. 11. 2. 2017.

základního vzdělávání, ale i různorodostí RVP, ve kterých jsou požadavky na klíčové kompetence a očekávané výstupy v jednotlivých předmětech uvedeny jinak u gymnaziálního vzdělávání, jinak u středního odborného vzdělávání nebo středních odborných učilišť s nástavbovým maturitním studiem.

Zajímalo nás, zda jsou pojmy čtení s porozuměním nebo čtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech explicitně definovány. Porovnali jsme RVP ZV, RVP G a RVP pro střední odborné vzdělávání v oboru *Ekonomika a podnikání*.<sup>34</sup> Nejprve jsme chtěli zjistit, jestli se pojmy čtení s porozuměním nebo čtenářská gramotnost v těchto dokumentech vyskytují, pokud ano, tak jestli jsou obsaženy v klíčových kompetencích nebo v očekávaných výstupech vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Poté jsme zjišťovali, jak jsou tyto požadavky zahrnuty do oblasti vzdělávání žáků se SVP.

Obecně bychom mohli říct, že žádný ze zkoumaných dokumentů RVP výslovně nevymezuje, co znamená pojem čtenářská gramotnost. Za zásadní a pozitivní obrat považujeme závěry uvedené v *Záměru rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti*<sup>35</sup>, zveřejněno MŠMT pro pětileté období 2013–2018. Záměr upozorňuje na nejednoznačné postavení čtenářské a matematické gramotnosti v kurikulárních dokumentech a nedostačující vymezení vzdělávacích cílů v této oblasti, rovněž pak zdůrazňuje téma čtenářské a matematické gramotnosti v přípravném vzdělávání učitelů a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedním z navrhovaných opatření je porovnání Očekávaných výstupů RVP ZV a Standardů ZV s úrovní nastavenou pro žáky daného věku v mezinárodních šetřeních a ve vybraných zahraničních kurikulech.

V RVP ZV a RVP G se explicitně objevují požadavky na rozvoj dovednosti čtení s porozuměním, vztahují se však pouze ke vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* ve vzdělávacím obsahu komunikační a slohové výchovy. Do klíčových kompetencí tato dovednost nijak nezasahuje. V rámcovém vzdělávacím programu pro obor *Ekonomika a podnikání* je formulován požadavek na dovednost být čtenářsky gramotný v klíčové kompetenci *K učení*. Co se ale pod tímto pojmem skrývá, není dále rozvedeno. Obsahovou náplň a metodiku pro vzdělávání žáků se SVP si školy specifikují v rámci ŠVP. RVP

---

<sup>34</sup> Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>, cit. 22. 4. 2017. K výběru konkrétního oboru nás vedla vlastní pedagogická praxe na střední obchodní škole.

<sup>35</sup> Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/zamer-rozvoje-ctenarske-a-matematicke-gramotnosti-v>, cit. 11. 2. 2017.

odkazuje na příslušnou školskou legislativu a stanovuje podmínky a doporučení pro práci se žáky ve spolupráci s PPP a rodiči. Pojmy čtení s porozuměním a čtenářská gramotnost zde nejsou definovány.

## 2.4 Procesy porozumění textu

Podle P. Gavory (1992) je recepce textu komunikační činnost a text základní prostředek komunikace. Proces recepce textu člení na tři fáze: **vnímání, porozumění a zapamatování** (Gavora, 1992, s. 16). „*Všetky tri procesy sa vzájomne podmieňujú a podporujú, prebieha medzi nimi interakcia. Dobrá činnosť v jednej z fáz recepcie je predpokladom úspešnosti ďalších dvoch fáz. Na to, aby recepcia prebehla, musí žiak vynaložiť isté úsilie, musí sa aktivizovať*“ (Gavora, 1992, s. 110). Cestu k automatizované, nevědomé recepci textu vidí v kooperaci žáka a učitele, v postupném uvědomování si vlastní činnosti a jejím zlepšování, ve svém výzkumu analyzuje zahraniční učební programy, které se zaměřují na rozvoj metakognitivních procesů u žáka. Právě metakognici vnímá jako vhodný nástroj pro zlepšení fáze porozumění textu (více kap. 2.4). „*Metakognícia je vyššia rovina poznávania, než je prebiehajúci poznávací proces. Pri čítaní je kontrola, hodnotenie a regulácia procesu čítania – s dôrazom na porozumenie textu. Žiak, ktorý má rozvinuté metakognitívne zručnosti, si vie stanoviť cieľ čítania, vie, na čo sa má pri čítaní sústrediť*“ (Gavora a kol., 2008, s. 81–82).

Porozumění textu P. Gavora (1992) dále specifikuje v souvislosti s původní Bloomovou taxonomií vzdělávacích cílů<sup>36</sup> (1956): **vědomosti, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení**. Jednotlivé vzdělávací cíle jsou hierarchicky uspořádány, což znamená, že nižší cíl je základem (předpokladem) pro dosažení cíle vyššího. Samotné porozumění se chápe jako skupina intelektových schopností a dovedností a rozčleňuje se do čtyř podskupin, které jsou rovněž hierarchicky uspořádané: **porozumění** – prozatím bez vztahu s jiným učivem, bez poznání úplných implikací, **převod** – parafrázování, uspořádání učiva při zachování jeho přesnosti a věrnosti, **interpretace** – vysvětlení učiva,

---

<sup>36</sup> Revidované vydání Bloomovy taxonomie zahrnuje širší specifikaci oblastí učení žáka, vyučovací činnosti učitele a hodnocení žáků. Jsou definovány dimenze kognitivních procesů (vyjádřeno slovesem) a dimenze poznatků (vyjádřeno podstatným jménem). Upravená verze nepočítá s kumulativností (viz postupný přesun z nižší úrovně do vyšší), učitel si může předem nadefinovat, na které úrovni myšlenkové náročnosti chce své žáky naučit určitému typu poznatků. To lze využít rovněž jako zpětnou vazbu pro žáky, kteří tak vědí, na které úrovni se aktuálně nalézají, případně, co po nich učitel může ještě vyžadovat. Nová taxonomie má následující strukturu: **zapamatovat si, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit** (Mareš, 2013, s. 295–305).

jeho přetvoření, vytvoření nového pohledu na něj, **extrapolace** – rozšíření původních informací, vyslovení závěrů na základě inference (Gavora, 1992, s. 21–22). „*Porozumenie má vzťahový charakter. Môže vzniknúť len vtedy, keď recipient identifikuje prvky textu, objektívnej reality a vlastnej vedomostnej štruktúry, a dáva ich do vzťahov. Až na základe usúvzťažnenia týchto prvkov možno odkrývať významy*“ (Gavora, 1992, s. 23).<sup>37</sup>

J. Mareš (In Čáp – Mareš, 2007, s. 473–492) se zabývá specifickým druhem čtení, tj. **učením z textu**, které definuje jako záměrnou činnost. Může být **ovlivněno několika faktory**: **cíli čtení** (zapamatovat si, porozumět, aplikovat, analyzovat, syntetizovat, zhodnotit), **podmínkami učebního procesu** (čas, místo, prostředek, jazyk, způsob řízení žákova učení, sociální podmínky učení), **charakteristikami žáka**, **charakteristikami textu**, **způsoby zkoušení a hodnocení naučeného**. V modelu žakovských zkušeností uplatňovaných při učení se z textu pak J. Mareš s oporou o výzkumy švédského autora F. Martona (1988) blíže specifikuje oblast reflexe, kde jsou uplatňovány následující **procesy**: **monitorování** (plánování, hodnocení, diagnostika), **reprodukování**, **identifikování záměrů**, **elaborování** (interpretování, analyzování, identifikování vztahů), **posuzování** (identifikování příčin, podání svědectví, hodnocení) a **transformování** (strukturování, přeformulování, přesahování).

**Kognitivní a motivační procesy** uplatňované při vlastní **recepti textu** pak J. Mareš (2007, s. 478) dále rozlišuje na **motivování**, **vnímání**, **porozumění** (elaborace, inference), **zapamatování**, **vybavování** a **metakognici**. Podobně jako P. Gavora (1992) nebo J. Průcha (1984) si všímá, že při vnímání textu se aktivují žakovy dosavadní zkušenosti a znalosti (fáze elaborace), ty pak žák dává do souvislosti s novými poznatky obsaženými v textu a vyvozuje obecné závěry (fáze inference). Návčik učení z textu J. Mareš (2007, s. 490) definuje jako „*návčik dovednosti učit se, jak se učit*“ a vyslovuje přání, aby se stal součástí většiny vyučovacích předmětů, kurikulum by se tak změnilo na „*metakurikulum*“. Podle G. Sarigové (1996) modifikuje postupy vhodné pro práci s textem, přičemž každý návčik by měl mít jasně formulovaný cíl.

---

<sup>37</sup> Další činnosti, které jsou podle P. Gavory (1992) uplatňovány při procesu porozumění textu, jsou **elaborace a inference**. Elaborace je proces, při kterém čtenář dává informace obsažené v textu do vztahu se svými dosavadními vědomostmi. Inference je proces vyvozování závěrů, dochází k propojení předchozích vědomostí s novými informacemi obsaženými ve čteném textu (Gavora, 1992, s. 29–30).

Tabulka č. 4: Postupy vhodné pro práci s textem<sup>38</sup>

Typ činnosti	Podrobnější charakteristika činností
vyhledání	<b>najít a reprodukovat hlavní body</b> (myšlenky a tvrzení) studovaného textu,
propojení	<b>najít vztahy a souvislosti nových informací</b> uvedených v textu s <b>dosavadními</b> informacemi, resp. dříve naučenými znalostmi,
vysvětlení	<b>najít nejasná, obtížná, problematická místa</b> ve studovaném textu; zjistit, v čem přesně problém spočívá; naplánovat si další kroky; <b>zkoušet problém vyřešit</b> (vyzkoušet více variant řešení),
transformování	nalézt svůj vlastní, originální způsob, jak <b>vyjádřit význam a smysl</b> toho, co je nejdůležitější ve studovaném textu (nakreslit obrázek, schéma, vymyslet příběh, metaforu, aj.),
posouzení	k příkládaným informacím přistupovat kriticky; zaujímat k nim vlastní stanovisko; <b>udělat si na věc svůj názor</b> ,
použití	promyslet, <b>jak by bylo možné využít nových poznatků v budoucnu</b> ,
rozšíření	<b>vytvářet nové znalosti</b> s využitím všech předchozích typů činností.

Z výše uvedených koncepcí vyplývá, že recepci textu podstatnou měrou ovlivňují dosavadní všeobecné znalosti příjemce textu i metakognitivní procesy. Učitel by tedy měl v rámci vyučování zohledňovat aktuální stav žáka a způsob, jakým žák s výchozím textem pracuje, pomáhat mu hledat vhodné postupy a strategie a reflektovat vlastní práci s textem. Takovému přístupu odpovídá **konstruktivistický model vyučování** (více kap. 4). Problematikou vymezení čtenářských strategií a dovedností v domácím i zahraničním kontextu se budeme zabývat v následující kapitole.

## 2.5 Čtenářské strategie a dovednosti

Za hlavní přínos výuky čtenářských strategií (viz dále) považujeme především možnost, že žáky díky tomu můžeme naučit, jak správně porozumět čtenému textu. Někteří možná ještě mylně předpokládají, že čtení s porozuměním lze dosáhnout v průběhu času, už jsme však uvedli, že se nejedná o záležitost zcela zautomatizovanou (viz kap. 2.2), ale že naopak vyžaduje aktivní účast lidského vědomí. Tento fakt dokazují mimo jiné i přetrvávající špatné výsledky, kterých dosahují čeští žáci v mezinárodních výzkumech čtenářské

<sup>38</sup> Převzato a upraveno dle: Mareš (In Čáp – Mareš, 2007).

gramotnosti PISA.<sup>39</sup> Vzhledem k problematice, které se v naší práci věnujeme, bychom tedy chtěli věnovat hlubší pozornost výčtu čtenářských strategií s oporou o zahraniční i domácí literaturu i koncepční rámec šetření PISA.

Terminologickému vymezení čtenářských strategií a dovedností se věnuje bohatá domácí i zahraniční literatura (srov. Najvarová, 2008/2010; Šormová, 2015; Hejsek, 2015; Robb, 1996; Paris – Wasik – Turner, 1996; Alexander – Jetton, 2000; Johns – Lenski, 2005; Afflerbach – Pearson – Paris, 2007). **Souhrnně lze oba termíny odlišit jako záměrné, zaměřené postupy (tj. čtenářské strategie) a plně automatizované činnosti (tj. čtenářské dovednosti).** Díky čtenářským strategiím se žáci učí přemýšlet nad způsobem své práce s textem, sledují, co se děje v jejich hlavách během čtení, učitel, který je vede tímto způsobem, je tedy „metakognitivní učitel“. Zejména při práci s náročnějšími texty zpravidla začínáme přemýšlet nad tím, co by nám mohlo pomoci se se složitým textem vyrovnat, vědomě tedy hledáme vhodné strategie, postupy práce. Ačkoli obě činnosti směřují ke stejnému cíli, liší se tedy záměrností a stupněm zautomatizování. *„Čtenářské strategie, které si žák zautomatizuje a používá je, aniž si je uvědomuje, se stávají čtenářskými dovednostmi“* (Najvarová, 2010, s. 50–51).

L. Hejsek (2015, s. 26–29) rozlišuje čtenářské strategie do několika skupin s oporou o zahraniční i domácí literaturu: dle **přístupu k učení se z textu** (povrchový/hlubkový přístup); dle **typu čtení** (mikrostrategie/makrostrategie, čtení kurzorické, selektivní, scanning, statarické); dle **fází práce s textem** (SQ4R); dle **typu přiřazení** (lokalizace, cyklus, integrace, generování)<sup>40</sup> a **další čtenářské strategie** (hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření představ, usuzování, určování hlavních myšlenek a témat textu, syntéza, sledování porozumění a zjednání nápravy). Podrobnější verzi s důrazem zejména na členění podle přístupu k učení se z textu a podle fází čtenářského procesu představuje Najvarová (2008, s. 71–75). Podle řady zahraničních konceptů třídí strategie na **strategie**

---

<sup>39</sup> Z výsledků **tematické zprávy k rozvoji čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016** (ČŠI, 2016) vyplývá, že problémy s porozuměním čtenému se navíc prohlubují s narůstajícím věkem českých žáků. Zatímco žáci šestých ročníků zvládli test zaměřený na čtení s porozuměním v průměru na 71 %, středoškoláci jen na 48 %. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/Clanek/957>, cit. 31. 1. 2017. O naléhavosti vymezené problematiky svědčí i *Záměr rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti* zveřejněný MŠMT pro pětileté období 2013–2018 (viz kap. 2.3).

<sup>40</sup> **Statarické čtení** je možno definovat jako důkladné čtení textu, při kterém se rychlost čtení odvíjí od toho, jak čtenář porozuměl obsahu textu. **Strategie podle typu přiřazení** se odráží v tom, jak žáci zpracovávají text (propojení informací v otázce s informacemi ve výchozím textu), více viz metodologie testování PISA. Strategie SQ4R resp. SQ3R byla detailněji popsána v kap. 1.4.

**před samotným čtením, během čtení nebo po ukončení čtení**, tomuto přístupu plně odpovídá strategie SQ3R (resp. SQ4R), kterou jsme detailně popsali dříve (viz kap. 1.3).

Z podobného konceptu vychází P. Gavora (1992) nebo L. Robbová (1996). P. Gavora charakterizuje fáze čtení pomocí **metakognitivních procesů** (viz kap. 2.4), které se v průběhu čtení uplatňují. Při metakognitivních procesech na začátku recepce textu si čtenář určí cíl, v tradiční školské situaci zpravidla stanovuje cíl učitel. V průběhu recepce textu je následně uplatňováno předvídání a monitorování vlastní práce s textem, jednou s pomocných aktivit při monitorování čtenářského procesu je podle P. Gavory formulování otázek zaměřených na obsah textu. Mezi procesy po dokončení recepce textu pak patří zhodnocení úspěšnosti práce s textem, zda bylo dosaženo stanoveného cíle (Gavora, 1992, s. 92–95).

Tabulka č. 5: Čtenářské strategie podle fází čtenářského procesu, model podle L. Robb (1996)<sup>41</sup>

STRATEGIE PŘED ČTENÍM (Aktivují se dosavadní znalosti a zkušenosti.)	STRATEGIE PŘI ČTENÍ (Dosavadní znalosti a zkušenosti se využívají pro pochopení a vybavování si souvislostí.)	STRATEGIE PO ČTENÍ (Dosavadní znalosti a zkušenosti jsou rozšířeny o nové kontexty.)
brainstorming	otázky při čtení	potvrzení nebo úprava předvídání
předvídání obsahu	předvídání	rychlý průzkum
průzkum textu	regulace rychlosti čtení	vizualizace
otázky před čtením	opětovné čtení	odpovědi na otázky
předvídání slovní zásoby	shrnutí	opětovné čtení
K-W-H-L <sup>42</sup>	sebekontrola	hlasité přemýšlení
	vizualizace	převyprávění textu
	identifikace problémových úseků	K-W-H-L
	K-W-H-L	psaní poznámek
	monitorování slovní zásoby	reflexe textu prostřednictvím psaní, diskuse, kreslení, tance a pohybu
	monitorování porozumění	Vennovy diagramy
	kontextová vodítka	inference (vyvozování)
	vyhledání pomoci	

L. Robbová (1996, s. 14) představuje **třífázový čtenářský model**. Před vlastním čtením je podle ní potřeba **aktivovat dosavadní znalosti a zkušenosti**, v této fázi uvádí jako vhodné strategie brainstorming, předvídání obsahu, rychlý průzkum textu, kladení otázek, předvídání slovní zásoby nebo techniku K-W-H-L. V průběhu čtení uvádí monitorování

<sup>41</sup> Upraveno dle: Robb, 1996.

<sup>42</sup> **K** – What I already know? (Co znám?), **W** – What I Want to learn? (Co chci vědět?), **H** – How I will find out? (Jak to zjistím?), **L** – What I have Learned? (Co jsem se naučil/a). Dostupné z: <https://www.worksheetworks.com/miscellanea/graphic-organizers/kwhl.html>, cit. 30. 1. 2017.



porozumění obsahu textu i slovní zásobě, využití kontextu, sebekontrolu, vizualizaci nebo identifikaci problémových míst. Po čtení by mělo dojít k rozšíření dosavadních znalostí, využívají se strategie potvrzení nebo upravení předpovědi, převyprávění a shrnutí čteného, vyvozování závěrů, vizualizace, přemýšlení nahlas, opětovný rychlý průzkum textu nebo opakované čtení, pokud je potřeba. O úspěšnosti kanadského komplexního programu rozvoje čtenářských dovedností s akcentem na metakognici jsme hovořili dříve (viz kap. 1.1).

V. Najvarová (2010) se ve svém výzkumu věnuje oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti u prvostupňových žáků. Jedním ze závěrů jejího výzkumu je fakt, že žáci, kteří jsou ve čtení úspěšnější, používají čtenářské strategie častěji než žáci méně úspěšní (Najvarová, 2010, s. 59). Další výsledky naznačují, že ve výuce žáků zkoumaných tříd nejsou uplatňovány systematické postupy a metody práce, v dotazníkovém šetření pak žáci uvádějí, že učitelé nezohledňují individuální možnosti žáků, nepodporují aktivní práci s textem, dávají přednost práci s učebnicemi, frontální výuce a hlasitému předčítání (Najvarová, 2010, s. 61–62). V. Najvarová ve svém modelu vymezuje **sedm čtenářských strategií: propojování informací, vytváření mentálních obrazů, kladení otázek, identifikace hlavních myšlenek, vytváření souhrnů, kontrolování, hodnocení** (Najvarová, 2010, s. 150).

**Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti** (PISA, PIRLS) jsou zacílené na rozdílné věkové kategorie. Šetření PISA se zaměřuje na patnáctileté žáky, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky, šetření PIRLS testuje čtenářskou gramotnost žáků ve čtvrtých ročnících základních škol, tj. ve věku devět až deset let. S ohledem na cílovou skupinu naší práce, tj. dospívající, nás bude zajímat vymezení čtenářských dovedností, které jsou testovány v rámci výzkumu PISA. Zkoumání gramotnosti se v první etapě testování zaměřovalo (ÚIV, 2000, s. 6) na **tři základní aspekty: postupy** (resp. činnosti, dovednosti testované v testových úlohách), **obsah/vědomosti** (obsah školních osnov, vědomosti, které žáci potřebují pro úspěšné vyřešení testových úloh), **situace** (kontext, do kterého je příslušná testová úloha zasazena).

Úlohy v oblasti čtenářské gramotnosti byly sestavovány tak, aby zjišťovaly následujících **pět postupů, resp. dovedností** (ÚIV, 2000):

- **obecné porozumění** (hlavní myšlenka a účel textu; odlišení klíčových informací od podružných detailů),
- **získávání informací** (vyhledání informace v textu, doslovné nebo synonymní znění se zadáním),
- **vytvoření interpretace** (porovnávání informací v textu, vyvozování závěrů, uvažování o souvislostech mezi různými zdroji informací),
- **posouzení obsahu textu** (porovnání informací z textu s informacemi z jiných zdrojů nebo s již nabytými vědomostmi),
- **posouzení formy textu** (objektivní zhodnocení kvality textu – stavba textu, žánr, jazyk autora, vhodnost textu pro danou situaci, naplnění cíle autora).<sup>43</sup>

Podle koncepčního rámce čtenářské gramotnosti (ČŠI, 2012, s. 21)<sup>44</sup> však není možné do testování PISA zahrnout dostatečný počet úloh, aby bylo možné podat zprávu o každém z pěti výše popsaných postupů. Proto jsou pro účely podání zprávy o výsledcích testování tyto postupy uspořádány do tří obecných kategorií:

- **vyhledávání a získávání,**
- **propojování a interpretace,**
- **posuzování a vyhodnocování.**

Ve stejném dokumentu je rovněž zdůrazněn **význam metakognice**, která se čtenářskými dovednostmi úzce koreluje. „Podle zprávy z amerického Národního panelu pro čtení (U. S. National Reading Panel, 2000) bylo obecně zjištěno, že nápravu nedostatečné čtenářské gramotnosti je možné zjednat explicitní výukou metakognitivních dovedností. To znamená, že čtenáři, kterým byla poskytnuta výuka kognitivních a metakognitivních strategií, vykazují lepší výsledky při měření míry porozumění čtenému textu, než žáci, kteří byli vyučováni konvenčnějšími vyučovacími postupy“ (ČŠI, 2012, s. 90). Podle výsledků testování PISA 2009 čeští žáci (Palečková – Tomášek – Basl, 2010) selhávali zejména tehdy, když měli uplatnit skupinu dovedností, která je shrnuta pod kategorii posuzování a vyhodnocování (resp. zhodnocení textu), zvláště pak ve spojitosti s formulací odpovědí na otevřené otázky. Oblast zhodnocení textu by tedy pravděpodobně měla být ve výuce více posilována. Za vhodný nástroj považujeme právě rozvoj metakognitivních strategií.

<sup>43</sup> Převzato a upraveno dle: ÚIV, 2000.

<sup>44</sup> Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Metodika-setreni/Koncepcni-ramec-ctenarske-gramotnosti-v-setreni-PI>, cit. 1. 2. 2017.

### 3 Feuersteinovo instrumentální obohacování

Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování<sup>45</sup> (dále jen FIE, viz Feuerstein Instrumental Enrichment) je mezinárodně uznávaným nástrojem používaným k nápravě obtíží v učení a k rozvíjení poznávacích schopností člověka, u běžné populace, jedinců s poruchami učení či mentálním handicapem, při práci se seniory či dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí (srov. Feuerstein a kol., 2014; Málková, 2008; Pokorná, 2006). V českém prostředí se tato metoda používá od roku 2000 díky překladu V. Pokorné<sup>46</sup>. Informace o autorovi a vzniku metody, základních principech a teoretických východiscích FIE budou zahrnuty do první části této kapitoly, poté se zaměříme na možnosti využití FIE v české i zahraniční praxi a na pozici FIE v souvislosti s didaktikou mateřského jazyka a kurikulárními dokumenty pro základní vzdělávání a vzdělávání žáků se SVP.

#### 3.1 O autorovi metody

R. Feuerstein (1921–2014) se narodil v Rumunsku jako jedno z devíti dětí profesora judaistiky. Učitelství a psychologii vystudoval v Bukurešti. Ve studiu psychologie dále pokračoval po emigraci do Palestiny, dnešního Izraele, v roce 1945. Do roku 1948 zde učil děti, které přežily holocaust, což lze považovat za počátek jeho dlouhodobé práce zaměřené na pomoc přistěhovalcům, uprchlíkům a jinak znevýhodněné populaci, která procházela kulturní deprivací. R. Feuerstein se však vrátil na nějaký čas do Evropy, aby dokončil další studium v oboru obecné a klinické psychologie v Ženevě, kde navštěvoval přednášky K. Jasperse, C. G. Junga, J. Piageta a A. Reye. Doktorát z vývojové psychologie získal v roce 1970 na Sorbonnské univerzitě ve Francii, věnoval se zejména vývojové, klinické a kognitivní psychologii (srov. Feuerstein a kol., 2014; Málková, 2008; Pokorná, 2006).

V době svého studijního pobytu ve Švýcarsku R. Feuerstein působil jako ředitel psychologické služby pro mládež, která se rozhodovala pro emigraci do Izraele (Psychological Services of Youth Aliyah in Europe). V této době rozvíjí svoji hypotézu o nedostatečnosti statických IQ testů a plně se soustředí na vývoj nových metod a prostředků

---

<sup>45</sup> V odborné literatuře je instrumentální obohacování představováno jako program nebo metoda, oba termíny jsou užívány v synonymním pojetí (srov. Feuerstein a kol., 2014; Málková, 2008; Pokorná, 2006).

<sup>46</sup> Paní docentka V. Pokorná 31. 8. 2016 podlehla dlouhodobé vážné nemoci. Do poslední chvíle se věnovala školení budoucích lektorů FIE i přípravám mezinárodní konference.

evaluace kognitivní flexibility (schopnosti se učit). Prostřednictvím rozsáhlých výzkumů se mu potvrzuje, že klíčem ke studijním úspěchům jedinců s nižšími výkony je zprostředkované učení (vztah mezi učitelem a žákem při přenosu obsahu učiva). Své výzkumy postupně rozšiřuje na jedince s Downovým syndromem, mozkovou obrnou, demencí, autismem či na osoby zasažené mrtvicí. V roce 1965 zakládá společně se svými kolegy Výzkumný institut Hadassah-WIZO v Kanadě (Hadassah-WIZO-Canada Research Institute), který se stal v roce 1993 součástí Mezinárodního střediska pro zvyšování učební kapacity (International Center for Enhancement of Learning Potential – ICELP) v Jeruzalémě. Za svou průkopnickou práci získal R. Feuerstein mnohá ocenění, mj. k nim patří izraelská cena pro oblast vzdělávání (Israel Prize in Education), v roce 2012 byl nominován na Nobelovu cenu za mír (srov. Feuerstein a kol., 2014; Málková, 2008; Pokorná, 2006).<sup>47</sup>

### 3.2 Teoretická východiska a vznik metody

Feuersteinovo instrumentální obohacování (FIE) bylo v České republice poprvé představeno v 90. letech 20. století na Katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (PedF UK) v Praze během workshopů a přednášek A. Kozulina,<sup>48</sup> blízkého spolupracovníka R. Feuersteina. Tehdy došlo k realizaci pilotní studie, na základě které metodu přeložila jedna z členek výzkumného týmu, V. Pokorná. V roce 2001 pak vzniklo první autorizované tréninkové centrum (ATC) při PedF UK pro budoucí lektory FIE v českém prostředí (srov. Málková, 2008; Pokorná, 2006). V současnosti působí po celém světě přes 80 výcvikových center. V České republice máme, vedle původního ATC metod prof. Feuersteina, ještě ATC Cogito (Centrum kognitivní edukace).<sup>49</sup>

Teoretická východiska pro vytvoření nového přístupu hledal R. Feuerstein v pracích svých učitelů J. Piageta a A. Reye (srov. Feuerstein a kol., 2010/2014; Málková, 2008). Již během svého studia se ale nespokojil s Piagetovým pojetím biologického zrání a v návaznosti na zkušenosti z výzkumu, který se zabýval mapováním kognitivních

---

<sup>47</sup> Další informace dostupné z: <http://icelp.info/>, cit. 13. 2. 2017.

<sup>48</sup> Profesor A. Kozulin v současnosti působí jako akademický koordinátor na mezinárodním oddělení Feuersteinova institutu v Jeruzalémě (ICELP). Ve své dlouholeté práci se věnuje především Vygotského teorii sociokulturního kontextu a teorii zprostředkovaného učení. Dostupné z: <http://www.icelp.info/>, cit. 27. 1. 2017.

<sup>49</sup> Dostupné z: <http://www.atc-feuerstein.cz/clanek/41-Kurzy-FIE/index.htm>, cit. 22. 4. 2017 a <http://www.cogito-centrum.cz/>, cit. 22. 4. 2017.

dovedností židovských emigrantů v Izraeli, mohl formulovat svou vlastní teorii kognitivního vývoje. „*Feuersteinův program Instrumentálního obohacení (FIE) je strategií pro rozvoj kognitivních struktur učícího se jedince. Byl vytvářen a rozvíjen po více než 40 let jako přímý a cílevědomý útok na ty mentální procesy, které pro svou absenci, křehkost nebo nevykonnost jsou zodpovědné za nedostatečné intelektuální výkony, které se objevují, jakmile je žák konfrontován s náročnými nebo méně známými úkoly*“ (Feuerstein a kol., 2014, s. 25).

Jedná se o soubor 14 pracovních sešitů s instrukcemi pro aplikaci zprostředkovaného učení v učebních situacích, který je využitelný při práci s jedinci se zvláštními potřebami i jako obohacující program u jedinců s výkony v normě. Jednotlivé sešity jsou rozděleny do 20 instrumentů a každý z těchto instrumentů je zaměřen na konkrétní kognitivní deficit, umožňuje však rozvíjení dalších předpokladů učení. Podle úrovně náročnosti probíhají sebezkušnostní kurzy FIE I (*Uspořádání bodů, Porovnávání, Orientace v prostoru I, Analytické vnímání*), FIE II (*Instrukce, Kategorizace, Rodinné vztahy, Orientace v prostoru II, Ilustrace*) a FIE III (*Vztahy v čase, Početní řady, Sylogismy, Tranzitivní vztahy, Vzory ze šablon*), se kterými je možné pracovat s dětmi od 8 let, horní hranice není nijak omezena. Pro předškolní děti a děti mladšího školního věku nebo jedince s nižší úrovní dovedností je určen kurz FIE základní. Jednotlivé instrumenty jsou pravidelně používány při hodinových lekcích, jejichž frekvence by měla být 3–5 hodin týdně po dobu dvou let (Feuerstein a kol., 2014, s. 201–202).

Základními předpoklady instrumentálního obohacování jsou **teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti** (kognitivní schopnosti je možné za určitého předpokladu rozvíjet) a **zkušenost zprostředkovaného učení**. Zde R. Feuerstein doplňuje Piagetův model o „*přítomnost lidského mediátora, který se vkládá mezi sociálně kulturní činitele a biologickou stránku organismu, aby modifikoval oba, biologické a sociálně kulturní, prvky zkušeností a svou existenci*“ (Feuerstein, 2014, s. 45). Dvojí ontogenezi dle M. Tomasella a L. S. Vygotského, biologické a sociálně kulturní vlivy, R. Feuerstein doplňuje o zkušenost zprostředkovaného učení (Feuerstein, 2014, s. 45). Nedostatek kvalitních mediativních interakcí vidí jako příčinu nedostatků v učebních procesech.

Vedle programu FIE R. Feuerstein vytváří nový způsob testování **Learning Potential Assessment Device** (dále jen LPAD), tj. **dynamické testování intelektu**, které umožňuje

zjistit potenciál jedince pro schopnost se učit.<sup>50</sup> Cílem dynamického vyšetření je zmapovat úroveň vynořujících se funkcí, tj. objevit potenciál ke změně; zjistit, za jakých podmínek je jedinec schopen podat nejlepší výkon; zjistit, jaké podmínky jedinec potřebuje pro to, aby se dále rozvíjel (jaký typ zprostředkování může podpořit další vývoj) a zajistit podklady pro nastavení systému podpory, resp. rozvoje. Dynamické vyšetření probíhá ve třech fázích: **pre-test, fáze učení a mediace, post-test** (Feuerstein a kol., 2010, s. 85–94).

V první fázi procesu jde v podstatě o diagnostiku, kterou se zjišťuje aktuální úroveň schopností a dovedností jedince. Druhá fáze má vždy podobu zprostředkovaného učení. Mediátor poskytuje diagnostikovanému jedinci průběžnou zpětnou vazbu, vede ho k porozumění zdrojům chyb vyskytujících se v první fázi testu a k nalezení správného řešení a postupů práce. Třetí fáze sleduje efektivitu fáze učení a mediace, jedinec řeší podobný úkol jako v první fázi testování, cílem je zjistit, zda a v jaké míře je schopen aplikovat postupy a dovednosti získané během fáze učení v novém úkolu (Feuerstein a kol., 2010, s. 85–94).

Tabulka č. 6: **Základní rozdíly mezi tradiční a dynamickou diagnostikou**<sup>51</sup>

Statický přístup	Dynamický přístup
etapa duševního vývoje	charakter a procesy duševního vývoje
porovnání s normou (skupina vrstevníků)	porovnání s výkony jednotlivce v různých časech a při různých typech úkolů
manifestovaná úroveň aktuálního výkonu	zjišťování potenciálu učení
klasifikace prostřednictvím normativního porovnávání	hledání projevů modifikovatelnosti založené na momentech změn dosažených v průběhu hodnocení
předpovídání budoucích výkonů na základě trvalých charakteristik	zjišťování sklonu ke strukturálním změnám a podmínek, za kterých lze strukturálních změn dosáhnout

Nový diagnostický nástroj R. Feuerstein vytváří v protikladu ke konvenčním psychometrickým metodám a zdůrazňuje, že: *„naopak aktivně modifikující přístup zahrnuje skóre IQ, odrážející stálou nebo trvalou úroveň schopností přisuzovanou osobě. Místo toho a v souladu s pojetím otevřeného spíše než uzavřeného systému je inteligence považována za dynamický seberegulační proces, stav, který odpovídá intervencím přicházejícím jak z vnitřního, tak i vnějšího prostředí. Jako otevřený systém je lidský*

<sup>50</sup> Je však nutno říci, že za zakladatele dynamického hodnocení je obecně považován L. S. Vygotský, na kterého R. Feuerstein ve své práci navazuje. L. S. Vygotský otvírá otázku psychologického testování v pojednání o tzv. **zóně nejbližšího vývoje** (srov. Kozulin, 2003; Vygotský, 2004).

<sup>51</sup> Vytvořeno dle: Feuerstein a kol., 2010.

*organismus přístupný aktivitám zaměřeným na změnu a modifikovatelnost“* (Feuerstein, 2014, s. 27). O nedostatečnosti statických IQ testů při diagnostice jedinců s poruchami učení (více viz kap. 1.1) se zmiňují F. R. Vellutino a kol. (2004).

Pro popis a hodnocení poznávacích procesů R. Feuerstein využívá **kognitivní mapu a soupis deficitních kognitivních funkcí**, který vytvořil na základě vyšetření LPAD. Deficity kognitivních funkcí R. Feuerstein klasifikuje podle Luriova modelu (srov. 1966; 1975; 1983), ve kterém se mluví o **třech vzájemně propojených úrovních kognitivního zpracování informací – input, elaborace a output**. Kognitivní mapa učiteli umožňuje analyzovat úkoly i odpovědi žáků, pomáhá mu při výběru strategií a formulování cílů učebního procesu. Kognitivní mapa na rozdíl od seznamu deficitních kognitivních funkcí nepopisuje jedince, ale úkoly a požadavky (srov. Feuerstein, 2014; Málková, 2008).

Každý kognitivní úkol, mentální činnost mohou být analyzovány podle sedmi následujících dimenzí (Feuerstein, 2014, s. 178–185):

- **všeobecnost obsahu** (tj. informace, které musí žák znát, aby zvládl úkol; různé úkoly obsahují různý stupeň obsahu),
- **jazyk prezentace** (tj. modalita, způsob komunikace – figurální, obrázková, matematická, symbolická, verbální, kombinovaná),
- **fáze mentální činnosti** (vstup, elaborace, výstup),
- **operace** (vnímání, opakování, znovupoznání, indukce, dedukce, analogie, apod.),
- **úroveň složitosti**,
- **úroveň abstrakce**,
- **úroveň výkonnosti** (dovednosti, zdatnosti).

Tabulka č. 7: **Předpokládané deficity kognitivních funkcí ve třech úrovních** (input, elaborace, output)<sup>52</sup>

<b>Fáze inputu (vstup)</b>
• nejasné a povrchní vnímání (snížená pozornost),
• neschopnost orientace v čase a prostoru (přesné a výstižné vyhledávání dat, vnímání procesu změny),
• nedostatečná schopnost vnímat vzájemné vztahy mezi daty,
• neschopnost současně využívat dvou nebo více zdrojů informací,
• nedostatky v paměti-vybavování si,
• neschopnost organizace práce, plánování,
• nedostatky v pojmenování skutečností.

<sup>52</sup> Vytvořeno dle: Feuerstein a kol., 2014.

<b>Fáze elaborace (zpracování)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• neschopnost pochopit existenci problému, definovat problém,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nedostatečné využití relevantních informací vztahujících se k problému,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nejasné nebo nedostatečné stanovení cíle, nesystematický přístup, neschopnost vytvoření plánu (strategie),</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• absence spontánního, přirozeného porovnávání,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• úzké mentální pole (omezení kombinace a koordinace informací potřebných pro akceschopné myšlení – vzájemné vztahy mezi informacemi, epizodické vnímání reality, absence potřeby rozšířit své zájmy),</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nedostatečné vytváření virtuálních vztahů (představy/skutečnosti),</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• absence logického zdůvodnění (podpora nebo ospravedlnění určitých závěrů nebo úsilí při řešení problému),</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nezvnitřněné chování (zvnitřnění nebo rozvoj zvnitřněných mentálních představ, které umožňují operace ve fázi zpracování; konkrétní data/systém představ, abstrakce, hypotetické myšlení).</li> </ul>
<b>Fáze outputu (výstup)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• egocentrické způsoby komunikace (vnímání odlišnosti od sebe sama, pozornost ke druhým, přesnost v komunikaci),</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zablokování (zahrazení), tj. selhání a následná neochota pokračovat v práci,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• odpovědi pokusem a omylem (neschopnost jedince mít zisk z přímého učení a funkcí fáze zpracování),</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nedostatečný vizuální přenos (nedostatečná stabilita ve vnímání),</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• impulzivní chování při jakékoli činnosti.</li> </ul>

Pro úspěšnou aplikaci FIE do vzdělávacího procesu je nutná systematická příprava a práce učitele-mediátora za předpokladu dodržení **základních parametrů zkušenosti zprostředkovaného učení** (dále jen MLE, viz Mediated Learning Experience): **zaměřenost a vzájemnost** (vnitřní motivace, participace žáka při výuce), **transcendence** (zprostředkování situací pro využití nově nabytých poznatků, tj. přemostění do běžného života) a **zprostředkování významu**. Tato tři hlavní kritéria R. Feuerstein doplňuje dalšími devíti. První tři mají univerzální charakter, tj. jsou interkulturně sdílené. Ostatní jsou rovněž velmi významné, ale nutně nemusí být součástí interakce, výrazně však ovlivňují individuální odlišnosti (v utváření kognitivních stylů, postojů k učebním a poznávacím situacím, ve vývoji sebepojetí žáků aj.). Právě dodržení předpokladů zkušenosti zprostředkovaného učení bývá nejproblematictější a nejnáročnější částí implementace FIE v poradenské i pedagogické praxi (srov. Feuerstein a kol., 2010/2014; Málková, 2008).

Tabulka č. 8: **Kritéria zprostředkovaného učení (MLE)**<sup>53</sup>

<b>Hlavní kritéria</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaměřenost a vzájemnost,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• transcendence (přemostění do běžného života),</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zprostředkování významu.</li> </ul>

<sup>53</sup> Vytvořeno dle: Feuerstein a kol., 2014.



Doplňující kritéria
• zprostředkování pocitu kompetence,
• zprostředkování regulace a kontroly chování,
• zprostředkování chování se sdílením,
• zprostředkování individuálních rozdílů a psychologických odlišností,
• zprostředkování chování vedoucího k vyhledávání, identifikaci a dosažení cíle,
• zprostředkování výzvy: vyhledávání nových a složitějších jevů a situací,
• zprostředkování vědomí lidské bytosti jako proměnlivé entity,
• zprostředkování cesty za optimistickými alternativami,
• zprostředkování pocitu sounáležitosti.

Metaforu ledovce pro vyjádření vzájemných vztahů mezi jednotlivými komponenty Feuersteinova programu volí G. Málková (2008, s. 23). Autorka upozorňuje na interaktivní charakter jednotlivých částí Feuersteinova díla, v čemž podle ní také spočívá jeho síla. Zároveň však varuje před nedostatečným doceněním celé koncepce. „Dovolím si trochu předbíhat a uvést, že jedním z typických znaků výzkumů efektivity tohoto programu je nejednoznačnost či nesourodost ve výsledcích jednotlivých studií. Domníváme se, že jedním z důvodů, proč tomu tak je, je právě nedostatečné docenění teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti a z toho vyplývající neznalost principů, které určují užívání a práci s tímto programem. Pro mnoho lidí, kteří s instrumentálním obohacováním pracují, tak zůstávají podstatné části ledovce skryté pod hladinou.“ Na závěr je nutno zdůraznit, že celý program je založen na Feuersteinově přesvědčení o modifikovatelnosti lidského organismu, které se všeobecně označuje jako **tzv. belief system**, bez tohoto přesvědčení a vnitřní motivace jedince by se stala metoda nefunkční (srov. Feuerstein a kol., 2010/2014; Málková, 2008).

Obrázek č. 1: Schéma uspořádání jednotlivých částí Feuersteinova díla ve vzájemných vztazích<sup>54</sup>



<sup>54</sup> Převzato z: (Málková, 2008, s. 23).

Přestože se jedná o metodu, která je v zahraničním měřítku využívána již od 80. let, v našem prostředí takto dlouhou tradici prozatím nemá. Od roku 2000, kdy bylo zahájeno školení budoucích lektorů FIE, proběhla řada výzkumů věnovaných široké uplatnitelnosti tohoto intervenčního programu, převážně však ve studentských bakalářských a diplomových pracích (srov. Janoušková, 2011; Miková, 2011; Pokorná, 2013; Švárová, 2010) nebo disertacích (srov. Málková, 2007; Lipská, 2011). Tyto výzkumy se zabývaly především teoretickým vymezením FIE, vlivem metody na rozvoj kognitivních funkcí jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, případně vlivem absolvování kurzů FIE na postoje a práci učitelů. Závěry se shodují zejména v úspěšnosti metody při rozvoji kognitivních funkcí jedince a zdůrazňují potenciál jejího využití v praxi.

### **3.3 Možnosti využití FIE v praxi**

#### **3.3.1 Zkušenosti ze zahraničí**

V průběhu informační přípravy našeho výzkumu jsme absolvovali zahraniční stáž v Severním Irsku (viz kap. 6.4 a 8), kde jsme navázali kontakt s pedagogy a poradenskými pracovníky, kteří metodu FIE využívají ve školském prostředí. Mohli jsme tedy vedle cenných doporučení a konzultací k metodologii naší práce také získat informace pro porovnání obou školských systémů, především tedy v péči o žáky se SPU, zejména pak ty s dyslexií. Konkrétní práci se žáky při speciálních reedukacích s využitím metody FIE jsme mohli přihlížet ve spolupráci s pedagogy ze St. Joseph's High School ve městečku Crossmaglen.<sup>55</sup>

Teoretické i materiální zázemí nám bylo během našeho pobytu poskytnuto přímo u kvalifikované trenérky FIE pro Spojené království Velké Británie a Severního Irska. K. O' Hanlon žije v Newry a kromě trénování FIE se věnuje poradenství v oblasti gramotnosti jako poradce v odborné komisi pro jižní oblast Severního Irska (Southern Education and Library Board area). Ve své disertační práci (In Creative Teaching & Learning, 2011) popsala tříletý výzkum, ve kterém sledovala vliv FIE na školní úspěšnost žáků ve věku 11–12 let, kteří měli špatné výsledky ve vzdělávání. Do výzkumu bylo zapojeno pět experimentálních a pět kontrolních škol a v závěru výzkumu se žáci zúčastnili zkoušek GCSE (General Certificate of Secondary Education) zahrnujících zkoušku z angličtiny a

---

<sup>55</sup> Dostupné z: <http://stjosephscrossmaglen.com/>, cit. 22. 4. 2017.

matematiky.<sup>56</sup> Devět učitelů bylo proškoleny v metodě FIE I, sedm učitelů dokončilo FIE II a FIE III.

Jednou z experimentálních škol byla právě St. Joseph's High School, kde jsme se seznámili s jednou z proškolených lektorek FIE. K. O' Hanlon ve shrnutí svého výzkumu dále uvádí, že experimentální skupiny byly vzdělávány podle běžně stanoveného kurikula a navíc jim byly poskytovány dvakrát týdně lekce FIE po dobu tří let. Kontrolní skupiny měly místo FIE navíc tři až čtyři lekce mimořádné angličtiny každý týden po dobu tří let. I přes zvýhodnění žáků kontrolních škol se projevil jasný rozdíl mezi oběma skupinami. V závěrečných číslech 45 % žáků ze skupiny FIE získalo stupeň A až C v GCSE, zatímco pouze 25 % žáků z kontrolních skupin tuto zkoušku splnilo (In Creative Teaching & Learning, 2011, s. 26–34).<sup>57</sup>

Tabulka č. 9: Shrnutí dosažených stupňů zkoušky GCSE během výzkumu v Severním Irsku<sup>58</sup>

Shrnutí GCSE testování				
	Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
	součet	%	součet	%
A-C	12	33.33	3	7.14
D-G	24	66.67	37	88.10
U	0	0.00	2	4.76
<b>Celkový počet</b>	<b>36</b>	<b>100.00</b>	<b>42</b>	<b>100.00</b>

St. Joseph's High School poskytuje žákům se SPU individuální i skupinovou péči. Učitelé jednotlivých předmětů spolupracují s asistenty pedagoga a speciálními pedagogy a podílejí se na dynamickém hodnocení školní úspěšnosti žáků s využitím LPAD (viz kap. 3.2). Nadstandardní péči dokládají i závěry z inspekční zprávy z roku 2014.<sup>59</sup> Nelze se ubránit úvahám nad situací v českém školství, kdy lze sledovat ze strany odpovědných vládních orgánů snahu o prosazení inkluzivního vzdělávání a zajištění péče o žáky se SPU

<sup>56</sup> Středoškolský vzdělávací systém v Severním Irsku je zpravidla určen žákům ve věku 12–16 let (tj. 8 až 12. ročník). Po ukončení 10. až 11. ročníku obdrží studenti certifikát GCSE, který obsahuje hodnocení studenta v pěti až deseti předmětech.

<sup>57</sup> Příprava na GCSE trvá zpravidla 2 roky, student může získat hodnocení A–G, U znamená, že u zkoušky neuspěl. Úroveň A–C je z hlediska budoucího uplatnění absolventů více žádoucí. Stupně D–G představují první úroveň, která je nezbytná pro získání úrovně vyšší, tj. A–C. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/General\\_Certificate\\_of\\_Secondary\\_Education](https://en.wikipedia.org/wiki/General_Certificate_of_Secondary_Education), cit. 27. 1. 2017.

<sup>58</sup> Převzato a upraveno dle: O'Hanlon, 2011.

<sup>59</sup> Dostupné z: <http://issuu.com/stjosephscrossmaglen/docs/post-primary-inspection-st-josephs-0>, cit. 27. 1. 2017.

podobným způsobem. V praxi se ale mnohdy setkáváme s nepsaným pravidlem finančních potíží jednotlivých škol, kdy je speciálně v menších školách a regionech problematické zajistit kvalifikovanou péči o takto specifickou skupinu žáků.

Změnu by měla přinést novela školského zákona č. 82/2015 Sb., která upravuje oblast vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (viz kap. 1.4). Na přípravě nových Katalogů PO se podílely výzkumné týmy pod vedením J. Zapletalové (NUV) a Z. Michalíka (UPOL).<sup>60</sup> Na druhou stranu využití metody FIE je i u našich zahraničních kolegů v Severním Irsku spíše záležitostí konkrétních jedinců, kteří se metodu rozhodnou využívat ve své pedagogické praxi. V jednotlivých školách metodu využívají proškolení lektoři v rámci speciálních reedukací nebo na základě principů této metody připravují vlastní výukové materiály. My jsme se nechali inspirovat využitím instrumentu z řady FIE základní<sup>61</sup> – *Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete* (Learning to Ask Questions for Reading Comprehension), který v St. Joseph's High School používají v upravené podobě při práci se staršími žáky (více kap. 6 a 8). Plošné zavedení FIE je v Severním Irsku prozatím ve fázi příprav, zatímco například na ZŠ Lyčkovo náměstí v Praze 4 již mají FIE začleněno do ŠVP.<sup>62</sup> Můžeme tedy říci, že v tomto ohledu jsme před zahraničními kolegy trochu napřed.

Dalším zahraničním výzkumem, který tentokrát mapoval efektivitu proškolení učitelů v MLE, je přiblížen v pilotní studii pracovníků University of Strathclyde ve Skotsku (Soden – Kenesson – Seagraves – Campbell – Brady – McKay, 2007). Pilotní program byl zahájen na podzim 2005 a soustředil se na dvě oblasti: a) proškolení učitele v programu FIE tak, aby byli nápomocni nejzranitelnějším žákům; b) zmapovat průběh a podmínky aplikace a přijetí MLE napříč zapojenými školami. Během školního roku 2005/2006 bylo do výzkumu zapojeno 32 proškolených učitelů základních i středních škol, kteří pracovali s vybranými žáky 80 minut každý týden. Učitelům byla dále poskytována podpora v nácviu principů a aplikace MLE. Program byl realizován po dobu 6 měsíců, následně proběhla evaluace.

---

<sup>60</sup> Dostupné z: <http://www.inkluzi.upol.cz/portal/vystupy/>; <http://www.nuv.cz/ramps/publikace-projektu>, cit. 27. 1. 2017.

<sup>61</sup> FIE řada základní obsahuje 12 instrumentů, které jsou určeny pro práci s dětmi od tří let, dětmi s výraznými obtížemi a seniory (Feuerstein a kol., 2009).

<sup>62</sup> Dostupné z: <http://www.zs-ln.cz/web/o-skole>, cit. 22. 4. 2017.

Z výsledků evaluace skotské pilotní studie vyplývá, že zapojení učitelé velmi pozitivně přijali principy MLE, dokonce se shodovali v názoru, že by bylo vhodné tento výukový přístup plnohodnotně začlenit do školského kurikula a legislativy. Jedním z nejvíce zřetelných výsledků studie byl zřejmý progres u tří čtvrtin žáků z celkového počtu 67 v oblasti nápravy deficitů kognitivních funkcí. V žákovských dotaznících žáci nejčastěji zmiňovali, že v průběhu programu cítili vyšší motivaci pro učení, naučili se lépe analyzovat problémy, systematicky se připravovat na učení, zvýšilo se také jejich sebezpojetí (Soden – Kenesson – Seagraves – Campbell – Brady – McKay, 2007, s. 26–27).

Efektivitou MLE v oblasti rané péče se v rámci výzkumného týmu tzv. MISC programu (Mediational Intervention for Sensitizing Care Givers) zabývali v Izraeli (srov. Alony, 1990; Klein; Alony, 1993). Výzkumný tým pracovníků tvořený proškolenými „mediátory“, kteří docházeli do sledovaných rodin, poskytoval podpůrnou péči rodičům, kteří se ve spolupráci s poradenskými pracovníky učili aktivně využívat principy MLE. Výsledky ukázaly, že pokud byli do programů zacílených na rozvoj kognitivních schopností dětí zapojeni rodiče, získané přetrvalo a dokonce se ještě zlepšovalo při ověřování výzkumu dva roky po ukončení podpůrného programu. Sledována byla zejména základní tři kritéria MLE a další dvě doplňková, tj. zprostředkování pocitu kompetence a kontroly chování.

Využitím FIE ve školském prostředí se více než 10 let zabývají na Slovensku. Samostatný předmět „*Učím sa učiť*“ navštěvují studenti *I. Súkromného gymnázia v Bratislavě*.<sup>63</sup> Předmět je určen studentům prvních ročníků osmiletého a čtyřletého gymnázia. Učitelé předmětu jsou proškoleni ve FIE a ve výuce využívají instrumenty *Uspořádání bodů, Orientace v prostoru, Porovnávání a Analytické myšlení*. Žáci jsou rozděleni na dvě skupiny (polovina třídy) a v každém tématu se vzdělávají dvě vyučovací hodiny (2x 45 minut). V tematickém plánu jsou uvedeny následující oblasti: **strategie práce, práce s chybou, strukturování informací, analýza textu, tvoření otázek, plánování, diskuse, kritické myšlení, spolupráce a komunikace aj.** Předmět je zakončen přípravou studentského projektu, ve kterém žáci profilují své budoucí učební preference (Smreková, In Pokorná, 2006, s. 200–205).

---

<sup>63</sup> Dostupné z: <http://www.lsg.sk/>, cit. 18. 2. 2017.

Jiným slovenským projektem je vzdělávací program „*Učme sa učiť sa*“ uskutečněný *ETP Slovensko – Centrem pro udržitelný rozvoj*.<sup>64</sup> Tento program byl realizován ve školním roce 2013/2014 a zčásti v roce 2014/2015 ve spolupráci se 2 základními školami a 10 komunitními centry. FIE bylo vybráno jako vhodná metoda pro rozvoj oslabených nebo nerozvinutých kognitivních funkcí dětí z marginalizovaných romských komunit. Program měl charakter výzkumného projektu a jeho cílem bylo získat data pro MŠMT a další školské organizace. V první fázi byli vyškoleni 4 učitelé nultých a prvních ročníků základních škol, 2 speciální pedagogové a 20 výchovných pracovníků působících v síti komunitních center ETP Slovensko.

V další fázi bylo ještě před začátkem školního roku diagnostikováno prostřednictvím dynamického testování LPAD 20 žáků nastupujících do prvního nebo nultého ročníku zapojených základních škol. Pro získání kvantitativních ukazatelů bylo rovněž využito standardního testování IQ před a po intervenci FIE. Byly vytvořeny 3 skupiny žáků: a) 20 žáků navštěvujících intenzivní program FIE v rámci odpoledního školského klubu; b) 20 žáků, se kterými dopoledne pracovali učitelé proškolení ve FIE, žáci však nenavštěvovali školský klub; c) kontrolní skupina 20 žáků bez intervence FIE (Farenzenová – Salner, 2015, s. 16). V evaluaci programu je uvedeno, že FIE pomohlo zapojeným dětem rychleji rozvinout různorodé kognitivní funkce, zlepšila se vnitřní motivace žáků k učení a práci, zlepšily se verbální dovednosti i jemná motorika, děti se naučily pracovat ve skupině, lépe kontrolovaly své emoce, zvýšil se i zájem romských rodičů o vzdělávání jejich dětí (Farenzenová – Salner, 2015, s. 28).

### 3.3.2 Domácí prostředí

Dosavadní výzkumy v českém prostředí se zabývaly zejména začleněním FIE, tj. práce s jednotlivými instrumenty, do školních vzdělávacích programů, nikoli však využitím principů FIE ve výuce jednotlivých předmětů (srov. Lipská, 2011; Švárová, 2010). Oba z těchto přístupů jsou však dnes plnohodnotně uplatňovány na **Základní škole Lyčkovo náměstí v Praze 8, Základní škole Nedvědovo náměstí Praha 4, Základní škole Nový Hrádek, Základní škole Komenského v Náchodě nebo v Základní škole a Mateřské škole Krčín v Novém Městě nad Metují**.<sup>65</sup> Právě s pedagogy ZŠ Lyčkovo náměstí jsme

<sup>64</sup> Dostupné z: <http://etp.sk/projekty/ucme-sa-ucit-sa/>, cit. 18. 2. 2017.

<sup>65</sup> Předkládáme pouze výběr škol, které s námi při realizaci výzkumu spolupracovaly, školní rok 2015/2016. V současnosti by byl výběr škol využívajících FIE v různé modifikaci jistě širší.

měli možnost spolupracovat v průběhu realizace našeho výzkumu. FIE se zde vyučuje jednou týdně ve všech ročnících druhého stupně jako samostatný předmět (škola má v současnosti k dispozici deset vyškolených lektorů FIE I, FIE II a FIE základní), pro jedince se SVP je program aplikován v odpoledním kroužku s nižším počtem účastníků.<sup>66</sup> Vedle toho se učitelé snaží principy FIE začleňovat do běžné výuky.

Do běžné výuky českého jazyka na druhém stupni ZŠ se snaží FIE začleňovat i na ZŠ Nový Hrádek. Za zmínku stojí zejména práce L. Dudáškové, které se FIE daří zapojit do výuky tvarosloví, skladby i slohu. Její žáci se naučili v hodinách pracovat se srovnávacími tabulkami, pomocí kterých jsou schopni lépe kategorizovat učivo, pracují více se slovníky a vyvozují významy nových slov, jak sama uvádí ve svém článku: *„Žáci si na většinu pravidel přijdou sami, vyvozování se stalo běžnou metodou v hodinách mluvnice i cizího jazyka, učitel zde funguje jako ten, který koordinuje práci, pomáhá, ale nediktuje. Další velkou změnou je využití slovníků. Ve škole jsme navýšili počty hlavně Slovníků spisovné češtiny, aby byly neustále k dispozici v každé třídě alespoň v několika kusech. Děti se naučily aktivně rozebírat významy slov, sama jsem často překvapená, na kolik zajímavých možností přijdou (...) Se žáky také probíráme nejen látku jako takovou, ale i postupy, které jsme v hodině použili, a snažíme se najít další možnosti jejich využití, další přemostění do jiných předmětů nebo do praktického života“* (Dudášková, In Zpravodaj Cogito, 2/2015, s. 20).

Netradiční přístup k výuce fyziky na Základní škole Komenského v Náchodě volí V. Schneiderová, která svou výuku zasazuje do rovnice *„F + F = úsměv, vstřícnost, spolupráce i překvapení“*. FIE vnímá jako prostředek pro zafixování, zvnitřnění nových poznatků a jejich zařazení do systému již získaných vědomostí a dovedností. K tomu ve své výuce používá přemostování, díky kterému se děti mohou hned na začátku zorientovat v tematickém celku, zamyslet se nad tím, co o daném tématu či problému již vědí, v jaké souvislosti problém znají a kde se s ním v běžném životě setkávají. Své přípravy koncipuje na základě principů práce s instrumenty FIE. Ve svém článku uvádí: *„Vůbec by mě nenapadlo, jak rychle si většina dětí zvykne daným způsobem pracovat, jak se po překonání počátečních problémů, jako byla například nutnost změny strategie výuky během vyučovací hodiny, skluz oproti TP (tematický plán, pozn. HB), moje nervozita z ticha ve chvílích, kdy děti přemýšlely, či obavy z nečekaných dotazů, vlastní práce*

---

<sup>66</sup> ZŠ Lyčkovo náměstí je držitelem označení *Férová škola* díky svému inkluzivnímu programu vzdělávání.

*postupně zefektivňovala a zrychlovala“ (Schneiderová, In Zpravodaj Cogito, 2/2015, s. 24).*

Základní a Mateřská škola Krčín v Novém Městě nad Metují byla zapojena do systému dalšího vzdělávání učitelů realizovaného PPP v Náchodě v období 2013/2015 díky projektu OP-VK (Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost). Ve FIE tak bylo mj. proškoleni celkem 7 pedagogů z prvního i druhého stupně a MŠ Krčín. Při snaze implementovat FIE do ŠVP využili vedoucí pracovníci spolupráce se Základní školou Nedvědovo náměstí Praha 4, kde s FIE pracují v přípravném ročníku, zájmovém kroužku i v běžné výuce. V Novém Městě nad Metují rozdělili děti do skupin po 10, v jedné hodině s nimi začali pracovat ve 3 třídách 3 pedagogové. Od září 2014 bylo FIE obsaženo ve výuce 3. a 4. třídy v rámci ČJ a VV, v roce 2015 navíc ve 4. a 5. třídě v rámci VV. V tomto období procházelo vzděláváním FIE celkem 60 žáků prvního stupně i MŠ, záměrem vedení školy je výuku postupně rozšířit na druhý stupeň ZŠ v rámci nepovinného předmětu (Vitverová, In Zpravodaj Cogito, 5/2015, s. 36–37).

Díky projektu PPP v Náchodě byly vedle pedagogů Základní a Mateřská školy Krčín v Novém Městě nad Metují proškoleni i učitelé Základní školy a Mateřské školy Žďárky. Škola se přes 10 let věnuje práci s limitovanými žáky s různým postižením (mentální postižení, nevidomost, autismus, dysfázie, elektivní mutismus aj.), do každé třídy (o počtu kolem 10 žáků) jsou tedy přijímáni i žáci s potřebou individuální integrace. Implementace FIE do výuky v jednotlivých ročnících však byla od počátku závislá na množství proškolených učitelů, proto ji nebylo možné zavést plošně do ŠVP. Snahou vedení školy je získat potřebné finance na proškolení dalších členů pedagogického sboru. Práci s instrumenty ve výuce hodnotí kladně: *„Je jednoznačné, že metoda FIE aktivizuje žáky k práci. Tím, že necháváme žáky přemýšlet, mluvit o problému, vysvětlovat, tak je vtahujeme do poznávání a práce je víc baví. Nebojí se mluvit a přemýšlet nahlas a tím, že si na spoustu věcí přijdou sami, jsou jejich poznatky trvalejší a uvědomělejší (...) Mění se i vztahy se spolužáky. Z posmívání a opovrhování, že jiní něco neumí a že něco dělají špatně, se stává spíš snaha spolupracovat, pomoci, vysvětlit, navodit spolužáka, aby přišel na správné řešení“ (Štelzigová, In Zpravodaj Cogito, 2/2016, s. 6).*

S FIE rovněž pracují na Vyšší odborné škole sociálně pedagogické a teologické (JABOK) v Praze. Studenti zde mají možnost navštěvovat volitelný třísemestrální kurz, který je



hodnocen kreditovým systémem. V každém semestru je realizováno přibližně 12 lekcí v rozsahu 90 minut. Lektorka využívá instrumenty *Uspořádání bodů*, *Porovnávání Orientace v prostoru I* nebo *Analytické vnímání*, v každém semestru se pracuje vždy s jedním instrumentem. Předmět studentům pomáhá rozvíjet jejich verbální dovednosti, propojovat nové poznatky s těmi dosavadními, tj. přemostovat. Studenti vcelku rychle reagují na MLE, lektorce pak stačí pouze přinášet nová témata a studenti sami diskutují, přemýšlejí, vzájemně si vysvětlují, přináší nové náměty pro práci. Rychle se také učí aktivně pracovat se slovníky při vyvozování významu nových pojmů, zlepšuje se také jejich sebepojetí (Ortová, In Zpravodaj Cogito, 1/2017, s. 20–23).

Jednosemestrální seminář věnovaný FIE nabízejí i na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Poprvé se seminář v nabídce pro budoucí učitele objevil v letním semestru 2014/2015, kvůli nedostatečnému počtu přihlášených byla však výuka zahájena v dalším semestru, kdy se přihlásilo více zájemců. Rozsah semináře byl vymezen na 90 minut a obsah kurzu byl rozdělen do dvou částí: a) teoretické vymezení FIE, autor a pozadí vzniku metody, teoretická východiska; b) praktická práce s instrumentem *Uspořádání bodů*. Kurz si nekládl za cíl nahradit certifikované kurzy pro budoucí lektory FIE (což ani nemohl), měl především informativní charakter a ve zpětných vazbách od studentů se objevovaly převážně pozitivní ohlasy (Marušincová, In Zpravodaj Cogito, 1/2016, s. 7–8).

Vzhledem k tomu, že názory a zkušenosti vyučujících dle FIE považujeme za důležité, provedli jsme malý průzkum (leden–červen 2015) v podobě polostrukturovaných rozhovorů s pěti pedagogickými pracovníky některých z výše jmenovaných škol (více kap. 7). Výsledky rozhovorů mj. ukazují, že přístup žáků je dle dotazovaných více systematický, žáci sami hledají vhodné strategie a styly učení, učí se lépe pracovat s chybou, kterou vnímají jako běžnou součást vyučovacího procesu, naučené informace převádějí do běžného života, čímž jsou pro ně snáze uchopitelné mezipředmětové vztahy, jsou více motivováni a v některých případech dochází i ke zklidnění impulzivního chování problematických žáků. Pro úspěšnost práce je však dle pedagogů nutná ochota ke spolupráci ze strany žáků, shodují se rovněž v tom, že výsledky jsou zřetelné až po delší době. Zavedení samostatného předmětu FIE hodnotí jako přínos pro vzdělávání žáků v ostatních předmětech, kam si principy práce žáci přenášejí, dále zdůrazňují dlouhodobý

efekt účinnosti metody a jejího potenciálu pro využití v běžném životě. Efektivitu aplikace metody zmiňují ve změně přístupu běžných žáků i žáků se SVP.

Jako sporné se v očích pedagogů projevuje plošné zavedení FIE v početně přeplněných třídách, kde není možnost individuální péče a diagnostiky potřeb konkrétních žáků. Efektivnější variantou jsou pro ně reedukace menších skupin, kde je individuální přístup lépe zvládnutelný. Problematiku přeplněných tříd, ve kterých není možné se plně věnovat aktuálním potřebám všech žáků, vidíme v souladu se závěry pedagogů jako obecný problém našeho školství. Realizace rozhovorů nám potvrdila, že je možné aplikovat principy FIE do školského prostředí při přípravě edukačních materiálů pro konkrétní předměty. S ohledem na malý soubor respondentů a relativně krátkou dobu aplikace metody ve sledovaných školách si nedovolíme vyhodnocovat, jaká z variant využití FIE ve školské praxi je vhodnější a efektivnější.

### **3.4 FIE v kontextu vzdělávací politiky**

V následující kapitole se budeme zabývat využitelností FIE při naplňování požadavků stanovených RVP. Zaměříme-li se na formulování cílů a klíčových kompetencí v RVP ZV, ukazuje se, že FIE by mohlo být přínosné<sup>67</sup> již z pohledu prvních tří vzdělávacích cílů: „*umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*“ (RVP ZV, 2016, s. 9). Ačkoli kurikulární dokumenty velmi podrobně popisují konečné schopnosti a dovednosti žáků, tj. očekávané výstupy, kromě Standardů ZV nemají učitelé k dispozici podrobnější instrukce, jak takto definovaných kompetencí při běžné výuce dosáhnout.<sup>68</sup> Pro středoškolské vzdělávání navíc žádné standardy doposud vydány nebyly. Přitom motivace jedince k učení a tvořivému myšlení je jedním ze základních cílů Feuersteinovy metody, kterou lze efektivně využít i při naplňování jednotlivých klíčových kompetencí, tj. při rozvíjení učebních strategií, řešení problémových situací, při práci s chybou, vyjadřování vlastních myšlenek apod.

Již z úvodní charakteristiky vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* lze jednoznačně definovat význam jazykového vzdělávání pro život: „*Vzdělávání v dané*

---

<sup>67</sup> Pozitivní účinky FIE na rozvoj učebních kompetencí potvrzuje i K. Švárová ve své diplomové práci (2010).

<sup>68</sup> Standardy pro ZV byly připojeny k RVP ZV na základě opatření MŠMT ke dni 1. 9. 2012.

vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k (...) pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání, rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství“ (RVP ZV, 2016, s. 18). Když se podíváme na jednotlivé očekávané výstupy pro vzdělávací obor *Český jazyk a literatura* (RVP ZV pro druhý stupeň), v komunikační a slohové výchově můžeme s Feuersteinovou metodou posílit například očekávané výstupy v oblasti porozumění textu a přesného vyjadřování, naslouchání a kooperace při diskusi; v oblasti jazykové výchovy lze prostřednictvím přemostování (zprostředkování transcendence) upevnit znalosti a dovednosti učiva ze slovní zásoby a tvoření slov a to na rovině mezipředmětových vztahů.

Přímé doporučení FIE jako jedné z forem PO ve vzdělávání dle aktuální školské legislativy se objevuje v dílčích částech Katalogu PO pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, narušené komunikační schopnosti a sociálního znevýhodnění. Zde jsou vloženy podkarty zacílené na podporu rozvoje myšlenkových operací, trénink paměti a trénink koncentrace pozornosti.<sup>69</sup> FIE se tedy podle těchto dokumentů doporučuje využít v oblasti podpory intervence, například u žáků, kteří mají potíže s porozuměním učivu, kteří se nedokáží koncentrovat na práci, nepamatují si zadání úkolů či dílčí kroky práce. V tomto případě je nedílnou součástí intervence interakce se žákem, při individuální péči v průběhu výuky. Důraz je kladen na vedení žáka v oblasti metakognice. FIE se doporučuje v případě, že pedagog prošel adekvátním výcvikem.

Je třeba si také uvědomit, že oblast RVP určená vzdělávání žáků se SVP (viz kap. 1.4) má spíše organizační a legislativní charakter. Jsou zde sice tematizována doporučení pro práci se žáky se SVP dle posudků PPP, detailnější propracování s výjimkou již zmíněných Katalogů PO však učitelům chybí. Pouze úlevami, které jsou v odborných posudcích PPP bohužel často zdůrazňovány, však svým žákům nepomůžeme, neumožníme jim tím s jejich oslabením bojovat. Sám R. Feuerstein neuznává pojem dyslexie a „learning disability“, pro něj jsou to pouze termíny, které charakterizují aktuální stav, aniž by předpokládaly, že učení je proces (Feuerstein a kol. 2010, s. 117). **Nepomůže tedy úleva, ale naopak systematická a mnohdy tvrdá práce, která umožní kognitivní rozvoj.** Domníváme se, že další vzdělávání pedagogů v oblasti pedagogické a psychologické diagnostiky je

<sup>69</sup> Dostupné z: <http://www.inkluzepopol.cz/portal/vystupy/>, cit. 11. 2. 2017.

v tomto ohledu nezbytnou podmínkou. Využití principů metody FIE – práce s kognitivní mapou a deficity kognitivních funkcí se zřetelem k očekávaným výstupům a cílům vzdělávání – je jedním z možných řešení.

## 4 Kognitivní a konstruktivistický přístup k didaktice mateřského jazyka

V závěrečné kapitole teoretické části naší práce se budeme zabývat oblastí kognitivního a konstruktivistického přístupu k didaktice mateřského jazyka v kontextu domácí a slovenské didaktiky. V této souvislosti, s oporou o slovenský model, vymezíme předpokládané deficitní kognitivní funkce ovlivňující proces recepce textu na rovině jednotlivých fází mentálního zpracování informací (input, elaborace, output). Takové vymezení považujeme za zásadní vzhledem k předcházejícím kapitolám a zaměření našeho výzkumu. Následně představíme konstruktivistický pedagogický přístup a porovnáme jej s Feuersteinovým pojetím MLE doprovázejícím práci s instrumentálním obohacováním.

### 4.1 Kognitivně orientovaná lingvodidaktika

Kognitivní<sup>70</sup> věda (cognitive science) je definována jako „*obor na pomezí psychologie, logiky, neurověd, programování, filozofie, lingvistiky aj. usilující o porozumění myšlení a vědomí jak lidí, tak umělých systémů*“ (Hartl – Hartlová, 2009, s. 665–666). Podle M. Schwarzové (2009) jsou přirozený jazyk a lidská kognice komplexními jevy, které jsou neoddělitelně propojeny. Kognitivní lingvistiku vymezuje jako „*tu část kognitivní vědy, jež se zabývá jazykem jako určitou oblastí kognice*“ (Schwarzová, 2009, s. 31). Přestože je kognice primárně předmětem zkoumání kognitivní psychologie, v současnosti výrazně ovlivňuje kognitivní orientaci dalších vědních disciplín, včetně lingvistiky a didaktiky. V českém prostředí máme k dispozici několik publikací zabývajících se oblastí kognitivní lingvistiky (srov. Vaňková a kol., 2005; Saicová Římalová, 2010; Pacovská, 2012). O možnostech propojení didaktiky jazyka a kognitivní lingvistiky se více zmiňuje J. Pacovská (2012), která upozorňuje na interdisciplinaritu mezi didaktikou a dalšími disciplínami kognitivní vědy.

Právě v didaktice J. Pacovské se objevuje přímá zmínka o možnosti využití FIE v českém vyučovacím kontextu (Pacovská, 2012, s. 132–133), ta mj. zdůrazňuje individualizaci školského přístupu a nutnost diagnostikování schopností a kognitivních stylů jednotlivých žáků. Ve svém článku v časopise *Didaktické studie* (Pacovská, 2014) dále představuje práci slovenského týmu akademických pracovníků Prešovské univerzity pod vedením Ľ.

---

<sup>70</sup> **Kognitivní** (cognitive) znamená poznávací, vztahující se k poznávacím (kognitivním) procesům (srov. Hartl – Hartlová, 2009; Průcha a kol., 2013). Prostřednictvím **kognitivních procesů** člověk poznává svět i sebe sama, řadí se k nim zejména vnímání, představivost, myšlení, paměť, řeč, učení, pozornost, z pedagogického hlediska jsou důležité, jsou součástí intelektuálního vývoje a tvoří tedy podstatu učení (srov. Hartl, 2004; Průcha a kol., 2013).

Liptákové, kteří FIE využívají jako jeden z výchozích principů svého pojetí kognitivně orientované lingvodidaktiky: „Zde se autorka odvolává na kognitivistickou teorii J. Piageta, sociokulturní teorii L. S. Vygotského a teorii mediovaneho konstruktivismu R. Feuersteina“ (Pacovská, 2014, s. 174).

S přihlédnutím k zaměření našeho výzkumu nás bude v širším pojetí zajímat oblast učení se jazyku. V tomto ohledu pro nás bude teoretickou oporou právě kognitivně orientovaná lingvodidaktika slovenského týmu akademických pracovníků Prešovské univerzity pod vedením Ľ. Liptákové (2011), kteří tento přístup aplikují v oblasti primárního vzdělávání: „Při uvažování o vztahu jazyka a kognície v edukačných súvislostiach vychádzame z toho, že ak jestvujú výskumné dôkazy o súvislosti rečovej a kognitívnej ontogenézy (...) je možná i súvislosť rečovej a kognitívnej stimulácie. To znamená, že je možné i projektovanie vztahu kognitívneho kurikula a jazykovo-komunikačného kurikula vo vyučovacom predmete materinsky jazyk“ (Liptáková a kol., 2011, s. 94).

V porovnání s tradičním modelem vyučování (motivace, expozice, fixace, diagnostika, aplikace) je v didaktice Ľ. Liptákové představen **kognitivně-komunikační rámec vyučování a učení se**, tj. **E-U-R** (evokace, uvědomění si významu, reflexe).<sup>71</sup> „... učiaci sa má možnosť konfrontovať svoje predošlé poznanie učebnej témy s novým poňatím témy, začleniť do vedomostnej bázy znalosti na základe prehodnotenia vzťahov a súvislostí medzi nimi, vytvárať hypotézy a v procese učenia sa ich overovať, kriticky posudzovať vlastný systém poznatkov i nové informácie, diskutovať v skupine o učebnej téme, porovnávať počiatkový a výsledný stav poznania témy u seba aj ve skupine, aktivizovať myslenie už od úvodných aktivít, sumarizovať získané znalosti a skúsenosti v prospech budúcej aplikácie v nových učebných situáciách apod.“ (Liptáková a kol., 2011, s. 154).

Ve své další práci se Ľ. Liptáková (2015, s. 61–73)<sup>72</sup> zaměřuje na vymezení deficitních kognitivních funkcí, které ovlivňují proces recepce textu, na rovině jednotlivých fází mentálního zpracování informací (input, elaborace, output). Za základní východisko ve vztahu k receptivním a kognitivním procesům považuje komplexní didaktickou intervenci v třífázovém modelu čtení věcného textu: před čtením, během čtení, po čtení (srov. kap. 2.5). Ve fázi před čtením (input) je vhodné stimulovat kontrolu pozornosti a pracovní

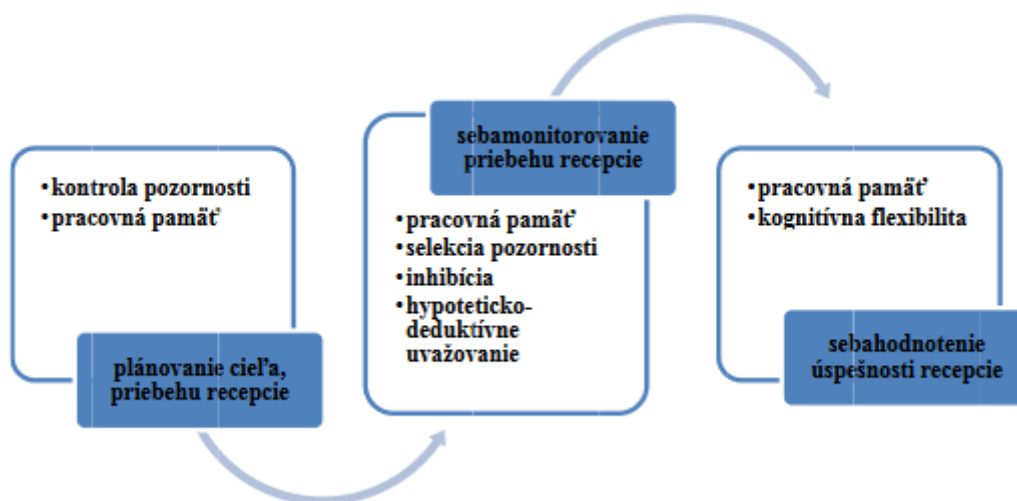
<sup>71</sup> V českém prostředí je třífázový model učení (E-U-R) jednou z výukových metod kritického myšlení. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur), cit. 11. 2. 2017.

<sup>72</sup> Vědeckovýzkumný projekt APVV-0281-11 Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia (Liptáková, 2015, s. 68).

paměť, v souvislosti s metakognitivními procesy pak plánování cíle a průběhu recepce, stimulovat žáka otázkami: „Proč je dobré tento text číst? Co se z něj můžu dozvědět? Jaký plán si na to zvolím?“ (Liptáková, 2015, s. 69).

V následné fázi (elaborace) je cílem získat a zpracovat informace ze čteného textu ve vztahu k předešlým znalostem žáka. Kognitivní funkce, které souvisí s globálním porozuměním textu (viz kap. 2.4), jsou kontrola pozornosti, pracovní paměť a plánování. Žák je navíc veden k monitorování průběhu recepce textu (například kladením otázek nebo využitím metody I. N. S. E. R. T.).<sup>73</sup> Při závěrečné fázi (output) je cílem reflexe a ověření globálního porozumění textu, využití získaných a zpracovaných informací v nových, změněných kontextech. Realizace této fáze je rovněž nejvíce spojena s pracovní pamětí (schopnost udržet informace v mysli, pracovat s různými zdroji informací, využít získané informace v nových kontextech). Dále je zde stimulována kognitivní flexibilita (schopnost revize stanovených plánů, strategií, přizpůsobení se změněným podmínkám). Závěrečné sebehodnocení může být doprovázeno otázkami: „Co jsem se z textu dozvěděl/a? Jak to mohu využít? Kde a jak můžu získat další informace?“ (Liptáková, 2015, s. 70).

Obrázek č. 2: Možné stimulované kognitivní funkce ve fázích recepce věcného textu<sup>74</sup>



<sup>73</sup> V českém prostředí je metoda I. N. S. E. R. T jednou z dalších výukových metod kritického myšlení. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty10\\_insert](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty10_insert), cit. 18. 2. 2017.

<sup>74</sup> Převzato z: (Liptáková, 2015, s. 71).

## 4. 2 Konstruktivistický přístup a FIE

Konstruktivismus chápeme jako proud kognitivně psychologických teorií, který se staví do protikladu k transmisivnímu vyučování, tj. předávání hotových poznatků žákům, kteří jsou v pasivní roli (Kalhous – Obst, 2009, s. 49). Při konstruktivistickém pojetí vyučování si žáci významy a porozumění sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi. Konstruktivistické vyučování pak navozuje takové situace, které reagují na **prekoncepty**, tj. předchozí znalosti, zkušenosti a dovednosti žáka. Následně dochází k **procesu rekonstrukce**, kterou J. Piaget (1970; 2010) rozlišuje na dvě fáze: **asimilaci** (nové informace se neshodují s dosavadními znalostmi žáka) a **akomodaci** (řešení tohoto rozporu, změna, přizpůsobení).

Právě konstruktivistický přístup je teoretickou oporou výzkumného týmu Katedry českého jazyka na PedF UK.<sup>75</sup> Autoři výzkumu považují konstruktivistické edukační přístupy za jednu z cest ke zlepšení kvality vzdělávání. Jedním z cílů jejich výzkumu bylo propracovat postupy kognitivní stimulace a identifikovat proces konceptualizace lingvistických pojmů/termínů (s využitím poznatků psycholingvistiky). V souvislosti s didaktikou českého jazyka se však prozatím jedná o ojedinělý počín. V domácím prostředí je však konstruktivistický pedagogický přístup detailně propracován v publikaci M. Hejného a F. Kuřiny (2009), kteří konstruktivismus aplikují do výuky matematiky, teoretická východiska svého přístupu doplňují bohatými zkušenostmi z praxe.

Ačkoli není ve Feuersteinových pracích téma výchozích pedagogických přístupů explicitně definováno, dle charakteristiky procesu vzdělávání s využitím metody FIE a základních principů MLE lze říci, že je tento přístup velmi blízký právě konstruktivismu (srov. Feuerstein a kol., 2014; Málková, 2008; Babušová, 2012). Při práci s FIE je kladen důraz na tyto aspekty:

- **role učitele ve vztahu k žákovi** (induktivní postup, zaměřenost a vzájemnost, zaujatý učitel-mediátor, podpora tvořivého myšlení),
- **individualizovaný přístup** (diagnostika deficitů kognitivních funkcí a kognitivní mapa),
- **zkušenosti** (přemostování a zprostředkování významu),

---

<sup>75</sup> Grantový projekt GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“ (Hájková – Šmejkalová, 2012, s. 7–11).



- **rozvoj řeči a komunikace** (verbalizace vlastního myšlení, diskuse ve třídě),
- **vnitřní motivace k učení**,
- **metakognice** (reflexe vlastního myšlení a postupů, tj. *učit se učit*, motto programu: „Nechte mě chvíli, já si to rozmyslím“),
- **interakce** (s učitelem i ve skupině),
- **práce s chybou** (dynamické hodnocení, chyba jako přirozená součást života),
- **učební strategie, postupy a plánování** (srov. Feuerstein a kol., 2010/2014; Málková, 2008; Pokorná, 2006).

## 5 Východiska pro výzkumnou část

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s ním spojená problematika inkluze jsou v poslední době tématy mnohých diskusí mezi odborníky i laickou veřejností, ty jsou navíc mnohdy podněcovány obrazem mediální reality českých médií. V teoretické části naší práce jsme nejprve vymezili terminologii a současné legislativní změny související s problematikou specifických poruch učení, jedné z oblastí speciálních vzdělávacích potřeb žáků začleňovaných do výuky v běžných školách. Zaměřili jsme se zejména na oblast dyslexie, která postihuje čtenářský výkon jedince a projevuje se jak na úrovni elementárního čtení, tak při čtení pokročilem.

Cílovou skupinou naší práce jsou dospívající žáci s dyslexií, a to z následujících důvodů. Dyslexie definovaná jako specifická porucha učení, která se projevuje především v oblasti čtení, zásadně ovlivňuje úspěšnost naplňování klíčových kompetencí dospívajících žáků. Tito žáci si díky spolupráci rodiny, poradenských zařízení a školy v průběhu studia na prvním stupni základní školy obvykle osvojí dovednost elementárního čtení bez ohledu na to, za jak dlouho, jestli s většími nebo menšími obtížemi. Projevy dyslexie se však mohou znovu objevit na vyšších stupních vzdělávání, kdy je potřeba, aby žáci vedle elementárního čtení začali plně ovládat i čtení pokročilé, které potřebují při svém studiu. Dyslexie tedy nemusí být na prvním stupni základní školy plně kompenzována.

Souhlasíme s tezí, že pro rozvoj pokročilého čtení lze vnímat za efektivní programy zacílené na rozvoj čtenářských strategií a jazykových dovedností. S oporou o domácí i zahraniční literaturu jsme některé z těchto programů blíže představili (viz kap. 1) a dále specifikovali procesy porozumění textu a čtenářské strategie a dovednosti (viz kap. 2). Za velice aktuální a účinné považujeme využití principů metakognice při práci s textem. Učitel by tedy měl v rámci vyučování zohledňovat aktuální stav žáka a způsob, jakým žák s výchozím textem pracuje, pomáhat mu hledat vhodné postupy a strategie a reflektovat vlastní práci s textem. Takovému přístupu odpovídá konstruktivistický model vyučování (více viz kap. 4), který nejlépe koresponduje s teoretickými východisky Feuersteinova instrumentálního obohacování, metody, již jsme zvolili jako výchozí pro náš plánovaný výzkum.

Feuersteinovo instrumentální obohacování je dnes mezinárodně uznávaným a využívaným nástrojem pro rozvoj kognitivních funkcí běžné populace i jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. V českém prostředí se v poradenské i školské praxi využívá od roku 2000 a postupně proniká i do oficiálních školských dokumentů, jako jsou Katalogy podpůrných opatření (viz kap. 3.4). V první řadě jsme se zabývali teoretickým vymezením Feuersteinovy práce (viz kap. 3.1 a 3.2). Základními předpoklady instrumentálního obohacování jsou teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti (kognitivní schopnosti je možné za určitého předpokladu rozvíjet) a zkušenost zprostředkovaného učení (role učitele-mediátora v učebním procesu). R. Feuerstein po vzoru Vygotského „zóny nejbližšího vývoje“ vytváří systém dynamického testování (LPAD), který ve srovnání se standardními IQ testy umožňuje sledovat učební potenciál jedince.

Pro popis a hodnocení poznávacích procesů R. Feuerstein využívá kognitivní mapu a soupis deficitních kognitivních funkcí, který vytvořil na základě vyšetření LPAD. Deficity kognitivních funkcí R. Feuerstein klasifikuje podle Luriova modelu, ve kterém se mluví o třech vzájemně propojených úrovních kognitivního zpracování informací – input, elaborace a output. Soupis předpokládaných deficitních funkcí podle R. Feuersteina nás vedl k otázkám: *Které deficity kognitivních funkcí se projevují při recepci textu? Které z nich nejvíce souvisí s dyslexií?* Do jisté míry nám odpověděl model L. Liptákové (2015), která se ve své kognitivně orientované lingvodidaktice vymezením deficitů kognitivních funkcí souvisejících s recepcí textu detailně zabývá. Navíc je definuje, podobně jako R. Feuerstein, na rovině jednotlivých úrovní mentálního zpracování informací (viz kap. 4.1).

V souvislosti se symptomy SPU a nejčastějšími projevy dyslexie u dospívajících (viz kap. 1.3) pak jde snáze odhadnout, které z těchto deficitů by se mohly nejvíce projevit při práci s naším výzkumným vzorkem, na ty se také budeme v průběhu výzkumu nejvíce zaměřovat:

- **absence kontroly pozornosti** (nepřesné vnímání informací),
- **oslabená pracovní paměť** (vzájemné vztahy mezi daty, propojování informací),
- **nedostatečná schopnost plánování cíle** (ve fázi elaborace a outputu schopnost přizpůsobit se změně, revizi strategií, stanovených plánů),
- **oslabené sebemonitorování průběhu i úspěšnosti recepce** (metakognitivní strategie),

- **oslabené verbální schopnosti** (pojmenování skutečností),
- **nedostatečná orientace v čase a prostoru** (deficit ve zrakovém vnímání, vnímání procesu změny).

Dalším východiskem pro práci s výzkumným vzorkem jsou pro nás jednotlivá kritéria zprostředkovaného učení (MLE), se kterými bude nutné v rámci výzkumu aktivně pracovat. Zaměříme se na tři hlavní: **zaměřenost a vzájemnost, transcendence a zprostředkování významu**. Předpokládáme však, že vzhledem k cílové skupině bude nutné zajistit zprostředkování **pocitu kompetence** (nízké sebepojetí dyslektických žáků bylo prokázáno mnohými výzkumy; viz kap. 1 a 9), **regulace a kontroly** (pokud bude dyslexie kombinována s poruchami pozornosti) nebo **chování se sdílením** (budeme pracovat se skupinou dyslektických žáků).

Následně jsme v teoretické části představili možnosti využití Feuersteinovy metody v domácí a zahraniční praxi (viz kap. 3.3). Při přípravě našeho výzkumu jsme zohlednili zejména práci pedagogů v Severním Irsku, kteří instrumentální obohacování aktivně využívají při reedukacích žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pro rozvoj čtenářských kompetencí volí instrument z řady FIE základní: *Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete* (Learning to Ask Questions for Reading Comprehension), který upravují dle věku reedukovaných žáků. Podobný didaktický materiál jsme tedy vytvořili pro práci s naším výzkumným vzorkem (viz kap. 8).

Pro výzkumnou část jsme si na základě teoretické přípravy položili následující otázky:

- *Které deficity kognitivních funkcí ovlivňují u dospívajících s dyslexií proces recepce textu?*
- *Jaké čtenářské strategie jsou prostřednictvím Feuersteinova instrumentálního obohacování u dospívajících s dyslexií rozvíjeny a jak?*
- *Čím se liší učební proces s využitím Feuersteinova instrumentálního obohacování od „tradičního“ modelu?*
- *Jaká kritéria zprostředkovaného učení jsou při rozvíjení čtenářských strategií dospívajících s dyslexií nejvíce uplatňována?*

## Výzkumná část

## 6 Metodologie výzkumu

V kapitole představujeme metodologii výzkumu, který jsme provedli v rámci zpracování disertační práce. Výzkum sleduje možnosti využití Feuersteinova instrumentálního obohacování pro rozvoj čtenářských strategií dospívajících s dyslexií. Při přípravě výzkumu jsme zvolili **kombinaci kvalitativně a kvantitativně orientovaného přístupu zkoumání**. Tento způsob se nám jevil jako nejefektivnější s ohledem na specifika cílové skupiny a zvoleného výzkumného nástroje. Vycházíme z předpokladu, že dyslexie se může u každého jedince projevat jinak, s různou kombinací deficitů i mírou závažnosti (viz kap. 1). Stejně tak podstata práce s Feuersteinovou metodou (dále jen FIE, viz Feuerstein Instrumental Enrichment) spočívá v rozvoji a transformaci kognitivních schopností konkrétního jedince, **proto se náš výzkum zabývá popisem a vysvětlením chování lidí v určitém kontextu a závěry jsou platné pro daný výzkumný vzorek**.

### 6.1 Cíle 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 metody FIE, 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,<sup>76</sup> pomocí kterých by bylo možné sebepojetí žáků změřit (více kap. 6. 5 a 9).

## 6.2 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 (více kap. 6.5 a 8).

---

<sup>76</sup> 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 (více kap. 6.5 a 9).

### 6.3 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.*

### 6.4 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).<sup>77</sup> Jednalo se o vstupní kurz FIE I – řada standardní zahrnující instrumenty *Uspořádání bodů*, *Porovnávání*, *Orientace v prostoru I* a *Analytické vnímání*.<sup>78</sup> Dále jsme se zúčastnili několika konferencí a setkání s odborníky s mezinárodní účastí, kteří s metodou FIE dlouhodobě pracují.<sup>79</sup> Zrealizovali jsme zahraniční studijní cestu do Severního Irsku (květen 2015),<sup>80</sup> kde jsme navázali spolupráci s pedagogy, kteří s metodou FIE pracují ve školském prostředí (viz kap. 3.3.1).

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 žáků s dyslexií (více kap. 7).

**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 (více kap. 6.5 a 8). 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 problematice úkolech, způsobu práce s textem, používaných čtenářských strategiích (více kap. 8).

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

<sup>77</sup> Dostupné z: <http://www.cogito-centrum.cz/>, cit. 23. 4. 2017.

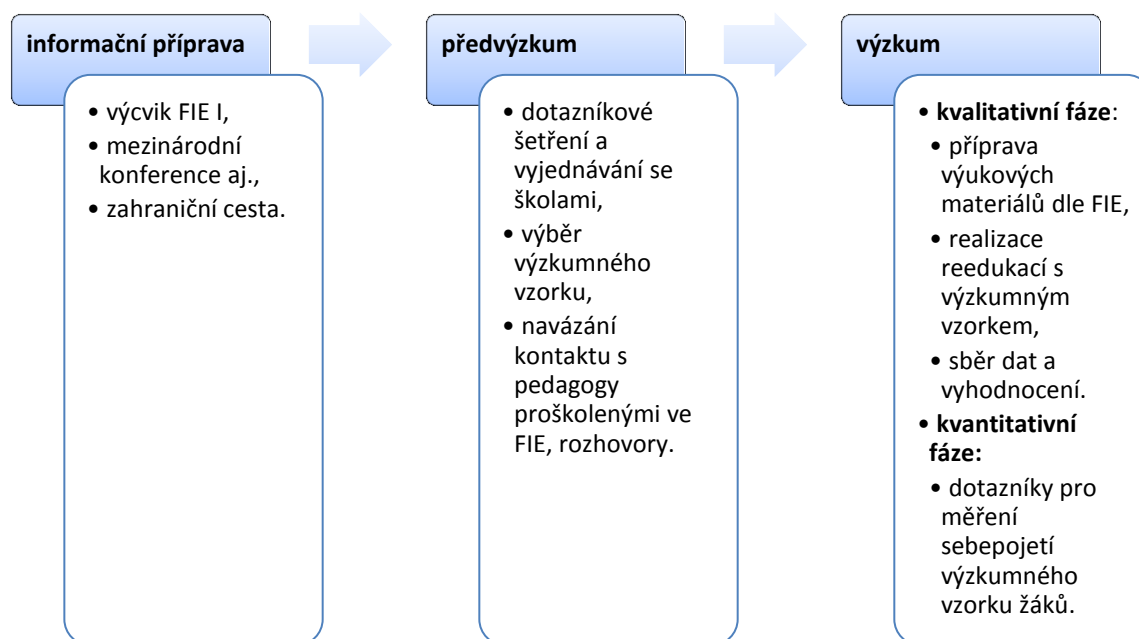
<sup>78</sup> Z časového i finančního hlediska nebylo možné pokračovat v dalších navazujících kurzech, pro potřeby dalšího výzkumu by však další školení bylo jistě přínosem.

<sup>79</sup> III. mezinárodní konference *Zkušenost zprostředkovaného učení* v Českých Budějovicích 2014, *Den výzkumu* a *Den Vygotského* v Praze 2015 aj.

<sup>80</sup> 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*.

zapojených žáků (viz kap. 6.5 a 9) jsme navíc využili dotazník MALS, abychom mohli porovnat výsledky 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.

Schéma 1: Výzkumný design



Výzkum jsme naplánovali do šesti období dle následujícího harmonogramu:

Tabulka č. 10: Časový plán výzkumu

1. období (říjen–prosinec 2013)	<b>metodologie výzkumu</b> (formulace výzkumného problému, design výzkumu),
2. období (leden–prosinec 2014)	<b>informační příprava</b> (studium odborné literatury, kurz FIE),
3. období (leden–srpen 2015)	<b>příprava výzkumných metod a realizace předvýzkumu</b> (komunikace se školami, dotazníkové šetření, rozhovory s pedagogy, grant, zahraniční stáž, výběr výzkumného vzorku a zapojené školy),
4. období (září–leden 2015/2016)	<b>dokončení grantu, realizace první fáze výzkumu, sběr a zpracování údajů,</b>
5. období (únor–červen 2016)	<b>realizace druhé fáze výzkumu</b> (dle průběhu předchozího pololetí a spolupráce školy a výzkumného vzorku ev. změna), <b>sběr a zpracování údajů,</b>
6. období (červenec 2016–červen 2017)	<b>interpretace dat a dokončení disertační práce.</b>

## 6.5 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 (více kap. 1). 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.<sup>81</sup> 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 (více kap. 7.1). Spolupráci jsme nakonec navázali se základní školou na Chrudimsku (více kap. 7.1.3), kde jsme výzkum realizovali s výzkumným vzorkem čtyř žáků 8. a 9. tříd, věkové rozpětí bylo mezi 14. až 15. rokem.<sup>82</sup> 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** (více kap. 8.1 a 8.2). 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

---

<sup>81</sup> Město Hradec Králové je v současnosti místem, kde autorka výzkumu žije a pracuje.

<sup>82</sup> 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 (více kap. 8.3).

volně dostupné testové úlohy mezinárodního šetření PISA. 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 (více kap. 9).

Oba zvolené diagnostické nástroje jsme navíc kombinovali s dalšími metodami (viz kap. 8). 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 refletovali 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 (viz kap. 8.2 a 8.3).

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 (viz kap. 8.3). 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 (viz kap. 8.2 a 8.3)

## 7 Předvýzkum

Následující podkapitoly obsahují popis realizace předvýzkumu, v rámci kterého proběhlo dotazníkové šetření a rozhovory s pedagogickými pracovníky v českém prostředí. Jak bylo již zmíněno, cílem předvýzkumu bylo získat širší povědomí o využitelnosti FIE ve školském prostředí a práci se žáky s dyslexií, resp. specifickými poruchami učení, navázat kontakty s pedagogy, kteří prošli výcvikem v metodě FIE a aktivně ji ve své pedagogické praxi využívají, a zajistit spolupráci se školou, která nám umožní realizaci vlastního výzkumu s výzkumným vzorkem žáků s dyslexií.

### 7.1 Dotazníkové šetření

Pro stanovení výzkumného vzorku jsme tedy zvolili záměrný výběr vycházející z předvýzkumu realizovaného formou dotazníkového šetření (viz příloha č. 1). Naším prvotním plánem bylo oslovit základní a střední školy v krajském městě Hradec Králové, kde bychom zjišťovali zejména následující údaje a informace:

- *Jaká je míra informovanosti pedagogických pracovníků dotazovaných škol o metodě FIE a problematice dyslexie?*
- *Působí na dotazovaných školách pověřená osoba, která zajišťuje reedukaci žáků s dyslexií?*
- *Jaké didaktické metody, resp. podpůrná opatření, využívají učitelé dotazovaných škol při výuce tříd se žáky s dyslexií?*
- *Jaké obtíže se nejčastěji objevují u dyslektických žáků dotazovaných škol při práci s učebním textem?*

Prvotní záměr však neuspěl již v samém začátku. Přestože jsme z hlediska škol vybrali časově nejúspěšnější variantu, tj. elektronický dotazník, návratnost byla mizivá. Koncem ledna 2015 jsme se obrátili na vedení všech základních a středních škol v Hradci Králové, celkový počet 34 škol. V srpnu 2015 jsme však měli k dispozici celkem 11 odevzdaných dotazníků. Museli jsme tedy hledat alternativní řešení. Již v březnu 2015 jsme navázali spolupráci se školami v menším městě na Chrudimsku. Protože se jedná o školy, kde autorka výzkumu absolvovala základní i gymnaziální vzdělávání, nebylo problematické

zajistit osobní schůzku se zástupci vedení škol. Do dotazníkového šetření se tedy nakonec zapojily obě základní školy i gymnázium.<sup>83</sup>

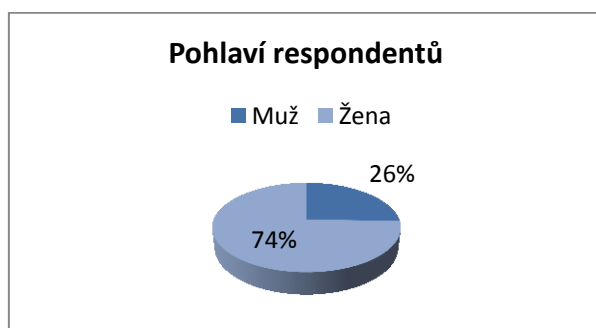
### 7.1.1 Charakteristika zapojených škol

Při sestavování obecné charakteristiky zapojených škol (pro zachování anonymity škol jsme zvolili obecné označení základní škola A/B a gymnázium) jsme vycházeli z výročních zpráv za školní rok 2014/2015, protože dané období bylo relevantní pro náš výzkum. Zřizovatelem obou základních škol je město, jedná se tedy o příspěvkové organizace. Gymnázium je soukromou institucí, jejím zřizovatelem je Suverénní řád maltézkých rytířů – České velkopřevorství. Všechny školy mají možnost spolupracovat se speciálně pedagogickým centrem při speciální škole ve stejném městě, v případě dostatečné finanční podpory využívají spolupráce s externím školním psychologem či speciálním pedagogem.

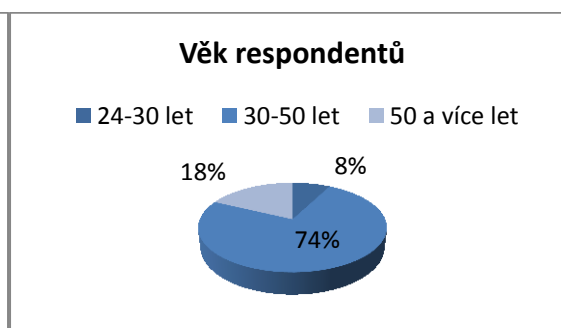
### 7.1.2 Charakteristika souboru respondentů

Následující tři grafy poskytují podrobnější informace o skupině respondentů (celkový počet 39), kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Dotazníky byly po osobní schůzce se zástupci vedení škol ponechány k dispozici pedagogickým pracovníkům, kteří se ve školním roce 2014/2015 podíleli na výuce. Do vyhodnocování dotazníků jsme zařadili odpovědi interních pedagogických zaměstnanců včetně asistentů pedagoga, výchovných poradců, metodiků prevence i vedení školy (pokud se podílelo na výuce).

Graf č. 1: Pohlaví respondentů

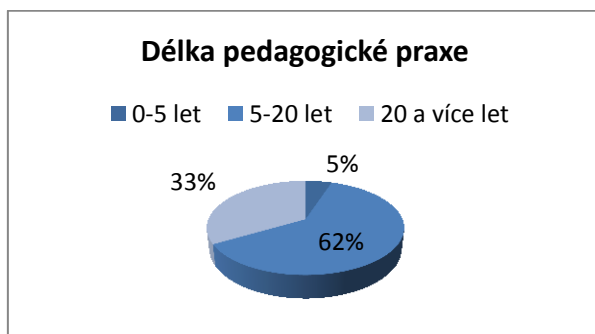


Graf č. 2: Věk respondentů



<sup>83</sup> Kromě základních škol a gymnázia je ve městě několik dalších příspěvkových organizací – **mateřská škola, základní umělecká škola a speciální škola** zřízená jiným subjektem. Pro potřeby našeho výzkumu jsme tato školská zařízení z dotazníkového šetření vyloučili.

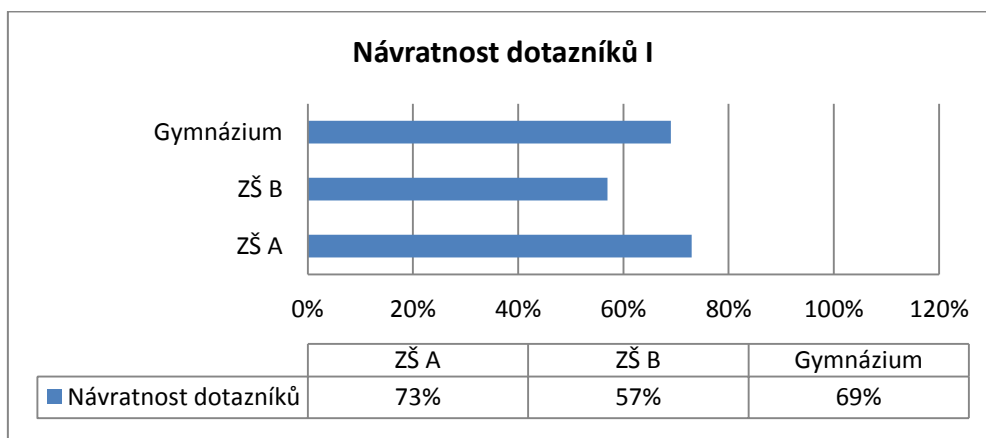
Graf č. 3: Délka pedagogické praxe respondentů



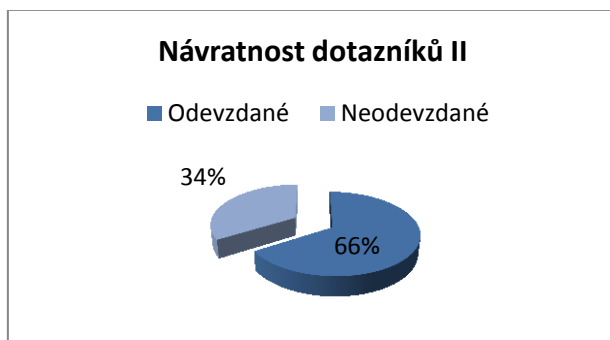
### 7.1.3 Shrnutí zjištěných dat

Vyčíslení návratnosti dotazníků lze vyčíst z grafů č. 4 a č. 5. Z celkového počtu 59 dotazníků se nám vrátilo 39, přičemž nejvyšší návratnost jsme zaznamenali u ZŠ A, naopak nejmenší u ZŠ B.

Graf č. 4: Návratnost dotazníků I

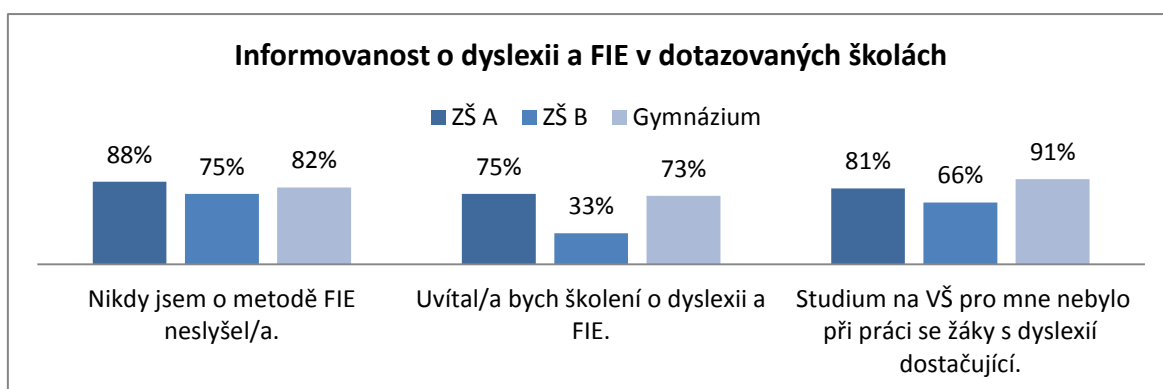


Graf č. 5: Návratnost dotazníků II



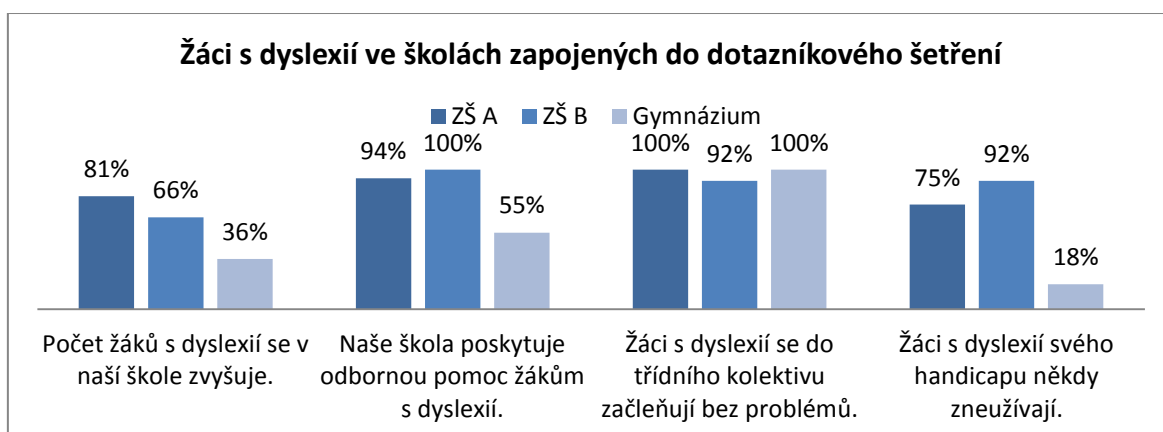
Také jsme zjišťovali informovanost o dyslexii a metodě FIE, viz graf č. 6. Dotazovaní pedagogové se většinou shodovali v odpovědi, že o metodě FIE nikdy neslyšeli. Pokud ji znali, tak uváděli jako zdroj informací doporučení od známých nebo od psychologa z PPP. Překvapivé pro nás bylo zjištění, že pro gymnaziální pedagogy se vysokoškolské studium neprokázalo jako dostačující při práci se žáky s dyslexií. Dotazovaní pedagogové na ZŠ A a gymnáziu víceméně shodně vyjádřili souhlas s případným školením o dyslexii a FIE.

Graf č. 6: Informovanost o dyslexii a FIE v dotazovaných školách



Dále nás zajímalo zastoupení žáků s dyslexií na jednotlivých školách, více v grafu č. 7. Předpokládali jsme, že na gymnáziu nebude procento dyslektických žáků vyšší než na základních školách, což se také potvrdilo. I tak se ale žáci s dyslexií na gymnáziu vzdělávají. Za pozitivní informaci lze považovat, že respondenti na všech dotazovaných školách téměř shodně uvedli, že začlenění žáků s dyslexií do třídního kolektivu probíhá bez problémů. Podle názoru pedagogů ZŠ B žáci s dyslexií svého handicapu někdy zneužívají.

Graf č. 7: Žáci s dyslexií ve školách zapojených do dotazníkového šetření

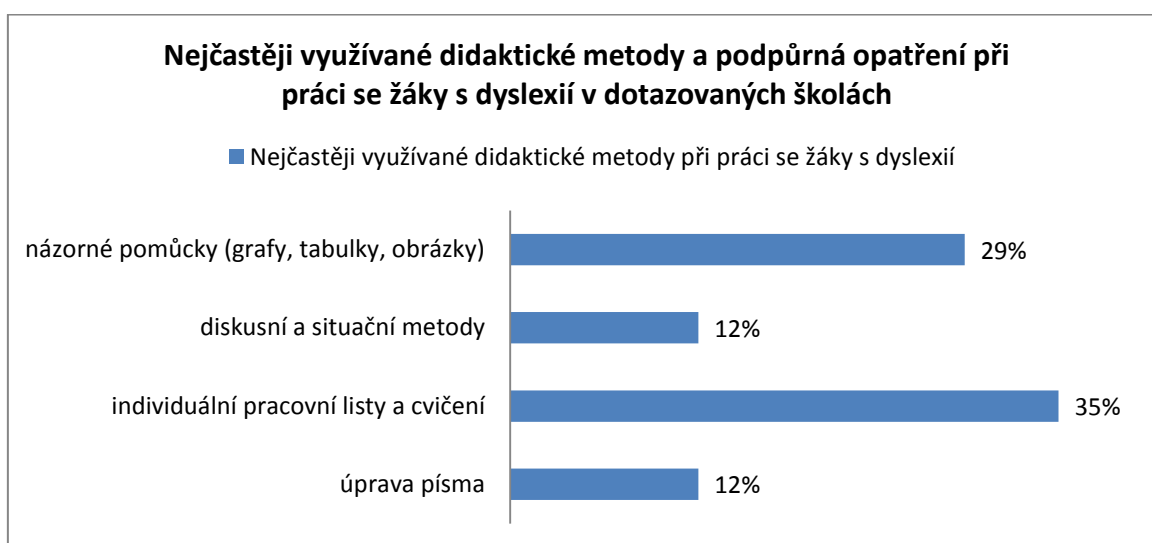




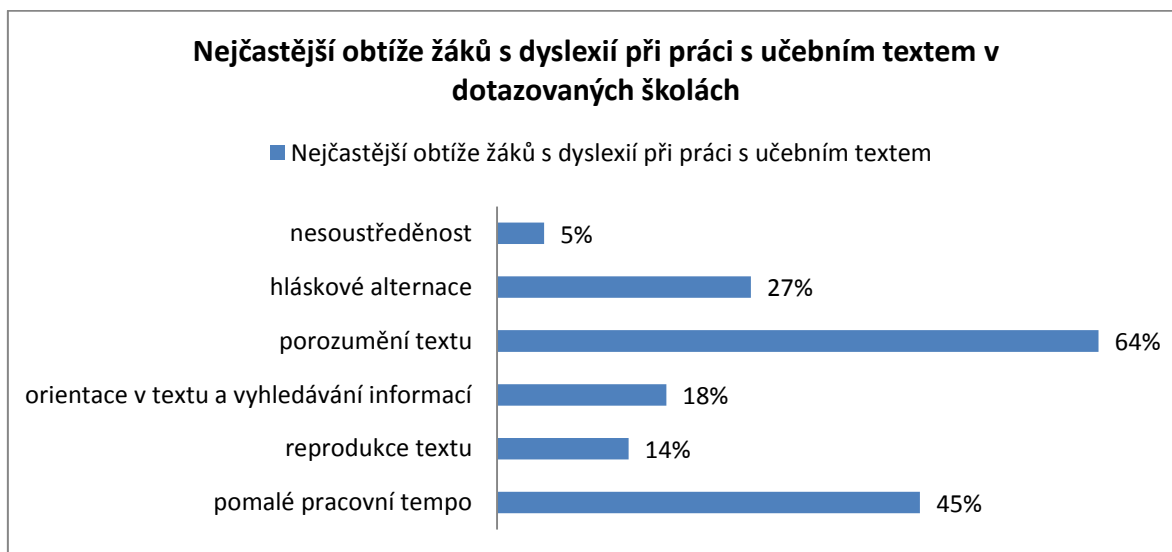
Odbornou, poradenskou i reedukační pomoc ve školách nejčastěji zajišťuje výchovný poradce a speciální pedagog. Finanční situace dotazovaných škol však neumožňuje zajistit pravidelnou spolupráci s interním školním psychologem a speciálním pedagogem, pokud ovšem některý z interních pedagogických pracovníků nemá speciální pedagogiku vystudovanou nebo školu nenavštěvuje externí specialista na několik dní v týdnu. Pedagogicko-psychologické poradenství pro dané město zajišťuje PPP Chrudim a speciálně pedagogické centrum. Na gymnáziu proběhla díky grantu roční spolupráce se školní psycholožkou, která proškolila pedagogické pracovníky (problematika dyslexie, příprava vlastních didaktických materiálů na podporu žáků s dyslexií), prodloužení spolupráce ale nebylo z finančních důvodů možné.

Mezi nejčastěji využívanými kompenzačními pomůckami byly v odpovědích respondentů, viz graf č. 8, uváděny individuální pracovní listy a cvičení a názorné pomůcky (tabulky, grafy, obrázky). Příprava na hodiny, kde je potřeba zajistit speciální edukační materiály pro žáky s dyslexií, je však podle názoru pedagogů časově náročná a vyžaduje mnohem větší úsilí. Jako nejfrekventovanější obtíže při práci žáků s dyslexií s učebním textem respondenti uváděli celkové porozumění textu a pomalé pracovní tempo, více v grafu č. 9. Respondenti ve svých odpovědích převážně charakterizovali více druhů využívaných didaktických metod i obtíží žáků s dyslexií při práci s učebním textem.

Graf č. 8: **Nejčastěji využívané didaktické metody a podpůrná opatření při práci se žáky s dyslexií v dotazovaných školách**



Graf č. 9: Nejčastější obtíže žáků s dyslexií při práci s učebním textem v dotazovaných školách



Na základě zjištěných dat a osobních konzultací s vedením dotazovaných škol **jsme se rozhodli pro užší spolupráci se ZŠ A.** Na dané škole bylo dosaženo největší návratnosti dotazníků a vzdělávalo se zde nejvíce dospívajících žáků s dyslexií. Navíc jsme uvítali možnost konzultovat průběh reedukací se školním výchovným poradcem i externím speciálním pedagogem. Po dohodě s vedením školy jsme naplánovali zahájení speciálních reedukací na začátek školního roku 2015/2016 (více kap. 8. 3).

## 7.2 Rozhovory

Metodu rozhovoru jsme do předvýzkumu zařadili z několika důvodů. Předně jsme chtěli navázat spolupráci s pedagogy, kteří si výcvikem v metodě FIE sami prošli a aktivně ji ve své praxi využívají. Zároveň jsme chtěli zjistit, co si učitelé myslí o možnostech aplikace FIE do školních vzdělávacích programů a zda je takový přístup pro české školské prostředí vhodný. Proto jsme preferovali osobní kontakt, při kterém jsme mohli předem připravené okruhy otázek volit dle situace a konkrétního průběhu rozhovoru. Z hlediska metodologického byla tedy použita **forma polostrukturovaného rozhovoru s předem vymezenými okruhy otázek.** Zúčastnění neznali otázky dopředu a po vzájemné dohodě nebyly tyto rozhovory nahrávány, využili jsme tedy písemný záznam odpovědí. Zde je nutno poznamenat, že pouhé zkontaktování pedagogů a dohodnutí osobních schůzek bylo velmi náročné, byli jsme vděční za jakoukoli odezvu a ochotu ke spolupráci. Rozhovory

jsme ve všech případech měli možnost doplnit osobní návštěvou výuky dotazovaných pedagogů s využitím metody FIE.

Rozhovory byly vedeny s pěti pedagogickými pracovníky základních škol z různých míst ČR. Zúčastnily se jich pouze ženy, tři z nich mají možnost FIE aplikovat ve svých předmětech i v samostatném předmětu FIE (v rámci ŠVP) či v odpoledních reedukacích pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zbylé dvě respondentky využívají principy metody FIE pro tvorbu vlastních edukačních materiálů využívaných při výuce svých předmětů. Respondentky vyučovaly v době realizace rozhovorů (leden–červen 2015) žáky na druhém stupni vzdělávání, dvě z nich s aprobací pro výuku anglického jazyka, dvě s kombinovanou aprobací český jazyk a literatura a dějepis a jedna s aprobací fyzika a pracovní činnosti. Počtem let pedagogické praxe se respondentky zařadily do kategorií 5–20 let a 20 a více let.

V rámci jednotlivých rozhovorů jsme zjišťovali následující:

- *Jaký typ kurzu FIE respondenti absolvovali a zda plánují pokračovat?*
- *Změnil se vlivem absolvování kurzu FIE přístup dotazovaných pedagogů k výuce? Zapříčinila případná změna pedagogického přístupu změnu přístupu žáků k vyučovanému předmětu?*
- *Jaké jsou podle respondentů výhody či nevýhody realizace a organizace výuky s využitím FIE?*
- *Jaké komponenty Feuersteinovy metody respondenti využívají ve své výuce (např. konkrétní instrumenty, parametry zprostředkovaného učení)?*
- *Pracují respondenti s kognitivní mapou a klasifikací deficitů kognitivních funkcí při práci s jednotlivými žáky?*
- *Jak respondenti pracují se žáky se SPU, zejména pak s těmi, kterým byla diagnostikována dyslexie?*
- *Co nejvíce respondenti využívají při nácviku pokročilého čtení, resp. čtení s porozuměním u žáků s dyslexií?*
- *Jak by respondenti zhodnotili využitelnost FIE ve školském prostředí (běžná výuka/reedukace)?*

Všechny dotazované potvrdily, že absolvování FIE změnilo jejich pedagogický přístup a v návaznosti na změnu jejich přístupu se změnil i přístup žáků k vyučovaným předmětům. Tři respondentky odpověděly, že došlo ke zklidnění impulzivního chování problematických jedinců, že jsou jejich žáci více motivováni, přístup žáků k přípravě na hodiny je více systematický, sami hledají vhodné strategie a styly učení, učí se lépe pracovat s chybou, kterou vnímají jako běžnou součást vyučovacího procesu, nikoli pouze jako známku jejich vlastního selhání. Všechny dotazované zmínily, že žáci díky „přemostění“ převádějí naučené informace do běžného života, čímž jsou pro ně snáze uchopitelné mezipředmětové vztahy. Pokud respondentky využívaly FIE v rámci samostatného předmětu, celkem šlo o tři pedagožky, pracovaly s instrumenty *Uspořádání bodů* a *Porovnávání*. Při výuce v běžných předmětech pak zbývající dvě respondentky zmiňovaly efektivitu práce se srovnávacími tabulkami, resp. časovými osami pro přehlednou kategorizaci učiva, vyvozování významu pojmů při zavádění nového učiva nebo prohloubení a trénink metakognitivních strategií.

Sebezkušenostní výcvik v metodě FIE všechny respondentky započaly vstupním kurzem FIE I, shodně se také rozhodly dále pokračovat navazujícím kurzem FIE II, dvě prošly školením v rámci projektu PPP zacíleného na podporu dalšího vzdělávání pedagogů, zbylé tři respondentky měly absolvování kurzů hrazeno ze školního rozpočtu. Výpovědi respondentek nám potvrdily, že je možné principy FIE aplikovat do školského prostředí při přípravě edukačních materiálů pro konkrétní předměty. Jako sporné se v očích tří respondentek ukázalo plošné zavedení FIE v početně přeplněných třídách, kde není možnost individuální péče a diagnostiky potřeb konkrétních žáků (plnohodnotné využití kognitivní mapy i sledování deficitů kognitivních funkcí). Efektivnější variantou využití FIE jsou pro ně reedukace menších skupin, kde je individuální přístup lépe zvládnutelný.

Respondentky se ale shodovaly v účinnosti metody i ve změně přístupu žáků ke vzdělávání, upozorňovaly však na nutnost ochoty ke spolupráci ze strany žáků i na fakt, že výsledky jsou zřetelné až po delší době. Dvě respondentky zhodnotily zavedení samostatného předmětu FIE jako přínosné pro vzdělávání žáků v ostatních předmětech, kam si principy práce žáci přenášejí. Zdůrazňovaly dlouhodobý efekt účinnosti metody a jejího potenciálu pro využití v běžném životě. Všechny respondentky uvedly, že aplikace metody je efektivní i při práci se žáky se SPU, díky jednotlivým komponentům Feuersteinovy metody se mohly zaměřovat na sledování deficitů kognitivních funkcí a

využívání základních parametrů zprostředkovaného učení. U žáků se SPU se podle všech dotazovaných ve větší míře vyskytuje nízké sebepojetí a potřeba zprostředkování pocitu kompetence. Z deficitů kognitivních funkcí projevujících se při práci s textem u žáků s dyslexií se ve třech odpovědích objevovaly problémy s udržením pozornosti, nedostatečně rozvinutá pracovní paměť a nesystematický přístup v plánování a volbě čtenářských strategií.

Realizace rozhovorů v předvýzkumu pro nás měla především informativní charakter, proto si v tuto chvíli s ohledem na malý soubor respondentů nedovolíme vyhodnocovat, jaká z variant využití FIE ve školské praxi je vhodnější a efektivnější. Vycházíme pouze z předpokladu, že je nutné pracovat se skupinou jedinců ochotných ke spolupráci o přiměřeně velkém počtu. Z tohoto důvodu jsme s vedením školy, která byla ochotna se zapojit do výzkumu, vybrali menší skupinu žáků, zohledňovali jsme také jejich rodinnou situaci i přístup ke studiu. Reeducace probíhaly odpoledne po vyučování, žáci na ně docházeli ve svém volném čase, bylo proto nutné vybrat jedince, kteří by byli dostatečně motivováni pro účast ve výzkumu (více kap. 8).

## 8 Výsledky kvalitativní části výzkumu

V této kapitole představíme přípravu, průběh a výsledky kvalitativní části výzkumu. Během této části výzkumu se zapojení žáci aktivně účastnili speciálních reedukací s proškoleným lektorem v metodě FIE, žáci byli pozorováni a byly s nimi vedeny polostrukturované rozhovory, sami si vedli deníkové záznamy o průběhu lekcí, kterých se zúčastnili. Vybrané lekce byly navíc z důvodu triangulace výzkumných metod nahrávány na videozáznam. Nejprve bude vysvětlena příprava a metodika výukových materiálů, které byly v průběhu výzkumu využívány (kap. 8.1 a 8.2). Finální metodiku k využitým výukovým materiálům jsme vytvořili až na základě vlastní realizace výzkumu a vyhodnocení deníkových záznamů, přepisu rozhovorů se žáky a videozáznamů vybraných lekcí. Následovat budou kazuistiky zapojených žáků a celkové vyhodnocení získaných dat (kap. 8.3 a 8.4).

### 8.1 Příprava výukových materiálů

Při přípravě výukových materiálů pro kvalitativní část výzkumu jsme zohlednili:

- **diferenciaci pokročilého čtení i jeho kvalit**, funkční klasifikaci komunikačních dovedností se zaměřením na typ studijního a kritického čtení a čtvrtou úroveň pokročilého čtení, tj. zhodnocení textu (Šebesta, 2005).
- **charakter problematických typů úloh z mezinárodního šetření PISA 2009<sup>84</sup>** obsahujících:
  - otázky, které testují zhodnocení textu, a to jak v posouzení obsahu, tak formy textu,
  - otázky, ve kterých budou žáci nuceni využívat znalosti z jiných vyučovacích předmětů i běžného života,
  - otázky zaměřené na produkci vlastního úsudku a argumentace,
  - otázky orientované na porovnávání několika různých druhů textů (ČŠI, 2013).
- **povahu nejčastějších obtíží spojovaných s dyslexií u dospívajících jako:**

---

<sup>84</sup> V roce 2009 bylo šetření PISA zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti. Testování probíhá ve tříletých cyklech, v následujících obdobích se více zaměřovalo na matematickou (2012) a přírodovědnou gramotnost (2015), čtenářská gramotnost byla testována v menším rozsahu. Více dostupné na: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA?page=1>, cit. 14. 3. 2017.

- projevy deficitů kognitivních funkcí (zraková percepce, prostorová orientace, sluchová percepce, automatizace, paměť, koncentrace pozornosti, motorika a grafomotorika),
  - nedostatečně rozvinuté pracovní a metakognitivní strategie (přemýšlení o myšlení a vlastních postupech, strukturování textu, vyhledávání klíčových slov, zvýrazňování důležitých pasáží textu, shrnutí textu, tvorba výpisků a dalších forem zpracování písemných materiálů jako např. myšlenkové mapy, tabulky, grafy, časové osy apod.),
  - individuální styly učení (srov. Krejčová a kol., 2014; Pokorná, 2010; Zelinková, 2015).
- **základní principy zkušenosti zprostředkovaného učení a dalších aspektů metody FIE.**

Konkrétní texty vhodné k úpravě jsme původně plánovali vybírat podle různého charakteru a žánru (např. ekonomické, přírodovědné, společenskovední, technické i umělecké; výklad, popis, vyprávění, reklama, instrukce). Pro motivaci žáků, kteří se měli zúčastnit výzkumu, bylo navíc nutné vybírat tematicky zajímavé texty a strukturu učebních materiálů připravovat dle konkrétních potřeb jednotlivých žáků. Z časových důvodů a neočekávaných změn v průběhu výzkumu (viz kap. 8. 3) jsme ale nakonec využili jen jednu sadu pracovních listů kombinující umělecký a věcný text. Přičemž jsme zohlednili požadavky na očekávané výstupy a učivo vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* v RVP pro ZV.<sup>85</sup> Počítali jsme s tím, že pro účely výzkumu postačí hotový nástroj, který upravíme podle Feuersteinových instrumentů. Problematiku autorských práv jsme brali přitom na vědomí, proto jsme do jednotlivých pracovních listů připojili citace zdrojových dokumentů.

V průběhu výzkumu jsme tedy pracovali se sadou pracovních listů vycházejících z instrumentu řady FIE základní – *Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete* (Learning to Ask Questions for Reading Comprehension). Tento instrument byl vytvořen na základě výsledků dynamického testování (LPAD) dětí předškolního věku, primárně je určen dětem od tří let k přípravě na školní docházku či redukci obtíží spojených s oslabenými kognitivními funkcemi, dá se také používat při práci se staršími studenty s většími obtížemi v učení či seniory. Teoretický rámec instrumentu je opřen o teorii

<sup>85</sup> Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>, cit. 23. 4. 2017.

strukturální modifikovatelnosti a zkušenost zprostředkovaného učení (viz kap. 3), jako je tomu u zbývajících instrumentů programu FIE (Feuerstein a kol., 2009, s. 132–139).

K volbě instrumentu nás vedla zahraniční cesta v Severním Irsku (viz kap. 3.3.1), kde jsme měli možnost se zúčastnit výuky žáků s oslabeným kognitivním výkonem v rámci speciálních reedukací. S přihlédnutím k naší cílové skupině však bylo nutné vyhledat nový výchozí textový a obrazový materiál, který bychom mohli upravit do podoby pracovního listu využitelného při práci s dospívajícími s dyslexií. Postup práce s instrumentem jsme však zachovali dle pokynů autorů metody. Pracovní list jsme navíc doplnili novými podklady, které by práci mohly obohatit o další problematické oblasti vztahující se k pracovnímu výkonu dospívajících dyslektiků. Všechny pracovní listy jsme formálně upravili do různých fontů písma a formátu zarovnávání a řádkování, aby si žáci postupně sami zvolili, jaký způsob jim nejlépe vyhovuje, a zároveň aby byli zvyklí na práci s rozmanitou škálou formální úpravy textu (viz kap. 1).

Původní Feuersteinův instrument kombinuje obrazovou a verbální složku a je zaměřen na formulování otázek vyvozených z klíčových informací obsažených v obrazové i textové předloze. Jedinec se během aktivity učí chápat smysl věty a automatizuje schopnost kladení otázek při čtení textu. Na konci každého listu pak následuje pokyn k pojmenování příběhu a odhadnutí jeho pokračování. Hlavními cíli instrumentu jsou významové propojení mezi informacemi na obrázku a ve větě, celkové porozumění příběhu a jeho rozšíření, popis účastníků a situací obsažených v příběhu, předvídaní dalšího děje, zevšeobecnění podstatných informací z vizuálního podnětu, vyvozování informací, záměru a konsekvencí ze známých údajů, kreativní zpracování tématu a dalšího směřování děje. Dílčími cíli je pak posílení zrakové percepce, zdokonalení dovednosti číst a psát nebo zlepšení verbálních jazykových dovedností (Feuerstein a kol., 2009, s. 132–139).

**Připravili jsme tedy tři pracovní listy s označením A1, A2 a A3** (viz příloha č. 2), které kombinují komiksovou a prozaickou podobu románu *Robinson Crusoe* a dále jsou doplněny životopisem autora. Při výběru konkrétního textu jsme se řídili očekávanými výstupy a charakteristikou učiva oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* v RVP pro ZV. Záměrně jsme zvolili umělecký text, abychom vytvořili edukační materiál, který propojuje všechny složky vyučovacího předmětu český jazyk a literatura a který by mohl sloužit jako alternativní varianta k tradičnímu předčítání uměleckých textů v čítankách. Tento soubor



pracovních listů jsme v průběhu reedukací doplnili obdobnou a rozšířenou verzí podle fantaskní pohádky *Alenka v říši divů*, tj. pracovní listy s označením B1, B2 a B3 (viz příloha č. 3). Obě komiksové verze jsme čerpali z *Edice KomiX* od nakladatelství Grada.

**Finální metodiku, která doprovází využití pracovní listy, jsme upravili až na základě průběhu jednotlivých lekcí, abychom ji doplnili příklady možných reakcí žáků a upozornili na problematická místa** (viz kap. 8. 2). Původně jsme odhadovali, že každý list pokryje jednu lekci o rozsahu 45 minut. Ukázalo se však, že tento odhad je čistě orientační, protože žáci, se kterými jsme v průběhu výzkumu pracovali, potřebovali na práci s pracovními listy mnohem více času, tj. celkem 10 výukových lekcí o rozsahu 45 minut (více kap. 8.3 a 8.4). Myslíme si tedy, že není vůbec na škodu, když se s některými pracovními listy pracuje déle (více kap. 8.4).

Při práci s **pracovním listem A1** jsme plně zachovali postup podle Feuersteinova instrumentu, tj. pořadí jednotlivých aktivit by mělo začít úvodním zamyšlením nad tím, co budeme v lekci dělat; pokračovat charakteristikou detailů na PL a každém obrázku podle stanoveného pořadí; charakteristikou příběhu a klíčových událostí na obrázku užitím otázek: *Kdo? Kdy? Co? Kde? Jak? Proč?*; zápisem odpovědí na otázky, které se vztahují k příběhu; vytvořením vět pro bližší charakteristiku příběhu; vytvořením otázek i odpovědí založených na obrazové předloze a minimu slovních klíčů (obrázek č. 4 záměrně neobsahuje žádný slovní klíč); shrnutím příběhu a vytvořením jeho názvu; pokračováním v příběhu odhadováním: *Co se bude dít dál?*

**Pracovní list A2** je založen na práci s prozaickým textem, v průběhu lekce se žáci vrací k předchozímu PL A1, který mají za úkol s novým PL porovnávat. Hlavním cílem této lekce je naučit žáky plánování a postupu práce, který budou uplatňovat i v dalších lekcích (*Co mám dělat? Co mám dáno? Jaká jsou pravidla? Jaké použiji strategie? Jak provedu kontrolu?*), a seznámit je s pojmem strategie a jejím využití při porovnávání. Dílčími cíli jsou pak významové propojení mezi příběhy obsaženými v PL A1 a A2 a podobně jako u PL A1 popis účastníků a situací obsažených v příběhu, předvídaní dalšího děje, vyvozování informací, zdokonalení dovednosti číst a psát, posílení zrakové percepce, prostorové orientace či verbálních jazykových dovedností. Během této lekce by žáci měli poznat původní umělecký text a propojit tak nové informace se známými, tj. z vlastní četby, předchozího studia, filmu apod.

Třetí **pracovní list A3** obsahuje životopisné údaje o autorovi původního uměleckého textu. Žáci budou tedy znovu porovnávat jednotlivé PL a hledat mezi nimi souvislosti (*Co už vědí? Co je nového?*). Zároveň budou znovu propojovat nové informace s těmi známými. Výchozí text považujeme z hlediska slovní zásoby za složitější, proto doplňujeme obvyklý způsob práce novými úkoly, které jsou zaměřeny na osvojování neznámých pojmů a kategorizaci informací z textu. Cílem lekce s PL A3 je tedy porovnání informací obsažených v PL A1, A2 a A3, vyvozování a kategorizace informací z textu pro sestavení strukturovaného životopisu autora, osvojování nových pojmů, stejně jako u předešlých PL posílení zrakové percepce, prostorové orientace či verbálních jazykových dovedností. Při přípravě PL A2 a A3 jsme využili postupy práce s vybranými instrumenty FIE I, tj. *Uspořádání bodů* a *Porovnávání*.

## 8.2 Metodika k pracovním listům

Před realizací speciálních reedukací jsme měli připravenou sadu pracovních listů A1, A2 a A3 (viz kap. 8.1), ke které byla vytvořena předběžná metodika. Ta byla na základě průběhu jednotlivých lekcí a vyhodnocení získaných materiálů (deníkové záznamy, rozhovory a videozáznamy; viz kap. 6.5) upravena a doplněna možnými reakcemi žáků a dalšími náměty pro práci s daným výukovým materiálem. Kurzívou označené reakce žáků v metodice (shrnující věty, doplňující otázky, další názvy příběhu, návrhy pokračování příběhu), přehled dalších námětů pro práci s pracovním listem nebo vložené přepisy rozhovorů lektora se žáky tedy vycházejí z našeho výzkumu.

Práci s připravenými pracovními listy jsme rozdělili do třech fází dle Luriova modelu klasifikace úrovně kognitivního zpracování informací: **input**, **elaborace**, **output**. S tímto modelem dále pracuje R. Feuerstein, který v těchto úrovních kategorizuje předpokládané deficity kognitivních funkcí (více kap. 3.2), stejně tak L. Liptáková podobně definuje deficity kognitivních funkcí související s recepcí textu (více kap. 4.1). Tento postup jsme zvolili pro snadnější identifikaci deficitů kognitivních funkcí, které ovlivňují proces recepce textu u dospívajících žáků zapojených do výzkumu, což je jeden z cílů našeho výzkumu (viz kap. 6). V průběhu práce jsou zároveň dle potřeby uplatňována hlavní, resp. doplňující, **kritéria zprostředkovaného učení** (více kap. 3.2).

Tabulka č. 11: Jednotlivé fáze práce s pracovním listem

INPUT
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>stimulování kognitivních funkcí</b>, zejména kontrola pozornosti a paměti, plánování cíle a průběhu recepce, <b>průzkum pracovního listu a získávání informací, aktivace dosavadních znalostí a zkušeností, otázky stimulující žáka</b> směřující k předvídání obsahu a postupu práce:<sup>86</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Když se podíváte na pracovní list, co vidíte?</i></li> <li>○ <i>Co myslíte, že budeme dělat?</i></li> <li>○ <i>O čem myslíte, že budeme číst?</i></li> <li>○ <i>Už jste se setkali s něčím podobným?</i></li> <li>○ <i>Jsou v pracovním listu nějaké instrukce? Jaké?</i></li> <li>○ <i>Jsou v pracovním listu nějaké nápovědy? Jaké?</i></li> </ul> </li> </ul>
ELABORACE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>vlastní práce s pracovním listem</b>, žáci čtou formou tichého čtení jednotlivé úseky výchozího textu, následně plní úkoly, které se k výchozímu textu vztahují,</li> <li>• <b>pokračuje stimulování kognitivních funkcí souvisejících s celkovým porozuměním textu</b>, tj. kontrola pozornosti, paměť a plánování,</li> <li>• <b>stimulování metakognice</b> (monitorování průběhu recepce textu, sdílení vlastního postupu práce s ostatními),</li> <li>• <b>zaměření na první dvě úrovně pokročilého čtení:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>schopnost identifikovat informace explicitně formulované v textu</i> (porozumění obsahu, resp. čtení s porozuměním),</li> <li>○ <i>schopnost dedukovat z textu, vyvozování informací, které nejsou v textu formulovány explicitně</i> (analytické čtení).</li> </ul> </li> </ul>
OUTPUT
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>dokončení vlastní práce s pracovním listem,</b></li> <li>• <b>reflexe vlastní práce, stimulování žáka shrnujícími otázkami:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Jak se Vám pracovalo?</i></li> <li>○ <i>Byla zvolená strategie účinná? Jak byste ji případně změnili?</i></li> <li>○ <i>Co jste se dozvěděli?</i></li> <li>○ <i>Jak a kdy to můžete využít?</i></li> <li>○ <i>Kde a jak můžete získat další informace?</i></li> </ul> </li> <li>• <b>třetí úroveň pokročilého čtení:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>schopnost interpretovat a integrovat informace z textu, dosavadní znalosti a zkušenosti jsou rozšířeny o nové kontexty, tj. inference (zhodnocení textu).</i></li> </ul> </li> </ul>

### 8.2.1 Pracovní list A1

#### INPUT

Žáci jsou nejprve vyzváni k průzkumu PL. Lektor využívá otázky, které žáky stimulují k předvídání obsahu a postupu práce:

<sup>86</sup> Jedním z cílů naší práce je postupně navést žáky k tomu, aby si stimulující otázky zautomatizovali a naučili se je klást sami, př. *Co vidím? Co budu dělat?*

- *Když se podíváte na pracovní list, co vidíte?*
- *Co myslíte, že budeme dělat?*
- *O čem myslíte, že budeme číst?*
- *Už jste se setkali s něčím podobným?*
- *Co myslíte, že vyjadřuje název pracovního listu?*
- *Jsou v pracovním listu nějaké instrukce? Jaké?*
- *Jsou v pracovním listu nějaké nápovědy? Jaké?*
- *V čem myslíte, že Vám práce s pracovním listem pomůže?*

Lektor následně žáky seznámí s obsahem a cílem lekce, reaguje na jejich odpovědi a využívá základní kritéria zprostředkovaného učení, tj. **zaměřenost a vzájemnost** a **zprostředkování významu**. Žák aktivně participuje při výuce, je motivován, ví, co je náplní jeho práce, v čem by mu práce s PL mohla pomoci:

- *Budeme pracovat s PL zaměřeným na formulování otázek při čtení, propojovat informace na obrázku a ve větě, snažit se porozumět celému příběhu, popsat účastníky příběhu a jejich vzájemné vztahy, předvídat další děj, zdokonalovat čtení a psaní, zlepšovat své vyjadřování a prostorovou orientaci.*

Jednou z předpokládaných reakcí žáků by mohlo být srovnání obrázků obsažených v PL s komiksem. V takovém případě lektor využívá další základní kritérium zprostředkovaného učení, tj. **zprostředkování transcendence**, a pomáhá žákům „přemostit“ téma do běžného života, ptá se jich: *Jestli nějaký komiks četli? Jak takový komiks vypadá? Jestli se plně shoduje s obrázky v PL?*

#### ELABORACE

Následuje vlastní práce s PL. Žáci pracují postupně s jednotlivými úkoly, zbylé úkoly na dané stránce zakrývají volným listem papíru, aby se soustředili vždy na jeden úkol. Jsou vyzváni k charakteristice detailů na prvním obrázku. Využívají přitom návodných otázek obsažených v PL: *Kdo je na obrázku? Co dělá? Co drží v ruce? Jak vypadá? Kam se dívá?* K daným otázkám postupně zapisují celou větou odpovědi. Až ve chvíli, kdy mají zapsány všechny odpovědi, mají za úkol vymyslet větu, pomocí které shrnou jednotlivé údaje vztahující se k obrázku, větu poté zapíšou do volného místa za číslem úkolu.

Obrázek č. 3: První úkol PL A1



1)

- a) Kdo je na obrázku?.....
- b) Co dělá?.....
- c) Co drží v rukou?.....
- d) Jak vypadá?.....
- e) Kam se dívá?.....

**Možné shrnující věty v odpovědích žáků:**

*Je to zarostlý pozorovatel, který se dívá dalekohledem do dálky.*

*Zarostlý muž se někam dívá dalekohledem a má za pasem pušku.*

*Nějaký člověk, možná špeh nebo námořník, někoho pozoruje dalekohledem.*

*Hygienicky zanedbaný pytlák hledá kořist.*

Odpovědi žáků na otázku *Kdo je na obrázku?* se mohou různit, viz *pytlák, špeh, zarostlý muž, námořník, pozorovatel*.<sup>87</sup> Jednotlivé návrhy je vhodné se žáky prodiskutovat a dohodnout se na jednotném označení osoby zobrazené na prvním obrázku. Za nejvhodnější označení lze považovat označení pozorovatel nebo zarostlý muž, protože jsou ve srovnání s ostatními neutrální a neobsahují skryté významy, které by nemusely být v souladu s dalšími obrázky v PL a vývojem děje.

Při práci s prvním úkolem se může objevit problém s pojmem *dalekohled*, jehož význam nemusí žáci zcela znát. Lektor tedy se žáky znovu „přemostuje“ a ptá se jich na strukturu slova (složenina ze slov *hledět daleko*), které zapisuje na tabuli, a vede žáky k odvození významu. Využívá zkušenost žáků, kteří význam daného slova pochopili, a ptá se jich na příklady situací, kdy se dalekohled používá, zda jej někdy sami viděli nebo použili. Sdílením svých postřehů a zkušeností se žáci vzájemně obohacují, dochází tedy ke **zprostředkování chování se sdílením**.

<sup>87</sup> Už na začátku práce s PL A1 se může objevit reakce, že jde o příběh Robinsona. S takovou reakcí lze dále pracovat, lektor může daného žáka vyzvat k tomu, aby své stanovisko v průběhu práce s textem obhájil a doložil na konkrétních úsecích PL.

Podobný postup je uplatňován i v následujících úkolech, jejichž obtížnost se postupně zvyšuje. Žáci však nejprve pracují samostatně, snaží se soustředit na detaily na obrázcích a poté odpovídat na otázky a formulovat shrnující věty. Následně prezentují své odpovědi a nápady ostatním, společně s lektorem o nich diskutují a jsou případně vedeni ke změně postupu a strategií, k reflexi své samostatné práce. K obrázkům je od druhého úkolu navíc přiřazen doprovodný text v bublinách (viz komiksově zpracování), ke kterému se vztahují některé z otázek: *Kdo v textu mluví? O kom mluví? O čem mluví? Co z textu je vyobrazeno na obrázku? Co na obrázku z údajů uvedených v textu chybí?*

### Možné reakce žáků a další náměty pro práci:

Žáci mohou odhadovat, že výjev pozoruje další zajatec někde v pozadí, nemusí je automaticky napadnout, že pozorovatelem je postava z předešlého obrázku. V návaznosti na charakteristiku mluvčího v textu je vhodné se žáky „přemostit“ k pojmu *vypravěč*. Tento pojem by měli znát z literární teorie; na základě textu, který je připojen k obrázkům, by měli vypravěče charakterizovat (ich-forma, zároveň hlavní postava příběhu). Dále je možné „přemostit“ u pojmu *kanibal*. Lektor se ptá žáků, jak by kanibala charakterizovali, kde o něm slyšeli, apod.

Obrázek č. 4: Druhý úkol PL A1



2)

a) Kdo v textu mluví?.....

b) O kom mluví?.....

c) O čem mluví?.....

d) Co sám dělá?.....

e) Co z textu je vyobrazeno na obrázku?

.....

.....

d) Co na obrázku z údajů uvedených v textu chybí?

.....

.....

### Možné shrnující věty v odpovědích žáků:

*Byli dva zajatci, jednoho z nich zabili kanibalové a ten druhý to pozoroval z dálky, když najednou...*

*Špeh v roli vypravěče mluví o dvou zajatcích a kanibalech.*

*Špeh pozoruje dva zajatce, z toho jednoho zabijí kanibalové a špeh vymýšlí, jak zachránit druhého.*

*Pozorovatel pozoruje nějaký děj, ve kterém jsou kanibalové a jejich oběti.*

Třetí, čtvrtý a pátý úkol obsahuje volná místa pro vymýšlení vlastních otázek vztahujících se k obrázkům a textu v bublinách (ve čtvrtém úkolu není žádný slovní klíč). Lektor tak může sledovat, zda si žáci zautomatizovali základní otázky pro vyvození klíčových událostí vyobrazených na obrázku: **Kdo? Kdy? Co? Kde? Jak? Proč?** V této chvíli je možné se vrátit k názvu PL, znovu žákům zprostředkovat význam aktivity.

Obrázek č. 5: Třetí úkol PL A1

**3)**

---

a) Kdo v textu mluví?.....

b) O kom mluví?.....

c) Co dělá ten, kdo mluví?  
.....

d) Co dělá ten, o kom se mluví?  
.....

e).....

f).....



### Možné shrnující věty v odpovědích žáků:

*Pozorovatel se dívá, jak zajatec vycítil šanci a utíká před divochy do jeho obydlí.*

*Špeh mluví o zajatci, který prchá před smrtí a pozoruje, jak utíká k jeho obydlí.*

*Zajatec utíká a špeh ho pozoruje, brzy zjistí, že utíká k jeho obydlí.*

*Pozorovatel sleduje, jak se zajatec chopil šance a prchá do míst, kde bydlí pozorovatel.*

### Možné doplňující otázky vztahující se k obrázkům a textu v bublinách:

- Kam utíká zajatec?*
- Viděli divoši, kam utíká zajatec?*
- Co dělají kanibalové?*
- Jak se zajatci podařilo utéct?*
- Proč špeh říká „ubohý zajatec“?*

### Možné reakce žáků a další náměty pro práci:

U třetího až pátého úkolu se může stát, že žáci začnou domýšlet příběh a další události (viz misinterpretace), které by se mohly stát mimo děj vyobrazený na obrázku, a interpretovat vzájemné vtahy mezi postavami (je možné, že tento postup souvisí s vymyšlením vlastních otázek k obrázkům a textu v bublinách): *Co dělají kanibalové? Viděli divoši, kam utíká zajatec? Zajatec ošetřuje špeha, který je zasažen šípem, protože mu špeh pomohl před divochy. Přežil divoch? Kdo byl mrtvý divoch? Proč pomáhá pozorovatel zajatci? Kde se příběh odehrává? Co je s ostatními divochy? Kam zmizela puška? Pozorovatel drží v ruce místo pušky ruční zbraň.* Je dobré se se žáky znovu zamyslet nad různorodostí pojmenování hlavních postav příběhu, aby bylo všem jasné, o kom se mluví: *kanibalové/divoši; špeh/pozorovatel; postava s lukem/náčelník.* Pojem *náčelník* mohou žáci uvádět v souvislosti s detailem na obrázku u čtvrtého úkolu, kde je jeden z kanibalů vyobrazen s čelenkou a peřím na hlavě, což je výjev, který někteří žáci mohou znát z filmů nebo jiných ilustrací.

Obrázek č. 6: Čtvrtý úkol PL A1



4)

- a).....
- b).....
- c).....



**Možné shrnující věty v odpovědích žáků:**

*Pozorovatel odvádí uprchlíka a najednou se tam objeví divoch s lukem, pozorovatel ale vystřelí dřív než divoch.*

*Uprchlík prechal a narazil na pozorovatele, který mu pomohl tím, že zastřelil divocha.*

*Špeh střílí po náčelníkovi, špeh a zajatec si povídají.*

*Zajatec se setkává se špehem a špeh ho zachraňuje.*

**Možné doplňující otázky vztahující se k obrázkům a textu v bublinách:**

*Kdo je na obrázku?*

*Kde se příběh odehrává?*

*Po kom vystřelil pozorovatel?*

*Kdo je postava s lukem?*

*Jak reaguje pozorovatel?*

*Kdo střílí po kanibalovi?*

*S kým mluví špeh?*

*Co dělají zajatec a špeh?*

*Proč pomáhá pozorovatel zajatci?*

*Kam zmizela puška?*

Obrázek č. 7: **Pátý úkol PL A1**



**5)**

---

a) Kdo v textu mluví?.....

b) O kom mluví?.....

c).....

d).....

### Možné shrnující věty v odpovědích žáků:

*Pozorovatel vystřelil po divochovi a zajatec, který se snažil utéct, se nemohl ani hnout, protože se lekl zvuku pušky.*

*Špeh si udobřuje zajatce a bere luk náčelníkovi, kterého zabil.*

*Zajatec se bojí špeha a špeh mu říká, že je přítel.*

*Zajatec a špeh se spolu snaží dorozumět a chtějí utéct.*

### Možné doplňující otázky vztahující se k obrázkům a textu v bublinách:

*Kdo je na obrázku?*

*Přežil divoch?*

*Kdo byl mrtvý divoch?*

*Jak se cítil zajatec?*

*Kdo se bojí?*

*Proč se zajatec bojí špeha?*

*Co má na sobě zavěšené náčelník?*

*Proč byl náčelník zastřelen?*

*Co je s ostatními divochy?*

Obrázek č. 8: Šestý úkol PL A1

6)

a) Kdo něco dělá?

.....

b) Proč to dělá?

.....

c) Kdo v textu mluví?

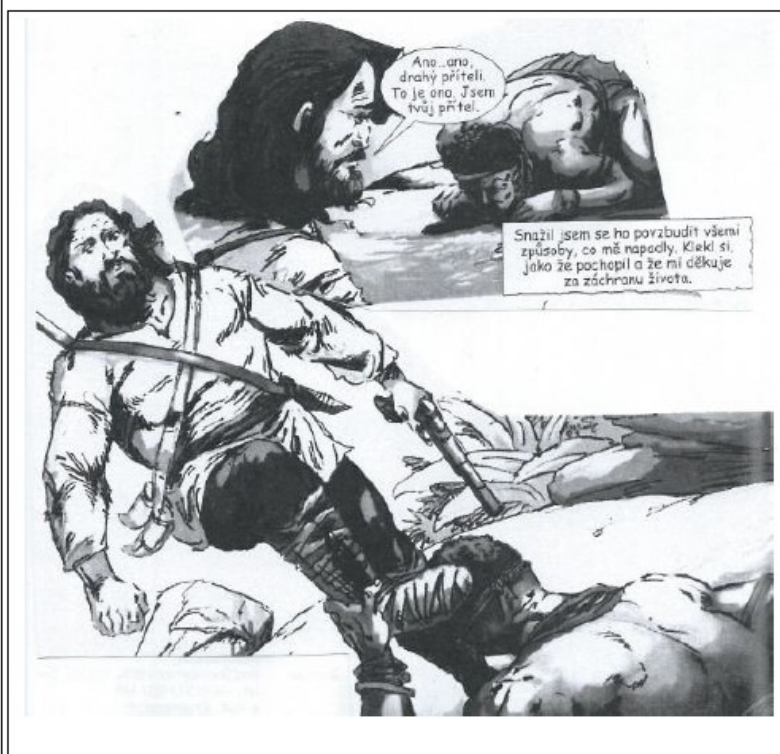
.....

d) O kom mluví?

.....

e) O čem mluví?

.....



### **Možné shrnující věty v odpovědích žáků:**

*Pozorovatel říká zajatci, že je jeho přítel, a zajatec se mu klaní.*

*Zajatec děkuje špehovi za záchranu.*

*Zajatec klečí před pozorovatelem a děkuje mu.*

*Zajatec vyjadřuje špehovi díky tím, že si dává na hlavu špehovu nohu.*

*Zajatec špehovi vzdává hold.*

*Zajatec děkuje pozorovateli za život, klaní se mu, pozorovatel se ho snaží uklidnit.*

### **Možné reakce žáků a další náměty pro práci:**

Při práci s šestým úkolem by měli mít žáci plně zautomatizován postup práce i způsob kladení otázek k vyvozování klíčových informací z obrázků a doprovodného textu v bublinách. Může se objevit problém s interpretací motivu *klanět se někomu*, lektor vede žáky k „přemostění“, žáci hledají podobné situace (v historii vztah poddaného a panovníka; vztah pána a psa – vyjádření vztahu nadřazenosti a podřazenosti; úcty k druhému).

## **OUTPUT**

V závěru práce s PL žáci vymýšlejí název příběhu a odhadují další pokračování děje. K tomu potřebují interpretovat a integrovat informace získané z textu a zhodnotit je. Je vhodné je vyzvat, aby znovu prošli celý PL, přečetli si shrnující věty u jednotlivých úkolů, zamysleli se nad tím, jak budou dále postupovat, a pokusili se z klíčových informací vyvodit nejvhodnější název příběhu. I v této chvíli je znovu dobré se vrátit k názvu PL a se žáky se zamyslet, zda byl naplněn cíl práce stanovený na začátku. Následuje reflexe vlastní práce s PL, kdy jsou žáci podobně jako ve fázi inputu stimulováni shrnujícími otázkami:

- *Jak se Vám pracovalo?*
- *Byla zvolená strategie účinná? Jak byste ji případně změnili?*
- *Co jste se dozvěděli?*
- *Jak a kdy to můžete využít?*
- *Kde a jak můžete získat další informace?*

### **Možné názvy příběhu:**

*Útěk před divochy*

*Divoši*

*Záchrana života*

*Špeh, kanibalové a zajatec na útěku*

*Záchrana zajatce*

*Záchranná akce*

*Zázračné shledání*

### **Možné návrhy pokračování příběhu:**

*Zajatec vzal pozorovatele za nohu, strhnul ho k zemi a omráčil ho.*

*Zajatec a pozorovatel utečou do bezpečí.*

*Pozorovatel sundá nohu z hlavy zajatce a bude mu vysvětlovat, jak fungují střelné zbraně.*

*Zajatec bude bydlet s pozorovatelem a stanou se z nich přátelé.*

Obrázek č. 9: Shrnující úkol PL A1

<p><b>NÁZEV PŘÍBĚHU</b>.....</p> <p><b>CO SE STANE POTOM?</b>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------

### **8.2.2 Pracovní list A2**

#### **INPUT**

Zahájení práce s dalším PL (viz příloha č. 2) začíná stejně. Žáci jsou nejprve vyzváni k průzkumu PL. Lektor využívá otázky, které žáky stimulují k předvídání obsahu a postupu práce:

- *Když se podíváte na pracovní list, co vidíte?*
- *Co myslíte, že budeme dělat?*
- *O čem myslíte, že budeme číst?*
- *Už jste se setkali s něčím podobným?*
- *Co myslíte, že vyjadřuje název pracovního listu?*
- *Jsou v pracovním listu nějaké instrukce? Jaké?*
- *Jsou v pracovním listu nějaké nápovědy? Jaké?*
- *V čem myslíte, že Vám práce s pracovním listem pomůže?*

Lektor následně žáky seznámí s obsahem a cílem lekce, reaguje na jejich odpovědi a využívá základní kritéria zprostředkovaného učení, tj. **zaměřenost a vzájemnost** a

**zprostředkování významu.** Žák aktivně participuje při výuce, je motivován, ví, co je náplní jeho práce, v čem by mu práce s PL mohla pomoci:

- *Dnes budeme pracovat s textem bez doprovodných obrázků. Nový PL budeme porovnávat s předchozím, vrátíme se k nácviku formulování otázek při čtení, budeme se učit plánovat, zdokonalovat čtení a psaní, zlepšovat své vyjadřování a prostorovou orientaci.*

### **Možné reakce žáků a další náměty pro práci:**

Pokud žáci sami nediskutují o názvu PL, je vhodné je k tomu navést a připomenout, jaké typy otázek jsme volili při práci s předchozím PL: **Kdo? Kdy? Co? Kde? Jak? Proč?** Při průzkumu PL by měli žáci uvádět, že je výchozí text členěn na tři odstavce. Lektor pak může „přemostit“ k pojmu *odstavec*: *Podle čeho v textu poznáme odstavec? Jak jej tvoříme?* Jednou z možných reakcí žáků na dané otázky je připodobnění odstavce k bodům osnovy, kterou žáci obvykle píšou při přípravě školních slohových prací. Může pak pro ně být snadnější popsat postup, jak odstavec tvořit. K osnově je vhodné se vrátit v závěru práce s PL, kdy mohou žáci osnovu zpětně vytvořit a ověřit si funkčnost členění výchozího textu.

Žáci by si rovněž měli všimnout bibliografického údaje v závorce pod textem. Lektor znovu „přemostí“ se žáků: *Už jste se s něčím podobným setkali? Jakou mají údaje v závorce funkci?* Dalším grafickým prvkem, který by žáci měli popsat a určit jeho funkci, jsou prázdné rámečky na okraji jednotlivých odstavců výchozího textu. Při průzkumu jsou žáci dále dotazováni, zda jsou v PL nějaké instrukce. Už ve fázi inputu je vhodné se žáky „přemostit“ k pojmům *porovnávání* a *strategie*, které jsou v instrukcích vztahujících se k textu uvedeny. Lektor se ptá: *Co podle Vás znamená pojem porovnávání? Co podle Vás znamená pojem strategie? Kdy můžeme oba tyto pojmy využít v běžném životě?*

Strategii mohou žáci připodobňovat k postupu nebo plánu práce, ve fázi elaborace se lektor bude ptát, jaký plán, resp. postup žáci zvolí pro porovnávání PL A1 a A2. Při vyvozování významu pojmu *porovnávání* je důležité žáky navést k tomu, aby si uvědomili, že pro porovnávání je nutné si předem stanovit parametry, resp. kritéria, podle kterých budeme porovnávat, žáci mohou uvádět příklady ze školního prostředí (větná stavba – porovnávání

větných členů, druhů vět; v dějepise porovnáváme události v ČR a USA v roce 1969) nebo běžného života (nákup auta – porovnávání výbavy; hodnocení filmu – klady a zápory) aj.

## ELABORACE

Následuje vlastní práce s výchozím textem. Lektor žákům před čtením připomene typy otázek, které byly využívány při práci s prvním PL: **Kdo? Kdy? Co? Kde? Jak? Proč?** Společně se žáky diskutuje o tom, zda budou dané otázky při četbě textu znovu využívat. Žáci jsou vyzváni k tichému čtení výchozího textu, je dobré číst po jednotlivých odstavcích a zbytek textu zakrývat volným listem papíru (posílení pozornosti). Po přečtení odstavce žáci zapisují shrnující věty do prázdného rámečku na okraji výchozího textu. Zde je důležité, aby lektor „přemostil“ k pojmu *poznámky k textu*, resp. *výpisky*. Ptá se žáků: *Jakou mají výpisky nebo poznámky k textu funkci? Jak je tvoříme?* Žáci by si měli uvědomit, že se jedná o stručný a výstižný zápis hlavních informací, resp. událostí v daném odstavci nebo celém textu, čtenář si s jejich pomocí text připomene, aniž by jej musel číst celý znovu.

### **Možné shrnující věty v odpovědích žáků:**

*1/ Vypravěč vypráví o kanibalech, kteří přijeli do zátoky, vytáhli zajatce z kánoí a rozdělali oheň. 2/ Robinson uviděl mrtvého zajatce, jeden z dalších zajatců utíká směrem k lesu a divoši ho pronásledují. 3/ Pronásledovaný doběhl k balvanu, kde se schovával Robinson, Robinson jednoho divocha praštil puškou a druhého zastřelil. Zajatec poklekl před Robinsonem a tím dával najevo svou vděčnost.*

*1/ Robinson se díval dalekohledem na kánoe, kde byli divoši a zajatci, kteří dopluli na pláž, kde rozdělali oheň a začali kolem něj tančit. 2/ Jednoho ze zajatců skolili palicí. Když se divoši vrhli na mrtvého, jeden z přeživších zajatců vycítil šanci a utekl. Divoši se za ním rozběhli a pronásledovali ho, zajatec změnil směr k balvanu, kde se skrýval Robinson. 3/ Když zajatec doběhl k balvanu, nejdříve se lekl, Robinson ho ale uklidnil. Uviděl je divoch, který se schoval za keř a hodil po nich oštěpem. Robinson se vyhnul a divocha praštil pažbou pušky, pak se objevil další divoch, kterého Robinson zastřelil. Zajatec se lekl a chystal se utéci, Robinson ho znovu uklidnil a zajatec se sklonil k zemi a dal najevo svou vděčnost.*

1/ V textu jsou divoši a tři zajatci, Robinson je pozoruje dalekohledem a vidí, jak připlouvají do zátoky. 2/ Robinson viděl, jak nad hlavami zajatců prolétla palice a jednoho z nich zabila. Jeden z přeživších utekl, ale nemohl utíkat rychle, protože měl na ruku pouta. Lidojedi se za ním pustili, zajatec se rozběhl k balvanu, kde vše pozoroval Robinson. 3/ Když zajatec přiběhl k balvanu a spatřil Robinsona, bál se, ale Robinson se mu snažil naznačit, že mu nechce ublížit. V tom však jeden z lidojedů uviděl Robinsona a mrštil po něm oštěpem, Robinson se vyhnul a lidojeda srazil puškou k zemi. Dalšího lidojeda zastřelil. Zajatec mu padnul k nohám a klaněl se mu, tím mu dával najevo, že je jeho otrokem.

Žáci jsou po samostatné práci dotazováni, jaký způsob práce s textem zvolili (viz čtenářské strategie), zda si v textu vyznačovali důležité informace, apod. Poté postupně prezentují své shrnující věty a svůj postup porovnávají s ostatními. Lektor se může vrátit k pojmu *osnova* a vyzvat žáky, aby sami zkusili vymyslet osnovu pro výchozí text. Žáci tak získají ještě stručnější shrnutí příběhu, který je vyprávěn ve výchozím textu.

#### **Návrhy osnovy k výchozímu textu:**

**Úvod:** *Banánová zátoka – Příjezd do Banánové zátoky – Příjezd divochů*

**Stat':** *Šance na útěk – Pokus o vysvobození – Útek před divochy*

**Závěr:** *Vysvobození – Záchrana – Střet s divochy a vítězství*

Po sestavení osnovy se lektor se žáky vrátí k pojmům *strategie* a *porovnávání*. Společně se žáky diskutuje nad významem obou pojmů a následně je vyzve k vytvoření plánu další práce s PL A2:

- *Co máte dělat?*
- *Co máte dáno?*
- *Jaká jsou pravidla?*
- *Jaké použijete strategie?*
- *Jak budete svou práci kontrolovat?*
- *Jaké si určíte parametry, resp. kritéria, pro porovnávání PL A1 a A2?*

Žáci by mohli zpočátku nesystematicky vyjmenovávat společné a rozdílné informace získané z obou PL (*pozorovatel/Robinson; balvan/obydlí; záchrana zajatce; vyjádření vděčnosti zajatce aj.*). Cílem práce s PL je ale naučit žáky porovnávat a plánovat, zamýšlet se nad strategiemi práce, lektor by se tedy neměl spokojit s nesystematickým přístupem.

V parametrech pro porovnávání obou PL by se měly objevit známé otázky: **Kdo? Kdy? Co? Kde? Jak? Proč?**, pomocí kterých by mohli žáci postupně vyvodit klíčové informace z výchozího textu a oba PL porovnat. Cílem je, aby si tyto otázky žáci plně zautomatizovali a dovedli tento způsob práce přenést do podobných situací a úkolů ve škole či dalším studiu. Do parametrů je také vhodné přidat vypravěče, jehož forma se v PL A2 mění.

Žáci se tedy vrací k jednotlivým odstavcům, některým už stačí pouze shrnující věty v rámečcích na okraji výchozího textu, některým může vyhovovat značení nebo zvýrazňování textu, své použité strategie následně prezentují ostatním ve fázi outputu. Žáci dále zapisují odpovědi na otázky v sestavené tabulce a vybrané úseky výchozího textu z PL A2 porovnávají s informacemi obsaženými v PL A1, pro přehlednost využívají znaménka +/- pro označení společných a rozdílných údajů.

Tabulka č. 12: **Parametry pro porovnávání PL A1 a A2**

	Kdo?	Kdy?	Co?	Kde?	Jak?	Proč?	Vypravěč
PL A1							
PL A2							
společné +/rozdílné							
-							

### **Možné reakce žáků a další náměty pro práci:**

Může se stát, že už po prvním přečtení výchozího textu žáci začnou porovnávat postavu Robinsona s postavou pozorovatele z PL A1. Takovou reakci je vhodné se žáky prodiskutovat a vrátit se k tomu při vlastním porovnávání obou PL; lze také „přemostit“ do běžného života žáků, ptát se jich, zda příběh Robinsona znají, případně odkud (kniha/filmové zpracování) apod.

Při porovnávání PL A1 a A2 je možné se dále zastavit u formální úpravy výchozího textu (font písma, řádkování, zarovnání textu), připomenout žákům názvy a pokračování příběhu z PL A1, zeptat se žáků, zda by bylo možné navržené názvy i pokračování příběhu využít i pro PL A2.

Pro žáky může být při porovnávání obou PL matoucí různorodost v pojmenování jednotlivých účastníků děje: *divoši – kanibalové – lidojedi – pronásledovatelé; zajatec –*



*divoch – pronásledovaný; špeh – pozorovatel – Robinson.* Lektor se tedy může vrátit na začátek práce s PL A1, kdy se žáci měli dohodnout na jednotném označování postav vystupujících v příběhu, zeptat se jich, proč to bylo důležité, v čem by jim to mohlo pomoci. U označení *lidojed (jíst lidi)* se lze zamyslet nad slovtvorbou a vést žáky k odvození slovního významu.

## OUTPUT

Následuje společná kontrola samostatné práce (odpovědi na všechny parametry). V závěru práce s PL A2 se lektor může znovu vrátit k názvu PL a se žáky se zamyslet, zda byl naplněn cíl práce stanovený na začátku. Následuje reflexe vlastní práce s PL, kdy jsou žáci podobně jako ve fázi inputu stimulováni shrnujícími otázkami a lektor sleduje, jaké čtenářské strategie žáci při práci s výchozím textem používali:

- *Jak se Vám pracovalo?*
- *Byla zvolená strategie účinná? Jak byste ji případně změnili?*
- *Co jste se dozvěděli?*
- *Jak a kdy to můžete využít?*
- *Kde a jak můžete získat další informace?*

Protože tímto PL končí práce s uměleckým textem, lektor by měl žáky vyzvat ke shrnutí příběhu, který byl v obou PL tematizován, a znovu „přemostit“ k různým zpracováním tzv. „robinsonád“. Úsek primárního textu by měl být zasazen do celku příběhu, lze využít další informační zdroje (ukázka knihy, webové zdroje, další ilustrace). Žáci by tak měli být připraveni na práci s PL A3, který bude obsahovat výchozí text shrnující životopisné údaje Daniela Defoea, autora románu Robinson Crusoe.

### 8.2.3 Pracovní list A3

## INPUT

Zahájení práce PL A3 (viz příloha č. 2) začíná stejně. Žáci jsou nejprve vyzváni k průzkumu PL. Lektor využívá otázky, které žáky stimulují k předvídání obsahu a postupu práce:

- *Když se podíváte na pracovní list, co vidíte?*
- *Co myslíte, že budeme dělat?*

- *O čem myslíte, že budeme číst?*
- *Už jste se setkali s něčím podobným?*
- *Co myslíte, že vyjadřuje název pracovního listu?*
- *Jsou v pracovním listu nějaké instrukce? Jaké?*
- *Jsou v pracovním listu nějaké nápovědy? Jaké?*
- *V čem myslíte, že Vám práce s pracovním listem pomůže?*

Lektor následně žáky seznámí s obsahem a cílem lekce, reaguje na jejich odpovědi a využívá základní kritéria zprostředkovaného učení, tj. **zaměřenost a vzájemnost** a **zprostředkování významu**. Žák aktivně participuje při výuce, je motivován, ví, co je náplní jeho práce, v čem by mu práce s PL mohla pomoci:

- *Tentokrát budeme pracovat s neuměleckým textem obsahujícím životopisné údaje autora románu Robinson Crusoe. Nový PL budeme znovu porovnávat s předchozími, budeme trénovat plánování, vyvozování významu nových pojmů a přípravu strukturovaného životopisu, zdokonalovat čtení a psaní, zlepšovat své vyjadřování a prostorovou orientaci.*

#### **Možné reakce žáků a další náměty pro práci:**

Při průzkumu PL by si žáci měli všimnout tučně vyznačených slov, ke kterým se vztahuje jeden z úkolů. Lektor může hned navázat otázkou, zda by žáci dovedli vysvětlit význam těchto slov, aniž by si přečetli výchozí text. Při průzkumu žáci mohou začít porovnávat nový PL s předchozími, obvykle si všimají délky výchozího textu, protože text v PL A3 je kratší než v PL A2, což žáky na počátku práce velmi motivuje. Dále by mohli reagovat na změnu formální úpravy textu, který je psán jiným fontem písma a není zarovnan do bloku. Pod textem je navíc znovu uveden zdroj výchozího textu, je tedy vhodné si se žáky připomenout, jakou funkci má údaj v závorce pod výchozím textem.

Výchozí text je doplněn podobiznou Daniela Defoea. Lektor se může žáků zeptat, jestli se obrázek vztahuje k textu, zda by mohli detailněji popsat, co je na něm vyobrazeno, „přemostit“ a ptát se žáků, zda portréty dnes vypadají stejně, zda se s nějakým podobným už někdy setkali. Je vhodné se opět vrátit k názvu PL, zeptat se žáků, zda by jim mohlo pomoci užití známých otázek: **Kdo? Kdy? Co? Kde? Jak? Proč?** Již během průzkumu lze se žáky projít znění jednotlivých úkolů vztahujících se k výchozímu textu, zeptat se jich:

*Co je nové? Co už známe a umíme? Žáci se v této chvíli obvykle zastaví u pojmů porovnávání a strategie a pokouší se vystihnout a zopakovat jejich význam.*

## ELABORACE

Ve fázi elaborace je zahájena vlastní práce s PL. Žáci si prostřednictvím tichého čtení nejprve přečtou výchozí text. Následně jsou dotazováni, zda v textu všemu porozuměli, jaké strategie při četbě zvolili a zda by po četbě dokázali vysvětlit význam tučně vyznačených slov: *kritika*, *nekonformní* a *fikce*. Při vyvozování významu slov je žádoucí, aby lektor žáky vedl k práci s kontextem, který je dán výchozím textem. Zároveň je ale vhodné „přemosťovat“ a hledat vhodné příklady užití vyznačených slov v běžném životě nebo situacích, které by žáci mohli lépe znát nebo si je lépe představit. Při práci se slovními významy je určitě účelné využívat slovníky, v tištěné nebo elektronické podobě, žáci se tak učí slovníky aktivně využívat při studiu. Využití slovníků při práci s PL by však nemělo být předčasné a mělo by spíše doplnit vlastní vyvozování pojmů prostřednictvím „přemosťování“ a práce s kontextem.

### **Příklad vyvozování významu slov vyznačených ve výchozím textu:<sup>88</sup>**

**L: lektor**

**Ž1: žák 1**

**Ž2: žák 2**

**Pojem kritika:**

*L: Co dělá učitel kromě toho, že učí?*

*Ž1: Hodnotí.*

*L: Aha, takže kritika může být něco jako hodnocení?*

*Ž1 a Ž2: Jo.*

*L: A jak byste charakterizovali hodnocení?*

*Ž2: Učitel dá dobrou nebo špatnou známku.*

*L: Je dobře, že si všímáte kladné a záporné stránky kritiky. Jak je to v textu?*

*Ž1: Tam je pozitivní.*

---

<sup>88</sup> Jedná se o redukováný přepis autentických rozhovorů lektora se žáky v průběhu realizovaných reedukací (viz kap. 6. 5).

**Poznámka:** Je možné ještě „přemostit“ k pojmu *sebekritika*, zamyslet se nad stavbou slova (kritika sebe) a pracovat se sebepojetím žáků: *I sebekritika může být pozitivní, můžeme se z ní poučit pro příště, najít na sobě věci, ve kterých chybujeme, abychom v nich příště nechybovali, hodnocení a odhalení chyby nás může pozitivně motivovat.*

**Pojem nekonformní:**

L: Podívejte se na text. Je tam spojení „nekonformní křesťané“.

Ž1: Jsou a nejsou křesťané.

Ž2: Křesťané, co něco nedodrží.

L: Aha, jak to myslíš?

Ž2: Nechodí do kostela nebo se třeba nemodlí.

L: Jací teda jsou, když jsou nekonformní?

Ž2: Nejsou to praví křesťani.

**Pojem fikce:**

Ž2: To znamená, že neplánoval, že bude psát dobrodružný příběh, ale napsal ho.

L: Dobrodružný příběh je fikce?

Ž1: Je inspirován skutečností.

L: Ale je fikce znázorněním skutečnosti?

Ž2: Není to skutečnost, je to vymyšlené.

L: Co může být v běžném životě fikce?

Ž1: Fiktivní rozhovor.

L: A jak byste charakterizovali fiktivní rozhovor?

Ž2: Je to hra na rozhovor.

Ž1: Rozhovor jenom jako.

L: Co tedy znamená slovo fikce?

Ž2: Je to něco vymyšleného, opak skutečnosti.

**Možné reakce žáků a další náměty pro práci:**

Kromě vyvozování významu vyznačených slov mají žáci v textu vyznačit další slova, kterým nerozumí, která je třeba společně vysvětlit. Takovými slovy mohou být pojmy: *protestant*, *román* a *struktura* (ve vztahu ke znění posledního úkolu, tj. sestavení *strukturovaného* životopisu). U pojmu *protestant* je vhodné se zamyslet nad stavbou slova, od jakého slova bylo slovo *protestant* odvozeno (*protest/protestovat*), poté lektor může se

žáky „přemostit“ do učiva dějepisu, zeptat se jich, v jakých historických etapách se nejvíce protesty objevovaly (husitství, reformace – *protest proti nemorální církvi, proto protestanté*).

Při vyvozování pojmu *román* může lektor žáky vyzvat ke jmenování autorů a literárních děl, která jsou podle nich románem, společně vyvodit charakteristiku daného žánru, následně pojem diskriminovat pojmem ze stejné oblasti (literární žánry), např. *pohádka* nebo *povídka* a zeptat se žáků, čím se tyto žánry liší od románu (rozsah, charakteristické prostředí, postavy, druhy románu – historický, romantický, dobrodružný). Podobně lze postupovat u pojmu *struktura* (struktura lidského těla, stromu, zubu, ucha, sfér země – *celek je tedy složen z menších částí*), pojmy pro diskriminaci, např. *plocha, tvar*.<sup>89</sup>

Žáci se po práci s pojmy vrátí k porovnávání PL A1, A2 a A3. Podle předem stanovených parametrů, resp. kritérií hledají společné a rozdílné rysy a případnou souvislost mezi uměleckým textem a životopisem autora daného textu. Posledním úkolem, který mají žáci ve fázi elaborace splnit, je volba vhodné strategie, resp. postupu pro sestavení strukturovaného životopisu Daniela Defoea a následná tvorba takového životopisu. Lektor se tedy žáků ptá na plán další práce a žáci poté pracují samostatně:

- *Co máte dělat?*
- *Co máte dáno?*
- *Jaká jsou pravidla?*
- *Jaké použijete strategie?*
- *Jak budete svou práci kontrolovat?*

**Poznámka:** Je vhodné, aby lektor žákům přinesl vzor strukturovaného životopisu a společně s nimi prodiskutoval, jaké jednotlivé části dávají dohromady celkovou strukturu (viz vyvozování významu pojmu *struktura*), tj. osobní údaje – narození a úmrtí, vzdělání, práce a pracovní úspěchy a ostatní.

## OUTPUT

Znovu následuje společná kontrola samostatné práce (vytvořené životopisy). V závěru práce s PL A3 se lektor může znovu vrátit k názvu PL a se žáky se zamyslet, zda byl

---

<sup>89</sup> Inspirováno pojmovým učením podle M. Nyborga (srov. Nyborg, 1993; Hansen a kol., 2002), viz tři kroky ke zvnitřňování pojmů: **asociace**, **diskriminace** a **generalizace**.

naplněn cíl práce stanovený na začátku. Následuje reflexe vlastní práce s PL, kdy jsou žáci podobně jako ve fázi inputu stimulováni shrnujícími otázkami a lektor sleduje, jaké čtenářské strategie žáci při práci s výchozím textem používali:

- *Jak se Vám pracovalo?*
- *Byla zvolená strategie účinná? Jak byste ji případně změnili?*
- *Co jste se dozvěděli?*
- *Jak a kdy to můžete využít?*
- *Kde a jak můžete získat další informace?*

### **Možné reakce žáků a další náměty pro práci:**

Při sestavování životopisu žáci obvykle volí strategii vyznačování důležitých informací v textu, které následně převádí do výpisků. Z těchto výpisků pak kategorizují jednotlivé oblasti, které by šlo zahrnout do strukturovaného životopisu. Výchozí text neobsahuje úplné údaje (datum narození obsahuje pouze rok/datum úmrtí naopak den i měsíc), čehož si žáci mohou všimnout. Lektor může reagovat tvrzením, že cílem práce není sestavit vzorový, tj. ideální životopis, ale naučit se postup. Jednotlivé kategorie vycházející z údajů obsažených ve výchozím textu by mohly být: osobní údaje – narození, úmrtí, rodina; vzdělání, práce a pracovní úspěchy.

#### **8.2.4 Pracovní listy B1, B2 a B3**

V průběhu realizovaných reedukací jsme původní soubor pracovních listů doplnili obdobnou a rozšířenou verzí podle fantaskní pohádky *Alenka v říši divů*, tj. pracovní listy s označením PL B1, B2 a B3 (viz příloha č. 3). Tyto PL jsme však nestihli s výzkumným vzorkem dyslektických žáků ověřit. Metodika práce s jednotlivými PL by však měla být obdobná. Některé úkoly jsme ale záměrně ztížili a modifikovali tak, aby lektor mohl ověřit, zda žáci dovedou využívat naučené strategie, resp. postupy práce, a zda umí reagovat na nový, resp. těžší úkol.

V PL B1 kromě známých úkolů, tj. charakteristika detailů na obrázku, užití otázek: ***Kdo? Kdy? Co? Kde? Jak? Proč?***, zápis odpovědí, tvorba shrnujících vět a názvu příběhu či odhadování dalšího děje, se tentokrát objevují prázdné komiksové bubliny, do kterých žáci mají za úkol vepsat komentář:

Obrázek č. 10: Čtvrtý úkol PL B1

	<p><b>4)</b></p> <hr/> <p>a) Co se děje na obrázku?..... .....</p> <p>b) Co je napsáno v textu na obrázku?.....</p> <p>c) Co na obrázku v porovnání s ostatními chybí?..... .....</p> <p>d) Co by se dalo napsat do prázdných bublin?..... ..... .....</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Při práci s PL B3 mají žáci místo strukturovaného životopisu tvořit časovou osu podle výchozího životopisného textu Lewise Carrolla. Zde je vhodné, aby lektor žákům přinesl ukázat vzorovou časovou osu a společně s nimi prodiskutoval, jakým způsobem se časové osy tvoří, co by měly obsahovat, čím by mohla tvorba časové osy žákům pomoci při práci s textem, ve škole či doma.

### 8.3 Kazuistiky sledovaných žáků

Původní vzorek žáků zapojených do výzkumu jsme sestavili na základě záměrného výběru v návaznosti na dotazníkové šetření, které bylo realizováno v rámci předvýzkumu (viz kap. 6.5 a 7). Zahájení práce s první skupinou žáků jsme naplánovali na začátek školního roku (2015/2016). Výzkum byl v druhém pololetí daného školního roku rozšířen o další skupinu žáků v nové škole. Důvodem pro změnu výzkumného vzorku a ukončení spolupráce s původní školou byla 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.

Do výzkumu bylo tedy celkem zapojeno osm žáků, čtyři žáci 8. a 9. tříd na původní škole, čtyři žáci 7. a 8. tříd na náhradní škole. **Ve vyhodnocení výzkumu však pracujeme se závěry, které se vztahují k šesti žákům,** pouze chlapcům, protože zbylí dva žáci na

reedukace přestali z časových důvodů docházet. Reedukace probíhaly jednou týdně v odpoledních hodinách vždy po vyučování, jedna lekce trvala zhruba 45 minut. S oběma skupinami jsme realizovali celkem 10 výukových lekcí, včetně diagnostiky sebepojetí školní úspěšnosti (viz kap. 9), a pracovali jsme se sadou PL A1, A2 a A3 (viz kap. 8.1 a 8.2).

Z důvodu zachování anonymity žáků budeme v kazuistikách využívat fiktivní jména a označení škol (např. žák zelená A/žák žlutá B). Žáci a jejich zákonní zástupci dostali před zahájením reedukací k podpisu informovaný souhlas s účastí ve výzkumu (viz příloha č. 4). **Pro sestavení kazuistik jsme zvolili pět kritérií: obecná charakteristika žáka** (osobní anamnéza, celkové sebepojetí); **žákova práce při reedukacích** (faktory ovlivňující rozvoj čtenářských strategií); **odhalené deficity kognitivních funkcí** (před začátkem i v průběhu reedukací); **využívané čtenářské strategie; kritéria zprostředkovaného učení**, která lektor aplikoval při práci s konkrétním žákem.

Předkládané údaje mají shrnující charakter a vycházejí z vyhodnocených záznamů pořízených v průběhu reedukací (deníkové záznamy, rozhovory se žáky, videozáznamy vybraných lekcí, poznámky a pozorování lektora). Informace o osobní anamnéze sledovaných žáků a jejich zkušenostech se školou jsme získali v rámci vstupního rozhovoru se žáky, případně jejich rodiči. Charakteristiku projevených deficitů kognitivních funkcí u jednotlivých žáků provádíme s oporou o teoretická východiska Feuersteinovy metody (viz kap. 3) a model L. Liptákové (viz kap. 4.1).

### **8.3.1 Žák zelená A**

Žák v době realizace výzkumu docházel do 9. třídy a bylo mu 14 let. Při vstupním rozhovoru uvedl, že byl na podnět školy vyšetřen v PPP, kde mu byla diagnostikována dyslexie, dysgrafie i dysortografie, z podpůrných opatření mu byla uznána vyšší časová dotace na přípravu a testování, mohl také psát doplňovací verze diktátů. K diagnostice žákových obtíží však došlo až po přechodu na druhý stupeň ZŠ, na prvním stupni tedy nebyly jeho obtíže kompenzovány a byl vzděláván stejným způsobem jako žáci intaktní. V rozhovoru se žák také zmínil, že má ve škole možnost navštěvovat přípravný kurz k přijímacím zkouškám, nejednalo se však o reedukace určené žákům se SPU. Jeho obtíže se podle něj projevovaly nejvíce v jazykových předmětech (zapomínání písmen při psaní, potřeba delšího času na čtení – nezvládnutá technika čtení, potřeba většího soustředění na



práci, problémy s přesným vyjadřováním, pracovní paměti a tempem): „*Ve slovech, která jsem už několikrát viděl, napíšu chybu, protože si je nezapamatuju...třeba v diktátu slovo silně.*“ Naopak k oblíbeným předmětům tohoto žáka patřila matematika a informatika.

Sebepojetí školní úspěšnosti tohoto žáka bylo dle výsledků dotazníku SPAS (viz kap. 9) i jeho projevů v jednotlivých lekcích výrazně podhodnoceno. Při rozhovoru uvedl, že si vždy o dys-potížích myslel, že jde o něco špatného, za co by se měl stydět. Velice negativně vnímal chybu, hraniční známku, tj. měřítkem neúspěchu, pro něj byla známka tři, v hodnocení pro něj bylo nejdůležitější, aby dostal dobrou známku. Byl tedy silně orientovaný na výkon. Nízké sebepojetí se však vztahovalo pouze na školní prostředí, žák vynikal ve sportu, pravidelně jezdil na závody a soutěže v basketbalu. Rodina mu poskytovala dobré zázemí, maminka mu dle potřeby pomáhala s přípravou do školy (zkušební zkoušení, diktáty). Rodiče také podpořili žákovu účast ve výzkumu a snažili se ho motivovat: „*Když tam půjdeš, nic tím neztratíš, jen získáš.*“

V průběhu prvních lekcí se žák nijak výrazně neprojevoval a nevstupoval do diskuse, pokud nebyl lektorem vyzván. Jeho mluvený projev byl velmi nezralý, útržkovitý, plný obav z neúspěchu. V jednom z prvních deníkových záznamů uvedl, že se cítí nejlépe, když je na lekci úplně sám nebo ve společnosti žáka modrá A (viz kap. 8.3.3). Vstupní rozhovor s tímto žákem jsme proto naplánovali na lekci, ze které se ostatní žáci omluvili, a následně jsme se žákem zkusili pracovat samostatně. Pro progres tohoto žáka byly zcela zásadní vztah s lektorem a posílení sebedůvěry a sebevědomí, k čemuž dopomohla **hlavní i vybraná doplňující kritéria zprostředkovaného učení**, tj. **zaměřenost a vzájemnost** (vnitřní motivace žáka, participace při výuce), **transcendence** (přemostění do běžného života), **zprostředkování významu** (přínos dané aktivity), **zprostředkování pocitu kompetence** (zdůrazňování silných stránek v práci žáka), **zprostředkování regulace a kontroly chování** (hledání a nácvik systematického postupu při řešení nových nebo složitých úkolů), **zprostředkování chování se sdílením** (vedení žáka ke spolupráci s ostatními, ke sdílení svých postupů a strategií), **zprostředkování cesty za optimistickými alternativami** (víra ve změnu, ve vyřešení složitého úkolu).

#### **Příklady interakce lektora a žáka s prvky zprostředkování pocitu kompetence:**

Ž: *Pořád mi to moc nejde...*

*L: Myslíš, že se ti to nedařilo? Podívej se, tady u pátého úkolu, měl jsi za úkol opovědět na otázky a vymyslet několik dalších a vše shrnout do shrnující věty. Všimla jsem si, že jsi se v PL vracel k hotovým úkolům a kontroloval, jestli v textu znovu mluví vypravěč nebo někdo jiný. Při tvorbě doplňujících otázek jsi vycházel z děje na obrázku a značil sis důležitá sdělení v bublinách, ptal ses, proč se zajatec bojí pozorovatele, jestli je divoch mrtev. Tvůj postup byl promyšlený, shrnující větu jsi psal na závěr a znovu ses vracel k obrázku i otázkám. Svou práci jsi tedy nezapomněl zkontrolovat.*

**Poznámka:** Přesným pojmenováním postupu práce žák získal jistotu ve svém počínání a v dalších úkolech již postupoval sebejistě a zvolený postup si zautomatizoval. V závěru práce s PL A1 také dovedl svou práci zhodnotit a popsat její vývoj od začátku práce s PL až do konce.

Ve fázi inputu se u tohoto žáka nejvíce projevovaly deficity ve **snížené pozornosti**, tj. nesoustředěnosti, které se odrážely v nepřesném vyhledávání informací a organizaci práce. Při elaboraci, tj. vlastní práce s jednotlivými úkoly PL, měl žák největší problémy s **nesystematickým přístupem, nezvnitřněným chováním, pracovní pamětí**. V práci lektora bylo tedy velmi důležité klást důraz na **stimulování metakognice** (monitorování průběhu práce s PL, recepce textu; sdílení vlastního postupu práce s ostatními – viz zprostředkování chování se sdílením). Ve fázi outputu se projevovaly problémy s mluveným projevem, žák měl problémy s **přesností v komunikaci**, s popisem zvoleného postupu práce, resp. strategií.

Žák zpočátku nevyužíval žádné čtenářské strategie vědomě. Uvedl, že je ze školy zvyklý na prosté čtení textu a odpovídání na otázky, které se k textu vztahují (viz tradiční čítankový postup). Při vstupním rozhovoru nebyl schopen konkrétní využívané strategie popsat. Žádný z učebních stylů nepreferoval výrazněji, doma se nejčastěji učil z textu, který četl a poté přeříkával nahlas. V průběhu reedukací si podle deníkových záznamů nejvíce osvojil značení v textu, zvýrazňování důležitých pasáží, psaní poznámek a klíčových informací na okraj textu; dále častěji využíval monitorování, resp. předvídání slovní zásoby a kladení otázek k textu: **Kdo? Kdy? Co? Kde? Jak? Proč?** (viz kap. 8.2). Při psaní deníkových záznamů po absolvování jednotlivých lekcí využíval pomocné otázky: *Co jsem se naučil? Co mi jde dobře? V čem mám stále obtíže a proč? Co bych mohl příště udělat jinak?*

Přestože se tento žák poměrně dlouho aktivně nezapojoval do práce a preferoval individuální setkání s lektorem, z dané skupiny žáků udělal největší progres v překonání problémů s nesystematickým přístupem a oslabenou metakognicí. Na reedukace také docházel ze všech žáků nejčastěji. V závěrečném rozhovoru pozitivně reflektoval změnu ve svém chování, v reedukacích postupně začal spolupracovat s ostatními a sdílel své postupy i zkušenosti, změnilo se také jeho vnímání chyby a dys-obtíží, které přestal chápat jako nepřekonatelné. Žák byl silně motivován pro úspěšné zvládnutí přijímacích zkoušek na střední škole, jak sám uvedl při vstupním rozhovoru, účast na reedukacích vnímal jako impulz pro změnu svého přístupu. V souvislosti s těmito závěry nás proto překvapily výsledky post-testu, který měřil sebepojetí školní úspěšnosti po absolvování reedukací, kde se zmíněný progres v podstatě neprojevil (více viz kap. 9.2).

### **8.3.2 Žák červená A**

Žákovi bylo v době realizace výzkumu 14 let a docházel do 9. třídy. Na podnět školy byl podle informací, které uvedl při vstupním rozhovoru, diagnostikován v PPP, kde mu byla potvrzena diagnóza dyslexie, dysgrafie a dysortografie. K diagnostice došlo až v průběhu studia na druhém stupni ZŠ, jeho obtíže tedy nebyly do té doby kompenzovány. Žák se rovněž zmínil, že měl možnost ve škole navštěvovat přípravný kurz na přijímací zkoušky, do kterého ale docházel nepravidelně. Kurz neměl formu reedukačních lekcí pro žáky se SPU. Obtíže tohoto žáka se podle něj nejvíce projevovaly v jazykových předmětech, ale i v dalších předmětech vyžadujících studium z textu (problémy se soustředěním, pamětí, záměnou písmen, osvojením pravopisných pravidel – pracovní paměť). Ve volném čase preferoval práci na PC a hru počítačových her.

Celkové sebepojetí školní úspěšnosti daného žáka bylo podle vstupního rozhovoru i výsledků SPAS dotazníku velmi nízké. Žák zaujímal vůči školskému prostředí výrazně negativní postoj, chybu i špatné hodnocení vnímal jako známku vlastního selhání a neúspěchu. Ve škole neměl příliš prostoru pro vyniknutí, neúčastnil se žádných soutěží, nezapojoval se do mimoškolních aktivit. Motivace žáka pro studium i účast na reedukacích byla spíše dána tlakem školy i rodičů, což se v průběhu výzkumu nepodařilo zvrátit a projevilo se to v nepravidelné docházce žáka na jednotlivé lekce. Žák neměl v době výzkumu jasnou představu o svém dalším studiu na střední škole, nebylo proto možné jej motivovat ani tímto způsobem.

Ačkoli žák docházel na reedukace nepravidelně, jeho práce v lekcích se postupně zlepšovala. Už od začátku reedukací se snažil zapojovat do diskuse, dokázal také dobře reagovat na zprostředkování transcendence, tj. přemostění. Měl však potíže se sebedůvěrou. Jak uvedl v jednom z deníkových záznamů, pokud si nebyl zcela jistý svou reakcí, tak raději mlčel. Poměrně rychle si zvykl na způsob práce s PL a naučené postupy a strategie dovedl dobře aplikovat v nových úkolech. Kromě hlavních kritérií zprostředkovaného učení, tj. **zaměřenost a vzájemnost, transcendence a zprostředkování významu** lektor využíval i doplňující kritéria, a to zejména **zprostředkování pocitu kompetence a zprostředkování regulace a kontroly chování**.

K deficitům kognitivních funkcí, které se projevovaly u tohoto žáka ve fázi inputu, patřilo **nezřetelné a povrchní vnímání informací, nesystematické chování** v situacích vyžadujících promyšlený postup, úsudek, **oslabený mluvený projev**. Ve fázi elaborace měl tento žák **problémy s plánováním i kontrolou pozornosti**, měl rovněž **oslabenou pracovní paměť**, proto lektor volil **stimulování metakognice** (monitorování průběhu práce s PL, recepce textu). Při reflexi své práce a diskusi s ostatními ve fázi outputu byl tento žák velmi **impulzivní**, v úkolech, které se zaměřovaly na vyšší úroveň pokročilého čtení, tj. interpretaci, vyvozování a zhodnocení informací získaných z textu často konstruoval odpovědi na bázi **pokus-omyl**. Míval také tendence k **zablokování** a neochotě k další spolupráci, pokud nevěděl, jak pokračovat, nebo když selhal při svém prvním řešení.

Žák při vstupním rozhovoru nedokázal jednoznačně pojmenovat čtenářské strategie, které používal při práci s textem. Uvedl, že nepreferuje žádný učební styl, doma se učil sám, nejčastěji tak, že si přečetl studijní text a následně se ho učil zpaměti. Na dotaz, zda si v textu značí a zvýrazňuje důležité úseky, odpověděl, že to nepotřebuje. Při práci v reedukacích se snažil pracovat podle pokynů lektora a podle deníkových záznamů a projevů v průběhu reedukací se naučil využívat trénované postupy a strategie, tj. zapisování poznámek na okraj textu, hledání klíčových informací, předvídání slovní zásoby i kladení otázek při četbě. V závěrečném rozhovoru však uvedl, že tyto postupy nevyužívá při práci ve škole ani při přípravě do školy, jeho postoj byl spíše skeptický a byl ovlivněn nízkou motivací.

### 8.3.3 Žák modrá A

V době realizace výzkumu byl tento žák ve věku 14 let a docházel do 8. třídy. Při vstupním rozhovoru uvedl, že jej rodiče nechali diagnostikovat v PPP na podnět školy v 5. třídě, do té doby nebyly jeho obtíže nijak kompenzovány. Žák měl diagnostikovanou dyslexii, dysgrafii a dysortografií, z podpůrných opatření mu byla uznána vyšší časová dotace a doplňovací verze diktátů. Jeho obtíže se podle něj nejvíce projevily v jazykových předmětech (zapomínání písmen při psaní, potřeba delšího času na čtení, potřeba vrácení se v textu, problémy s osvojením pravidel pravopisu – oslabená pracovní paměť). Žák byl však na druhou stranu vášnivý čtenář, k jeho nejoblíbenějším předmětům patřila matematika, informatika a dějepis. V dějepise se velmi rád zapojoval do diskuse o probíraných tématech a vlastní četbě. Při četbě preferoval encyklopedie různého charakteru a dobrodružnou literaturu.

Sebepojetí školní úspěšnosti tohoto žáka bylo od začátku na vysoké úrovni. Podle dotazníku SPAS byl výsledný skóre celkového sebepojetí v pre-testu i post-testu v pásmu průměru, sebedůvěra žáka se pohybovala v pásmu nadprůměru (více viz kap. 9.2). Hodnocení ve škole dovedl při vstupním rozhovoru velmi dobře reflektovat, chybu nevnímal primárně jako negativní jev. Měřítkem neúspěchu ve školském prostředí pro něj byly známky, konkrétně známka tři: *„Pochvala je pro mne jen slovo, k výkonu mne motivují známky, trojka mě upozorní, že už bych měl začít něco dělat. Na hodnocení je pro mě pozitivní dobrý pocit, že jsem udělal něco dobře, negativní špatná známka, nejdůležitější na hodnocení jsou chyby, abych si je zapamatoval a neudělal je příště zase.“* Rodiče žáka podporovali v účasti na reedukacích, při přípravě do školy žák jejich pomoc nevyužíval a učil se sám.

V průběhu jednotlivých lekcí se v dané skupině tento žák projevoval nejvíce. Nedělalo mu problém se aktivně zapojovat do diskuse a sdílet své zkušenosti a postupy práce, velmi dobře také dovedl reagovat na zprostředkování transcendence, tj. „přemostovat“ do běžného života. Dovedl také pomáhat ostatním, pokud to bylo v danou chvíli žádoucí. Přítomnost tohoto žáka v reedukacích nejvíce prospívala žákovi zelená A (viz kap. 8.3.1). Protože tento žák neměl potíže se sebepojetím a sebedůvěrou, z kritérií zprostředkovaného učení lektor využíval zejména hlavní kritéria, tj. **zaměřenost a vzájemnost, transcendenci a zprostředkování významu**. V souvislosti s deficitem kognitivních funkcí

daného žáka pak volil ještě doplňující kritérium, tj. **zprostředkování regulace a kontroly chování**.

Ve fázi inputu se u tohoto žáka projevovalo **rychlé pracovní tempo** a s tím související **nesystematický přístup a zbrklost** při průzkumu PL. Lektor tedy posiloval vnímání, organizaci práce a plánování. Při elaboraci bylo důležité se soustředit na **stimulování metakognice** (monitorování průběhu práce s PL, recepce textu). Ve fázi outputu se u daného žáka neobjevily problémy s mluveným projevem, tj. přesností v komunikaci. Bylo však potřeba se více zaměřit na jeho **impulzivní chování**, větší systematičnost v prezentaci výsledků a reflexi vlastní práce.

Při vstupním rozhovoru žák uváděl, že ve škole preferuje auditivní učební styl, tj. nejlépe se učil z poslechu. Při domácí přípravě využíval tichou četbu sešitu nebo příslušného textu v učebnici, který si poté přeříkal nahlas. Značení textu a vedení poznámek využíval jen někdy, podle toho, kolik měl na to času. Uváděl, že si danou látku dovede zapamatovat i bez toho. Dovedl také jasně pospat svou impulzivitu v chování, zmínil se, že ví, že by mu pomohlo si věci více promýšlet v hlavě, než se pustí do práce. Z aktivně využívaných čtenářských strategií jmenoval značení a zvýrazňování textu, pořizování výpisků či poznámek na okraj, pomáhal mu také převod textu do jiného formátu (myšlenková mapa, graf), za důležité považoval hledání souvislostí a propojování nových informací s již známými.

Přístup tohoto žáka byl od začátku velice aktivní, velmi rychle se adaptoval na nový způsob práce a v deníkových záznamech pozitivně hodnotil možnost sdílet své zkušenosti a uplatněné postupy s ostatními žáky ve skupině. V závěrečném rozhovoru uvedl: „*Díky lekcím na sobě pozoruji, že se ve škole lépe soustředím a více přemýšlím nad tím, co dělám, nad významy slov a pracovními postupy.*“ Z uvedené reflexe vyplývá, že si tento žák dovedl přenést naučené strategie a postupy práce do běžné výuky, uvědomil si své silné i slabé stránky a naučil se s nimi dále pracovat. Druhé testování sebepojetí školní úspěšnosti potvrdilo výsledky pre-testu, v oblasti sebedůvěry byl výsledný skóre tohoto žáka ještě navýšen (viz kap. 9.2).

### 8.3.4 Žák žlutá B

Žák docházel v době realizace výzkumu do 7. třídy a bylo mu 13 let. Při vstupním rozhovoru uvedl, že dyslexii a dysortografii měl diagnostikovanou už v průběhu studia na prvním stupni, kdy prošel reedukacemi. Jeho dyslektické obtíže byly podle něj zčásti kompenzovány, měl však nadále problémy s porozuměním čteného. V hodinách českého jazyka mu bylo poskytováno více času při testování i plnění úkolů, občas měl také možnost psát doplňovací diktáty. K dalším subjektivně popsaným obtížím patřilo nižší pracovní tempo a potřeba většího soustředění na práci. Ve volném čase rád sportoval a byl manuálně tvořivý, v rodině měl možnost vytvářet kovářské výrobky.

Celkové sebepojetí školní úspěšnosti žáka bylo podle vstupního rozhovoru i výsledků dotazníku SPAS v normě (viz kap. 9.2). Při rozhovorech i v lekcích měl spíše sklony k nadhodnocování, domníváme se, že to dělal z obavy z neúspěchu. Pro účast v reedukacích byl silně motivován a podporován rodinou. S lektorem velmi dobře komunikovala maminka žáka, která reflektovala jeho obtíže projevující se zejména v jazykových předmětech. Obava z neúspěchu se hrávala v celkovém projevu žáka poměrně značnou roli, žák byl výrazně orientován na výkon, měřítkem neúspěchu pro něj byla špatná známka, ve shodě s ostatními žáky zapojenými do výzkumu to byla známka tři. Chybu vnímal spíše jako vlastní selhání, nedovedl ji sám vnímat jako možnost, jak na sobě dále pracovat.

Zpočátku se žák v průběhu lekcí příliš neprojevoval, působil zakřiknutým dojmem a byl spíše uzavřený. Měl také potíže s mluveným projevem a přesností ve vyjadřování. Podle deníkového záznamu mu nejvíce vyhovovalo, když byl na reedukacích společně se žákem růžová B (viz kap. 8.3.6). Postupně se však jeho práce zlepšila, získal větší sebevědomí a nebál se více projevovat a zapojovat do diskusí nad jednotlivými úkoly. Z dané skupiny žáků nakonec na reedukace docházel nejčastěji. Při práci s tímto žákem lektor využíval kromě hlavních kritérií zprostředkovaného učení, tj. **zaměřenost a vzájemnost**, **transcendence** a **zprostředkování významu** i doplňující kritéria, zejména pak **zprostředkování regulace a kontroly chování**, **zprostředkování pocitu kompetence** a **zprostředkování chování se sdílením**.

Ve fázi inputu měl tento žák **obtíže s přesností ve vyjadřování, pomalým pracovním tempem, kontrolou pozornosti a plánováním cíle a průběhu práce s PL**. Chvilí tedy

trvalo, než si zvykl na jiný způsob práce, než jaký znal ze školy. Projevovalo se to zejména v tendenci rychle vyplnit jednotlivé položky obsažené v PL (žák v průběžném rozhovoru uvedl, že má strach, že kvůli pomalejšímu pracovnímu tempu zůstane poslední). Dále se musel naučit předvídat obsah i postup práce s PL, zaměřovat se na detaily, dělat průzkum. Během práce s PL, tj. ve fázi elaborace, měl žák oslabenou metakognici a jeho přístup byl nesystematický a překotný. Při reflexi své práce a diskusi s ostatními ve fázi outputu žák velmi dlouho vyčkával, než formuloval svá stanoviska, neuměl popsat zvolený způsob práce a reflektovat průběh recepce textu (viz deníkové záznamy). Při práci s tímto žákem se tedy lektor nejvíce zaměřoval na **stimulování metakognice**.

Žák velmi aktivně využíval již vyzkoušené čtenářské strategie, tj. značení a zvýrazňování v textu, vyvozování slovní zásoby. V závěrečném rozhovoru pozitivně hodnotil práci s otázkami: **Kdo? Kdy? Co? Kde? Jak? Proč?** (viz kap. 8.2). Při psaní deníkových záznamů po absolvování jednotlivých lekcí aktivně využíval, podobně jako žák zelená A, pomocné otázky: *Co jsem se naučil? Co mi jde dobře? V čem mám stále obtíže a proč? Co bych mohl příště udělat jinak?* Uvedl, že se mu líbilo propojení obrazového a textového materiálu, nejvíce však ocenil PL A3, díky kterému mohl propojit známé informace s novými, dozvědět se více o knize i autorovi. „*Myslím, že na všech hodinách jsem pracoval dobře a všechno jsem vypracoval nejlíp, jak jsem uměl. Jsem rád, že jsem se konečně naučil dělat výpisky při čtení textu, pomáhá mi to doma i ve škole.*“

### **8.3.5 Žák fialová B**

Žákovi bylo v době realizace výzkumu 14 let a docházel do 8. třídy. Reedukací se však kvůli odpolednímu vyučování účastnil jen jednou za 14 dní, absolvoval tedy polovinu lekcí. Po dohodě se školní psycholožkou byl do výzkumu zařazen i přes snížený intelekt, což bývá při tradiční diagnostice SPU jedním z diskrepantních kritérií (viz kap. 1.1). Žákovy obtíže se podle něj projevovaly ve většině školních předmětů s výjimkou pracovních činností a výtvarné výchovy, byl manuálně tvořivý, ve volném čase hrál americký fotbal a chodil na hasiče. Byl silně motivován pro další studium na střední škole, zajímala ho auta, proto se chtěl stát automechanikem nebo vystudovat průmyslovou školu.

Sebepojetí školní úspěšnosti tohoto žáka bylo podle vstupního rozhovoru a výsledků SPAS dotazníku podhodnocené (viz kap. 9.2). Žák byl poměrně komunikativní, otevřený, měl snahu se začlenit do každého kolektivu. Nicméně, podle pedagogů ve škole i závěrů školní



psycholožky byl ve své třídě spíše terčem posměchu a patřil k méně oblíbeným žákům. Do jisté míry to tento žák dokázal reflektovat (viz vstupní rozhovor) a o to více mezi vrstevníky usiloval o upevnění své pozice, v řadě situací však neprohlédl slovní útoky, resp. posměšky směřované ke své osobě (viz rozhovor se školní psycholožkou). V rodině neměl příliš velké zázemí, protože vyrůstal mezi několika mladšími sourozenci, nebylo na něj tolik času, kolik by potřeboval. Ve škole byl silně orientovaný na výkon, při vstupním rozhovoru uvedl, že měřítkem úspěchu pro něj jsou dobré známky, ale těch se mu dostávalo velmi nárazově.

Žák neměl problémy se zapojením do diskuse nad jednotlivými úkoly, rád komunikoval a byl tzv. v centru dění. Jeho navrhovaná řešení a reakce na dotazy lektora však často nebyly adekvátní. Více než ostatní žáci v dané skupině potřeboval individuální péči lektora. Kromě hlavních kritérií zprostředkovaného učení, tj. **zaměřenost a vzájemnost, transcendence a zprostředkování významu** byla ve vztahu k tomuto žákovi využívána i doplňující kritéria, tj. **zprostředkování pocitu kompetence, zprostředkování regulace a kontroly chování, zprostředkování vědomí lidské bytosti jako proměnlivé entity** (žák byl veden k uvědomování si změn ve svém chování, dovednostech, bylo posilováno přesvědčení o možnosti se měnit a rozvíjet).

K deficitům kognitivních funkcí, které se projevovaly u tohoto žáka ve fázi inputu, patřilo **povrchní vnímání informací** bez schopnosti zaměřit se na detail, **nesystematické chování** v situacích vyžadujících promyšlený postup, úsudek a **impulzivita**. Ve fázi elaborace měl tento žák **problémy s plánováním i kontrolou pozornosti**, měl rovněž **oslabenou pracovní paměť**, proto lektor volil **stimulování metakognice** (monitorování průběhu práce s PL, recepce textu). Při reflexi své práce a diskusi s ostatními ve fázi outputu byl tento žák velmi **impulzivní**, v úkolech, které se zaměřovaly na vyšší úroveň pokročilého čtení, tj. interpretaci, vyvozování a zhodnocení informací získaných z textu často konstruoval odpovědi na bázi **pokus-omyl**. Projevoval se tedy velmi podobně jako žák červená A, ale příčinou takového jednání byla spíše jeho potřeba někam patřit. Přestože byl jeho mluvený projev plynulý, obsah řečeného mnohdy neodpovídal otázce, resp. zadání.

Při vstupním rozhovoru i v průběhu prvních lekcí žák nebyl schopen popsat žádné čtenářské strategie, které by mohl při práci s textem využívat. Snažil se pracovat podle

pokynů lektora a využívat při práci s jednotlivými PL trénované postupy a strategie, tj. zapisování poznámek na okraj textu, hledání klíčových informací, předvídání slovní zásoby, kladení otázek při četbě: **Kdo? Kdy? Co? Kde? Jak? Proč?**. V tomto ohledu však nebyl samostatný a vždy potřeboval individuální péči a instrukce od lektora. Při závěrečném rozhovoru byl se svými výkony spokojen, domníváme se však, že by potřeboval mnohem více času (v podobě intenzivního reedukačního kurzu) pro zautomatizování trénovaných postupů a strategií.

### **8.3.6 Žák růžová B**

V době realizace výzkumu byl tento žák ve věku 13 let a docházel do 7. třídy. Kromě dyslexie, dysgrafie a dysortografie, které mu byly diagnostikovány v průběhu studia na prvním stupni, tento žák trpěl silnou poruchou pozornosti, kvůli které byl také medikován (viz rozhovor s rodiči a žákem). Žák při vstupním rozhovoru uvedl, že se jeho obtíže projevují zejména v jazykových předmětech, kde měl navýšen časový limit na plnění úkolů i testování a měl možnost psát doplňovací verze diktátů. Porucha pozornosti však zasahovala i do dalších předmětů, žák byl rychleji unavitelný, nesoustředěný, měl oslabenou pracovní paměť. Ve volném čase hrál počítačové hry, sledoval filmy, chodil na aikido a capoeiru.

Podle výsledků SPAS dotazníků i vstupního rozhovoru bylo celkové sebepojetí školní úspěšnosti tohoto žáka výrazně podhodnoceno. V post-testu však došlo k mírnému navýšení výsledků v oblasti sebedůvěry (viz kap. 9.2). Při prvních projevech na sobě tento žák nenechal nižší sebevědomí vůbec znát, byl velmi komunikativní, rád se zapojoval do diskuse, reedukací se chtěl zúčastnit na základě vlastního rozhodnutí, rodiče ho velmi podporovali a aktivně komunikovali s lektorem. Svě školní výsledky hodnotil jako průměrné, nebyl orientován na výkon, motivovaly ho dobré známky, ale spíše kvůli postoji rodičů (viz vstupní rozhovor).

Žák se od začátku aktivně zapojoval do diskuse nad jednotlivými úkoly, dokázal také dobře reagovat na zprostředkování transcendence, tj. přemostění, které poměrně brzy začal využívat sám bez pomoci lektora. Práci s PL nejvíce ovlivňovala žákova porucha pozornosti. Zpočátku lekce se projevoval impulzivně, měl tendence k rychlému, nepromyšlenému řešení úkolů. Velice brzy se však unavil, nesoustředil se na detaily a instrukce lektora, často se také potřeboval projít po třídě, zvednout se od stolu, případně si

na chvíli lehnout na zem. Tyto projevy zčásti ovlivňovaly jeho celkový výkon, proto u něj nedošlo k úplnému zautomatizování trénovaných postupů a strategií. Při práci s tímto žákem bylo velice klíčové **zprostředkování zaměřenosti a vzájemnosti** (kvůli problémům s pozorností), kromě zbývajících hlavních kritérií lektor využíval i doplňující kritéria, zejména pak **zprostředkování pocitu kompetence a zprostředkování regulace a kontroly chování**.

Ve fázi inputu se u tohoto žáka projevovalo **rychlé pracovní tempo** (ovlivněné poruchou pozornosti) a s tím související **nesystematický přístup a zbrklost** při průzkumu PL. Lektor tedy posiloval vnímání, soustředění se na detail, organizaci práce i plánování. Při elaboraci bylo důležité se soustředit na **stimulování metakognice** (monitorování průběhu práce s PL, recepce textu) s nepřetržitým zprostředkováváním zaměřenosti a vzájemnosti. Ve fázi outputu byl daný žák obvykle značně unaven, neměl ale problémy s mluveným projevem, tj. přesností v komunikaci. Bylo však potřeba se více zaměřit na jeho **impulzivní chování**, větší systematičnost v prezentaci výsledků a reflexi vlastní práce.

Při vstupním rozhovoru žák uvedl, že se nejlépe učí z poslechu, preferoval tedy auditivní učební styl. Velmi nerad při studiu i přípravě do školy cokoli psal, raději se učil přímo z textu a text následně přeříkával nahlas a učil se jej z paměti. Nevyužíval značení a zvýrazňování klíčových úseků v textu, ani pořizování výpisků či poznámek na okraj textu. Čtenářské strategie, na které byla zacílena práce s PL, dovedl podle deníkových záznamů aktivně využívat, viz zapisování poznámek na okraj textu, hledání klíčových informací, předvídání slovní zásoby, kladení otázek při četbě: **Kdo? Kdy? Co? Kde? Jak? Proč?** Pokud do jeho práce nevstoupil problém s pozorností, byl schopen naučené postupy a strategie přenést do nového úkolu (viz průběh jednotlivých lekcí).

#### **8.4 Shrnutí a diskuse výsledků kvalitativní části výzkumu**

V kvalitativní části výzkumu jsme pracovali se dvěma skupinami dospívajících dyslektických žáků v rámci speciálních reedukací za využití vlastní sady výukových materiálů založených na principech metody FIE. Reedukace se uskutečnily v průběhu školního roku 2015/2016 pod vedením lektora proškoleného ve FIE. Skupiny žáků zapojených do výzkumu byly vytvořeny na základě záměrného výběru díky spolupráci se dvěma různými základními školami. Při vyhodnocování výzkumu jsme využili data a výsledky, které se vztahují k šesti žákům ze sedmých, osmých a devátých tříd (kap. 8.3).

Ještě před zahájením reedukací proběhla příprava vlastních výukových materiálů zohledňujících diferenciaci pokročilého čtení a jeho kvality, charakter problematických úloh z mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti dospívajících žáků, povahu obtíží spojovaných s dyslexií u dospívajících a základní principy zkušenosti zprostředkovaného učení a dalších aspektů metody FIE (kap. 8.1).

**Cíle výzkumu** jsme v kapitole věnované metodologii (kap. 6.1) rozdělili do dvou rovin v souvislosti s tím, že jsme se rozhodli pro kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumného přístupu. V této části výzkumu bylo naším cílem 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.

**Součástí výsledků kvalitativní části výzkumu je podrobná metodika k sadě využitých pracovních listů** (kap. 8.2), kterou jsme upravili až na základě realizace a průběhu jednotlivých lekcí. Tuto sadu jsme doplnili příklady možných reakcí žáků a upozornili na problematická a stěžejní místa ve vlastním učebním procesu, v jednání žáků i lektora. Práci s pracovními listy jsme rozdělili do třech fází dle klasifikace úrovně kognitivního zpracování informací (input, elaborace, output), aby pro nás bylo snadnější identifikovat deficity kognitivních funkcí ovlivňující proces recepce textu u výzkumného vzorku. V této metodice je zároveň popsán způsob, jak pracovat s hlavními kritérii zprostředkovaného učení, v jakých chvílích je vhodné daná kritéria při práci s pracovními listy využít. K metodice využitých pracovních listů je navíc připojen komentář k rozšiřující verzi (kap. 8.2.4), která by mohla na základní sadu navázat.

Vedle metodiky k sadě využitých pracovních listů jsme do výsledků kvalitativní části výzkumu zařadili **kazuistiky sledovaných žáků** (kap. 8.3), pro jejichž sestavení jsme zvolili pět kritérií. U každého žáka byla shrnuta jeho obecná charakteristika (osobní anamnéza, sebepojetí školní úspěšnosti), následoval popis chování a práce žáka v průběhu realizovaných reedukací, popis odhalených deficitů kognitivních funkcí, využívaných čtenářských strategií a kritérií zprostředkovaného učení, která lektor aplikoval při práci

s konkrétním žákem. Prostřednictvím daných kazuistik jsme tak mohli hledat odpovědi na stanovené cíle a výzkumné otázky vztahující se ke kvalitativní části výzkumu.

Při **mapování deficitů kognitivních funkcí**, které se u sledovaných žáků projevovaly při recepci textu a práci s využitými pracovními listy, se potvrdily některé ze závěrů v modelu Ľ. Liptákové (2015; kap. 4.1). Ve fázi inputu se nejčastěji objevovaly problémy s kontrolou pozornosti a pracovní pamětí, někteří žáci měli již ve fázi inputu navíc problémy s přesností v komunikaci, u všech žáků se projevovaly nedostatky v plánování cíle a průběhu recepce. Během fáze elaborace se znovu objevovaly problémy s pracovní pamětí, neschopností organizace práce a plánováním, celkový nesystematický přístup při vlastní recepci textu a neschopnost monitorování průběhu recepce (metakognice). Ve fázi outputu se opakovaly problémy s přesností v komunikaci a pracovní pamětí, dále se častěji projevovalo impulzivní chování, někteří žáci odpovídali pokusem a omylem, jeden žák měl dokonce tendence k zablokování. U všech žáků se zpočátku práce projeví nedostatky v sebehodnocení vlastní recepce textu.

Tabulka č. 13: **Deficity kognitivních funkcí při recepci textu u sledovaných žáků**

INPUT	ELABORACE	OUTPUT
nejasné a povrchní vnímání	oslabená pracovní paměť	nepřesnost v komunikaci
problémy s kontrolou pozornosti	neschopnost monitorování průběhu recepce (metakognice)	impulzivní chování
oslabená pracovní paměť	nesystematický přístup při vlastní recepci textu	odpovědi pokusem a omylem
nepřesnost v komunikaci	neschopnost organizace práce, plánování	zablokování
neschopnost organizace práce, plánování (cíl a průběh recepce)		oslabená pracovní paměť
		nedostatky v sebehodnocení vlastní recepce textu

Vedle hlavních kritérií **zprostředkovaného učení**, tj. zprostředkování zaměřenosti a vzájemnosti, transcendence a zprostředkování významu, jejichž dodržení je pro úspěšnou aplikaci FIE zcela nezbytné (kap. 3.2), lektor při práci s konkrétními žáky využíval i doplňující kritéria, zejména pak zprostředkování chování se sdílením (u žáků, kteří měli nízké sebepojetí a méně se v průběhu lekcí projevovali), zprostředkování pocitu kompetence a cesty za optimistickými alternativami (u žáků s nízkým sebepojetím a silnou orientací na výkon), zprostředkování regulace a kontroly chování (pro hledání a nácvik systematického přístupu při řešení nových nebo složitých úkolů) a zprostředkování vědomí

lidské bytosti jako proměnlivé entity (uvědomování si změn v chování a dovednostech, přesvědčení o možnosti se měnit a rozvíjet).

**Rozvoj čtenářských strategií** žáků zapojených do výzkumu silně ovlivňovaly deficity kognitivních funkcí, zejména pak problémy s kontrolou pozornosti, neschopnost organizace práce a plánování, monitorování průběhu recepce, nesystematický přístup, impulzivní chování. Lektor mohl projevené deficity do jisté míry ovlivnit volbou kritérií zprostředkovaného učení, které se stalo nedílnou součástí práce s využitými výukovými materiály (kap. 8.2). Při vstupních rozhovorech se v odpovědích sledovaných žáků často objevovalo, že vědomě nevyužívají žádné čtenářské strategie při práci s textem (ve škole či při studiu). Pokud je využívali, tak převážně strategie zaměřené na strukturování textu (značení v textu, zvýrazňování důležitých úseků, tvoření poznámek nebo výpisků k výchozímu textu), jeden žák aktivně využíval převod textu do jiného formátu (myšlenková mapa, grafické znázornění klíčových informací uvedených v textu) a zdůrazňoval potřebu hledání souvislostí s novými informacemi obsaženými v textu.

Tabulka č. 14: Čtenářské strategie rozvíjené u sledovaných žáků v průběhu speciálních reedukací

STRATEGIE PŘED ČTENÍM	STRATEGIE PŘI ČTENÍ	STRATEGIE PO ČTENÍ
předvídání obsahu a slovní zásoby	otázky při čtení, průběžné odpovědi na otázky	potvrzení nebo úprava předvídání
průzkum textu	předvídání	odpovědi na otázky
otázky před čtením	průběžné shrnutí přečteného, průběžné psaní poznámek k textu	sdílení vlastního postupu práce s ostatními, hlasité přemýšlení
„přemostění“ (aktivace dosavadních znalostí a zkušeností)	sebekontrola (monitorování průběhu recepce)	sebehodnocení vlastní recepce textu, zhodnocení zvolených strategií, případně hledání nového postupu
plánování cíle a průběhu recepce	sdílení vlastního postupu práce s ostatními, hlasité přemýšlení	výpisky nebo poznámky k textu, resp. převod textu do jiného formátu (časová osa)
	„přemostění“ (průběžné hledání souvislostí mezi dosavadními znalostmi a zkušenostmi a novými informacemi obsaženými v textu)	opětovné čtení problémových míst, resp. průběžných poznámek
	monitorování slovní zásoby	opětovný průzkum textu
	kontrola pozornosti, zaměření na detaily obsažené v textu	inference a „přemostění“ (zhodnocení textu, dosavadní znalosti a zkušenosti jsou rozšířeny o nové kontexty)
	identifikace problémových úseků a plánování postupu další práce	

Při práci s využitými výukovými materiály lze rozdělit rozvíjené čtenářské strategie podle fází čtenářského procesu: **strategie před čtením, během čtení a po ukončení čtení** (srov. fáze úrovně kognitivního zpracování informací: input, elaborace, output). Před vlastním čtením byli žáci vedeni k průzkumu textu a předvídání obsahu a slovní zásoby, dle potřeby lektor využíval zprostředkování transcendence a vedl žáky k „přemostění“, čímž aktivoval jejich dosavadní znalosti a zkušenosti, které by jim mohly pomoci při vlastní recepci textu. Žáci se také poprvé setkali s formulací otázek před čtením, prostřednictvím zprostředkování významu a zaměřenosti a vzájemnosti byli motivováni pro další práci a společně s lektorem si stanovili cíl a plán lekce, resp. práce s textem.

V průběhu čtení žáci aktivně využívali otázky při čtení, na které průběžně hledali odpovědi. U jednotlivých úkolů se učili psát průběžné poznámky k textu a shrnovat přečtené úseky, podle potřeby monitorovali problematická místa textu i slovní zásobu a plánovali postup další práce. Lektor kladl důraz na sdílení vlastního postupu práce s ostatními, žáci byli tedy vedeni k hlasitému přemýšlení a monitorování průběhu recepce, tím byla stimulována jejich metakognice. Pro průběžné hledání souvislostí mezi dosavadními znalostmi a zkušenostmi a novými informacemi obsaženými v textu bylo v průběhu recepce znovu využíváno zprostředkování transcendence, pokud to žáci potřebovali, zaměřovali se na detaily obsažené v textu, čímž mohli snadněji řídit a kontrolovat svou pozornost.

Po přečtení textu se žáci podle potřeby vraceli k problémovým místům a průběžným poznámkám, případně zvolili opětovný průzkum textu. V závislosti na formulaci úkolů k textu tvořili výpisky nebo detailnější poznámky, resp. převáděli text do jiného formátu, odpovídali na otázky a potvrzovali nebo upravovali své předvídání. Stěžejními strategiemi ve fázi po čtení textu bylo sdílení vlastního postupu práce s ostatními, sebehodnocení vlastní recepce, zhodnocení zvolených strategií, případně hledání nového postupu práce a následná inference a „přemostění“ pro celkové zhodnocení textu a rozšíření dosavadních znalostí a zkušeností o nové kontexty.

## 9 Výsledky kvantitativní části výzkumu

V kapitole budou nejprve představeny mezinárodně využívané diagnostické nástroje, tj. dotazníky SPAS a MALS, které jsme použili pro zmapování sebepojetí školní úspěšnosti žáků zapojených do výzkumu před zahájením výzkumu a po jeho realizaci. Tuto fázi výzkumu považujeme za důležitou vzhledem ke specifikům naší cílové skupiny, tj. dospívající s dyslexií, pro které je nízké sebepojetí jedním z charakteristických problémů, jimž musí v rámci vzdělávacího procesu čelit (viz kap. 1). Výsledky měření budou uvedeny vždy ve vztahu ke konkrétnímu žákovi, u dotazníku MALS budou výsledky navíc doplněny faktorovou analýzou jednotlivých položek dotazníku.

### 9.1 Charakteristika využitých dotazníků

**Dotazník SPAS** (Student's Perception Ability Scale) umožňuje zachycení sebepojetí dítěte ve vztahu ke školskému prostředí, tj. dítěte jako žáka. Jeho autory jsou F. Boersma a J. Chapman (1979). Českou verzi SPAS – dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti upravili podle zahraniční varianty Z. Matějček ve spolupráci s M. Vágnerovou (1992). Na SPAS byli upozorněni v souvislosti se studiem literatury o specifických poruchách učení, kde byl tento dotazník používán při výzkumech v různých školských zařízeních u dětí s různým stupněm postižení. První zkušební česká verze byla tedy použita při srovnávání sebepojetí dětí ve specializovaných dyslektických třídách a v normálních třídách základních škol (Matějček – Vágnerová, 1992, s. 8).

Konečná verze SPAS dotazníku (viz příloha č. 5) má celkem 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: **obecné schopnosti** (žák se vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, své pohotovosti a ostatních vlastnostech, které jsou předpokladem úspěchu ve školní práci), **matematika, čtení, pravopis, psaní, sebedůvěra** (žák vyjadřuje důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi ostatními žáky). Dotazník má velmi snadnou administraci, doporučuje se používat u žáků ve věku 10–14 let (Matějček – Vágnerová, 1992, s. 8–10).

Zahraníční verzi **dotazníku MALS** (Myself as a Learner) připravil R. Burden (2000), v českém prostředí, v překladu *Jak se učím*, byl dotazník přeložen a standardizován prostřednictvím pracovníků Katedry psychologie FF UK (viz příloha č. 6). Dotazník má



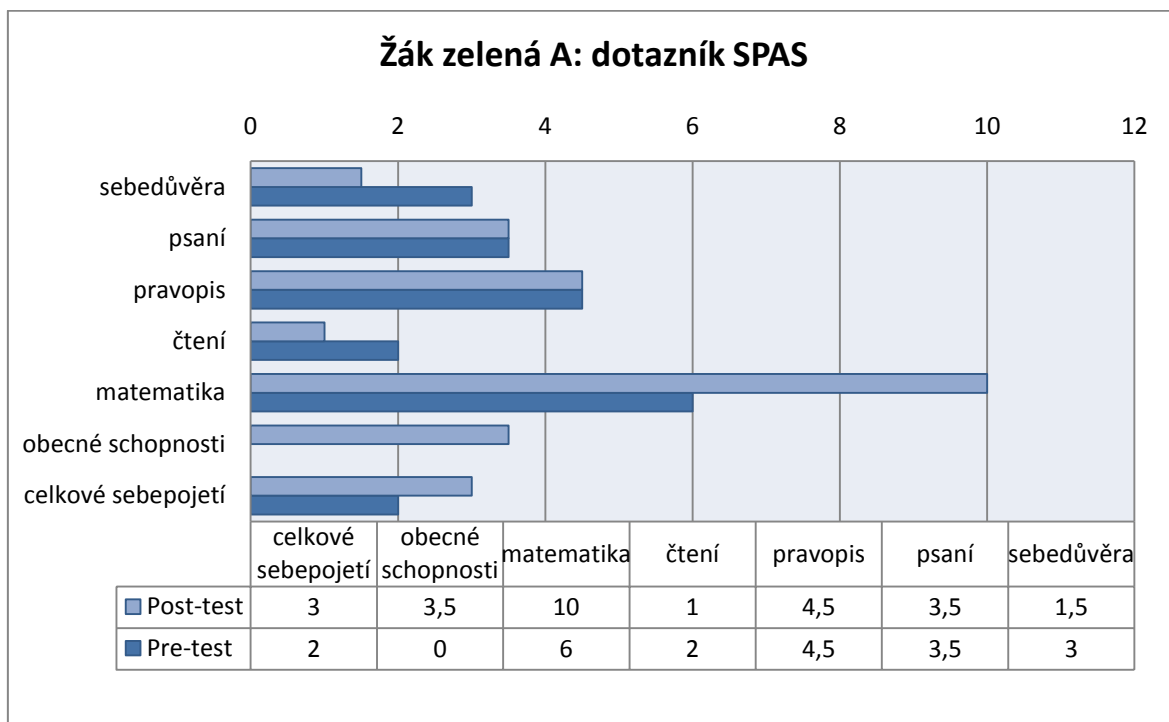
celkem 20 položek zaměřených na měření dětské představy o sobě jako o žákovi, administrace je rovněž velmi jednoduchá, zahraniční standardizace proběhla na výzkumném vzorku 389 žáků mezi 11. a 13. rokem (Burden, 2000, s. 4–9). Tento dotazník jsme využili u druhé skupiny zapojených žáků (dříve jsme jej neměli k dispozici), abychom mohli porovnat data získaná oběma diagnostickými nástroji, a posílit tak spolehlivost výsledků. Na závěr jsme vytvořili faktorovou analýzu jednotlivých položek obsažených v dotazníku.

## 9.2 Výsledky dotazníku SPAS

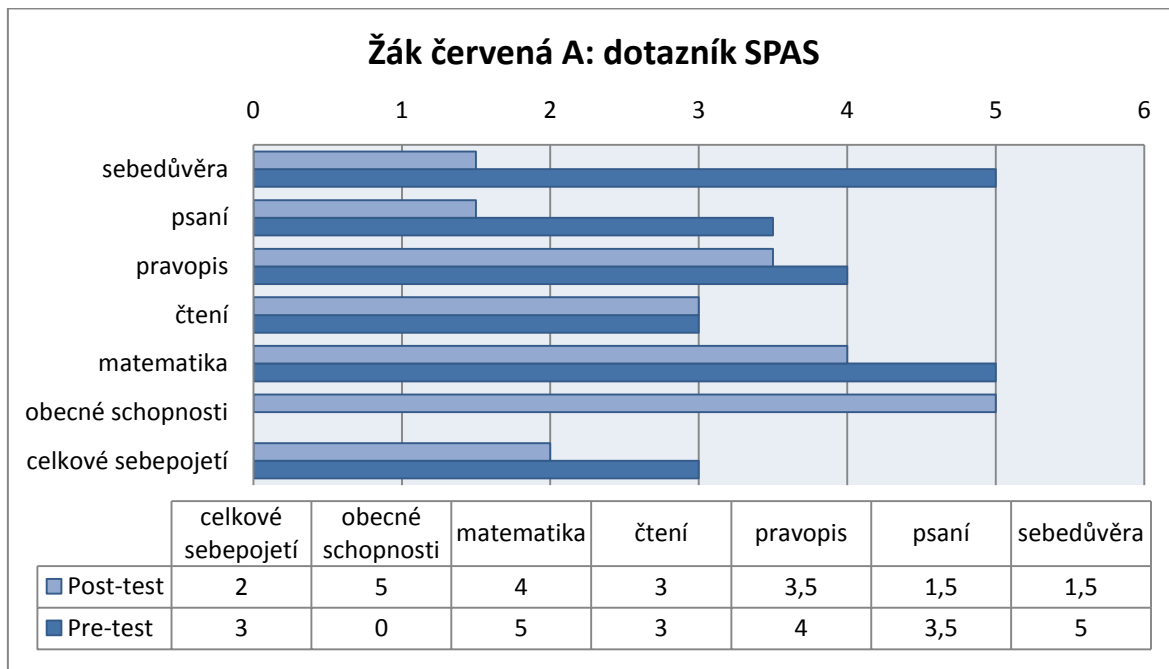
V dotazníku SPAS jsou v jednotlivých položkách sledovány hrubé skóry, které lze následně vyhledat v tabulkové části, ta obsahuje stenové normy pro chlapce i dívky ve věku 10–14 let. Při vyhodnocování dotazníku se tedy vezme hodnota hrubého skóru, vyhledá se dle odpovídajícího věku v tabulce a přiřadí se k ní příslušný sten. Takto se postupuje u všech sledovaných škál: **sebedůvěra, psaní, pravopis, čtení, matematika, obecné schopnosti a celkové sebepojetí**. V příložených grafech č. 11–16 jsou shrnuty výsledné steny změřené u sledovaných žáků před zahájením reedukací a po jejich ukončení (pre-test a post-test), přičemž **hodnota 5 je chápána jako průměrná míra sebepojetí školní úspěšnosti v dané oblasti, nižší hodnota znamená, že se žák podceňuje, vyšší naopak, že se nadhodnocuje**.

U žáka **zelená A** došlo podle výsledků dotazníku k největšímu progresu v oblasti matematika, kde se také dostal nad hranici průměrných 5 bodů (v post-testu získal dokonce 10). Tento výsledek plně odpovídá žakovým preferencím v učebních předmětech, matematika a informatika patřily k nejoblíbenějším předmětům tohoto žáka, z hlediska studijních výsledků v nich také nejvíce vynikal (viz kap. 8.3.1). Ve všech ostatních oblastech zůstal tento žák v pásmu podprůměru (max. 4,5 v oblasti pravopis). Mírné navýšení je patrné v celkovém sebepojetí (z 2 na 3) i obecných schopnostech (z 0 na 3,5), naopak pokles se projevil ve čtení (z 2 na 1) a sebedůvěře (z 3 na 1,5). Nízká sebedůvěra byla pro daného žáka velmi příznačná (viz kap. 8.3.1), „bojoval“ s ní po celou dobu reedukací, velmi souvisela s jeho orientací na výkon a negativním vnímáním chyby ve školním prostředí (viz kap. 8.3.1). V oblasti pravopis zůstalo žakovo sebepojetí po ukončení výzkumu stejné jako před zahájením reedukací.

Graf č. 10: **Žák zelená A**



Graf č. 11: **Žák červená A**

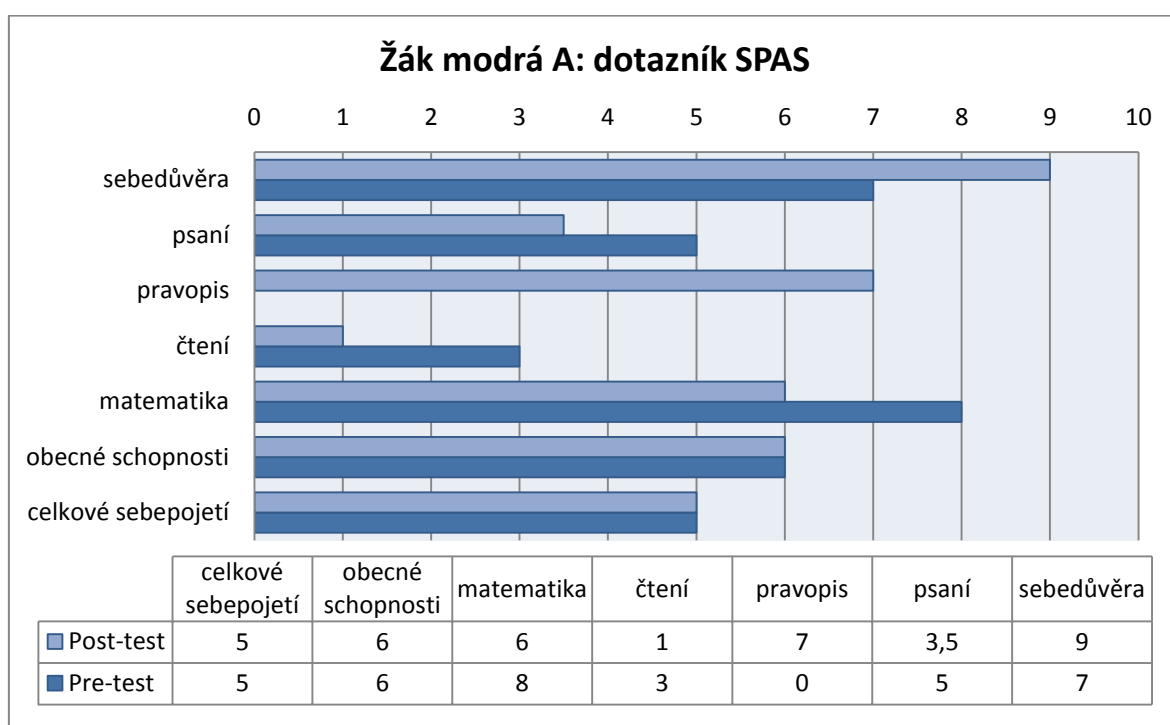


Žák **červená A** dosáhl největší změny v obecných schopnostech (z 0 na 5), kde dospěl z nulového skóru k průměrnému výsledku, to se také projevovalo při jeho práci v reedukacích, kde se zlepšoval ve svých reakcích na jednotlivé úkoly i v aplikaci

naučených postupů a strategií (viz kap. 8.3.2). Další navýšení konečného skóru se však při porovnávání výsledků obou testů neukázalo. K největšímu poklesu došlo v sebedůvěře (z 5 na 1,5) a psaní (z 3,5 na 1,5). Mírný pokles se ukázal v celkovém sebepojetí (z 3 na 2), matematice (z 5 na 4) a pravopisu (ze 4 na 3,5). V oblasti čtení zůstalo sebepojetí žáka červená A beze změn.

U žáka **modrá A** došlo podle výsledků k největšímu progresu v oblasti pravopisu (z 0 na 7). Vysokých výsledků dosáhl i v oblasti sebedůvěra (post-test 9), což plně koresponduje s jeho projevy v průběhu reedukací (viz kap. 8.3.3). V dané skupině jde o jediného žáka, u kterého převažuje pásmo průměru a nadprůměru ve většině oblastí (kromě čtení a psaní). Stejných výsledků dosáhl při porovnání oblastí celkové sebepojetí a obecné schopnosti. K mírnému poklesu výsledků došlo v oblasti matematika (z 8 na 6), kde ale výsledná hodnota zůstala v pásmu nadprůměru, výsledky dále klesly v oblastech čtení (z 3 na 1) a psaní (z 5 na 3,5).

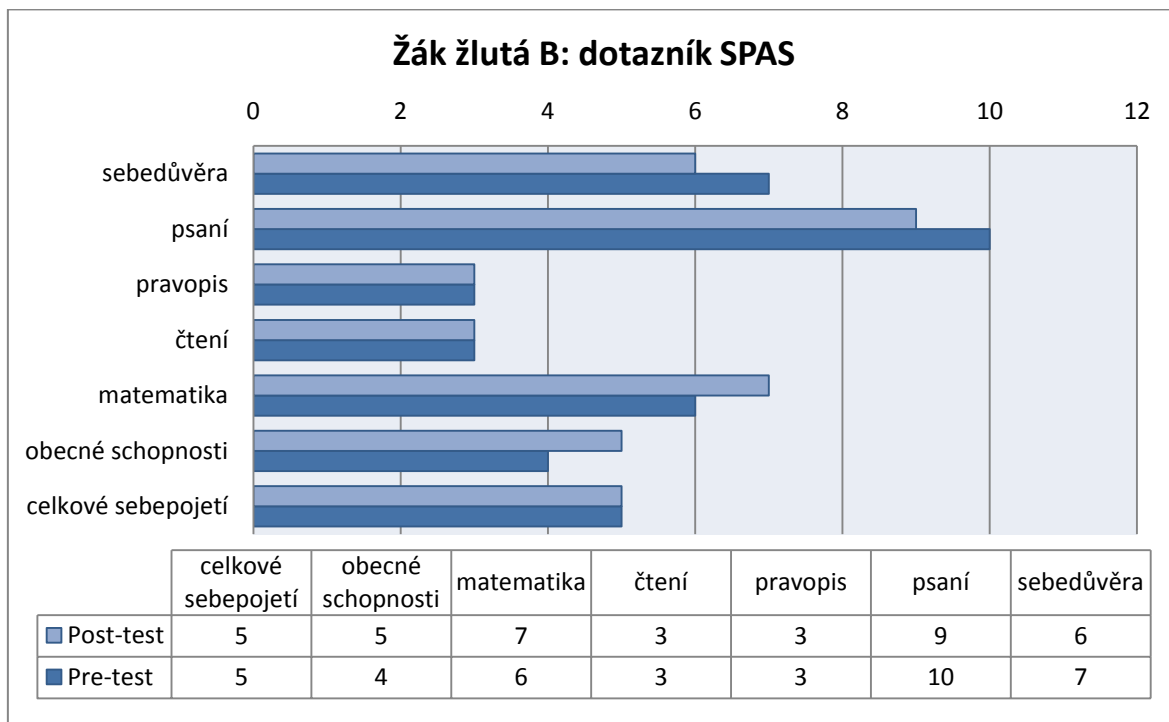
Graf č. 12: **Žák modrá A**



Žák **žlutá B** dosáhl ve většině oblastí průměrného a nadprůměrného výsledku (kromě čtení a pravopisu). V žádné ze sledovaných oblastí však nedošlo k výraznému navýšení konečného skóru. Stejných výsledků žák dosáhl v oblastech celkové sebepojetí, čtení a

pravopis. K mírnému navýšení došlo v oblastech matematika (z 6 na 7) a obecné schopnosti (ze 4 na 5). Naopak k poklesu výsledků došlo v oblastech psaní (z 10 na 9) a sebedůvěra (ze 7 na 6).

Graf č. 13: **Žák žlutá B**

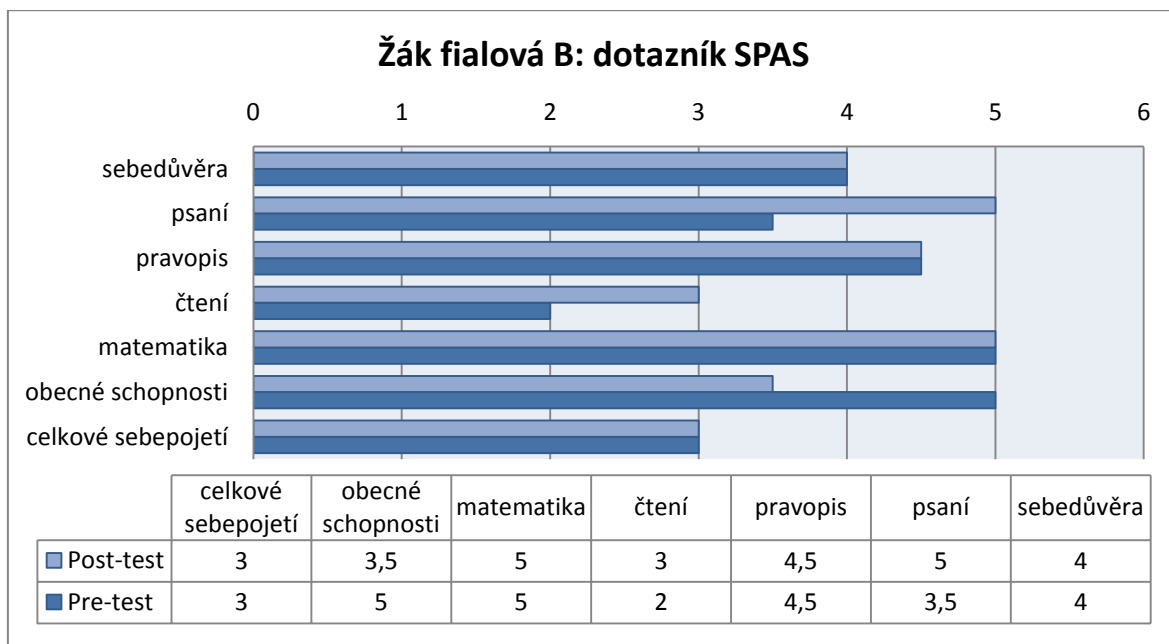


U žáka **fialová B** nedošlo v žádné ze sledovaných oblastí k výraznému navýšení konečného skóru. Ve srovnání s ostatními žáky ve skupině tento žák nepřesáhl v žádné ze sledovaných oblastí průměrnou hodnotu (max. 5). Dané výsledky mohou do jisté míry souviset s jeho projevem v průběhu reedukací (viz kap. 8.3.5). Stejných výsledků žák dosáhl v oblastech celkové sebepojetí, matematika a sebedůvěra. K mírnému navýšení došlo v oblastech čtení (z 2 na 3) a psaní (z 3,5 na 5), naopak k mírnému poklesu v obecných schopnostech (z 5 na 3,5).

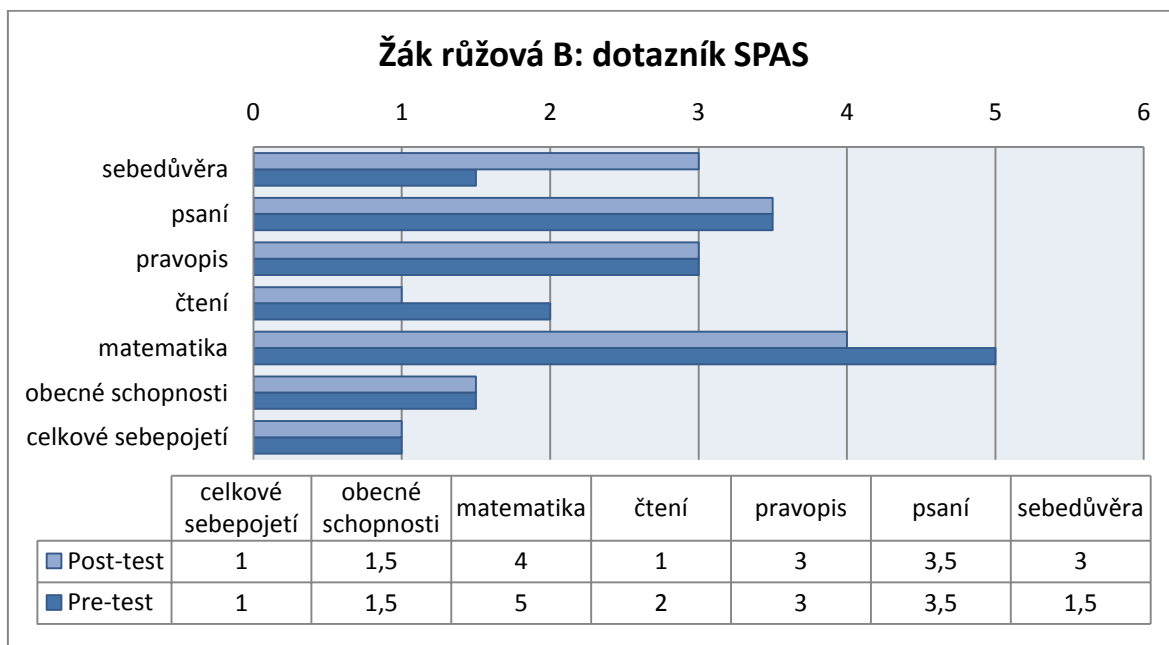
Konečné skóry žáka **růžová B** jsou nejnižší ve srovnání se všemi ostatními žáky. Ani v jedné ze sledovaných oblastí žák po absolvování reedukací nedosáhl průměrných výsledků (max. 4). Stejně hodnoty lze sledovat v oblastech celkové sebepojetí, obecné schopnosti a pravopis. K mírnému navýšení došlo v oblasti sebedůvěra (z 1,5 na 3), což se do jisté míry projevilo během reedukací (viz kap. 8.3.6) a potvrzují to i výsledky dotazníku

MALS (viz kap. 9.3). Naopak k mírnému poklesu výsledků došlo v oblastech matematika (z 5 na 4) a čtení (z 2 na 1).

Graf č. 14: **Žák fialová B**



Graf č. 15: **Žák růžová B**



### 9.3 Výsledky dotazník MALS

Dotazník MALS obsahuje celkem 20 položek, testovaný jedinec může získat 0–5 bodů za každou položku. Položky 6, 8, 12, 16 a 20 se bodují obráceně. Podle zahraniční standardizace se norma pohybuje v rozmezí 60–82 bodů, průměr je 71. Jednotlivé otázky jsme rozdělili do skupin podle podobnosti (viz tabulka č. 15) a vznikly nám **tři skupiny testovaných oblastí** (komponentní, resp. faktorová analýza dotazníku): **úzkost**, tj. obavy projevující se při školní práci (celkem 4 položky), **strategie**, tj. schopnost řešení úkolů, učební strategie (celkem 9) a **sebepojetí** (celkem 7 položek).<sup>90</sup>

Tabulka č. 15: Dotazník MALS: tři skupiny testovaných oblastí

P1: sebepojetí
P2: učební strategie
P3: učební strategie
P4: učební strategie
P5: sebepojetí
P6: úzkost
P7: učební strategie
P8: úzkost
P9: učební strategie
P10: učební strategie
P11: sebepojetí
P12: úzkost
P13: sebepojetí
P14: učební strategie
P15: učební strategie
P16: úzkost
P17: sebepojetí
P18: sebepojetí
P19: učební strategie
P20: sebepojetí

Tabulka č. 16: Dotazník MALS: konečné skóry sledovaných žáků

ŽÁCI	PRE-TEST	POST-TEST
žlutá B	60	62
fialová B	60	56
růžová B	40	47

Celkový výsledek měření dotazníkem MALS (viz tabulka č. 16) víceméně odpovídá výsledkům dotazníků SPAS u skupiny žáků B. Žák **žlutá B** dosahuje nejvyšších výsledků a nejvíce se blíží průměru, podle dotazníku SPAS je jeho celkové sebepojetí na úrovni 5, tj.

<sup>90</sup> Výslednou podobu faktorové analýzy dotazníku MALS, se kterou při vyhodnocování kvantitativní části výzkumu pracujeme, jsme konzultovali s pracovníky Katedry psychologie při FF UK, kteří nám poskytli potřebná data.

v pásmu průměru. Žák **fialová B** se pohybuje na hranici normy, výsledek testu po absolvování reedukací mírně klesl (z 60 na 56). Žákovo celkové sebepojetí podle dotazníku SPAS je na úrovni 3, tj. v pásmu podprůměru. Žák **růžová B** dosáhl v dotazníku MALS nejnižších výsledků, v post-testu došlo k mírnému navýšení celkového výsledku (ze 40 na 47). V dotazníku SPAS získal v oblasti celkové sebepojetí v obou testech 1 konečný skór, tj. zůstal v pásmu vysokého podprůměru, což odpovídá hodnotám dotazníku MALS.

Konečné skóry sledovaných žáků ve skupinách testovaných oblastí, které jsme prostřednictvím faktorové analýzy vymezili, slouží k podrobnější analýze celkových výsledků (srov. tabulka č. 17 a graf č. 16). U žáka **žlutá B** nedošlo k žádnému rozdílu v položkách sledujících sebepojetí a učební strategie, v položkách sledujících úzkost došlo k mírnému navýšení (z 11 na 13), což odpovídá mírnému navýšení celkového výsledku dotazníku MALS. Ve srovnatelné oblasti (sebedůvěra) dotazníku SPAS však došlo u stejného žáka k mírnému poklesu konečného skóru (ze 7 na 6), podle normy však zůstal v pásmu nadprůměru.

Výsledky žáka **fialová B** naopak klesly v položkách sledujících sebepojetí a učební strategie. K navýšení došlo v položkách sledujících úzkost (ze 12 na 14). Pokles výsledků odpovídá celkovému výsledku dotazníku MALS. Při porovnání výsledků získaných při testování dotazníkem SPAS a MALS se však v dotazníku MALS nepotvrdily konečné skóry ve srovnatelných oblastech dotazníku SPAS (sebepojetí, sebedůvěra), v obou těchto oblastech získal daný žák stejné výsledky. V další srovnatelné oblasti (obecné schopnosti) žákovy výsledky v post-testu mírně klesly (z 5 na 3,5), což by mohlo odpovídat mírnému poklesu výsledků v položkách dotazníku MALS, které jsou zaměřeny na oblast učebních strategií.

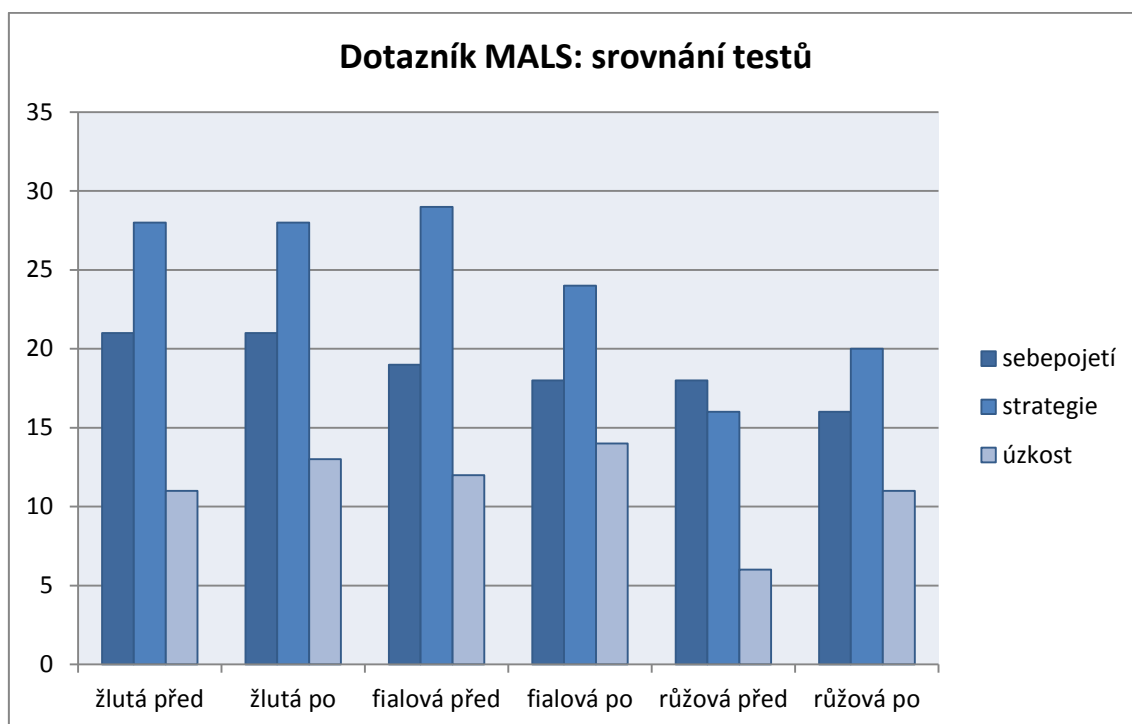
Tabulka č. 17: **Dotazník MALS: konečné skóry sledovaných žáků ve třech skupinách testovaných oblastí**

ŽÁCI	SEBEPOJETÍ		STRATEGIE		ÚZKOST	
<b>žlutá B</b>	21	21	28	28	11	13
<b>fialová B</b>	19	18	29	24	12	14
<b>růžová B</b>	18	16	16	20	6	11

Žák **růžová B** dosáhl největšího progresu v oblasti sledující úzkost (z 6 na 11), tento výsledek se také odráží v celkovém výsledku dotazníku MALS. Zároveň odpovídá i mírnému navýšení konečného skóru post-testu v odpovídající oblasti dotazníku SPAS (sebedůvěra; z 1,5 na 3). V dalších položkách dotazníku MALS zaměřených na oblast

učebních strategií došlo rovněž k navýšení výsledku v post-testu (z 16 na 20), ale v odpovídající oblasti dotazníku SPAS (obecné schopnosti) nedošlo k žádné změně a výsledky zůstaly stejné. Ve zbývající položce sledující sebepojetí došlo u tohoto žáka k mírnému poklesu výsledků (z 18 na 16), v odpovídající oblasti dotazníku SPAS však rovněž nedošlo k žádné změně v post-testu a konečný skóre zůstal stejný.

Graf č. 16: Dotazník MALS: srovnání testů



#### 9.4 Shrnutí a diskuse výsledků kvantitativní části výzkumu

V kapitolách představujících výsledky kvantitativní části výzkumu byly prezentovány diagnostické nástroje, dotazník SPAS a MALS, pomocí kterých jsme změřili sebepojetí školní úspěšnosti žáků zapojených do výzkumu před zahájením speciálních reedukací a po jejich ukončení. Předložili jsme shrnutí výsledků, včetně grafického znázornění, které se pokaždé vztahovalo ke konkrétnímu žákovi. V případě potřeby jsme tyto výsledky dávali do souvislosti s projevy žáků v průběhu reedukací (kap. 8.3). Obě skupiny sledovaných žáků byly testovány pomocí dotazníku SPAS, žáci druhé skupiny byli navíc testováni dotazníkem MALS za účelem posílení spolehlivosti výsledků. U dotazníku MALS jsme navíc provedli faktorovou analýzu jednotlivých položek (kap. 9.3).



Ukázalo se, že výsledky **měření dotazníkem SPAS** v post-testu neodpovídají projevům některých sledovaných žáků (žák zelená A, kap. 8.3.1; žák růžová B, kap. 8.3.6) v průběhu reedukací ani subjektivním dojmům daných žáků v rámci výstupního rozhovoru (srov. kap. 8.3 a 9.2). Přestože byl u uvedených žáků patrný jednoznačný progres v užití čtenářských strategií i v deficitech kognitivních funkcí, na výsledku v oblastech souvisejících se zaměřením výzkumu, tj. celkové sebepojetí, obecné schopnosti, čtení nebo sebedůvěra se tento progres výrazně neprojevil. Domníváme se, že to může do jisté míry souviset s tím, že k závěrečnému testování školní úspěšnosti žáků v obou skupinách docházelo v období pololetní klasifikace, do výsledků v jednotlivých škálách a položkách dotazníku se tedy mohlo promítnout sebepojetí žáků nesouvisející s jejich účastí ve výzkumu.

Při porovnání pre-testu a post-testu zůstaly u jednoho žáka (žák fialová B; kap. 8.3.5) výsledky v oblastech celkové sebepojetí, obecné schopnosti, čtení a sebedůvěra v pásmu podprůměru a v podstatě nedošlo k žádnému progresu ani podle jeho projevů v průběhu reedukací. Dva žáci dosáhli průměrných a nadprůměrných výsledků v oblastech celkové sebepojetí, obecné schopnosti a sebedůvěra (žák modrá A, kap. 8.3.3; žák žlutá B, kap. 8.3.4), což potvrdily i jejich projevy v průběhu realizovaných lekcí. V oblasti čtení však k výraznému navýšení závěrečných výsledků těchto žáků nedošlo. U jednoho žáka (žák červená A, kap. 8.3.2) se výrazně navýšil konečný skóre v post-testu v oblasti obecné schopnosti, což se také projevovalo při jeho práci v jednotlivých lekcích, další progres jsme však ve vyhodnocení obou testů nezaznamenali, naopak se výrazně snížilo sebepojetí tohoto žáka v oblasti sebedůvěra.

Celkový výsledek **měření dotazníkem MALS** u druhé skupiny sledovaných žáků víceméně odpovídá výsledkům dotazníku SPAS (kap. 9.3). Pro podrobnější rozbor celkových výsledků dotazníku MALS jsme provedli faktorovou analýzu jednotlivých položek, přičemž nám vznikly tři skupiny testovaných oblastí: úzkost, strategie a sebepojetí. Konečné skóre sledovaných žáků v těchto třech oblastech jsme následně porovnali s výsledky ve srovnatelných oblastech dotazníku SPAS, tj. sebedůvěra, obecné schopnosti a celkové sebepojetí. Při porovnání výsledků obou dotazníků se ukázalo, že se některé z nich liší, rozdíly však nebyly nijak výrazné.

**Cílem kvantitativní části výzkumu** bylo 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. V této souvislosti jsme formulovali jednu hypotézu, a tedy že bude sebepojetí sledovaných žáků po absolvování reedukací na vyšší úrovni než před jejich zahájením. **Hypotéza se nepotvrdila**, u čtyř z šesti sledovaných žáků zůstalo jejich celkové sebepojetí podle výsledků měření dotazníkem SPAS na stejné úrovni, u jednoho žáka se výsledek mírně zvýšil, u jednoho naopak mírně klesl. K výraznému navýšení celkového sebepojetí nedošlo ani v doplňujícím testování dotazníkem MALS u žáků druhé skupiny.

Domníváme se, že jedním z možných důvodů, proč nedošlo k výraznějšímu navýšení konečných skóre v použitých dotaznících, je období, kdy byly dotazníky žákům předloženy. Jak jsme již uvedli, k závěrečnému testování školní úspěšnosti žáků v obou skupinách docházelo v období pololetní klasifikace, do výsledků v jednotlivých škálách a položkách dotazníku se tedy mohlo promítnout sebepojetí žáků nesouvisející s jejich účastí ve výzkumu. Zároveň se také ukázalo, že pro dosažení větší efektivity zvolené metody by bylo žádoucí zrealizovat delší a intenzivnější kurz. To mj. dokládají i další zahraniční výzkumy (srov. Kaufman – Burden, 2004; O' Hanlon, 2011; Feuerstein, 2014), ve kterých se s tzv. FIE skupinami obvykle pracuje několikrát týdně minimálně po dobu jednoho kalendářního roku, ve většině případů však v horizontu dvou až tří let. Výzkum takového rozsahu však prozatím nebylo možné v našich podmínkách zrealizovat.

## Závěry

V disertační práci jsme zpracovali **problematiku rozvoje čtenářských strategií dospívajících s dyslexií za využití mezinárodně uznávané metody zacílené na rozvoj kognitivních funkcí, tj. Feuersteinovo instrumentální obohacování**. V teoretické části jsme nejprve vymezili terminologii a současné legislativní změny související s oblastí vývojových, resp. specifických poruch učení, zaměřili jsme se přitom na dyslexii, která postihuje čtenářský výkon jedince a projevuje se jak na úrovni elementárního čtení, tak při čtení pokročilem. Jako cílovou skupinu jsme vybrali dospívající žáky s dyslexií, u kterých nemusí být dyslexie v průběhu studia na prvním stupni základní školy plně kompenzována.

S oporou o domácí i zahraniční literaturu jsme v následujících kapitolách představili programy specializované na rozvoj čtenářských strategií, specifikovali jsme procesy porozumění textu, diferenciaci čtení, čtenářské strategie a dovednosti. V této souvislosti jsme označili za velice efektivní a aktuální využití principů metakognice při práci s textem. Takovému přístupu podle nás odpovídá konstruktivistický model vyučování, který nejlépe koresponduje s teoretickými východisky a jednotlivými komponenty Feuersteinova instrumentálního obohacování. Proto jsme Feuersteinovu metodu zvolili jako výchozí pro náš plánovaný výzkum.

Další kapitoly teoretické části práce jsme tedy věnovali představení Feuersteinovy práce a možnostem využití instrumentálního obohacování v domácí i zahraniční praxi. Hledali jsme podobně zaměřené výzkumy v oblasti didaktiky mateřského jazyka. Zjistili jsme, že dosavadní výzkumy v českém prostředí se zabývaly zejména teoretickým vymezením metody, jejím vlivem na rozvoj kognitivních funkcí nebo začleněním metody do školních vzdělávacích programů, nikoli však jejím využitím ve výuce jednotlivých předmětů. Inspiraci jsme proto hledali v práci pedagogů ze Severního Irsku, kteří instrumentální obohacování aktivně využívají při reedukacích žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (kap. 3.3.1).

Protože je Feuersteinovo instrumentální obohacování zacíleno na rozvoj kognitivních funkcí jedince, zajímalo nás, které deficity kognitivních funkcí se projevují při recepci textu a které z nich by mohly nejvíce souviset s dyslexií. Částečnou odpověď jsme našli v modelu slovenské kognitivně orientované lingvodidaktiky Ľ. Liptákové, která se ve své

práci vymezením deficitů kognitivních funkcí souvisejících s recepcí textu detailně zabývá (kap. 4.1). Předem jsme si stanovili, které z deficitů by se mohly nejvíce projevit při práci s naší cílovou skupinou, a na ty jsme se v následném výzkumu také nejvíce zaměřili.

**Zvolili jsme kombinaci kvalitativně a kvantitativně orientovaného přístupu zkoumání.** Cíle výzkumu jsme tedy v této souvislosti rozdělili do dvou rovin. V kvalitativní části výzkumu (kap. 8) proběhla realizace speciálních reedukací dospívajících žáků s dyslexií za využití vlastní sady výukových materiálů založených na principech Feuersteinovy metody. Naším cílem 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 naším 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. V této souvislosti jsme formulovali jednu hypotézu, a tedy že bude sebepojetí sledovaných žáků po absolvování reedukací na vyšší úrovni než před jejich zahájením. Pro měření sebepojetí školní úspěšnosti zapojených žáky byly využity mezinárodně využívané diagnostické nástroje, tj. dotazník SPAS a MALS. U dotazníku MALS jsme navíc provedli faktorovou analýzu jednotlivých položek (kap. 9). **Všechny výsledky a závěry výzkumu vztahujeme k dané skupině sledovaných žáků, jsou tedy platné pro konkrétní výzkumný vzorek.**

**Výzkumný design (kap. 6.4) a výzkumné metody (kap. 6.5) 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 (kap. 7) i vlastní realizace reedukací s původním výzkumným vzorkem dyslektických žáků (kap. 8.3). 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 přerušением výzkumu a zahájením práce s novou skupinou žáků se mohl do jisté míry projevit ve výsledcích výzkumu (srov. kap. 8.4 a 9.4). **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 vymežit 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 kritérií 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 (viz kap. 3) rovněž rozdělili do třech fází dle mentálního zpracování informací (input, elaborace, output). Potvrdily se některé závěry z modelu L. Liptákové (viz kap. 4.1), 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.<sup>91</sup> 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

---

<sup>91</sup> Dostupné z: <http://www.atc-feuerstein.cz/>, cit. 9. 4. 2017.

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 zaujímají nejvyšší procento z celkového počtu zdravotních postižení žáků v základních a středních školách (kap. 1.4). 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, psycholingvistika, speciální pedagogika, sociální vědy apod.) a zaměřit se na interdisciplinaritu oboru.

## Použitá literatura

### Primární zdroje:

CARROLL, L. *Alenka v říši divů*. Adaptace Helfand, L. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3690-7.

CARROLL, L. *Alenka v kraji divů a za zrcadlem*. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1847-2.

DEFOE, D. *Robinson Crusoe*. Adaptace Johnson, D. Praha: Grada, 2010.

DEFOE, D. *Robinson Crusoe*. Volně vypravuje J. V. Pleva. Praha: Český klub, 2008. ISBN 978-80-86922-16-4.

### Sekundární zdroje:

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.

ALONY, S. *The Effects of Parental Guidance (Through the MISC Program) on Cognitive Performance and Behavior of Young Children*. Bar – Ilan University Israel, 1990.

BABUŠOVÁ, G. Učitelé a konstruktivismus ve výuce českého jazyka. *Didaktické studie* 4. 2012, 2, s. 74–82.

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

BLOOM, B. S. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. NY: David McKay, 1956.

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, V. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-100-7.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.
- DUDÁŠKOVÁ, L. Využití FIE v hodinách českého jazyka a dějepisu. *Zpravodaj Cogito*. 2015, 2, s. 19–22.
- 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.
- FARENZENOVÁ, M. – SALNER, A. *Externé hodnotenie pilotného projektu „Učme sa učiť sa*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2015.
- 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.
- GEJGUŠOVÁ, I. a kol. *Didaktika českého jazyka pro střední a vyšší odborné školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-242-7.
- GEJGUŠOVÁ, I. – PALENČÁROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury I*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-292-0.
- 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.
- HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAUSER, P. a kol. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4244-5.
- HÁJKOVÁ, E. – ŠMEJKALOVÁ, M. Grantový projekt GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“. In *Čeština ve škole 21. století II*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012, s. 7–15. ISBN 978-80-7290-617-8.
- HEJNÝ, M. – KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-397-0.
- HEJSEK, L. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: UPOL, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: UPOL, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
- JANOUSHKOVÁ, L. *Vliv zprostředkovaného učení na rozvoj kognitivních funkcí u dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta UK, 2001.
- JOHNS, J. L. – LENSKI, S. D. *Improving Reading*. USA: Kendall/Hunt Publishing, 2005.
- KAUFMAN, R. – BURDEN, R. L. Peer tutoring between adults with severe and complex learning difficulties. The effects of mediation training with Feuerstein's Instrumental Enrichment Programme. *European Journal of the Psychology of Education*. 2004, 19 (1), 107–117.
- KOZULIN, A. a kol. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- KLEIN, P. S. – MOGILNER, B. M. – MOGILNER, C. – ALONY, S. a kol. The relationship between maternal visiting patterns and the development of premature infants. *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*. 1982, 4, s. 1–3.
- KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0416-3.
- 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.
- KŘIVÁNEK, Z. – WILDOVÁ, R. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-170-9.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7082-364-X.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LIPSKÁ, L. *Feuersteinův program instrumentálního obohacování očima učitelů prvního stupně ZŠ*. Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2011.

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-komunikačnej edukácii v primárnom vzdelávaní. *Nová čeština doma a ve světě*. 2015, 2 (2015), s. 61–73. ISSN 1805-367X.

LOVETT, M. A Developmental Approach to Reading Disability: Accuracy and Speed Criteria of Normal and Deficient Reading Skill. *Child Development*. 1987, 58, s. 234–260.

LOVETT, M. a kol. Preparing teachers to remediate reading disabilities in high school: What is needed for effective professional development? *Teaching & Teacher Education*. 2008, 24 (4), s. 1083–1097.

LURIJA, A. R. *Higher cortical functions in man*. NY: Basic Books, 1966.

LURIJA, A. R. *Ludský mozok a psychické procesy: neurologicko-psychologické štúdie*. Bratislava: SPN, 1975.

LURIJA, A. R. *Základy neuropsychológie*. Bratislava: SPN, 1983.

MÁLKOVÁ, G. *Teoretická východiska a evaluace instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2007.

MÁLKOVÁ, G. *Umění zprostředkovaného učení*. Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina. Praha: Togga, 2008. ISBN 978-80-87258-02-6.

MAŇÁK, J. – JANÍK, T. – ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

- 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.
- MARUŠINCOVÁ, I. Seminář „Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování“ na Pedagogické fakultě JU. *Zpravodaj Cogito*. 2016, 1, s. 7–8.
- 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.
- METELKOVÁ, SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.
- METELKOVÁ, SVOBODOVÁ, R. – ŠVRČKOVÁ, M. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.
- MERTIN, V. – KUCHARSKÁ, A. a kol. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR, 2007.
- 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.
- MIKOVÁ, T. *Rozvoj kognitivních funkcí u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Feuersteinovo instrumentální obohacení*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta UK, 2011.

- 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.
- MORTIMORE, T. – CROZIER, W. R. Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*. 2006. 31 (2), s. 235–251. ISSN 0307-5079.
- NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. 2008, 1, s. 7–21.
- NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- 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.
- NICOLSON, R. I. – FAWCETT, A. J. – BROOKES, R. L. – NEEDLE, J. Procedural Learning and Dyslexia. *Dyslexia*. 2010, 16, s. 194–212.
- NOVÁKOVÁ, J. *Sebepojetí školní úspěšnosti žáků se specifickými poruchami učení*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- NYBORG, M. *Pedagogy - the study of how to provide optimum conditions of learning for persons who may differ widely in pre-requisites for learning*. Haugesund: Nordisk Undervisningsforlag, 1993.
- O' HANLON, K. Closing the achievement gap in Ulster. *Creative Teaching & Learning*. Birmingham: Imaginative Minds. 2011, 2 (2), s. 26–34. ISSN 2043-7277.
- ORTOVÁ, M. Co nás baví při práci s instrumenty FIE. *Zpravodaj Cogito*. 2017, 1, s. 20–23.
- PACOVSKÁ, J. *K hlubinám studákovy duše*. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2152-4.
- PACOVSKÁ, J. Kognitivní přístup k didaktice mateřského jazyka. Inspirace ze Slovenska. *Didaktické studie*. 2014, 6 (1), s. 171–178.

- PALEČKOVÁ, J. – TOMÁŠEK, VI. – BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV, 2010.
- 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.
- PINO, M. – MORTARI, L. The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis. *Dyslexia*. 2014, 20, s. 346–369.
- Podpůrná opatření pro dospívající s dyslexií: mezinárodní analýza*. Praha: DYS-centrum, 2015.
- PISA. Koncepční rámec čtenářské gramotnosti*. Praha: ČŠI, 2012.
- POKORNÁ, D. *Vliv instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina na rozvoj kognitivních schopností dětí*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2013.
- 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.

SAICOVÁ, ŘÍMALOVÁ, L. *Vybraná slovesa pohybu v češtině*. Studie z kognitivní lingvistiky. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1813-5.

SCHNEIDEROVÁ, VĚ. F + F = úsměv, vstřícnost, spolupráce i překvapení. *Zpravodaj Cogito*. 2015, 2, s. 23–25.

SIEGEL, L. S. IQ Is Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 1989, 22 (8), s. 469–486.

SMREKOVÁ, M. Aplikácia Feuersteinovej metódy inštrumentálneho obohatenia v predmete učím sa učiť pre študentov gymnázia vo veku 14–16 rokov pre skupinu 12 žiakov. In *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Sborník přednášek. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2006, s. 200–2005. ISBN 80-7290-258-X.

SODEN, R. – KENESSON, S. – SEAGRAVES, L. – CAMPBELL, D. – BRADY, K. – McKAY, J. *Evaluation of Scottish Borders Council's Feuerstein Partnership Project*. Glasgow: University of Strathclyde, 2007.

STARÝ, K. a kol. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti*. Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009. Praha: ČŠI, 2013.

SVOBODA, M. (ed.) – KREJČÍŘOVÁ, D. – VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

SVOBODOVÁ, J. a kol. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-301-3.

SCHWARZOVÁ, M. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin, 2009. ISBN 978-80-7272-155-9.

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.
- STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky, metody, zakotvené teorie*. Brno: Sdružení podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- Středoškoláci s dyslexií: jak je efektivně podpořit ve studiu*. Praha: DYS-centrum, 2016. ISBN 978-80-87581-08-7.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠORMOVÁ, K. *Čtenářská gramotnost romských žáků*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2015.
- ŠPAČKOVÁ, K. *Dyslexie: narušení čtenářských dovedností v oblasti dekódování i porozumění textu? Psychologie pro praxi*. 2016, 1–2, s. 95–107. ISSN 1803-8670.
- ŠTELZIGOVÁ, M. *Jak se stát Feuersteinovou školou. Zpravodaj Cogito*. 2016, 2, s. 5–7.
- ŠVÁROVÁ, K. *Program instrumentálního obohacování jako jedna z možností rozvoje učebních kompetencí žáků*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta UK, 2010.
- ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOMAN, J. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.
- Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků)*. Praha: ÚIV, 2000.
- VAŇKOVÁ, I. a kol. *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3.
- VELLUTINO, F. R. – FLETCHER, J. M. – SNOWLING, M. J. – SCANLON, D. M. *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004, 45 (1), s. 2–40.
- VITVEROVÁ, J. *Zkušenosti s aplikací metody FIE do ŠVP na Základní a Mateřské škole Krčín, Nové Město nad Metují. Zpravodaj Cogito*. 2015, 5, s. 36–38.
- 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.

ZACHOVÁ, A. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

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.

#### **Dokumenty MŠMT (legislativa):**

*Akční plán na podporu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. Praha: MŠMT, 2016.

*Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2015/2016. Český jazyk a literatura*. Cermat, 2014.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2016.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007.

*Standardy pro základní vzdělávání. Český jazyk a literatura*. Praha: MŠMT, 2013.

*Tematická zpráva: Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016*. Praha: ČŠI, 2016.

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013*. Praha: MŠMT, 2014.

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*.

Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

## **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 Potential)**

*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/>*

## Seznam zkratk

ČŠI: Česká školní inspekce ČR

FIE: Feuerstein Instrumental Enrichment (Feuersteinovo instrumentální obohacování)

IQ: inteligenční kvocient

IVP: individuální vzdělávací plán

LPAD: Learning Potencial Assessment Device (dynamické testování intelektu)

MALS: Myself As A Learner (dotazník „Jak se učím“)

MLE: Mediated Learning Experience (zprostředkované učení)

MŠMT ČR: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

MZK: maturitní zkouška

PISA: Programme for International Student Assessment (mezinárodní testování gramotnosti)

PLPP: plán pedagogické podpory žáka

PO: podpůrná opatření

PPP: pedagogicko-psychologická poradna

RVP: Rámcový vzdělávací program

RVP G: Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPAS: Student's Perception Ability Scale (dotazník sebepojetí školní úspěšnosti)

SPC: speciálně pedagogické centrum

SPU: specifické poruchy učení

SQ3R: strategie zpracování čtených informací

SVP: speciální vzdělávací potřeby

ŠVP: školní vzdělávací program

VP: výchovný poradce

ZŠ: základní škola

## Seznam grafických prvků

### Grafy

Graf 1: Pohlaví respondentů.....	78
Graf 2: Věk respondentů.....	78
Graf 3: Délka pedagogické praxe respondentů.....	79
Graf 4: návratnost dotazníků I.....	79
Graf 5: návratnost dotazníků II.....	79
Graf 6: Informovanost o dyslexii a FIE v dotazovaných školách.....	80
Graf 7: Žáci s dyslexií ve školách zapojených do dotazníkového šetření.....	80
Graf 8: Nejčastěji využívané didaktické metody a podpůrná opatření při práci se žáky s dyslexií v dotazovaných školách.....	81
Graf 9: Nejčastější obtíže žáků s dyslexií při práci s učebním textem v dotazovaných školách.....	82
Graf 10: Žák zelená A.....	130
Graf 11: Žák červená A.....	130
Graf 12: Žák modrá A.....	131
Graf 13: Žák žlutá B.....	132
Graf 14: Žák fialová B.....	133
Graf 15: Žák růžová B.....	133
Graf 16: Dotazník MALS: srovnání testů.....	136

### Obrázky

Obrázek 1: Schéma uspořádání jednotlivých částí Feuersteinova díla ve vzájemných vztazích.....	49
Obrázek 2: Možné stimulované kognitivní funkce ve fázích recepce věcného textu.....	63
Obrázek 3: První úkol PL A1.....	93
Obrázek 4: Druhý úkol PL A1.....	94

Obrázek 5: Třetí úkol PL A1.....	95
Obrázek 6: Čtvrtý úkol PL A1.....	96
Obrázek 7: Pátý úkol PL A1.....	97
Obrázek 8: Šestý úkol PL A1.....	98
Obrázek 9: Shrnující úkol PL A1.....	100
Obrázek 10: Čtvrtý úkol PL B1.....	111

## **Tabulky**

Tabulka 1: Strategie SQ3R.....	25
Tabulka 2: Výčet možných problémů ve vzdělávání žáka ve druhém až pátém stupni podpory.....	29
Tabulka 3: Dovednost číst a její diferenciaci v komunikační výchově.....	34
Tabulka 4: Postupy vhodné pro práci s textem.....	38
Tabulka 5: Čtenářské strategie podle fází čtenářského procesu, model podle L. Robb (1996).....	40
Tabulka 6: Základní rozdíly mezi tradiční a dynamickou diagnostikou.....	46
Tabulka 7: Předpokládané deficity kognitivních funkcí ve třech úrovních (input, elaborace, output).....	47
Tabulka 8: Kritéria zprostředkovaného učení (MLE).....	48
Tabulka 9: Shrnutí dosažených stupňů zkoušky GCSE.....	51
Tabulka 10: Časový plán výzkumu.....	74
Tabulka 11: Jednotlivé fáze práce s pracovním listem.....	91
Tabulka 12: Parametry pro porovnávání PL A1 a A2.....	104
Tabulka 13: Deficity kognitivních funkcí při recepci textu u sledovaných žáků.....	125
Tabulka 14: Čtenářské strategie rozvíjené u sledovaných žáků v průběhu speciálních reedukací.....	126
Tabulka 15: Dotazník MALS: tři skupiny testovaných oblastí.....	134
Tabulka 16: Dotazník MALS: konečné skóry sledovaných žáků.....	134

Tabulka 17: Dotazník MALS: konečné skóry sledovaných žáků ve třech skupinách testovaných oblastí.....135

**Schémata**

Schéma 1: Výzkumný design.....74

## Ediční poznámka

**Kapitoly 2, 3, 4 a 8 jsou rozpracoványmi verzemi následujících publikací:**

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.



## Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro předvýzkum.....	162
Příloha 2: Pracovní listy A1, A2 a A3.....	165
Příloha 3: Pracovní listy B1, B2 a B3.....	171
Příloha 4: Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu.....	177
Příloha 5: Dotazník SPAS.....	178
Příloha 6: Dotazník MALS.....	178

## **Příloha 1: Dotazník pro předvýzkum**

### **Vzdělávání žáků s dyslexií**

*Dobrý den,*

*tento dotazník byl vytvořen pro účely výzkumu na podporu rozvoje čtenářských strategií u dospívajících žáků s dyslexií, věnujte, prosím, několik minut svého času jeho vyplnění.*

*Děkujeme.*

#### **1. Vzdělávají se ve Vaší škole žáci s dyslexií?**

Ano.

Ne.

#### **2. Myslíte si, že se zvyšuje počet žáků s dyslexií ve Vaší škole?**

Určitě ano.

Ne, počet je stále stejný.

Nevím, nezajímám se o to.

#### **3. Jste vždy informován/a o tom, že máte ve třídě žáka s dyslexií?**

Ano, informuje mne třídní učitel.

Ano, informuje mne výchovný poradce.

Ne, nevím, jestli učím žáka s dyslexií.

#### **4. Přípravujete individuální plány pro žáky s dyslexií?**

Ano, připravuji je sám/sama.

Ano, připravuji je ve spolupráci s výchovným poradcem.

Ano, připravuji je ve spolupráci s někým jiným.

Ne, nepřipravuji.

#### **5. Znáte problematiku dyslexie?**

Ano.

Ano, trochu se orientuji.

Ne, jen zběžně.

*Uveďte, prosím, zdroj informací:*

#### **6. Znáte metodu instrumentálního obohacování prof. Reuvena Feuersteina?**

Ano, slyšel/a jsem o ní.

Ne, nikdy jsem o ní neslyšel/a.

*Uveďte, prosím, zdroj informací:*

**7. Uvítal/a byste školení o dyslexii a metodě instrumentálního obohacování?**

Ano.

Ne, stačí mi, co znám.

Ne, nezajímá mne tato problematika.

**8. Bylo pro Vás vysokoškolské studium vždy dostačující při práci se žáky s dyslexií?**

Ano.

Ne.

*Uved'te, prosím, co jste při výuce nejvíce postrádal/a.*

**9. Mají žáci s dyslexií při Vaší výuce nějaká zvýhodnění?**

Ano, mírněji je hodnotím.

Ano, mají více času na přípravu a práci v hodině.

Ano, mají více času při písemném testování.

Ano, preferuji u nich ústní zkoušení.

Ne, nemají.

*Jiná odpověď:*

**10. Je pro Vás hodnocení žáků s dyslexií problematické?**

Ano, vždy.

Ano, někdy.

Ne, nikdy.

*Uved'te, prosím, v čem je pro Vás jejich hodnocení problematické:*

**11. Začleňují se žáci s dyslexií do kolektivu třídy?**

Ano, bez problémů.

Nevím, nezajímám se o to.

Ne, nejsou oblíbeni.

**12. Funguje ve Vaší škole odborná pomoc pro žáky s dyslexií?**

Ano, výchovný poradce.

Ano, speciální pedagog.

Ano, školní psycholog.

Ne.

*Jiná odpověď:*

**13. Zneužívají podle Vás žáci s dyslexií svého handicapu?**

Ano, zneužívají.

Ano, někdy.

Ne.

**14. Je pro Vás výuka, kde je žák s dyslexií, náročnější?**

Ano, hlavně časově.

Ano, v důkladné přípravě.

Ano, v hodnocení.

Ne, většinou je stejná.

***Jiná odpověď:***

**15. Jaké další didaktické metody využíváte při práci s dyslektickými žáky?**

**16. Zajišťuje ve Vaší škole někdo reedukace (nápravné hodiny) pro žáky s dyslexií?**

Ano, výchovný poradce.

Ano, speciální pedagog.

Ano, školní psycholog.

Ne.

Nevím.

***Jiná odpověď:***

**17. Popište nejčastější obtíže žáků s dyslexií při práci s učebním textem.**

**18. Jste...**

muž

žena

**19. Je Vám...**

24–30 let

30–50 let

50 a více let

**20. Délka Vaší pedagogické praxe je...**

0–5 let

5–20 let

20 a více let

Příloha 2: Pracovní listy A1, A2 a A3

**A1** „Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete..“



**1)**

- a) Kdo je na obrázku?.....
- b) Co dělá?.....
- c) Co drží v ruce?.....
- d) Jak vypadá?.....
- e) Kam se dívá?.....



**2)**

- a) Kdo v textu mluví?.....
- b) O kom mluví?.....
- c) O čem mluví?.....
- d) Co sám dělá?.....
- e) Co z textu je vyobrazeno na obrázku?  
.....  
.....
- d) Co na obrázku z údajů uvedených v textu chybí?  
.....  
.....

**3)**

a) Kdo v textu mluví?.....

b) O kom mluví?.....

c) Co dělá ten, kdo mluví?

d) Co dělá ten, o kom se mluví?

e).....

f).....



**4)**

a).....

b).....

c).....



5)

a) Kdo v textu mluví?.....

b) O kom mluví?.....

c).....

d).....



6)

a) Kdo ně co dělá?

.....

b) Proč to dělá?

.....

c) Kdo v textu mluví?

.....

d) O kom mluví?

.....

e) O čem mluví?

.....

**NÁZEV PŘÍBĚHU**.....

**CO SE STANE POTOM?**.....

.....

.....

## A2 „Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete...“

Do Banánové zátoky vplouvalo pět dlouhých kánoí. V každé kánoi sedělo šest nahých lidí. Robinsonovi se chvěly rozčilením nohy. Zaměřil svůj dalekohled. Ve třech člunech spatřil vždy jednoho svázaného člověka. To jsou jejich oběti, myslil si...Co teď podniknout, aby nešťastné zajatce vysvobodil? Může se sám pustit do boje s třiceti divochy? Divoši vyskákali na konci zálivu nedaleko ústí potoka z člunů. Čluny vytáhli na písek. Pak se rozběhli do blízkého lesa, přinášeli dřevo a chrastí a skládali je na velkou hromadu. Založili oheň. Při ohništi zarazili dva kůly do země, aby pak na nich otáčeli rožeň. Potom se shromáždili všichni u ohně, utvořili kruh a za hrozného pokřiku tančili kolem ohně, mávajíce nad hlavou oštěpy. Když tanec skončil, odběhli čtyři z divochů ke kánoím, odkud vyvlekli zajatce. Rozvázali jim pouta na nohou a vedli je k ohni.

Robinson pak viděl, jak se nad hlavami divochů mihla dřevěná palice, a jeden ze tří ubožáků se zhroutil mrtev k zemi. Divoši se na něho vrhli s dlouhými noži. Dva zajatci stáli dosud za zády divochů. Tu jeden z oněch ubožáků využil toho, že si jich právě nikdo nevšímá, a v prudkém běhu pádil k lesu. Přeskočil potok, a tu Robinson vidí, že dva z divochů se jali prchajícího pronásledovat. Zajatec měl před svými pronásledovateli náskok dobrých padesát kroků, měl však dosud svázané ruce, a nemohl proto běžet tak rychle jako jeho pronásledovatelé. Oba lidojedi se již ke své oběti nebezpečně přibližovali. Robinson se teď ukryl za velikým balvanem a čekal, až pronásledovatelé poběží kolem, že na ně vystřelí. Pronásledovaný však najednou změnil směr a rozběhl se přímo k balvanu, za nímž se Robinson ukrýval. Chtěl se tu skrýt, domnívaje se, že nepřátelé budou ještě chvíli utíkat dál v přímém směru.

Když pronásledovaný, těžce dýchaje, přiběhl k balvanu a spatřil Robinsona, ulekl se tak, že se zastavil a třásl se po celém těle. Robinson mu dával posunky najevo, aby se nebál, aby přistoupil blíž. Jeden z pronásledovatelů však již spatřil zajatce i Robinsona. Nejprve se skryl za křoviskem. Náhle se divoch objevil na deset kroků před Robinsonem a mrštil oštěpem. Robinson se včas sehnul a oštěp se zaryl za jeho zády do země. V příštím okamžiku se již Robinson tak vzpamatoval, že divocha srazil pažbou pušky k zemi. V té chvíli se však objevil i druhý divoch a chystal se mrštit oštěpem po Robinsonovi. Robinson vystřelil. Divoch se s výkřikem skácel k zemi. Když zajatec, který stál nedaleko Robinsona, uviděl kouř a záblesk z pušky a uslyšel hromovou ránu, svalil se s výkřikem na zem. Pak vyskočil a chystal se utéci. Robinson jej uchopil za paži a dával posunky s úsměvem najevo, že mu neublíží. Zajatec padl před Robinsonem na kolena a třásl se po celém těle. Robinson rozvázal jeho spoutané ruce. Divoch poklekl, dotkl se čelem země, uchopil Robinsonovu nohu, zvedl ji a položil na svou šíji. Tím dával najevo vděčnost a úmysl stát se od této chvíle Robinsonovým otrokem.

(podle originálu volně vypravuje Josef V. Pleva, Praha 2008, upraveno)



- 1) Prohlédněte si pracovní list a charakterizujte jej.
- 2) Přečtěte si text.
- 3) Do prázdných rámečků vedle textu napište pomocí celých vět shrnutí (kdo, co, kde, kdy, jak) jednotlivých odstavců.
- 4) Porovnejte pracovní listy A1 a A2.
- 5) Zvolte postup (strategii) pro porovnání obou příběhů v pracovních listech A1 a A2 a následně toto porovnání proveďte.

### A3 „Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete...“



Daniel Defoe se narodil v roce 1660 v St. Giles, v Londýně. Proslavil ho **kritikou** velmi dobře přijatý román *Robinson Crusoe*. Když kniha v roce 1719 vyšla, způsobila na veřejnosti velký ohlas. Bylo to svým způsobem přelomové dílo – nikdo nikdy do té doby ještě nevydal nic podobného. Někteří dokonce tvrdí, že to byl vůbec první anglický román. Po dokončení studií byl Defoe poslán do Morton's Academy ve Stoke Newingtonu – výchovného zařízení pro **nekonformní** křesťany. V roce 1684 si vzal Mary Tuffley a v následujících letech spolu měli dva syny a pět dcer. Během svého života čelil Defoe mnoha obviněním a žalobám. Pokoušel se uplatnit v podnikání a v administrativě, ale v žádné z těchto činností se mu nedařilo. Jeho životní neúspěchy jsou velmi dobře zdokumentovány – v roce 1692 zbankrotoval a v roce 1703 byl uvězněn za zveřejňování letáků, které podporovaly protestanty. Kromě románů psal Defoe životopisy, průvodce, deníky, básně i novinové články. Celkem se jeho poměrně plodné mysli připisuje kolem pěti set různých prací. Jeho nejznámější dílo, *Robinson Crusoe*, je pravděpodobně inspirováno životním příběhem a zkušenostmi námořníka Alexandra Selkrika. Přestože své dílo původně nezamýšlel jako **fikci**, stal se z něj dobrodružný příběh, který se líbí lidem všech věkových kategorií na celém světě. Defoeův styl psaní je střízlivý a věcný, všechny obrazy, které se nám pokouší představit, jsou živé a barvitě popsané. Na sklonku života psal pod jménem Andrew Moreton a schovával se před svými věřiteli. Zemřel 26. dubna roku 1731.

(upraveno podle úvodního textu komiksové adaptace nakladatelství Grada, 2010)

- 1) Prohlédněte si pracovní list a charakterizujte jej.
- 2) Přečtěte si text.
- 3) Vysvětlete význam vyznačených slov v textu.
- 4) Vyznačte v textu další slova, která je dle vašeho názoru třeba vysvětlit.
- 5) Porovnejte pracovní listy A1, A2 a A3.
- 6) Zvolte postup (strategii) pro sestavení strukturovaného životopisu Daniela Defoa a poté tento životopis vytvořte.

**B1** „Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete...“



1)

- a) Kdo je na obrázku?.....
- b) Co dělá?.....
- c) Jak vypadá?.....
- d) Kdo v textu mluví?.....
- e) O čem mluví?.....



2)

- a) Kdo je na obrázku?.....
- b) Co dělá?.....
- c) Jak vypadá?.....
- d) Kdo v textu mluví?.....
- e) O čem mluví?.....





**3)**

---

a) Co se děje na obrázku?.....

b) Kdo v textu mluví?.....

c) O kom mluví?.....

d) Co z textu je vyobrazeno na obrázku?.....

e) Co na obrázku z údajů uvedených v textu chybí?.....

**4)**

---

a) Co se děje na obrázku?.....

b) Co je napsáno v textu na obrázku?.....

c) Co na obrázku v porovnání s ostatními chybí?.....

d) Co by se dalo napsat do prázdných bublin?.....





5)

- .....
- a).....
- b).....
- c).....
- d).....

6)

- .....
- a) Co se děje na obrázku?.....
- .....
- b) Kdo v textu mluví?.....
- c) O čem mluví?.....



7)

- .....
- a) Kdo něco dělá?.....
- b) Co dělá?.....
- c).....
- d).....



NÁZEV PŘÍBĚHU.....

CO SE STANE POTOM?.....

.....

## B2 „Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete...“

Alenku už mrzelo sedět na břehu vedle cesty a nic nedělat. Párkrát nakoukla sestře do rozečtené knížky, ale nebyly tam žádné obrázky a nic se tam nepovídalo, a co je do knížky, když v ní nejsou žádné obrázky a nic se tam nepovídá, řekla si Alenka. Tu vedle ní přeběhl Bílý Králík s červenýma očima. Nebylo na tom nic zvláštního a nijak podivné to Alence nepřipadlo, když králík prohodil: „Jeje! Jeje! Přijdu pozdě.“; ale když pak Králík dokonce vyndal z kapsy u vesty hodinky, podíval se na ně a běžel dál, Alenka vyskočila; blesklo jí hlavou, že jakživ neviděla, aby měl Králík kapsu u vesty, natož aby z ní vyndával hodinky, popadla ji zvědavost a rozběhla se přes pole za ním a šťastně ho dohonila, zrovna když pod keřem hupl do velké králičí díry. V mžiku se pustila za ním, a jak se zas dostane ven, na to vůbec nepomyslela.

Králičí díra vedla kus rovně jako tunel a pak najednou se prudce svažovala dolů, tak prudce, že Alenka neměla vůbec kdy se zastavit a padala do hluboké jámy. Stále hloub a hloub a hloub. Což tomu padání nikdy nebude konec? „To bych ráda věděla, kolik mil jsem se propadla?“ řekla nahlas. „Už budu až někde u středu Země. Počkat: bude to asi čtyři tisíce mil hluboko ... to jsem zvědavá, jestli propadnu skrz celou zeměkouli! To bude legrace, až vylezu u lidí, co chodí po hlavě! U Protichodců, myslím.“ A v tom bum bác! Dopadla na hromadu suchého listí a dál už nepadala.

Alenka si ani trochu nenatloukla a v mžiku byla zas na nohou; podívala se vzhůru, nad ní bylo tma; před sebou měla zase dlouhou chodbu a po ní pořád ještě utíkal Bílý Králík. Běžela s větrem o závod, a jak zahýbal za roh, zaslechla ještě: „U sta slechů a fousků, to už je pozdě!“ Ještě když zahýbala za roh, byla mu v patách, ale králíka už vidět nebylo; octla se v dlouhé úzké síni osvětlené řadou lamp visících ze stropu. Kolem dokola byly dveře, ale všechny zamčené; Alenka prošla síní, po jedné straně až na konec a po druhé zas zpátky, u všech dveří brala za kliku...najednou se octla před dvounohým stolkem a ten byl celý ze skla; byl na něm jeden zlatý klíček a Alenku hned napadlo, jestli není od některých dveří v síni. Ale ouha, buď byl zámek moc velký, nebo klíček moc malý, žádné dveře se nedaly otevřít. Ale když podruhé obcházel síň, octla se před záclonkou, které si předtím nevšimla, a za ní byla dvířka nějakých patnáct palců vysoká; zkoušela zlatým klíčkem odemknout a sláva, klíček se k zámku hodil!

Alenka dvířka otevřela a před ní byla chodbička o nic širší než krysí díra. Alenka poklekla a tou chodbičkou hleděla do divukrásné zahrady. Zatoužila dostat se z té tmavé síně a procházet se mezi bujně kvetoucími záhonky a chladivými vodotrysky, ale nemohla dvířky prostrčit ani hlavu. Čekat u dvířek nebylo nic platné, a tak se Alenka vrátila ke stolku, jestli tam třeba nenajde ještě nějaký klíček, nebo aspoň nějaký návod, jak sklapnout jako dalekohled. Tentokrát tam našla lahvičku....

(Lewis Carroll, Praha 2010, upraveno)

- 1) Prohlédněte si pracovní list a charakterizujte jej.
- 2) Přečtěte si text.
- 3) Do prázdných rámečků vedle textu napište pomocí celých vět shrnutí (kdo, co, kde, kdy, jak) jednotlivých odstavců.
- 4) Porovnejte pracovní listy B1 a B2.
- 5) Zvolte postup (strategii) pro porovnání obou příběhů v pracovních listech B1 a B2 a následně toto porovnání proveďte.

### B3 „Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete...“



Lewis Carroll je **pseudonym** Charlese Lutwidge Dodgsona, který se narodil 27. ledna 1832 v Anglii jako třetí z jedenácti dětí. Carrollův otec byl talentovaný matematik a toto nadání přešlo i na jeho syna. Později Carroll v matematice vynikal a napsal o ní řadu pojednání. V roce 1846 byl nejprve poslán na internátní školu Rugby School, odkud v roce 1851 přešel na Christ Church kolej na Oxfordské univerzitě. Poté, co dokončil studia, učil na Christ Church, ale jeho zájmy daleko přesáhly hranice matematiky. Soustředil se na psaní **beletrie** a v roce 1856 poprvé použil svůj pseudonym pro báseň *Samota*. Téhož roku nastoupil na Christ Church nový **děkan** Henry Liddell. Carroll se stal blízkým přítelem Liddellovy rodiny a bavil jejich děti úžasnými příběhy. Na vytrvalé žádosti Alenky, jedné z Liddellových dcer, napsal Carroll v roce 1864 *Alenčina dobrodružství v podzemí*. Tato sbírka příběhů posloužila jako základ knihy *Alenka v říši divů*, vydané o rok později. *Alenka v říši divů* dosáhla ohromujícího úspěchu, proto Carroll v roce 1872 vydal pokračování známé pod názvem *Za zrcadlem a s čím se tam Alenka setkala*. Vedle spisovatelské dráhy a výuky pěstoval Lewis Carroll řadu dalších koníčků včetně umění a fotografování. Zemřel 14. ledna roku 1898 v pětadesáti letech.

(upraveno podle úvodního textu komiksové adaptace nakladatelství Grada, 2010)

- 1) Prohlédněte si pracovní list a charakterizujte jej.
- 2) Přečtěte si text.
- 3) Vysvětlete význam vyznačených slov v textu.
- 4) Vyznačte v textu další slova, která je dle vašeho názoru třeba vysvětlit.
- 5) Porovnejte pracovní listy B1, B2 a B3.
- 6) Zvolte postup (strategii) pro sestavení časové osy dle výchozího textu a poté tuto osu vytvořte.



## Příloha 4: Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu



Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

#### s účastí ve výzkumu na podporu rozvoje čtenářských strategií dospívajících dyslektiků

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

nabízíme Vám možnost zapojit Vaše dítě do kurzu na podporu rozvoje čtenářských strategií dospívajících dyslektiků, který je určen žákům druhého stupně ZŠ. Během pravidelných setkávání s lektorkou, která byla proškolená v metodě instrumentálního obohacování prof. Reuvena Feuersteina, si žáci projdou několika lekcemi zaměřenými na práci s texty různého charakteru s využitím základních principů Feuersteinovy metody. Jednotlivé lekce budou pro potřeby výzkumu nahrávány, získaná data však nebudeme nikde zveřejňovat.

Metoda instrumentálního obohacování je mezinárodně uznávaným nástrojem používaným k nápravě obtíží v učení a k rozvíjení poznávacích schopností člověka. Není omezena na žádnou věkovou ani výkonnostní skupinu osob, nachází však široké uplatnění při práci s dětmi s poruchami učení, do kterých se řadí právě dyslexie.

Kurz bude probíhat jednou týdně v rozsahu jedné vyučovací hodiny, tj. 45 minut. Je bezplatný, realizovaný v rámci pedagogického výzkumu, který je podkladem pro dokončení disertační práce při doktorském studiu lektorky na Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK. Účast je podmíněna pouze pravidelnou docházkou, souhlasem s nahráváním jednotlivých lekcí a zpracováním výstupů kurzu.

S veškerými osobními údaji bude nakládáno v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů č.101/2000Sb. a etickými normami pedagogických a poradenských pracovníků. Výstupy kurzu budou zahrnuty do závěrečné absolventské práce lektorky ve formě anonymních údajů.

Pro poskytnutí dalších informací nás můžete kontaktovat na telefonním čísle [redacted] nebo na e-mailové adrese [redacted]

Pokud Vy a Váš/Vaše syn/dcera máte o účast v kurzu zájem, prosíme, abyste zaslali zpět do školy podepsaný tento souhlas.

Souhlasím, aby můj nezletilý syn / má nezletilá dcera ..... absolvoval/a kurz na podporu rozvoje čtenářských strategií dospívajících dyslektiků, a souhlasím též s nahráváním jednotlivých lekcí a zpracováním výstupů kurzu.

V ..... dne .....

podpis zákonného zástupce: .....

**Příloha 5: Dotazník SPAS**

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píši dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE
9. Při čtení se často přefíkávam a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	ANO	NE
15. Se čtením jsem míval potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE

25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	NE
27. Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl spoustu knížek.	ANO	NE
28. Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	ANO	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	NE
32. Paní učitelka si   myslí, že jsem na matematiku hloupý.	ANO	NE
33. Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.	ANO	NE
34. Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.	ANO	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	ANO	NE
36. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	NE
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	NE
38. Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	ANO	NE
39. Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO	NE
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO	NE
41. Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO	NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	NE
43. Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	NE
44. Násobení a dělení je pro mne hračka.	ANO	NE
45. Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	ANO	NE
46. Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	ANO	NE
47. Moje písmo je bezvadné.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	ANO	NE

## Příloha 6: Dotazník MALS

### Dotazník „Jak se učím“

#### Zadání

Na následující stránce najdeš 20 tvrzení, která hovoří o učení. Prosím, přečti si je a potom ke každému uveď, jestli pro tebe platí: zcela/určitě, spíše ano, někdy ano a někdy ne, spíše ne, určitě ne.

Jestli si myslíš, že tvrzení je **zcela pravdivé**, zaškrtni **A**.

Jestli si myslíš, že tvrzení je **spíše pravdivé**, zaškrtni **B**.

Jestli si myslíš, že tvrzení je **někdy pravdivé a někdy ne**, nebo si prostě nejsi jistý, zaškrtni **C**.

Jestli si myslíš, že tvrzení je **spíše nepravdivé**, nebo jen velmi málo pravdivé, zaškrtni **D**.

Jestli si myslíš, že tvrzení je **zcela nepravdivé**, zaškrtni **E**.

**Než začneš**, vyplň, prosím, následující informace o sobě.

Skola, do které chodím:

Třída:

Moje **známky** (napiš, prosím, známky, které ti z uvedených předmětů právě vycházejí, můžeš uvést i nerozhodné známky, např. 2-3):

Ceský jazyk:

Matematika:

Cizí jazyk:

2. cizí jazyk (pokud se ho učíš):

Dějepis:

Přírodopis:

Fyzika:

Pohlaví (zaškrtni, co platí):  chlapec  dívka

Tvůj věk:

Dnešní datum:

A = zcela pravdivé  
B = spíše pravdivé

C = někdy ano, někdy ne  
D = spíše nepravdivé

E = zcela nepravdivé

Odpovídej pokud možno zcela upřímně. Zaškrtni odpověď, která tě nejlépe popisuje.

1. Jsem dobrý(á) při psaní písemek.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
2. Rád(a) řeším různé úkoly.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
3. Když dostanu zadaný nový úkol, zpravidla věřím, že ho zvládnou.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
4. Pečlivé promýšlení práce nebo úkolu pomáhá, aby je člověk lépe zvládl.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
5. Když ve třídě o něčem diskutujeme, daří se mi zapojovat do hovoru.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
6. Potřebuji, aby mi někdo s úkoly hodně pomáhal.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
7. Mám rád(a), když můžu řešit složité úkoly.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
8. Znervózním, když mám zadaný nový úkol.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
9. Myslím, že řešení složitých úkolů je zábava.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
10. Když se mi stane, že si s nějakým úkolem nevím rady, většinou nakonec přijdu na to jak dál pokračovat.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
11. Učení je pro mě snadné.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
12. Je pravda, že se mi příliš nedaří řešit složitější úkoly.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
13. Rozumím významu mnoha různých slov a pojmů.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
14. Většinou důsledně přemýšlím o tom, co musím udělat.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
15. Vím, jak vyřešit složité úkoly, když na ně narazím.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
16. Hodně školních úkolů pokládám za složité.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
17. Jsem chytrý(á).	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
18. Umím se učit.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
19. Baví mě přemýšlet.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E
20. Učení je pro mě složité.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> E