

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Diagnostika a reedukace specifických poruch učení
u dětí na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Autor: Andrea Jandová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – speciální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

Hradec Králové
2015

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: **Andrea Jandová**

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název závěrečné práce: **Diagnostika a reedukace specifických poruch učení u dětí na 1. stupni ZŠ**

Název závěrečné práce AJ: Diagnosis and Reeducation of the Learning Disability in the Children at Primary School

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je zaměřena na problematiku specifických poruch učení. V teoretické části diplomové práce je zpracována problematika specifických vývojových poruch učení s orientací na vymezení pojmů, etiologii, symptomy, klasifikace SPU, diagnostiku a možnosti reedukace. Praktická část je věnována průzkumu výskytu jednotlivých poruch učení a možnosti reedukace dětí s SPU v dané škole a na tvorbu metodických materiálů. Použité metody: případové studie, pozorování, rozhovor, dotazník. Klíčová slova: specifické poruchy učení, reedukace, diagnostika.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 24. 1. 2014

Datum odevzdání závěrečné práce: 25. 3. 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 20. 3. 2015

Poděkování

V první řadě děkuji Mgr. Kateřině Josefové Víškové za odborné vedení práce, podporu a rady, které mi při psaní práce poskytovala. Dále děkuji svým rodičům, kteří mi umožnili dostudovat. A v neposlední řadě také pracovníkům a žákům ZŠ, kde jsem vykonávala své výzkumné šetření.

Anotace

JANDOVÁ, Andrea. Diagnostika a reedukace specifických poruch učení u dětí na 1. stupni ZŠ. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 101s.

Diplomová práce řeší problematiku specifických poruch učení u žáků na prvním stupni ZŠ. Jaký mají vliv na žáka, jak se rozvíjí jeho osobnost a také socializace žáka. Převážně jsem se zaměřila na dyslexii, dysgrafii a dysortografii.

Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části diplomové práce je zpracována problematika specifických vývojových poruch učení se zaměřením na vymezení pojmů, etiologii, symptomy, klasifikace SPU, diagnostiku a možnosti reedukace. Zaměřila jsem se na vhodné metody reedukace rozvoj osobnosti žáka s dyslexií.

Praktická část zahrnuje vlastní hodiny reedukace, které jsou vytvořeny žákovi se specifickými poruchami učení na míru. Výzkumem mé práce je srovnání stejných reedukačních cvičení, které dělal žák s poruchami učení a bez nich. Při práci jsem použila metodu pozorování, rozhovoru a vlastní práce s žáky. Výsledné srovnání obsahuje reflexy učitele, žáka a sebehodnocení. V závěru je doporučení pro žáky a další návrhy. V přílohách jsou pomůcky, které jsem k reedukacím vyráběla, ale dají se použít také při běžných hodinách v ZŠ.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, reedukace, diagnostika

Annotation

JANDOVÁ, Andrea. *Diagnosis and Reeducation of the Learning Disability in the Children at Primary School* [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 101 pp.

This Diploma thesis addresses the issue of specific learning disabilities among pupils at primary school. What is their impact on pupil how his personality develops and socialization pupil. Mostly I focused on dyslexia, dysgraphia and orthography.

The thesis is divided into two parts. The theoretical part of the thesis deals with the issue of specific learning disorders, focusing on definitions, etiology, symptoms, SPU classification, diagnosis and possibilities of reeducation. I focused on appropriate methods of reeducation personality development of pupils with dyslexia.

The practical part includes its own clock reeducation that are created by the student with learning disabilities at peace. The research of my work is to compare the same reeducation exercises that made student with learning disabilities and without them. While working, I used the method of observation, interview and their work with students. The resulting comparison includes reflexes teacher, pupil and self-esteem. In conclusion, recommendations for students and other designs. The annexes are tools that I have produced to reeducation, but they can also be used during normal hours in primary schools.

Keywords: specific learning disorders, reeducation, diagnostics

Obsah

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| 1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ | 11 |
| 1.1 Termín specifické poruchy učení | 11 |
| 1.2 Druhy SPU a jejich základní charakteristika | 12 |
| 1.2.1 Dyslexie | 12 |
| 1.2.2 Dysgrafie | 13 |
| 1.2.3 Dysortografie | 13 |
| 1.2.4 Diskalkulie | 14 |
| 1.2.5 Dymúzie | 15 |
| 1.2.6 Dyspinxie | 15 |
| 1.2.7 Dyspraxie | 15 |
| 1.3 Etiologie specifických vývojových poruch učení..... | 16 |
| 1.4 Diagnostika SPU | 18 |
| 1.5 Nеспецифické projevy SPU | 20 |
| 1.5.1 Další poruchy související s poruchami učení..... | 22 |
| 1.6 Možnosti vzdělávání žáků se SPU | 23 |
| 1.7 Prevence specifických vývojových poruch učení..... | 27 |
| 2 DYSLEXIE | 27 |
| 2.1 Historie dyslexie | 27 |
| 2.2 Definice dyslexie | 28 |
| 2.3 Charakteristika a projevy dyslexie | 29 |
| 2.4 Diagnostika dyslexie..... | 32 |
| 3 ŽÁK S DYSLEXIÍ | 35 |
| 3.1 Vliv a spolupráce rodiny | 35 |
| 3.2 Vliv a spolupráce školy | 37 |
| 3.3 Žák s dyslexií a jeho osobnost | 38 |
| 3.4 Motivace žáka s dyslexií | 40 |
| 3.5 Žák s dyslexií a jeho spolužáci..... | 40 |
| 4 REEDUKACE DYSLEXIE | 41 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.1 | Co je to reedukace..... | 41 |
| 4.2 | Zásady správné reedukace | 43 |
| 4.3 | Nejčastější chyby při reedukaci | 44 |
| 4.4 | Metody reedukace dyslexie..... | 44 |
| 5 | STANOVENÍ CÍLE A METOD VÝZKUMNÉ PRÁCE | 48 |
| 5.1 | Charakteristika místa výzkumného šetření..... | 48 |
| 5.2 | Metodologie výzkumného šetření | 49 |
| 5.3 | Výzkumný soubor..... | 49 |
| 6 | KAZUISTIKA ŽÁKŮ..... | 49 |
| 6.1 | Případová studie žáka s SPU | 49 |
| 6.2 | Případová studie žáka bez SPU | 52 |
| 6.3 | Přípravná cvičení percepce a porovnání žáků | 53 |
| 6.3.1 | Cvičení na rozvoj zrakového vnímání..... | 53 |
| 6.3.2 | Cvičení na rozvoj sluchového vnímání | 54 |
| 6.3.3 | Nácvik prostorové orientace..... | 55 |
| 6.3.4 | Nácvik pravolevé orientace | 55 |
| 6.3.5 | Nácvik koncentrace pozornosti | 55 |
| 6.3.6 | Rozvoj slovní zásoby | 56 |
| 6.3.7 | Cvičení českého jazyka..... | 56 |
| 7 | PŘÍPRAVY NA HODINY REEDUKACÍ | 58 |
| 7.1 | Téma reedukací: Na výletě po krásách Čech..... | 58 |
| 7.2 | Reedukační soubor č. 1..... | 58 |
| 7.3 | Reedukační soubor č. 2..... | 60 |
| 7.4 | Reedukační soubor č. 3..... | 62 |
| 7.5 | Reedukační soubor č. 4..... | 63 |
| 7.6 | Reedukační soubor č. 5..... | 65 |
| 7.7 | Závěr reedukačního souboru..... | 66 |
| 8 | SHRNUTÍ REEDUKAČNÍCH SOUBORŮ A CVIČENÍ | 67 |
| 8.1 | Reflexe učitele..... | 67 |
| 8.2 | Reflexe žáků | 70 |
| 8.3 | Celkové shrnutí a doporučení..... | 70 |

| | |
|--------------------------------|-----------|
| ZÁVĚR | 72 |
| SEZNAM LITERATURY | 73 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 76 |
| PŘÍLOHY | 77 |

Úvod

Téma diplomové práce jsem si vybrala velmi snadno. Vzhledem k budoucí učitelské profesi se s touto problematikou budu setkávat již v podstatě celý život. Specifické poruchy učení jsou často diskutovaným tématem i mimo učitelskou půdu. Ale pro učitele prvního stupně je velmi důležité, dá se říci i povinností, umět s žáky se specifickými poruchami učení pracovat, ale také je chápat, podporovat a motivovat k práci. Tato problematika má své příznivce i odpůrce, kteří tvrdí, že specifické poruchy učení jsou pouze vymyšlené poruchy, které v podstatě neexistují. Téma specifické poruchy učení se nezabývá pouze diagnostikou a etiologií poruch, ale mělo by se zabývat především kompenzacemi a reedukacemi žáka se specifickými poruchami učení (dále jen SPU), což se z mého pohledu děje opravdu jen zřídka. Cílem mé práce je pomocí pozorování a individuální prací s žáky sledovat jak se jim pracuje při reedukacích. Pomocí zásad správné reedukace vyzkouším práci s žákem s SPU podle mnou vytvořených reedukačních souborů. Stejný reedukační soubor však vyzkouším také s žákem, který žádnou specifickou poruchu učení nemá. Cílem je porovnat práci žáků s SPU a bez SPU, práci s jednotlivými pomůckami a reedukačními soubory. Dílčím cílem je pak zpracování přehledu jednotlivých poruch učení, jejich klasifikace, vymezení a uspořádání prostředků pro nápravu a sestavit reedukaci pro žáka podle jeho věku a oslabených funkcí.

V teoretické části se nejdříve zaměřím na obecné informace o SPU, diagnostiku a možnosti žáků s SPU a také na to, jaké mají možnosti ve vzdělávání a opatření ve škole. Ve své práci zmíním klasifikaci SPU a dále bych se ráda zaměřila převážně na dyslexii, která bude provázet celou moji práci. V kapitole, která se věnuje dyslexii, bych se ráda věnovala osobnosti žáka s dyslexií, a to z pohledu rodiny, školy, ale také spolužáků. V této části bych se ráda zaměřila také na sebehodnocení žáka s SPU, jeho sebepojetí, místo v kolektivu a metody, kterými se zjišťuje postavení ve skupině vrstevníků. Dalším důležitým bodem teoretické části jsou reedukace. Podrobně se věnuji zásadám správné reedukace, přípravě reedukace na oslabené funkce, stavbě hodin reedukací a přístup k žákovi s SPU.

V praktické části se budu věnovat převážně reedukacím dyslexie, dysortografie a dysgrafie. Cvičení budou sestavena na míru žákovi, který vykazuje tyto obtíže. S žákem jsem po dobu jednoho měsíce pracovala, pracovala jsem s jeho anamnézou a zprávami z pedagogicko-psychologické poradny a cvičila jeho oslabené funkce.

K reedukacím, jsem vytvořila také pomůcky, které pomáhají rozvíjet oslabené funkce. Tím také ověřím funkčnost a efektivitu pomůcek při reedukaci a možnosti jejich využití, popřípadě obměn. Součástí bude reedukační soubor pro učitele, který bude sestaven převážně k reedukacím dyslexie, dysgrafie a dysortografie, ve spojení s vlastivědou. Výhodiskem praktické části je srovnání práce žáka s SPU a bez poruchy. Pokusím se mnou vytvořený reedukační soubor vyzkoušet na žákovi stejného věku, ale bez poruchy a porovnat práci žáka s SPU a bez poruchy.

Při psaní diplomové práce jsem vycházela převážně z odborné literatury docentky Olgy Zelinkové, a ač starších, tak stále platných publikací Zdeňka Matějčka, dále jsem se při reedukacích a kontaktu s žáky s SPU inspirovala také náměty Věry Pokorné. Jako výzkumnou metodu jsem použila rozhovor, pozorování a vlastní práci s žáky s SPU.

I Teoretická část

1 Specifické poruchy učení

1.1 Termín specifické poruchy učení

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání, matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy“ (Zelinková, 2009, s. 10).

Specifické poruchy učení se často vyskytují souběžně s jinými poruchami nebo potížemi, jako jsou například sensorická postižení, mentální retardace nebo poruchy chování. Také se mohou setkávat s vnějšími vlivy, jako je například kulturní odlišnost, nedostatečné nebo podprůměrné vedení, nejsou však důsledkem těchto vlivů. Specifické vývojové poruchy učení nejsou pouze předmětem pedagogiky, psychologie nebo speciální pedagogiky, ale také se o ně zajímají různé obory lékařství. Specifické vývojové poruchy učení se neprojevují pouze v oblastech, které jsou nejvíce postižené, mají však spoustu společných projevů. Často se objevují poruchy řeči, poruchy soustředění, problémy s pravolevou orientací a prostorovou orientací. Žáci se specifickými poruchami učení mají také problémy se zrakovým a sluchovým vnímáním s analýzou a syntézou (Zelinková, 2009). Specifické poruchy učení jsou členěny podle toho, jakou oblast postihují. Například poruchy čtení, psaní, početních operací apod. (Vágnerová, Matějček, 2006). Specifické vývojové poruchy učení mají ve svých jednotlivých názvech společnou předponu dys-. Tato předpona v překladu znamená rozpor nebo deformaci. V jednotlivých poruchách učení znamená předpona dys- nedostatečný nebo nesprávný vývoj určité dovednosti. Druhá část názvu poruchy je přejata z řeckého označení dovednosti, která je postižena (Zelinková, 2009).

Specifické vývojové poruchy učení se projevují při výuce čtení, psaní, počítání, k jejich průvodním znakům však patří i další obtíže. Dítě se specifickými poruchami učení se často může jevit jako nepozorné, lenivé nebo dokonce hloupé. Specifické poruchy učení se projevují také v chování dítěte, ovlivňují jeho citový a sociální vývoj. Dítě na sebe často chce strhnout pozornost, aby si vykompenzovalo svůj neúspěch, začíná tzv. šaškovat, předvádět se a upozorňovat na sebe nevhodnými způsoby. Učitelé a rodiče si tak často neuvědomují, že dítě trpí pocity méněcennosti, nepochopení a obtížně navazuje sociální kontakty (Zelinková, 2009).

1.2 Druhy SPU a jejich základní charakteristika

Vývojové tyto poruchy nazýváme, protože se objevují jako vývojově podmíněný projev. Není jisté, zda tyto poruchy mají biologický podklad, avšak provázejí člověka od narození až do dospělosti. Důležitý je také přídomek specifické, tím se liší od poruch nespecifických, které jsou ve výuce způsobeny mentální retardací, nebo nepodnětným domácím či školním prostředím, nebo smyslovou vadou (Michalová, 2008). Specifické vývojové poruchy učení je název, který je nadřazeným slovem pro jednotlivé druhy poruch učení.

Specifické vývojové poruchy učení lze klasifikovat podle různých kritérií. Nejčastěji se specifické poruchy učení dělí podle toho, jakou školní oblast porucha postihuje. Tento typ klasifikace používá například Olga Zelinková (Zelinková, 2009, s. 9-10), specifické poruchy učení dělí na dyslexii (porucha čtení), dysgrafii (porucha psaní), dysortografii (porucha pravopisu), dyskalkulii (porucha počítání). Dále sem také patří ryze české pojmy, jako je dyspinxie (porucha kreslení), dysmuzie (porucha hudebních schopností), dyspraxie (vývojová porucha motorické koordinace), se kterými se v zahraniční literatuře nesetkáváme. V Čechách se o těchto specifických vývojových poruchách učení zmiňuje Bartoňová (2007), která upozorňuje na to, že žáků s těmito poruchami je opravdu velice málo, většinou totiž pohlížíme na žáka jako na celou osobnost a potíže a vady se mohou kombinovat (Bartoňová, 2007).

1.2.1 Dyslexie

Tato specifická vývojová porucha učení postihuje základní znaky čtenářského výkonu. Má vliv na rychlost, správnost a techniku čtení žáka, negativně ovlivňuje porozumění čtenému textu (Zelinková, 2009). Patří do kategorie poruch řeči a jazyka, žák má potíže s dekódováním tištěného textu. Českou definici dyslexie vytvořil Matějček a Langmajer (1960). „*Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 7).

Žák s dyslexií často luští písmena, hláskuje, dlouho slabikuje, nebo čte zbrkle a konce slov si domýšlí, také se může stát, že žák tyto obtíže nemá, ale přesto je u něj diagnostikována dyslexie. V tomto případě bývá problém v tom, že převádí tvar slova na zvukovou podobu, ale není schopen toto slovo chápat. Nejčastějšími chybami,

kterých se žáci s dyslexií dopouštějí, jsou záměny písmen tvarově podobných, zvukově podobných nebo si nepodobných. Často se u dětí vyskytuje dvojí čtení, to znamená, že si žák nejdříve přečte slovo potichu po hláskách a poté ho nahlas zopakuje. Znaky čtenářského výkonu mohou být postiženy různě, jinak intenzivně a také různě kombinovaně (Zelinková, 2009).

1.2.2 Dysgrafie

Jedná se o specifickou vývojovou poruchu psaní, která se projevuje celkovou nápadnou neobratností při písemném projevu. Je poruchou grafické stránky projevu. Žák není schopen zapamatovat si tvar písmene a napodobit ho. Píše nečitelně, neumí psát stejnosměrně a úhledně (Michalová, 2008).

Dle Zelinkové (2009) se dysgrafie projevuje v těchto oblastech:

- žák si obtížně pamatuje tvary písmen a nedokáže je poté napodobit;
- písmo je buď příliš velké, nebo příliš malé;
- písmo je obtížně čitelné;
- pomalé vybavování si tvarů písmen přetrvává až do staršího věku dítěte;
- žák často škrta a přepisuje písmena;
- žák píše neupraveně;
- žák píše velmi pomalu;
- žák se při psaní musí hodně soustředit, psaní mu zabere více času.

1.2.3 Dysortografie

Pojem dysortografie označuje vývojovou poruchu pravopisu, projevující se pouze u některých pravopisných jevů. Nejedná se o obtíže tak závažné, že by žák nedokázal celkově zvládnout pravopis a gramatiku. K charakteristickým znakům poruchy patří zvýšený počet dysortografických chyb a problémy při aplikaci gramatických jevů především do písemné podoby (Michalová, 2008).

Zelinková (2009) uvádí tyto specifické dysortografické chyby:

- špatné rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek;
- špatné rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni;
- špatné rozlišování sykavek (s, z, c);
- vynechání, přidávání nebo přesmyknutí písmena či slabiky;
- chybné hranice slov v písmu.

Tři typy dysortografie podle Žlaba (1988):

- **auditivní** – narušení sluchové analýzy a diferenciací a oslabení sluchové paměti, žák chápe smysl slova, ale neumí sluchem zachytit pořadí písmen ve slově;
- **vizuální** – narušení zrakové paměti, žák si neumí vybavit písmeno vizuálně, neumí po sobě v textu najít chybu, jelikož nerozliší zrakem tvar slova, písmene;
- **motorická** – narušení jemné motoriky, zde je oslabeno právě psaní, je pomalé a namáhavé, žák se koncentruje na psaní a již se nesoustředí na správné používání pravopisu a gramatiky (Michalová, 2008).

1.2.4 Dyskalkulie

Je známou specifickou vývojovou poruchou matematických schopností, postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, geometrii a také matematické představy žáků. Žák má problémy s chápáním a prováděním matematických operací, nedokáže si správně osvojovat matematické pojmy, neúměrně dlouho počítá na prstech. Také může být oslabena matematická logika, kdy žák nechápe základní postupy. Oslabena může být také grafomotorika, kdy žák nezvládá rýsování v geometrii (Zelinková, 2009). Dyskalkulie bývá diagnostikována jen velmi vzácně, její projevy jsou velice rozmanité a často souvisí s narušenou sluchovou a zrakovou percepcí. Dyskalkulie se mnohdy vyskytuje společně s dysortografií. Klasifikuje se podle toho, jaká z matematických funkcí je nejvíce oslabena.

Typy dyskalkulie podle Košče (In Zelinková, 2009):

- **verbální dyskalkulie:** působí problémy s označováním množství, počtu předmětů, potíže s operačními znaky a matematickými úkony, žák má problém s vyjmenováním řady číslovek od nejnižší k nejvyšší a naopak, jmenováním řady sudých a lichých čísel, nechápe termíny o...více, o...méně, krát...vícekrát, méně, neumí na slovní vyzvání ukázat počet nebo označit hodnotu napsaného čísla;
- **praktognostická dyskalkulie:** působí problémy s manipulací s konkrétními předměty nebo symboly a jejich přiřazením k symbolu čísla, žák má problém s řazením předmětů dle velikosti, rozlišováním tvarů, například v geometrii, také má problém s prostorovou orientací;
- **lexická dyskalkulie:** činí problémy se čtením matematických znaků (čísla, číslice, operační symboly), dochází také k zaměňování podobných znaků, při nejléčí formě lexické dyskalkulie není žák schopen přečíst vícemístné číslo s nulami uprostřed nebo vícemístné číslo, které je napsané svisle, při těžší formě žák

nedokáže přečíst ani izolované číslice a operační znaky, velkým problémem jsou také zlomky, římské číslice a desetinná čísla;

- **grafická dyskalkulie:** působí problémy s psaním matematických znaků (číslic, znaků a geometrických tvarů), žák má problém při psaní číselných diktátů, přepisu, psaní řádů pod sebe, zapomíná psát nuly, špatně píše vícemístná čísla, bývá narušena pravolevá orientace;
- **operační dyskalkulie:** způsobuje problémy s prováděním matematických operací sčítání, odčítání, násobení, dělení, často se objevují jejich záměny, záměny čitatele a jmenovatele, problém žákům činí přechod přes desítku, početní výkony provádějí žáci často na prstech;
- **ideognostická dyskalkulie:** působí problémy s chápáním matematických pojmů a vztahů mezi nimi, nejtěžší poruchou je, že žák nedokáže počítat po jedné od daného čísla z hlavy, při nejlehčím stupni nedokáže chápat matematické řady.

Tyto jednotlivé projevy neoznačujeme jako poruchu, pouze souhrn obtíží a projevů může vést k diagnóze dyskalkulie (Zelinková, 2009).

1.2.5 Dysmúzie

Tento pojem zahrnuje obtíže projevující se narušenou schopností vnímání a reprodukce hudby a rytmu. Nebývá ovšem diagnostikován, protože nemá tak závažný dopad na zvládání výuky žáka jako ostatní poruchy učení (Michalová, 2008).

1.2.6 Dyspinxie

Označuje specifickou poruchu kreslení. Žák s dyspinxií má nízkou úroveň kresby, není schopen zobrazit na papír předměty adekvátně ke svému věku. Žák má problémy s motorikou, špatně drží tužku, často se opravuje, škrta, gumuje.

Michalová (2008) klasifikuje dyspinxii na tři druhy podle obtíží:

- **motorická:** roztřesené linie, přerušovaná kostrbatá čára, nedotahování linií;
- **vizuální:** v kresbě chybí detail, výtvar je schematický, dítě nemá vlastní představu;
- **integrační:** kombinace dyspinxie motorické a vizuální.

1.2.7 Dyspraxie

Je vývojová porucha motorické koordinace, týká se dětí i dospělých lidí s výraznějšími motorickými potížemi, které ovlivňují jejich schopnost učení. Dříve byla tato porucha známa pod názvem syndrom nešikovného dítěte nebo minimální mozková dysfunkce.

Dyspraxie, mimo specifické poruchy učení, také úzce souvisí s ADHD nebo Aspergerovým syndromem (Michalová, 2008).

Rozdělení specifických poruch učení potvrzuje, že zahrnují široké spektrum obtíží různých oblastí.

1.3 Etiologie specifických vývojových poruch učení

Od počátku zájmu o specifické poruchy učení bylo předpokládáno, že na nich nemá podíl nízký inteligenční kvocient, nepodnětné domácí prostředí ani negativní emoční vývoj. Specifické poruchy učení pramení z nedokonalosti funkce centrální nervové soustavy, toto oslabení může být dědičné, nebo také způsobené lehkou mozkovou dysfunkcí. Někteří lidé se domnívají, že specifické poruchy učení mohou mít pouze osoby se sníženou inteligencí, ale v mnoha publikacích a v praxi se dozvídáme, že je tomu spíše naopak. Specifické vývojové poruchy učení jsou často diagnostikovány u žáků, kteří mají průměrný nebo dokonce vyšší intelekt, než žáci stejného věku.

„Potřebujeme-li se naučit číst a psát, musíme mít řádným způsobem rozvinutou funkci, podmiňující úspěšnost ve čtení, psaní, počítání“ (Michalová, 2008, s. 30). Matějček (1995) ve svých publikacích tvrdí, že u bezproblémových dětí jsou základní schopnosti uspořádány do soustavy nebo vzorce, a to tak, že když jsou vzájemně sehrané, umožní dětem naučit se bez problémů číst a psát. *„Je-li základní vzorec porušen, pak s největší pravděpodobností můžeme očekávat nápadný neúspěch ve čtení a psaní, tedy projev některé ze specifických poruch učení“* (Michalová, 2008, s. 30). Zelinková (2009) rozšířila pojem problémy se čtením a psaním. Uvádí, že žáci se specifickými poruchami učení nemají pouze problém se čtením, psaním a počítáním, ale také v jiných oblastech, jako je paměť, zraková a sluchová percepce, prostorová orientace, pravolevá orientace, analýza a syntéza, úroveň motoriky, problematika s vývojem řeči a s ní spojené verbální vyjadřování, rychlé zpracování podnětů a celková stavba centrální nervové soustavy (Zelinková, 2009). Z výše uvedeného vyplývá, že nenajdeme dva stejné žáky s jednotnou poruchou učení, každý žák má problémy v jiné oblasti, a proto by se ke každému žákovi se specifickou poruchou učení mělo přistupovat individuálně.

Již v historii se o příčinách specifických vývojových poruch diskutovalo, avšak jednotlivé názory se mnohdy lišily. Zelinková (2009) uvádí, že autoři, jako je například Kučera a Hallgren, považují za jednu z příčin dědičnost, dále Kučera uvádí také lehké mozkové dysfunkce, které se objevily u 50% zkoumaných dětí. Autoři polského původu

uvádějí jako největší příčinu specifických poruch učení poruchy vývoje percepčně-motorických funkcí, k tomuto tvrzení se připojil také autor anglického původu Wedel. Francouzský autor Tomis předpokládá, že poruchy čtení a psaní jsou způsobeny nedostatečným rozvojem sluchového vnímání. Různí autoři spekulují o dalších příčinách specifických poruch učení, například dlouhé studie Galaburdyho ukázaly, že možnou příčinou je také užívání levé ruky nebo nemoci imunitního systému (Zelinková, 2009).

Německý autor Frith (In Zelinková, 2009) **rozděluje příčiny dyslexie do tří rovin:**

- **biologicko-medicínská;**
- **kognitivní;**
- **behaviorální.**

Biologicko-medicínská rovina

Do této kategorie příčin specifických poruch učení patří genetika, struktura a fungování mozku, hormonální změny a také takzvaná cerebelární teorie. Genetika je zde zastoupena, neboť v dnešní době je již dokázáno, že různé vývojové poruchy, jako jsou právě specifické poruchy učení, jsou ovlivněny geny. Avšak neexistuje pouze jeden gen, který by způsoboval poruchy učení, existuje vždy několik klíčových genů, které schopnosti naučit se číst, psát nebo počítat posunují směrem dolů. Struktura a funkce mozku u žáků se specifickými poruchami učení jsou jiné než u žáků bez těchto problémů. Vědci objevili anatomické rozdíly a odlišnosti na úrovni buněk a spojů mezi nimi. Bylo prokázáno, že další příčinou dyslexie je také vyšší hladina testosteronu, který ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, ale také může omezovat vývoj některých jiných dílčích znaků. Poslední podkategorií biologicko-medicínské roviny je cerebelární teorie, nachází se na pomezí mezi touto rovinou a rovinou kognitivní. Odlišuje symptomy specifických poruch učení od jejich příčin (Zelinková, 2009).

Kognitivní rovina

V této rovině se na výzkumu podíleli různí autoři, kteří prokázali deficity v následujících poznávacích procesech:

- **fonologický deficit:** žáci mají problémy s dekodováním a osvojováním si nácvičku čtení;
- **vizuální deficit:** žáci mají problém poznat tvary jednotlivých písmen,

a s identifikací hlásek ve slově, mají nekontrolovatelné oční pohyby po stránce, zrakové podněty přetrvávají krátký čas, špatně identifikují písmena, zapomínají již přečtené části slov;

- **deficit v oblasti řeči a jazyka:** žáci mají problém s mluvenou a psanou řečí, osvojováním si jazyka a jazykových kompetencí, nedokáží rychle jmenovat písmena, barvy, předměty, neumí najít slova, která se rýmují;
- **deficit v procesu automatizace:** žáci mají problém v tom, že naučené dovednosti nejsou tak rychle automatizovány, čím je úkol obtížnější, tím hůře automatizace probíhá;
- **deficit v oblasti paměti:** podle toho, jak dlouho paměťové stopy probíhají, rozlišujeme paměť krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou;
- **deficit v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů:** žáci mají obtíže ve zrakové percepci, v rychlém jmenování po sobě jdoucích podnětů;
- **kombinace deficitů:** zde se shoduje nejvíce autorů, vidí příčinu ne pouze v jednom deficitu (Zelinková, 2009).

Dle mého názoru se u specifických vývojových poruch učení vždy deficity mísí a kombinují, protože, jak můžeme vidět v praxi u žáků například s dyslexií, mají problémy ve více oblastech, které se snažíme napravit reedukacemi.

Behaviorální rovina

Do této roviny řadíme dle Zelinkové (2009, s. 32) tři následující body:

- **rozbor procesu čtení;**
- **rozbor procesu psaní;**
- **rozbor chování při čtení, psaní i běžných denních činnostech.**

Behavior znamená v překladu chování, lze na tuto rovinu tedy pohlížet ze tří hledisek, jak se dítě chová při procesu čtení, jaký je vliv komunikace mezi dítětem a okolím, jak specifické poruchy učení ovlivňují dítě v oblasti motoriky, vnímání jazyka a řeči a jak celkově ovlivňuje osobnost žáka.

1.4 Diagnostika SPU

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte“ (Zelinková, 2009, s. 50).

Stanovení jednotných kritérií pro diagnostiku SPU je velice obtížné, neboť existuje mnoho kritérií, podle kterých se SPU diagnostikují. Vycházejí z definic poruch, teoretických znalostí a průvodních obtíží poruch.

Diagnostika se může provádět v běžné třídě základní školy nebo na odborném pracovišti (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). V běžné třídě provádí diagnostiku učitel, zaměřuje se na úroveň vědomostí, dovedností a psychických funkcí. Učitel se při podezření na SPU zaměřuje na různé oblasti, například úroveň čtení, psaní, počítání, soustředění se při hodině, dále na žákovo sluchové a zrakové vnímání, řeč a slovní zásobu. Také se zaměřuje na orientaci v prostoru, reprodukci rytmu, pravolevou orientaci, nápadnosti v chování a postavení žáka v kolektivu spolužáků a v rodině, rodinné zázemí, způsob výchovy a péče o dítě (Zelinková, 2009). Učitel musí brát při diagnostice ohled také na rozumové schopnosti dítěte a na úroveň, jaké dosahuje v různých předmětech. Musí také brát v úvahu, zda žák nebyl dlouhodobě nemocný, zda se ve třídě nestřídali učitelé, nebo zda je pro školní docházku dítě zralé. Učitel může žákovi, u něhož má podezření na SPU, doporučit používání pomůcek, které mu umožní lépe vykonávat školní práci, ještě před tím, než dojde k vyšetření na odborném pracovišti (Zelinková, 2009).

Diagnostika na odborném pracovišti se provádí v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP) nebo speciálně pedagogických centrech (SPC), kde na diagnostice spolupracují speciální pedagog, psycholog a sociální pracovníce. Součástí diagnostiky je anamnéza dítěte, která zahrnuje anamnézu dítěte, rodičů i sourozenců. Uvádí se v ní, zda v rodině měl někdo také takové obtíže, průběh těhotenství a porodu, onemocnění dítěte, vývoj motoriky a řeči. Pracovníci odborných center také sledují chování dítěte při vyšetření, jakým způsobem řeší úkoly, jaké jsou reakce dítěte a popřípadě rodičů, kteří mohou být přítomni. Diagnostika v odborných centrech se skládá z různých poznatků a vyšetření.

PPP a SPC vyšetřují úroveň čtení (rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění), psaní (opis, přepis, diktát, sloh, grafická stránka písma, pravopis), matematických dovedností (paměť, matematické operace, číselné představy, předčíselné představy, orientace v čase), sluchového vnímání (poznávání první hlásky ve slově, Moseleyův test, nesmyslná slova), zrakového vnímání (rozlišování stejných a odlišných obrázků, obrázky, které se liší podle osy), pravolevé orientace a řeči (výslovnost, vyjadřování, slovní zásoba). SPC nebo PPP dále vyšetřují motoriku a rovnováhu dítěte, které také ovlivňují percepce dítěte a jeho rozumové schopnosti. Další příčinou může

být také kombinace specifických poruch učení a ADHD, kterou diagnostikují také PPP nebo SPC spolu s odborníky. Diagnostika SPU může probíhat také u dospělých nebo dospívajících, u kterých tyto obtíže nebyly zjištěny již v raném dětském věku (Zelinková, 2009).

1.5 Nespecifické projevy SPU

V této podkapitole se budu zabývat odlišnostmi v psychomotorických funkcích u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Zde lze opět najít více projevů, které se u jednotlivých žáků mohou kombinovat, být více či méně výrazné nebo se naopak vůbec nemusí objevit. Záleží na jednotlivé poruše učení, úrovni žáka a také podnětnosti prostředí a míře reedukace.

Mezi nespecifické projevy SPU řadíme:

Poruchy pozornosti

„Poruchy soustředěnosti a pozornosti bývají jedním ze základních symptomů, které se v SPU vyskytují“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 116). Tento deficit může postihnout veškerá smyslová ústrojí. Dítě se může zdát roztržité, neumí rozdělit svoji pozornost mezi více podnětů, může se stát, že nereaguje na výzvy, což se někdy může zdát jako neposlušnost (Fischer, Škoda, 2008).

Poruchy aktivity

U žáků se specifickými poruchami učení se často může vyskytovat hyperaktivita nebo také hypoaktivita. Tyto poruchy mohou souviset se syndromem ADHD (Fischer, Škoda, 2008).

Zvýšená unavitelnost

Brzká unavitelnost žáka souvisí také s poruchou pozornosti, žák se může jevit méně pozorný. U těchto žáků je dobré vhodně střídát aktivity, pokud je jeden úkol zaměřen na sluchovou perцепci, měl by po něm jdoucí úkol být zaměřen na perцепci zrakovou. Žáky je třeba kontrolovat (pozorovat zčervenání a slzení očí, dívání se do prázdna, zívání) a brát ohled na jejich unavitelnost při zkoušení a hodnocení (Fischer, Škoda, 2008).

Deficity paměti

Projevují se častým zapomínáním. Deficity paměti se mohou projevovat také ve formě zrakové paměti, sluchové paměti. Rovněž se týkají paměti krátkodobé a dlouhodobé.

Oblast motoriky

Deficity v oblasti motoriky ovlivňují grafomotorický výkon žáka, jako je psaní, kreslení, rýsování, tím se projeví ve více předmětech. Žák má problémy s koordinací pohybů a s jemnou motorikou. Žáci mají obtíže s úchopem tužky, pera a špatným vedením ruky a tlaku na psací potřebu (Fischer, Škoda, 2008).

Jazyk a řeč

Deficit se objevuje v jazykovém projevu žáka, jazykovém citu a výslovnosti. Žák trpí artikulační neobratností, což znamená, že mu dělá velkou obtíž vyslovovat složitější hláskové shluky, dvojhlasíky nebo slova víceslabičná a složená (Fischer, Škoda, 2008).

Emoční labilita

Žáci se specifickými poruchami učení mívají také nečekané projevy chování. Dokážou svým chováním překvapit, jsou náladoví, plačtiví a citliví vůči výtkám k jejich osobě, upoutávají na sebe pozornost. Tyto projevy chování vyvolávají u žáků emocionální problémy, jsou způsobeny frustrací ze školního neúspěchu (Fischer, Škoda, 2008).

Odlišnosti se mohou objevit také v chování žáků se specifickými poruchami učení, jak už bylo popsáno v odstavci emoční labilita, žáci mají emociální a sociální problémy v chování. Tímto chováním si kompenzují svůj neúspěch ve škole, frustraci a pocit bezmoci. Často se bohužel projevují negativně, a to tím, že jsou nesoustředění, neklidní a infantilní. Děti se specifickými poruchami učení jsou více vzrušivé, nechají se velice rychle vyvést z míry. Odmítají plnit domácí úkoly, vyhýbají se jim. Rády si kompenzují vše tím, že šaškují, ruší, „vytahují se“. Také se může stát, že se uzavírají do sebe, jsou plačtiví, ustrašení, mají poruchy spánku nebo jsou naopak agresivní a to jak verbálně, tak i vzdorovitě (Fischer, Škoda, 2008).

Osobně jsem se setkala s mnoha žáky se specifickými poruchami učení, každý z nich se projevoval jinak. Je pravda, že si žáci, kteří jsou slabší ve školních výkonech, mnohdy kompenzují svůj neúspěch šaškováním a upozorňováním na svoji osobu v negativním smyslu. Také jsem se ovšem setkala s tím, že žáci, kteří nechtějí chodit do školy, si raději vymýšlí nevolnost, kterou si poté namluví sami sobě a je jim doopravdy špatně od žaludku. Úzkostní žáci nemohou v noci spát, trpí pocity méněcennosti a stavy deprese.

1.5.1 Další poruchy související s poruchami učení

S pojmem specifické poruchy učení často souvisí syndrom ADHD, pod touto zkratkou se skrývá název Attention deficit hyperaktivity disorder, který v překladu znamená porucha pozornosti s hyperaktivitou (Michalová, 2008).

ADHD je porucha, která má tři hlavní symptomy, poruchu pozornosti, impulzivitu a hyperaktivitu. Barkley (1990) rozlišuje ještě další dva druhy ADHD, a to ADHD s agresivitou nebo bez agresivity a opoziční chování – ODD (Oppositional Defiant Disorders). Existuje také pojem ADD, který pod svým názvem zahrnuje poruchu pozornosti, ale bez přidružené hyperaktivity. Pro práci učitele jsou tato dvě dělení velice důležitá, učitel má k žákům rozdílný přístup, jinak se chová k žákovi, který je pouze hyperaktivní a impulzivní, ale jinak k žákovi, který má agresivní sklony a ohrožuje spolužáky ve třídě (Zelinková, 2009). Žáci s ADHD mají vysokou míru aktivity, jsou v neustálém pohybu, prochází se po třídě, vyhledávají blízké předměty a neustále se vrtí na židli, nikdy nejsou v klidu. Jsou také velice impulzivní a mají velmi malou schopnost sebeovládání. To se projevuje častým zbrklým jednáním, nadměrným mluvením, skákáním do řeči ostatním a rušením. Často reagují rychleji, než si svoji reakci rozmyslí, nemohou se dočkat, až na ně vyjde řada, občas se zapojují do nebezpečných situací, aniž by pomysleli na důsledky svých činů. Mají potíže s přechodem od jedné činnosti k druhé, občas se chovají agresivně, silně reagují na sebemenší podnět a jsou sociálně nevyzrálí (Michalová, 2008).

Zelinková (2009) uvádí tyto příčiny ADHD:

- **genetické dispozice;**
- **chování matek v prenatálním období:** kouření v těhotenství, toxiny z vnějšího prostředí, aditiva v potravinách;
- **způsob výchovy dítěte.**

Další porucha, která se spojuje se specifickými vývojovými poruchami učení, se nazývá neverbální nebo také nonverbální porucha učení. Tato porucha učení se odpoutává od řečové oblasti, nesouvisí s ní na rozdíl od specifických vývojových poruch učení. Neverbální poruchy učení souvisejí s prostorovou orientací. Typickým projevem neverbálních poruch učení je neschopnost žáka se zapojit například do míčových her. „*Dítě neví, kde stojí samo, kde stojí druhí, nedokáže přihrát, plete se do cesty apod.*“ (Zelinková, 2009, s. 11). Další problém mají děti se sociální orientací. Žáci často nezvládají odhadnout, jaký postoj zaujímá dospělý člověk nebo jeho spolužák,

neumí odhadnout gesta, tón hlasu a výrazy v obličeji, nejsou schopni vyjádřit své pocity. Některé publikace píší, že lidé s neverbální poruchou učení nemají smysl pro humor, nedokážou rýmovat a nemají cit pro jazyk, slovní zásoba ani vývoj řeči nejsou postiženy (Michalová, 2008).

1.6 Možnosti vzdělávání žáků se SPU

„Vzdělávání nejen žáků s SPU, ale i jedinců s ostatními typy postižení probíhá v souladu s platnou legislativou, konkrétně se Zákonem 561/2004 Sb.“ (Michalová, 2008, s. 11).

Žáci se specifickými vývojovými poruchami se dle zmiňovaného zákona řadí do skupiny jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou považováni za osoby se zdravotním postižením (Michalová, 2008). Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se řadí žáci se zdravotním postižením (tělesné, zrakové, sluchové, mentální postižení, autismus, vady řeči, specifické vývojové poruchy učení a chování), žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobé nemoci, zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení, které požadují zohlednění při výuce) a žáci se sociálním znevýhodněním (nepodnětné rodinné prostředí, malé sociálně kulturní postavení, s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou a děti azylantů) (Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, 2015).

Podle Zákona 561/2004 se v § 16 o vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení uvádí:

(6) „Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o dva školní roky.

(7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační pomůcky poskytované školou“ (MŠMT, 2013).

(9) Ředitel může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení“ (Michalová, 2008, s. 106, 107).

Na školský zákon navazují vyhlášky 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných (Bartoňová, 2007).

„Školský zákon v § 18 hovoří o možnosti výuky dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu i z jiných závažných důvodů“ (Michalová, 2008, s. 107, 108).

„Ve vyhlášce 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných navazující na Zákon 561/2004 Sb. je IVP a jeho obsah blíže specifikován“ (Michalová, 2008, s. 107).

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je dokument, který je součástí dokumentace žáka a měl by obsahovat:

- *„údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění“;*
- *„údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob kontroly“ (Michalová, 2008, s. 108).*

IVP vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem školského poradenského zařízení, pracovníkem provádějícím reedukace u žáka, vedením školy, žákem a jeho zákonnými zástupci. IVP žákovi umožňuje pracovat ve škole podle jeho schopností a jeho rychlosti práce ve škole. Žáka nestresují učební osnovy a srovnávání se spolužáky bez SPU. Má motivační funkci, díky IVP si dítě snáze uvědomí, že mu učitel chce pomoci a dává mu šanci být lepší ve školních výkonech. IVP není pro žáka

úlevou, ale stanovuje pro něj optimální úroveň školní práce. IVP umožňuje učitelům plánovat aktivity vhodné úrovni žáka, vede k individuálnímu vyučování a hodnocení. Do přípravy IVP se mohou zapojovat také rodiče, díky němu jsou se situací lépe seznámeni a za práci a pokroky svého dítěte se stávají spoluodpovědnými. IVP umožňuje měnit postavení žáka ve třídě (Zelinková, 2009).

Tvorba IVP je spoluprací více osob a institucí. Závisí na diagnostice odborného pracoviště (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum), podle této diagnostiky se v IVP objeví, jaké tempo práce je pro žáka optimální, respektování motorického neklidu, krátkodobé paměti, vytváření vhodných podmínek pro práci žáka. IVP dále vychází z pedagogické diagnostiky učitele, respektuje závěry a diskuse vytvořené s rodiči žáka a s žákem. IVP je vypracován pouze pro předměty, ve kterých se obtíže projevují výrazně. Na tvorbě IVP se podílejí učitel daného předmětu spolu s učitelem, který provádí reedukace, a to z toho důvodu, že žáka znají a vědí, jak v daném předmětu pracuje a jaké jsou jeho možnosti pro další rozvoj. Dále se při tvorbě IVP sledují aspekty, jako jsou vzdálené, krátkodobé a dlouhodobé cíle. Vzdálenými cíli jsou myšleny například přechod na druhý stupeň a maturitní zkouška. Pod krátkodobými cíli si můžeme představit otázku „Co by se měl žák naučit v daném ročníku?“. Cíle krátkodobé představují „Co by měl žák zvládnout v nejbližší době, jaké jsou očekávány výsledky?“. Dalším velmi důležitým aspektem při tvorbě IVP je respektování individuálních potřeb žáka. Toto hledisko považuji za nejdůležitější při tvorbě IVP (Zelinková, 2009).

Dle Zelinkové (2009, s. 224) by se individuální přístup měl dotýkat těchto oblastí:

- *metody výkladu;*
- *opakování a upevňování učiva;*
- *ověřování vědomostí a dovedností, rozsah písemných prací;*
- *osobní přístup (pochvala, odměna);*
- *zohlednění některých charakteristik žáka;*
- *citlivost u dětí s neurotickými rysy.*

IVP má doporučenou rámcovou strukturu, měl by obsahovat tyto údaje: jméno, příjmení žáka, datum narození, třída, škola, vyšetření z PPP nebo SPC. Dále by měl obsahovat pedagogickou diagnózu učitele – úroveň čtení, psaní, počítání, sociální vztahy žáka, jeho nejzávažnější problémy, obtíže, ale také pozitivní rysy, zájmy,

charakteristiku jeho práce, řeč a vyjadřování a diagnostiku psychických funkcí, které ovlivňují nácvik čtení, psaní, počítání (Zelinková, 2009).

IVP by měl obsahovat také vyučovací předměty, na které se IVP vztahuje, pedagogické postupy, jaké pomůcky žák při výuce smí používat, tyto pomůcky může doporučit PPP nebo SPC, kde byl žák vyšetřován. V IVP je také uvedeno, jak je žák hodnocen a klasifikován a jaká speciálně pedagogická či psychologická péče je mu poskytována. Dále se zde objevuje spolupráce s rodiči a také podíl žáka na řešení problému (Zelinková, 2009).

Dle mého názoru je pro žáka IVP vhodným řešením. Žák jím získává novou motivaci k učení, opět je mu umožněno být ve třídě aktivní a nebýt frustrovaný ze svého neúspěchu. Žák se spolu s IVP opět začleňuje do kolektivu, nemusí se vzdělávat mimo běžnou třídu ZŠ, zůstává se svými spolužáky a sám si určuje tempo, kterým pracuje. IVP neslouží k tomu, aby žák s SPU měl méně práce, ale aby měl práci, kterou zvládá a motivuje ho k dalším výkonům.

Organizační formy vzdělávání podle Matějčka (In Fisher, Škoda, 2008, s. 118) rozdělují vzdělávání žáků do pěti stupňů:

- *„náprava nejllehčích forem přímo v základní škole v rámci individualizace normálního výukového procesu;*
- *reedukace vyškolenými učiteli v rámci kroužků či doplňovacích hodin;*
- *reedukace prováděná v PPP za účinné spolupráce rodičů;*
- *reedukace v rámci specializované třídy pro žáky s SPU;*
- *náprava nejtěžších forem soustředěnou komplexní péčí v dětských psychiatrických léčebnách.“*

Dle Fishera a Škody (2008) lze péči o vzdělávání žáků s SPU rozdělit na několik druhů:

- **individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy:** to znamená, že učitel třídy, kde je žák s SPU, by měl vytvořit vhodné podmínky pro integrovaného žáka;
- **individuální péče prováděná učitelem, který je absolventem speciálního vzdělání:** zde péči zajišťuje speciální pedagog v rámci speciálních hodin s žáky s SPU;
- **třídy individuální péče:** vznikají při základních školách, žáci do nich docházejí pouze na některé předměty;

- **cestující učitel:** pracovník PPP nebo SPC vede hodiny reedukace ve škole;
- **specializované třídy pro žáky s SPU:** v těchto třídách je méně žáků, které učí speciální pedagog, třídy se zřizují při základních školách;
- **speciální školy pro žáky s poruchami učení:** žák má po celou dobu edukačního procesu individuální a speciální péči, těchto škol existuje v České republice přibližně deset;
- **dětské psychiatrické léčebny:** zde se vzdělávají žáci s těžkým stupněm postižení, kteří mají kombinované vady, provádí se zde reedukace;
- **individuální skupinová péče:** tuto péči zajišťuje PPP nebo SPC, zde se žákům individuálně věnují, reedukací se mohou účastnit také rodiče, terapie se provádí také jako skupinové sezení.

1.7 Prevence specifických vývojových poruch učení

Prevence specifických poruch učení se dělí na primární a sekundární.

Primární prevence: by měla navazovat na výkony, které podmiňují čtení a psaní. Avšak tento typ prevence je účinný, pokud je zahájen včas, to znamená nejlépe v předškolním období, kde je možné u dítěte podmiňovat a pozitivně ovlivňovat rozvoj poznávacích funkcí, které později ovlivní školní úspěchy při čtení, psaní a počítání.

Sekundární prevence: zahrnují projekty, které jsou zaměřeny na prevenci SPU, stimulují poznávací funkce, rozvíjí zrakové a sluchové vnímání a řeč. Tyto projekty je vhodné zařazovat u žáků s odkladem školní docházky, ale také u žáků na prvním stupni (Kocurová, 2001).

2 Dyslexie

2.1 Historie dyslexie

„Obtíže se čtením byly první formou specifických poruch učení, které byly popsány. V roce 1878 popsal německý lékař dr. Kussmaul muže, který nebyl schopný naučit se číst. Muž měl normální inteligenci a získal adekvátní vzdělání. Dr. Kussmaul nazval tento problém čtecí slepota. O devět let později jiný německý lékař přišel pro tento případ s pojmem dyslexie“ (Selikowitz, 2000, s. 15).

Dyslexií se v minulosti zabývalo mnoho autorů, lékařů a učitelů, kteří popisovali jedince s přiměřeným intelektem, avšak neschopností naučit se číst, vyjadřovat se a mít plynulé tempo řeči. Dyslexií, tehdy pod pojmem „slovní slepota“ se, jako první zabýval

francouzský neurolog P. Broca (1861), objevil místo, které se nachází v předním čelním laloku levé mozkové hemisféry, toto místo řídí mluvené slovo po motorické stránce. Pokud je poškozeno, neumožňuje artikulovat, vyjadřovat se a plynule mluvit. Druhým autorem, který se zabýval dyslexií, byl O. Wernick (1874). Objevil, že u místa, které lokalizoval P. Brock, se nachází jiná centra, která ovlivňují porozumění řeči s obsahovou složkou mluveného projevu (Matějček, 1995). Dyslexie není problémem pouze poslední doby, její historie sahá hluboko do minulosti. Avšak v dnešní moderní době je jí věnováno více pozornosti než v minulosti.

Důvody zájmu o dyslexii podle Selikowitze (2000, s. 16):

- *„nikdy jindy v dějinách nebyla schopnost získat školní dovednosti a kvalifikace tak důležitým faktorem na vysoce konkurenčním trhu;*
- *všechny děti v cizích zemích mají povinnou školní docházku a rodiče se zajímají o jejich pokrok;*
- *potřeba znalosti školních dovedností se rozšířila i mimo městské oblasti;*
- *s omezením počtu vážných nemocí u dětí (dětská obrta, TBC) se pozornost zaměřuje na problémy, které se netýkají záchrany života, právě jako jsou např. specifické poruchy učení“.*

2.2 Definice dyslexie

Definice specifických poruch učení prošla od prvních pokusů vymezení až po současnost velkými změnami. Příčinou změn byly různé přístupy oborů, které se o problematiku zajímaly, a také různé pohledy autorů, kteří se na tvorbě definic podíleli. Výrazně se od sebe liší definice z počátku století a ty, které vytvářejí autoři a odborníci v současnosti. Následující definice dyslexie byla přijata Světovou neurologickou federací na konferenci 4. 4. 1968 v Dallasu (Zelinková, 2009, s. 16): „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost*“). Stala se východiskem pro další výzkum a praxi. Definice zmiňovala přiměřenou inteligenci osoby s dyslexií, to odstartovalo výzkum zabývající se rozdílem mezi úrovní IQ a úrovní čtení, což je předmětem diskuzí dosud. V následujících obdobích se přestalo jednat o nižším IQ, ale pozornost se zaměřila na oblasti řeči a sluchovou diferenciaci. Touto hypotézou se zabýval Lundberg, který bere v potaz čtenářský výkon, časný vývoj dítěte s dyslexií, stavbu mozku dítěte i genetické

odlišnosti dítěte s dyslexií. Testoval fonologické uvědomění, řeč a další faktory. Ve své definici chtěl vyzvednout spíše to, co poruchu vystihuje, než to, co porucha není. „*Dyslexie je porucha, která postihuje kódování psaného jazyka a vzniká na základě deficitu fonologického systému mluveného jazyka*“ (Lundberg, 1999, s. 10 in Zelinková, 2009, s. 16).

V roce 1995 Ortonova dyslektická společnost vydala nejnovější definici, která obsahuje také konstituční původ dyslexie a možnou kombinaci s dyskalkulií.

V Čechách se definicemi nejvíce zabýval Zdeněk Matějček, v roce 1960 společně s Langmajerem, formuloval tuto definici dyslexie: „*Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“ (Matějček, 1995, s. 19).

V současné době se specifickým poruchám učení a dyslexii, věnuje více oborů. „*Nové poznatky posunují poznání poruch a tím jejich definování. Nelze tedy očekávat shodu ve formulaci jedné definice*“ (Zelinková, 2009, s. 18).

2.3 Charakteristika a projevy dyslexie

Dyslexie je specifická vývojová porucha učení, která postihuje čtenářský výkon, jeho rychlost, správnost, techniku čtení a také porozumění textu, který žák právě přečetl. V rychlosti čtení se projevuje luštěním písmen, hláskováním a neúměrně dlouhým slabikováním. Naopak se může stát, že dítě je zbrklé, čte rychle a konce slov si domýšlí. Setkáme se i s dítětem, které čte přiměřeně rychle, přesto má diagnózu dyslexie. Jedná se o případ, kdy dítě pouze převádí tvar slova do mluveného slova, ale nerozumí mu. Žák s dyslexií při čtení často chybuje. Nejčastěji chybuje v písmenech, která jsou tvarově podobná (b-d-p) a zvukově podobná písmena (t-d). Neznamena to však, že každé dítě, které zaměňuje b-d má dyslexii, tato chyba je velice častá u většiny žáků. „*Z behaviorálního hlediska ji lze stručně definovat jako neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani potřebná výchovná a výuková péče a v ostatních předmětech tak velké problémy nemá*“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 8). Dyslexie může mít různé stupně obtíží, jsou podmíněny například genetickými dispozicemi, vedením výuky nebo rodinným prostředím a celkovým přístupem k žákovi s dyslexií. Dyslexie je nejčastější specifickou poruchou učení, často se spojuje ještě s dalšími poruchami učení, a to

například dysgrafií nebo dysortografií. Také ji může ovlivňovat porucha pozornosti ADHD (Matějček, Vágnerová, 2006). Porucha čtení se u žáků může objevovat už v předškolním věku nebo na začátku školní docházky, ale to ještě nemusí být výrazná a v té době není porovnatelná s ostatními žáky. Žáci s podezřením na dyslexii mívají podstatně horší známky z českého jazyka než z ostatních předmětů. Avšak dyslexie může ovlivňovat školní výkony, ve starším školním věku také v ostatních předmětech. Jelikož si žák nedokáže tak rychle a správně přečíst zadání úkolu, nebo ztrácí motivaci k lepším školním výkonům i v ostatních předmětech (Matějček, Vágnerová, 2006).

Typologie dyslexie podle Z. Matějčka

Profesor Matějček klasifikuje dyslektiky do jednotlivých skupin podle převahy nějakého nedostatku. Skupiny označuje velkými písmeny:

Typ A: převládají poruchy v organizaci smyslových dat. Dělí se ještě na dvě podskupiny, podtyp A1 nebo A2, přičemž podtyp A1 je charakterizován převahou obtíží ve sluchové analýze a diferenciaci. Žák rozumí slovu, dovede jej opakovat, ale neumí zachytit pořadí hlásek či slabik ve slově a ani je od sebe nerozliší. U případu podtypu A2 je charakterizován převahou obtíží ve zrakové analýze a diferenciaci. Žák zaměňuje tvarově podobná písmena b-d, převrací pořadí písmen. Žák čte pomalu a nejistě.

Typ B: je velice podobný typu A. Avšak ke smyslovým deficitům se přidruží ještě lehká mozková dysfunkce. Žáci jsou nepozorní, hyperaktivní, nesoustředění, impulzivní.

Typ C: zde převládají poruchy v integračních mechanismech. Žák ve čtení příliš nechybuje, ale tempo čtení je velice pomalé, těžkopádné a primitivní ve čtenářských návycích. Typ C se dělí na dvě podkategorie, a to na podtyp C1, kdy žák čte bez chyb, ale čtenému textu neporozumí. Dá se poznat rozdíl mezi tím, když žák čte obsahově méně nebo více náročný text. Druhým podtyp C2, při kterém má žák problém v syntetizaci. To znamená, že rozpoznává jednotlivá písmena, ale nedokáže je sloučit do větších celků. Čtení tak zůstává na úrovni hláskování nebo slabikování.

Typ D: je nadměrně impulzivní, podle profesora Matějčka je tento typ pro dyslexii nespecifický (Jošt, 2011).

Dělení dyslexie podle symptomů:

- na podkladě percepčních deficitů:
 - sluchových;
 - zrakových;
- s převahou obtíží v motorické oblasti;

- s poruchou dynamiky základních psychických procesů;
- dyslexie u hyperaktivního dítěte s impulzivitou;
- dyslexie u hypoaktivního dítěte s perseverací¹ (Kocurová, 2001).

Čtení a funkce hemisfér

Když se žáci seznamují s písmeny a jejich tvary, je zaměstnávána pravá mozková hemisféra. Poté, co žáci přestávají číst písmena a začínají číst pro obsah čteného, přesouvá se činnost do levé hemisféry. Mohou však nastat problémy, pokud se změní systém písma, které i zdatný čtenář špatně čte, nastává kooperace obou mozkových hemisfér (Matějček, 1995).

Rozdíly podle pohlaví

Výskyt specifických poruch učení u chlapců a dívek je velice rozdílný. Celkový výskyt dyslexie v populaci činí zhruba 4 až 5 %. V České republice se počet osob s dyslexií odhaduje na 1 až 2 % obyvatel. Podle Zelinkové (2009) přesahuje výskyt SPU v České republice přes 5 % populace. Statistická ročenka Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy uvádí, že v roce 2010 navštěvovalo běžné základní školy 28 370 žáků s poruchami učení. Tím můžeme spočítat, že ze všech žáků, kteří navštěvovali základní školy, je 3,6 % žáků, kteří mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení (Zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v ZŠ, 2013). Ve statistikách jsou však pouze žáci, kteří mají specifickou poruchu diagnostikovanou a jsou integrováni do běžné třídy ZŠ. Žáci, kteří mají obtíže ve školní práci, avšak nejsou diagnostikováni, nejsou do statistik zařazeni. Na některých internetových portálech určených pro informace veřejnosti a rodičů dětí se dočteme, že výskyt dyslexie je dokonce až u 6,5 % žáků, kteří navštěvují běžné základní školy, a toto číslo prudce stoupá. Literatura uvádí, že průměr těchto poruch je až deset ku jedné v neprospěch chlapců. Mozek žen se z funkčního hlediska jeví jako univerzálnější, kdežto mužský mozek se více specializuje. Celkově u dívek dochází ke zrání mozku rychleji než u chlapců. U mužů se zpravidla nachází převaha v pravoemisférových funkcích, které provádějí názorovou orientaci. Pravá hemisféra je sídlem globálního vnímání, představivosti, intuice a vynalézavosti. U žen bývá poměr hemisfér vyrovnaný, nebo má lehkou převahu levá mozková hemisféra. Mají lepší řečové schopnosti (Matějček, 1995).

¹ ulpívání, utkvělost, nutkavé setrvávání, opakování slov

Nejčastější chyby při čtení u dyslektiků:

- snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásek;
- odchylky ve zrakovém vnímání;
- záměna zvukově podobných hlásek (b-p);
- nedodržení pořadí hlásek;
- špatná pravolevá orientace;
- inverze př. sen-nes;
- nedostatečná analyticko-syntetická schopnost;
- obtíže při spojování písmen do slabik a do slov;
- vynechávání písmen, slabik, částí slov;
- problém číst skupiny souhlásek;
- nedodržení délek;
- vynechávání interpunkce;
- dvojí čtení;
- nejistota, těžkopádnost;
- domýšlení – kompenzace;
- čtení bez porozumění;
- deficit v oblasti jazyka (Michalová, 2008).

2.4 Diagnostika dyslexie

Podle Matějčka (1995) se při diagnostice dyslexie dostáváme do tématu klinické a poradenské praxe. Tím, že dyslexie nemá jednotné příčiny a každý jednotlivý případ je odlišný svými projevy, etiologií a závažností, není diagnostika záležitost jednoho člověka, ale skupiny, která spolupracuje. Pro diagnostiku dyslexie plyne ponaučení z toho, zda neschopnost naučit se číst je u žáka skutečně zapříčiněna dyslexií nebo jinými onemocněními, jako jsou smyslové vady a další nemoci. Pro dyslexii je podstatné, že žák má přiměřený intelekt, dostává se mu správného výukového vedení a má možnost se vzdělávat. Pro diagnostiku musíme všechny tyto okolnosti prověřit. Dále se musí prověřit školní prospěch dítěte, zda má problémy pouze v českém jazyce nebo jsou jeho výsledky průměrné i v jiných předmětech, jaká je hodnota prostředí, ve kterém žák žije, a jaké má předpoklady k dobrému vzdělání. Žák musí projít psychologickým vyšetřením, protože definice dyslexie uvádí, že žák má problémy v poznávacích procesech. Z toho vyplývá, že při diagnostice dyslexie musí

spolupracovat vědy, jako jsou pedagogika, psychologie a také další lékařské a sociální vědy. Může se však stát, že některé případy jsou diagnosticky hraniční nebo nejasné. V tomto případě je nutné zajistit pro žáka takové podmínky, aby mu vyhovovaly, avšak nezastírat, že diagnostika není jasná. „Vlastním cílem diagnostiky je totiž připravit podmínky pro cílevědomou léčebnou či nápravnou pomoc dítěti“ (Matějček, 1995, s. 144).

Podle Matějčka (1995) rozlišujeme v diagnostické práci tři základní složky:

- zjistit, zda se v konkrétním případě jedná o vývojovou dyslexii;
- pokud se o vývojovou dyslexii jedná, tak je třeba provést rozbor případu a zjistit původ a typ poruchy;
- pokud máme v daném případě obraz o dyslexii, je třeba zjistit podmínky a okolnosti, které budou mít význam v nápravné péči dítěte s dyslexií.

Matějček (1995) ve své publikaci popisuje kroky a testy, které jsou potřebné ke správné diagnostice dyslexie:

- **školní dokumentace:** je jedním z nejdůležitějších vodítek pro další diagnostiku žáka;
- **anamnéza s rodiči:** rozhovor s rodiči by měl předcházet rozhovoru s dítětem, má zásadní význam v etiologii poruchy;
- **vyšetření dítěte:** se skládá z několika částí:
 - **úvodní rozhovor s dítětem:** prostor pro navození příjemné a uvolněné atmosféry, je zde slyšet jazykový projev dítěte, artikulace, slovní zásoba a obsahová stránka jazyka;
 - **zkouška hlasitého čtení:** zkoumá rychlost čtení, počet chyb, stupeň vývoje čtenářských návyků, kvalitu chyb ve čtení, porozumění čtenému textu, průvodní chování při čtení, tiché čtení, závěr zkoušky čtení.

Důležitý faktor v oblasti diagnostiky dyslexie je odhalit tuto vývojovou poruchu včas. Některé děti vykazují jisté příznaky již v předškolním věku, v předčtenářském období, u jiných dětí se tato porucha začne objevovat až ve škole.

Příznaky dyslexie v různých věkových kategoriích dítěte

Dítě ve věku 3-5 let:

- nezajímá se o slovní hry;
- má problém s učením dětských říkanek;

- často komolí slova a nadále používá dětské žvatlání;
- nerozezná písmena ve svém jménu.

Dítě ve věku 6-7 let:

- neumí rozpoznat, napsat své jméno;
- má problém s dělením slov na slabiky;
- těžko poznává slova, která se rýmují;
- neumí spojovat písmena se zvukem;
- nedokáže rozpoznat fonémy (jaké slovo začíná na stejné písmeno jako slovo kočka, bota, míč...);
- neumí přečíst běžná jednoslabičná slova;
- dělá při čtení chyby, které naznačují, že neumí spojovat písmena se zvukem;
- o čtení myslí, že je těžké a odmítá se v něm procvičovat.

Dítě ve věku více než 7 let:

- špatně vyslovuje a komolí dlouhá a složitá slova;
- plete si slova, která zní podobně;
- má problém se zapamatováním dat, jmen a telefonních čísel;
- vynechává celé části delších slov;
- při hlasitém čtení často nahrazuje složitá slova jednoduššími;
- má strach z hlasitého čtení (Dyslexie, 2015).

Spolupráce s PPP

„Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zajišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací“ (Brožová, 2010, s. 37). Činnost pedagogicko-psychologických poraden vychází z § 116 školského zákona a následně z vyhlášky č. 72/2005 Sb. PPP vycházejí ze vzdělávacího procesu převážně v případech, kdy je průběh vzdělávacího procesu žákovi znesnadněn. Poskytují poradenství ohledně budoucího povolání, pracují v oblastech prevence rizikového chování u dětí a mládeže a pomáhají učitelům v oblasti pedagogiky a psychologie. „V příloze k vyhlášce č. 72/2005 Sb. jsou vymezeny standardní činnosti poraden v oblastech komplexní nebo zaměřené psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky, psychologické a speciálně pedagogické intervence a

také informační a metodická činnost“ (Brožová, 2010, s. 38). Pracovníky v PPP jsou speciální pedagogové, psychologové a v některých činnostech se zapojují také sociální pracovníci. Tito pracovníci PPP vytvářejí tzv. poradenskou diagnostiku, která se vypracovává právě u žáků s podezřením na dyslexii. Používají jiné diagnostické metody a nástroje než učitelé v běžné základné škole a vytvářejí diagnózu žáka. Diagnostikují zde úroveň školních dovedností, aktuální stav dítěte a při podezření na dyslexii sledují fáze výuky čtení. V oblasti čtení zjišťují, jaké jsou u žáka procesy automatizace čtení, slabiky, fonémy, analýza a syntéza slabik a slov, rychlost čtení, chybování při čtení a porozumění čtenému textu (Brožová, 2010). Spolupráce školy, rodiny a žáka s PPP je vždy velice důležitá a pro všechny účastníky prospěšná. PPP také může zajišťovat půjčování didaktických pomůcek rodinám dětí s dyslexií či jinými poruchami.

3 Žák s dyslexií

Specifická porucha učení, jako je dyslexie, může v různé míře ovlivnit prožívání a chování dítěte v různých situacích. Může se pro dítě stát stresorem, žák zátěž na svoji osobu nezvládá, neumí se s ní vyrovnat, proto se ve škole necítí dobře. Žák s dyslexií není schopen se vyrovnat ostatním spolužákům, přinejmenším v nějaké oblasti. Nezvládá požadavky školy, a i přestože se žák, jeho rodina i učitel snaží, neodpovídá výsledek vynaloženému úsilí. Žák s dyslexií se musí více věnovat domácí přípravě do školy. Domácí příprava pro žáky přináší napětí a celkovou nepohodu žáka. Pokud žák nemá domácí podporu a žije v přesvědčení, že je hloupý a nesnaží se, upadá celková motivace pro další práci. Pokud dostatečně nespolupracují žák, rodina a škola, svalují vinu jeden na druhého, nemá žák motivaci k usilování o zlepšení (Matějček, Vágnerová, 2006).

3.1 Vliv a spolupráce rodiny

Pro rodinu dítěte s dyslexií není snadné přijmout fakt, že výuka jejich dítěte bude probíhat odlišně. Nezbytné je tuto skutečnost respektovat a nalézt správné řešení, jak se s ní vypořádat a obtíže překonat. Nejdůležitější je zájem školy, učitelů a pracovníků z PPP nebo SPC zajistit žákovi s dyslexií co nejvhodnější způsob výuky. Nalézt úroveň a tempo školní práce, kterou bude žák zvládat. Rodiče musí být o dyslexii dostatečně poučeni, musí vědět co dyslexie je, jak vzniká, jaké má příznaky a jaké překážky ve školní práci přináší. Pokud se k tomuto problému přistupuje pozitivně a hledají se také kladné znaky, jsou rodiče motivováni k další práci, spolupráci a reálnějšímu přístupu.

Požadavky na rodiče musí být přizpůsobené stavu a možnosti rodiny, jejich sociálnímu a rodinnému zázemí. Zároveň se musí vycházet z přirozené zodpovědnosti za výchovu a vzdělání dítěte, kterou má na starosti rodina. V některých případech se stává, že rodina přeneše celou zodpovědnost na školu a sami rodiče s dítětem nepracují. Při rozhovorech s rodiči, ale také s žákem, je nutné vyzvedávat to, co žák umí, ne to, co mu činí problémy. Škola, rodina i žák by měli být v této situaci partnery (Kaprová, 1997). Úspěch dítěte ve škole je pro řadu rodičů významný a zároveň je předpokladem pro další sociální uplatnění dítěte.

Nichols (In Vágnerová, Matějček, 2010) rozlišuje tři varianty výkladu dyslexie, které ovlivňují chápání rodičů:

- Chápu dyslexii jako kognitivní problém, pochopí, že je způsobena nedostatkem poznávacích schopností, poruchami pozornosti, zrakové a sluchové diferenciací, paměti a porozumění mluveného projevu. Tuto variantu chápání dyslexie se dozvídají od odborníků, kteří jim vysvětlí, co dyslexie je a jak nedostatky u žáka odstranit nebo je alespoň zmírnit.
- Rodiče si myslí, že je dyslexie vývojově podmíněná, je důsledkem nezralosti žáka, a tudíž je odstranitelná, postupně zmizí. Tento postoj rodičů bývá obrannou reakcí. Představa, že se jedná pouze o časově omezenou poruchu, je nadějí k vyřešení obtíží žáka.
- Rodiče si myslí, že neúspěch dítěte je pouze otázkou motivace, že její příčinou je lenost a neochota k učení, ne specifická vývojová porucha učení. Tato reakce rodičů převládá v době, kdy si ještě neuvědomují, že je problém mnohem závažnější.

Stres rodičů dítěte s dyslexií vyplývá ze školního neúspěchu žáka, ale také ho ovlivňují další příčiny:

- Dítě s dyslexií může mít i další obtíže (spojení dyslexie s další poruchou nebo obtížemi, které jsou důsledkem této specifické poruchy učení, např. ADHD, náladovost nesoustředěnost, nepřizpůsobivost). Školní příprava rodičů a žáka s takovými obtížemi přináší řadu domácích konfliktů.
- Rodiče mívají pocit, že jim nikdo dostatečně nerozumí a nepomáhá jim. Zodpovědnost za neúspěch žáka přičítají škole. Rodiče bývají přesvědčeni, že učitel jejich dítě nechápe a nepomáhá mu. Chování učitele je stresuje.

- Někteří rodiče trpí pocitem, že selhali v rodičovské roli. Zvládnutí dyslexie je náročné na čas, trpělivost a mnohdy představuje také stres a každodenní práci. Rodič si připadá přetížený a nedoceněný, to se často odráží na špatné domácí atmosféře, protože stres doléhá také na ostatní členy domácnosti. Jde ovšem o subjektivní názor rodiče, ne vždy musí tato skutečnost nastat (Matějček, Vágnerová, 2010).

Moji osobní zkušenost s rodiči a jejich přijímání skutečnosti, že jejich dítě trpí dyslexií, odpovídá všem třem možnostem. Z toho vyplývá, že se názory rodičů mohou měnit a postupem času i měnit. Setkala jsem se avšak i s rodiči, kterých negativní přístup k tomuto problému přetrval až do dospělosti jejich dětí. Těžké je ale tvrdit, zda před lety, kdy rodičům, které znám, bylo oznámeno, jaký problém jejich dítě má, byla informovanost a dostupnost nápravy dyslexie na takové úrovni, jako je nyní.

3.2 Vliv a spolupráce školy

Z výzkumů, které jsou zaznamenány v publikaci Vágnerové a Matějčka (2010), vyplývá, že čeští učitelé jsou o problematice dyslexie informováni velice dobře. Učitelé v dotaznících uvedli, že vědí, co dyslexie je, co obnáší a že nemá souvislost s rozumovými schopnostmi žáka. Podle výzkumu by náhled učitele na žáka s dyslexií mohly ovlivňovat délka praxe ve školství, zájem o danou problematiku, zda se jedná o učitele prvního nebo druhého či vyššího stupně škol. Odlišný pohled na tuto problematiku mají studenti učitelství, kteří jsou podle výzkumů chápavější, protože jsou k žákům více empatičtí. Jak jsem se již zmínila v předchozí podkapitole, velice nutná je spolupráce školy rodiny a samotného žáka. Toto spojení je ideální pro plánování výuky a lepších výsledků žáka. Podle J. Manda (In Brožová, 2010) je důležitá učitelova schopnost plánovat výuku podle individuálních vzdělávacích potřeb žáka. Učitel si musí stanovit učební předpoklady jednotlivců a naplánovat samotné vyučování včetně cíle, obsahu a metod. Dále je však důležité zohlednit míru didaktických a podpůrných pomůcek cílové skupiny žáků, která je bude potřebovat. Je nezbytné, aby byl učitel schopen se v případě problémů přizpůsobit, změnit způsob učiva a najít vhodné řešení pro žákův další postup.

Podle mého názoru je spolupráce školy a žáka s dyslexií velice důležitá. Záleží však na přizpůsobivosti školy, toleranci učitele a zájmu školy se podílet na tom, aby žák s dyslexií měl stejné možnosti jako jeho spolužáci bez specifické vývojové poruchy učení a byl motivován k práci. Nejdůležitější je, aby si žák nepřipadal žádným

způsobem odlišný. Avšak dyslexie je porucha, která trvá po celý život, mnohdy nastává problém ve spolupráci středních a ještě více vysokých škol s žákem s dyslexií. Vysokoškolské vzdělání nemá alternativu v nějaké „speciální“ škole, jedinou volbou dalšího vzdělávání žáka s dyslexií je běžná vysoká škola (Květoňová, Švecová, 2012).

3.3 Žák s dyslexií a jeho osobnost

Emocionální a sociální aspekty SPU bývají většinou opomíjeny, avšak S. Orton upozornil na emocionální aspekty dyslexie, které pozoroval u dyslektiků, kteří selhávali ve škole. Tyto emocionální a sociální aspekty jsou považovány za sekundární projevy dyslexie a celkově specifických vývojových poruch učení. Frustrace u dyslektiků je často spojena s tím, že žák nedokáže plnit očekávání ostatních, jsou s tím spojeny také problémy v sociálním učení. Žáci se nedokážou poučit ze svých chyb, sociální problémy působí také výkyvy v jejich výkonnosti, často jsou považovány spíše za lenost dítěte. Emocionální problém dyslektiků je úzkost, která souvisí s neúspěchy ve škole a v sociálních vztazích. Frustrace může u dítěte vyvolávat hněv, nesnášenlivost a agresivitu, která se může projevit vůči vlastní osobě, i okolí. Žáci s dyslexií trpí také sníženým sebehodnocením, podceňují se, nevěří si, což velmi negativně ovlivňuje osobnost dítěte. To může být příčinou vzniku depresí, které se v dětství spíše maskují. Depresí u dětí jsou označovány tendence k negativnímu sebepojetí a negativnímu vidění světa a budoucnosti. Podle většiny autorů je jedním z hlavních důvodů emocionálních a sociálních problémů nízké sebevědomí (Kocurová, 2001). *„Sebevědomí (podle Rodgerse pozitivní sebepojetí) se týká především hodnoty, jakou si připisujeme. Jako součást sebeúcty a sebeuskutečnění představuje jednu z nejvýraznějších potřeb člověka (Maslow)“* (Kocurová, 2001, s. 173). Výzkumy také ukazují, že rozdíly ve výši sebevědomí dětí podmiňuje chování rodičů dětí s dyslexií. Děti přebírají to, jací by podle rodičů měli být. Z různých výzkumů vyplývá, že žáci s dyslexií bývají mnohem více vychovávaní autoritativně a bývají více trestáni. *„Problematika emocionality a sociálních vztahů jedinců s SPU nabývá zaslouženě na významu v oblasti teoretické i v konkrétní péči. Pomáhat těmto lidem k pozitivnímu sebepojetí, k důstojnému sociálnímu zařazení a k efektivnímu vyrovnání se s obtížemi je těžiště speciálního přístupu k nim. Učitelé by měli nejdříve pochopit specifika těchto oblastí a potom připravovat postupy cílené na úspěšnou školní i globálně společenskou integraci těchto jedinců. Ti totiž, kromě toho, že trpí určitým handicapem, v některých oblastech*

vykazují nezvyklé potence a mají jako všechny děti právo na radost a dosažení úspěchu ve škole i v osobním životě“ (Kocurová, 2001, s. 174).

Metody zaměřené na sebepojetí žáka se specifickou poruchou učení

„*Sebepojetí jedince vzniká v interakci s okolním světem, vytváří se na základě zkušenosti, kterou sám se sebou člověk učiní. Jednou z nejdůležitějších zkušeností, které přikládá navíc zásadní význam i rodina, je školní výkonnost*“ (Kocurová, 2001, s. 12). Nízké sebehodnocení žáků přináší také nízkou školní motivaci a také nechť k další školní práci. Žák tím chce předejít dalším zklamáním a selháváním ve školní práci. Pokud mají žáci větší sebedůvěru a sebehodnocení, mají chuť pracovat s větším úsilím.

Dotazník SPAS

Je dotazník, který vytvořili M. Vágnerová a Z. Matějček na základě testu amerických autorů. Je to dotazník pro děti zaměřený na sebepojetí a školní úspěšnost. Obsahuje šest oblastí, s nimiž se pracovalo, jedná se zde o oblast emocionality dětí s SPU. Test se zadává individuálně a žák je předem ujištěn, že se nejedná o školní úkol. Autoři omezují dotazník na žáky 3. – 8. třídy základních škol. Třetí třída je hraniční ročník, protože podmínkou testu je, aby žáci dosahovali sociálně únosné hranice čtení, což je 60 slov za minutu. Všechny škály obsahují osm otázek, takže celkový počet otázek je 48 (Kocurová, 2001).

Pracuje se v těchto škálách:

- *obecné schopnosti: zde se dítě vyjadřuje ke své bystrosti, intelektu a ostatním oblastem, které přispívají k úspěchu ve školní práci;*
- *matematika;*
- *čtení;*
- *pravopis;*
- *psaní;*
- *sebedůvěra: zde dítě hodnotí své postavení ve společnosti, mezi ostatními spolužáky, vyjadřuje svoji sebedůvěru* (Kocurová, 2001, s. 13).

Výsledky testu jsou porovnávány s výsledky sociometrického testu, který je vykonáván ve vybraných třídách. Z tohoto pozorování můžeme soudit, že žáci, kteří byli motivováni k práci a byli kladně hodnoceni ostatními, mají větší šanci mít dobré sebehodnocení. Z testu SPAS vyplývá, že školní úspěšnost značně ovlivňuje sebehodnocení žáka. Z dalších škál je možno vyčíst hodnocení učitele, rozumové

schopnosti dítěte, péči, pozornost, aktivitu a také vztah k rodinnému prostředí (Kocurová, 2001).

Metody zaměřené na úroveň socializace žáka s SPU

„Sociometrie je metoda umožňující měřit v sociálních skupinách, výběrové vztahy členů, založené na vzájemném přijímání a odmítání“ (Kocurová, 2001, s. 15).

Sociometrický test je technika, kterou lze tuto úroveň dá měřit. Tento test ukazuje, zda je skupina žáků jednotná nebo se rozpadá do menších skupinek a jaké jsou vztahy uvnitř menších skupinek. Výhodou sociometrie ve školní třídě je umožnění vhledu do sociálních vztahů, které nejsou při běžném pozorování patrné (Kocurová, 2001).

„K ověřování výzkumné hypotézy o socializaci žáků s SPU byla vybrána varianta zpracovaná Dr. Hradeckým pro potřeby pedagogicko-psychologických poraden. V této variantě testu mají respondenti splnit tři úkoly:

- *Napiš jména tří žáků ze své třídy, které máš nejraději.*
- *Napiš jména tří žáků, které máš nejméně rád.*
- *Napiš jména tří žáků, kteří mají ve třídě vliv“* (Kocurová, 2001, s. 16).

3.4 Motivace žáka s dyslexií

V pedagogické praxi se uvádí, že neúspěch žáka s dyslexií je podmíněn také nedostatečnou motivací k práci. Motivaci můžeme vnímat jako vnější stimul, pokud někdo za práci slíbí odměnu, aktivizuje žáka k činnosti. Avšak k aktivizaci dojde pouze za podmínky, že daná činnost nepřesahuje žákovy možnosti. Motivaci však můžeme vnímat také jako vnější stimul, který bývá mnohem silnější, když je bez viditelné odměny. Tento vnější stimul souvisí s oceněním, uznáním a pocitem štěstí, který ovlivňuje jednání a chování žáka. Z toho vyplývá, že motivace u žáka s dyslexií je vždy potřeba, ale je velmi důležité, jaký úkol byl zvolen a zda je přiměřený schopnostem dítěte (Kaprová, 1997).

3.5 Žák s dyslexií a jeho spolužáci

Z různých výzkumů vyplývá, že české děti mají o pojmu dyslexie nějaké povědomí, aniž by jí samy trpěly. Mají povědomí, co to dyslexie je, a většina zná ze svého okolí někoho, kdo jí trpí. Mladší školáci mají tendence si o dyslektických spolužácích myslet, že jim učitelé nadržují, nemusí dělat stejné úkoly, jako mají oni, tím pádem mají výuku zjednodušenou. A často mají pocit, že se učitel věnuje více dyslektikům než žákům bez

poruchy (Matějček, Vágnerová, 2010). „Adekvátní názor na potíže dyslektických spolužáků se stabilizuje ke konci povinné školní docházky“ (Matějček, Vágnerová, 2010, s. 235). Pokud žáci neznají podstatu dyslexie, může se stát, že své spolužáky dyslektiky odmítají v kolektivu, protože je považují za hloupé a divné žáky, kteří se nechtějí učit a ve škole nedávají pozor. Je tedy důležité, aby učitel spolužákům objasnil, co tato specifická porucha obnáší. Záleží však na taktu učitele a způsobu jakým informaci podá, a na atmosféře třídy a schopnosti spolužáků tuto informaci přijmout. Podmínkou, jak spolužáci přijímají dyslektického spolužáka, nejsou jen jeho školní výsledky, ale samotná osobnost žáka, jak se projevuje, jak se chová k ostatním ve třídě i vrstevnické skupině a jaké si ve třídě vybuduje sociální postavení (Matějček, Vágnerová, 2010). Každý z nás si ze svého dětství pamatuje, jak se cítil na základní škole. Zda byl obklopen kamarády nebo byl sám, zda měl dobrý vztah s učitelem nebo naopak (Schoolclimate, 2014).

Z této podkapitoly vyplývá, že informovanost o problematice dyslexie je důležitá nejen pro ty, kterých se přímo týká, ale také pro okolí žáka, protože kvůli nedostatečné informovanosti může docházet ke zkreslování pohledu na člověka, tím může být negativně ovlivněno sociální postavení ve společnosti.

4 Reeducace dyslexie

„Při reeducaci specifických poruch učení je třeba respektovat určité zásady. V opačném případě jde buď o doučování, které nelze s reeducací zaměňovat, nebo jsou nahodile prováděna známá cvičení, která nevedou ke zlepšení, ale mají za následek ztrátu motivace, snížení sebedůvěry a další negativní průvodní jevy“ (Zelinková, 2009, s. 72).

4.1 Co je to reeducace

Reeducace znamená převýchovu, tímto pojmem je označován soubor speciálně-pedagogických postupů, který se zaměřuje na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí žáka. Reeducací dyslexie se rozumí postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí, které žák potřebuje pro rozvoj čtení. Výsledkem reeducace však není pouze vytvoření funkcí a zdokonalení dovednosti číst na určité úrovni, ale také zaměření se na alespoň částečnou kompenzaci potíží, které vyplývají z poruchy čtení (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Reeducace je vždy individuální, vychází z osobnosti žáka, jeho aktuálního stavu a konkrétních projevů obtíží. Neexistuje žádný jednotný přístup, jakým se má reeducace

provádět. Každé dítě má různě závažnou poruchu, porucha se projevuje individuálními obtížemi a žák má specifické projevy. Proto je velmi důležitý podklad pro reedukaci, kterým je kvalitní zpráva z pedagogicko-psychologického poradenského zařízení, kde je zapsán typ poruchy, její závažnost, stavy percepčně-motorických funkcí a jednotlivé projevy poruchy. Ve zprávě by měly být zaznamenány žákovy inteligenční schopnosti a orientační návrh pro reedukace. Také by se zde mělo objevit, jaké jsou vhodné metody práce s žákem a návrh způsobu hodnocení, aby bylo možné sledovat žákovy dovednosti a chorosti, nezkreslené specifickou vývojovou poruchou učení (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Reedukace neznamena doučování, jedná se o metody, které jsou určeny k odstranění obtíží při čtení, reedukace je zaměřená na percepčně-motorické funkce žáka, nenahrazuje výuku. V rámci reedukace se také podporuje schopnost učit se a vytvářet u žáka pozitivní motivaci. Při reedukaci se začíná na úrovni, kterou žák zvládá, a postupně se obtížnost zvyšuje. *„Aktuální úroveň dosaženou při reedukaci specifických poruch učení je třeba respektovat nejen při reedukačních cvičeních, ale i během výuky a při hodnocení. Vyučující by měl mít přehled o tom, v jaké fázi reedukace se žák právě nachází“* (Jucovičová, Žáčková, 2009, s. 29). Reedukační činnost je dlouhodobou záležitostí, obzvláště při kombinacích poruch (žák trpí více specifickými poruchami učení) je nutné, aby odborníci spolupracovali. Je nutná spolupráce učitele, rodiny, školy, dítěte a odborníka, který stanovil diagnózu. Žákovy pokroky během reedukace je nutné si zakládat, aby bylo vidět, v čem se žák zlepšil a jak postupně zvyšuje svoji úroveň. Z toho také vyplývá efekt reedukačních cvičení. Základním bodem pro úspěšnost reedukace je osobní přístup toho, kdo reedukace u žáka provádí (Jucovičová, Žáčková, 2009). Reedukace může být skupinová nebo individuální. Individuální je více efektivní, žákovi se může vyučující více věnovat a žák má větší pocit bezpečí. Z ekonomických důvodů se provádí také skupinová reedukace, na které je přítomno 3-5 žáků. Větší skupinky nemají edukační efekt, berme v potaz, že se může jednat o žáky hyperaktivní nebo hypoaktivní. Reedukace dyslexie rozvíjí percepčně-motorické funkce, řeč a další dovednosti, které souvisejí se čtením, a provádí se ve dvou oblastech. První oblast je technika čtení a druhá je porozumění čtenému textu. Obě oblasti se navzájem ovlivňují. (Zelinková, 2009).

4.2 Zásady správné reedukace

„Máme-li další terapii účelně zaměřit a účelně vést, je třeba dobře znát mechanismy, které ke vzniku poruchy vedly, a klinický obraz, kterým se projevují“ (Matějček, 1995, s. 175).

Matějček (1995) zpracoval tzv. reedukační desatero zásad, které by se měly dodržovat pro správnou reedukaci žáka s dyslexií:

- *východiskem nápravné péče je diagnostický rozbor případu;*
- *nápravný postup je nutno přizpůsobit individuální povaze případu;*
- *vytvořit příznivou léčebnou atmosféru;*
- *nápravná péče má mít komplexní ráz;*
- *dobrý začátek;*
- *zájem dítěte udržet;*
- *účelný výběr nápravných metod;*
- *náprava dyslexie je chronickým diagnosticko-terapeutickým pokusem;*
- *prognózu odhalovat realisticky;*
- *zajistit další životní dráhu dyslektického dítěte.*

Zásady obecné reedukace by měl znát každý, kdo ji provádí a řídit se podle nich. Při reedukaci se postupuje od manipulace s věcmi k abstraktním pojmům, obrazcům, používá se multisenzorický přístup, aby žák zapojil co nejvíce smyslů zároveň. Snadněji se mu poté věci vštěpují, pamatují, ale také rychleji vybavují. Tím se zvyšuje efektivnost reedukace, protože si žák najde svůj styl učení. Vyučující, který vede reedukaci, by si měl na každou reedukační hodinu připravit individuální přístup k žákovi, jaké metody a pomůcky bude používat, na jaké obtíže se zaměří, ale také přibližný časový harmonogram, podle kterého se bude řídit (Jucovičová, Žáčková, 2009). Reedukace navazuje na úroveň, na které dítě je, bez ohledu na motivaci a učební osnovy, žák musí být neustále motivován k práci. Reedukace by měla vycházet z poštovních momentů ve vývoji dítěte, dbá se na to, co dítě zajímá, v čem je dobré. Výsledky reedukace by měly být hodnoceny reálně, nejde říci předem, jak dlouho bude reedukace probíhat a jak se bude dařit. Žák by měl umět hodnotit, jak při reedukaci pracoval, v čem se zlepšil, co mu dělalo problémy a co by rád ještě procvičil. Reedukace je proces, který je zaměřen na celou osobnost dítěte, není zaměřeno pouze na čtení, ale také vyžaduje, aby se žák sebehodnotil, zamyslel se nad svou prací. Výsledky jsou ovlivněny aktuálním zdravotním stavem dítěte, rodinným prostředím,

prostředí školy, ale také tím, zda existuje přátelský vztah mezi žákem a tím, kdo reedukace provádí (Zelinková, 2010).

4.3 Nejčastější chyby při reedukaci

- Hubování, vyčítání, urážky a nadávky ze strany osoby provádějící reedukaci.
- Každodenní psaní diktátů a písemných prací, stejným způsobem. U žáků se chyby opakují, jsou bez zájmu.
- Každodenní čtení náročných textů, které vyžadují příliš mnoho úsilí. Žáky tímto od čtení spíše odrazujeme, pěstuje se nechut' ke čtení.
- Nesprávné postupy při učení, dítě se učí zpaměti, nerozumí tomu, čemu se učí.
- Údiv a povzdechy nad tím, že žák neumí to, co ho učila osoba, která vede reedukaci.
- Nerespektování obtíží, které souvisejí s dyslexií (záměny písmen, chyby, které jsou způsobeny nedostatečnou sluchovou percepcí, snížený jazykový cit (Zelinková, 2009).

4.4 Metody reedukace dyslexie

„U dyslektických dětí je narušena schopnost analýzy a syntézy, obtížně se vytvářejí asociace grafických znaků s řečovou vazbou, vážne chápání časových a prostorových vztahů. Velmi často se objevují potíže v zaměňování tvarově nebo zvukově podobných písmen (r-z, k-h, d-t), ve špatném odlišování zrcadlových tvarů (b-d, t-j, s-z), ve směňování téměř všech samohlásek a přiřazování pořadí písmen nebo slabik ve slovech. Časté je vynechávání nebo přidávání písmen, hádání a domýšlení slov.“ (Třos In Bartoňová, Vítková, 2007).

Sluchová analýza a syntéza řeči

Náprava vyplývá z diagnostických zjištění. S žáky se začíná cvičením, u kterého chápe zadání, s žáky se postupuje od nejjednodušších cvičení po těžší. K takovým cvičením patří rozlišování slov ve větě, rozkládání slov na slabiky, slovní kopaná, určování první hlásky slov, která jsou předříkávána, určování poslední hlásky slov, určování, zda se ve slově objevuje předem domluvená hláska, nácvik analýzy a syntézy slov (Pokorná, 2007).

Rozlišování měkkých slabik di, ti, ni, a tvrdých dy, ty ny

Při nápravě diferenciacie tvrdých a měkkých hlásek je pro dyslektiky pomůckou pokud se měkké slabiky napíše na měkkou nejlépe molitanovou tabulku a tvrdé slabiky

na tvrdší, hrubší papír. Je možné používat také didaktickou pomůcku tvrdé a měkké kostky. Dítě si při opakování slabik mačká příslušné kostky nebo si sáhne na papír, podle toho, zda je slabika tvrdá nebo měkká (Pokorná, 2007).

Sluchová diferenciacie délky samohlásky

Technika nápravy těchto obtíží se překonává nejčastěji pomocí bzučáku, na kterém se délka slabik vyřukává. Často se však může stát, že žák při práci se bzučákem, diferenciaci zvládá, ale při vlastním psaní chybuje (Pokorná, 2007).

Koncentrace pozornosti

Při těchto cvičeních se rozvíjí vnímání sekvencí, cvičí se pozornost a koncentrace. Koncentrace pozornosti je předpokladem pro učení s porozuměním. Do této oblasti se řadí cvičení, kdy žáci zaškrťávají obrázky, které do řady nepatří nebo se v ní opakují (Příloha č. 1) (Pokorná, 2007).

Paměť

U žáků se rozvíjí paměť **zraková**, zaměřuje se na zapamatování předmětů, čísel a písmen, **sluchová** paměť, která se rozvíjí pomocí říkanek, reprodukce rytmu, zapamatování krátkých říkanek, básniček a přísloví a **kinestetická** paměť, do které patří rozvoj pomocí sestavy cviků, tance, dítě rozlišuje dotykem různé materiály (Pokorná, 2007).

Rozvoj obratnosti při vyjadřování a rozvoj slovní zásoby

Rozvoj obratnosti při vyjadřování se zaměřuje na zřetelné a pohotové vyjadřování. Cvičí se s žáky pomocí opakování předříkávaných slov, využívají se jazykolamy, básničky s těžšími slovy. Slovní zásoba se rozvíjí pomocí vypravování, které je však cílené a systematické. Žák si obohacuje slovní zásobu, novými slovy, která umí vysvětlit, popsat a odůvodnit, cvičí uvědomování si vztahů mezi jednotlivými pojmy (Pokorná, 2007).

Techniky nácviku čtení

Žádná metoda nepřinese zaručený úspěch, pokud se nepoužívá delší dobu, žák ji musí pravidelně cvičit a naučit se s technikou pracovat. Záleží na obtížích žáka, úrovni, na které žák čte, rychlosti čtení a koncentraci pozornosti.

Pokorná (2007) uvádí čtyři metody nácviku čtení s žáky s dyslexií:

- **Čtení s okénkem**

Metoda je pojmenovaná podle pomůcky, se kterou žák pracuje. Je to kartička, která má uprostřed okénko, kterýmž žák vidí čtený text, okolní řádky textu jsou zakryty. Používá se u dětí, které mají velké obtíže ve čtení.

- **Dublované čtení**

Metoda se používá nejčastěji u dětí, které nemají rozvinutou dovednost čtení, často si domýšlí slova a chybují. Metoda spočívá v tom, že žák čte společně s učitelem nebo rodičem. Rychlost čtení se žákovi přizpůsobí tak, aby sledoval text. Učitel nebo rodič občas slovo vynechají, zdobní, zdobnělinu zruší nebo změní význam slova. Žák má za úkol rodiče nebo učitele opravit.

- **Globální čtení**

Metoda je využívána u žáků, kteří nedokážou přečíst jednotlivá slova, čtou pomalu a sledují jednotlivá písmena, která neumí sloučit do celku. Žákovi předložíme text, který si musí několikrát přečíst, ale nesmí se ho naučit nazpaměť. Poté mu dáme stejný text, kde jsou však vynechané některé slabiky, nebo slova a žák má za úkol je doplnit. Cvičný text by měl být přiměřeně náročný a měl by odpovídat zájmům a schopnostem žáka.

- **Metoda Fernaldové**

Metoda je vhodná pro žáky, kteří sice zvládli metodu čtení, ale jejich čtení je pomalé a nedokážou se soustředit na obsah textu. Dítě dostane text, který je dlouhý asi 10 řádků, má si ho prolétnout očima, ale nesmí ho číst. Má si podtrhávat slova, která hodnotí jako obtížná. Stejný úkol dostane ještě jednou po přečtení a podtržení, slova mohou být podtržena dvakrát. Když skončí, přečte si podtržená slova, poté si přečte celý text. Protože se dítě s obtížnými slovy již setkala, čte je s větší jistotou. Metoda je postavena na tom, že zbavuje žáka pocitu neúspěchu, čte plynuleji, rychleji, a tak při čtení získává pocit sebedůvěry.

Tyto metody zde uvádím, protože jsou velmi často užívané, čtecí okénko je běžná didaktická pomůcka, která se používá ve výuce i u žáků, kteří nemají diagnostikovanou dyslexii, ale dělá jim problém orientace na stránce. Globální čtení je alternativní vyučovací metoda čtení, kterou používá mnoho běžných základních škol. S metodami, které Pokorná uvádí, se můžeme běžně setkat. O jejich využití se zmíním v praktické části diplomové práce.

Zelinková (2009) rozděluje reedukaci a kompenzaci na dvě oblasti, ve kterých je náprava realizována, obě oblasti se navzájem prolínají:

- **technika čtení a dekodování**

Je dále rozdělena na zrakoprostorovou identifikaci písmen, která by měla být podporována hmatem. Žáci si písmena modelují z textilií, modelíny, drátků, sahají si na ně, píší si je prstem na záda a na ruku. Cílem je zrakové a prostorové vnímání písmen, ne čtení. U techniky čtení je problémem spojení hlásky a písmene, kdy platí, čím lépe je spojení utvořené, tím rychleji se proces čtení posouvá dopředu. S žáky se vrací k vyvozování písmen, která zaměňují a při čtení špatně dekodují, protože není utvořeno spojení hlásky a písmene. Postupuje se tak, že si žák písmeno modeluje, maluje, píše do mouky, písku, poznává písmena podle hmatu, pracuje s písmeny z drátu, látky, polystyrenu. Předchází se tím záměně tvarově podobných písmen, zvukově podobných písmen a nerozlišování p-b-d. Žáci mají při čtení problém se spojováním písmen do slabik, což je základ pro čtení analyticko-syntetickou metodou. Pokud jsou žáci příliš brzy schopni číst plynule slova, aniž by zvládli slabiku, objevuje se problém, který se nazývá dvojí čtení, kdy si žák nejdříve přečte slovo potichu a poté ho přečte nahlas.

- **porozumění čtenému textu** Je proces, kdy dochází ke spojení mezi prvky textu, vědomostmi žáka a okolním světem. Návěst čtení s porozuměním se prolíná s dekodováním, čím lépe umí žák dekodovat text, tím více se může soustředit na obsah čteného textu. Neporozumění textu se může objevit tehdy, když čte žák plynule a rychle, technika čtení není natolik zautomatizovaná.

Podle Zelinkové (2009) se porozumění dělí na tři úrovně:

- **porozumění izolovaným výrazům:**žák spojuje slova s jejich významem, přiřazuje slova k obrázku;
- **mechanické porozumění na základě paměti:** základem jsou asociace, kdy si žák pamatuje poznatek ve spojení s druhým poznatkem;
- **porozumění na základě pochopení souvislostí:** žák je schopen spoluutvářet text, vnímat ho a vyvozovat z něj závěry, je třeba mít určitý stupeň abstrakce a logického myšlení. Vhodná cvičení na pochopení souvislostí jsou odpovědi na otázky k textu, přiřazování slov k obrázkům, vyprávění obsahu textu, plnění úkolů na základě textu a předvídání příběhu.

Metod pro reedukaci dyslexie je nepřeberné množství, záleží na tvořivosti a osobnosti učitele nebo osoby, která reedukaci provádí. Hlavním kritériem je individuální přístup k žákovi, vytváření úkolů a cvičení přiměřených schopnostem a dovednostem žáka.

II Praktická část

5 Stanovení cíle a metod výzkumné práce

Praktická část diplomové práce je rozdělena na dvě části. V první části se objeví kazuistika a soubor reedukačních cvičení určený pro žáka 5. ročníku, který má diagnostikované specifické poruchy učení a je integrován do běžné ZŠ. V druhé části se objeví stejné cvičení, avšak s žákem, který je stejně starý, stejného pohlaví, ale specifickými vývojovými poruchami netrpí. Tyto dva spolužáky budu porovnávat pomocí metody pozorování jejich práce, rozhovorem o tom, jak se jim pracovalo a jak by se při práci hodnotili. U žáka se specifickou vývojovou poruchou učení dojde díky reedukacím a cvičením oslabených funkcí k doporučení pro výuku.

Výzkumné šetření bude probíhat pomocí metod pozorování a rozhovoru s žáky. Pozorování je metoda záměrná a je zaměřená na vnímání, chování a myšlení. Jeho cílem je popsat základní znaky chování a vnímání a příčiny, které k nim vedly (Pipeková, 2006). Rozhovor je náročnější metoda v technice kladení otázek. Formulace otázek musí být přesná a jednoznačná. Rozhovor musí být veden v příjemném prostředí. Odborník, který vede rozhovor, musí být přesný, ne příliš autoritativní a trpělivý (Pipeková, 2006). Žáci se budou sebehodnotit, ale také budou dávat zpětnou vazbu na práci učitele a celý reedukační soubor. Při výběru cvičení k rozvoji oslabených percepce, na koncentraci pozornosti, vnímání a různých her na český jazyk, budu vycházet z publikací Věry Pokorné, nápravných cvičení Romany Bláhové a u žáka bez SPU využiji malý test B. Sindelarové, aby se prokázalo, že žák bude cvičení řešit bez obtíží. Pro porovnání čtení jsem zvolila Cvičení na oslabené funkce, které vychází z publikací a jsou k nim pomůcky, pracovní listy jsou součástí příloh.

Cílem výzkumné práce je zjistit, jak se oběma žákům pracovalo, kdo pracoval rychleji a bez obtíží, zda se našel problém, který řešili oba žáci stejně, dále jejich práci porovnat z hlediska žáka s SPU a bez ní. Velmi mě zajímalo sebehodnocení a reflexe obou žáků, z kterých jsem také vycházela při doporučení.

5.1 Charakteristika místa výzkumného šetření

Své reedukační soubory a cvičení na percepce, koncentraci, vnímání, řeč a další funkce, které jsou u dyslexie, dysgrafie a dysortografie oslabeny, jsem zaměřila na žáky 5. ročníku. Oba žáci spolu chodí do třídy, jsou stejně staří, věkový rozdíl mezi nimi je dva měsíce. S žákem s SPU jsem měsíc pracovala v hodinách reedukací, nejdříve jsem se

zaměřila na seznámení a navázání osobnějšího vztahu. Upozorňuji na to, že se ve škole hodiny nápravy dyslexie nerealizují podle zásad správné reedukace, takže má cvičení byla pro žáka něčím novým. Práce s oběma žáky byla velice zajímavá a pro mě přínosná jak pro dosažení cíle diplomové práce, tak do budoucí pedagogické praxe.

Přípravy na hodinu reedukací a návrhy činností do běžné výuky byly realizovány na jedné škole na dvou spolužácích. Základní škola, kde jsem svoji výzkumnou činnost realizovala, se nachází v malém městě Pardubického kraje. Školu navštěvuje okolo 300 žáků-(od první do deváté třídy, každý ročník po jedné třídě). Při základní škole je zřízena také praktická třída, kterou navštěvuje šest žáků. Tato třída je realizována jako malotřídka, ve které je spojeno více ročníků. Všichni žáci praktické třídy jsou již na druhém stupni. Třídou navštěvují žáci, kteří mají intelekt na hranici lehké mentální retardace. Tato základní škola má ve svém logu „Škola pro každého“. Heslo školy odpovídá jejímu charakteru, žáci jsou zde integrováni do běžných tříd, probíhá zde velké množství programů pro žáky a v rámci školy je zřízena také pobočka PPP.

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro zpracování diplomové práce jsem využila metodu pozorování, rozhovoru a vlastní práci s žáky, která byla realizována pomocí cvičení oslabených funkcí u žáka s SPU i bez obtíží ve vzdělávání a pomocí reedukací vlastní konstrukce, které byly vytvořeny na míru pro žáka s SPU. Reedukace jsem tvořila podle kazuistiky žáka, která vycházela ze zpráv PPP, do nichž jsem měla možnost se souhlasem rodičů nahlédnout a pracovat s nimi (Příloha č. 2). Na hodiny reedukace jsem vytvořila vlastní pomůcky, které jsou součástí příloh.

5.3 Výzkumný soubor

Pro své zkoumání práce žáků s SPU a bez SPU jsem si vybrala pozorování, rozhovor a vlastní práci dvou žáků ze základní školy v Třemošnici. Oba žáci jsou téměř stejně staří chlapci a jsou žáky pátého ročníku. Jejich jména jsou Petr a Kamil a více se jim budu věnovat v kazuistických studiích.

6 Kazuistika žáků

6.1 Případová studie žáka s SPU

Petr (14. 7. 2002), žák 5. Ročníku

Osobní anamnéza

Petr se narodil jako chtěné dítě, dle sdělení matky bylo její těhotenství a porod bez problému a komplikací, Petrův raný psychomotorický vývoj byl přiměřený věku dítěte. Při komunikaci je slyšet, že má problém ve výslovnosti písmena „ř“. Petr chodil do mateřské školy, kde se bez problémů adaptoval. Pracoval bez problémů a se svými vrstevníky vycházel, proto mu nebyl doporučen odklad povinné školní docházky. V první třídě paní učitelka na Petrovi pozorovala pomalé tempo při psaní a zhoršenou kvalitu písma. Tím, jak přibývalo učivo, se u něho projevilo více obtíží v písemném projevu. Vynechává písmena, zaměňuje je, nestíhá odůvodňovat pravopisné jevy. Ostatní předměty jsou bez výraznějších obtíží. Domácí příprava je pravidelná, ale školní výsledky neodpovídají vynaloženému úsilí.

Rodinná anamnéza

Petr je mladší ze dvou sourozenců, jeho starší bratr Jaroslav, navštěvuje druhý stupeň ZŠ v Třemošnici. Petr a Jaroslav jsou synové své matky z druhého manželství. Z předchozího manželství má Petrova matka ještě dvě děti, které jsou už dospělé. Vztahy v rodině nejsou nijak komplikované. Petr žije v úplné rodině, s matkou, otcem a bratrem v rodinném domě v Třemošnici. Petr je pracovitý chlapec. K rodinnému domu mají domácí, ale i hospodářská zvířata, o která je Petr zvyklý se starat. Matka i otec se s Petrem učí a motivují ho k práci. Po zjištění, že Petr trpí SPU byli rodiče k této poruše spíše skeptičtí, až potom, co viděli, že Petr v ostatních předmětech nemá problémy, začali docházet na pravidelná vyšetření v PPP, kde Petr dostává doporučení k učení, ale také pro učitele ZŠ.

Školní anamnéza

Petr navštěvuje pátý ročník základní školy v Třemošnici. Ve třídě je dohromady 28 žáků. Počet dívek ve třídě je oproti počtu chlapců malý, ale třída je velmi soudržná, nemá problémy s chováním. Podle sociogramu, který paní učitelka pravidelně uskutečňuje pro svoji potřebu, nikdo ze třídy nevyčníval, nebyl nijak odstrkován. V Petrově třídě se objevuje dyslektiků, dysgrafiků a dysortografiků více, takže se Petr nemusí cítit špatně, neboť není sám, kdo má výjimky a kdo navštěvuje hodiny nápravy specifických poruch učení. Petr je ve škole bezproblémový chlapec, ochotný pomáhat ostatním. V předmětech, které ho baví, je snaživý, ani v hodinách českého jazyka úkoly nevzdává, snaží se je vyřešit. Ve třídě má kamarády, je vděčný za pozornost a zájem.

Sociální anamnéza

Petr je společenský, bez problémů navazuje kontakty, je milý a ochotný pomoci. Má své zájmy, baví ho přírodověda, vlastivěda a matematika, rád počítá, ale také se věnuje tanečnímu stylu hip hop.

Psychologické vyšetření

Petr je ochotný spolupracovat, navazuje kontakt bez obtíží, pouze ze začátku se stydí. Je manuálně zručný a šikovný při práci, avšak je na něm vidět, že trpí poruchou pozornosti, která se projevuje ve zrakové a sluchové diferenciaci. Ve škole ho nejvíce baví přírodověda, vlastivěda a matematika a také ho baví tělesná a výtvarná výchova. Své obtíže pozoruje převážně v diktátech, nestíhá při něm psát, odůvodnit si pravopisné jevy, vynechává čárky, háčky a písmena. Svými neúspěchy při diktátech je zklamán. Petr ve svém volném čase hraje na klávesy a kytaru a také se věnuje tanečnímu stylu hip hop. Píše a kreslí pravou rukou, avšak jde o chlapce s nevyhraněnou lateralitou ruky (ambidextrie), oko je dominantní levé. Potíže spočívají v poruše motorické koordinace. Postavení prstů a úchop tužky je správný, tlak na podložku je střídavý, ruka při psaní je těžká, zápěstí se málo pohybuje, celý loket spočívá na podložce. Sklon písma je kolmý, až obrácený. Pracovní tempo je pomalé, Petr je v tenzi, potí se mu ruce. Kresba postavy je vzhledem k věku mírně jednodušší po obsahové i formální stránce. Rozumové schopnosti se vyvíjejí nerovnoměrně, jeho verbální stránka se právě nachází v nadprůměru, zatímco neverbální část odpovídá lepšímu průměru. Petr rychle chápe instrukce, úkoly řeší soustředěně, pohotově a se zájmem. U úkolů, kde je nutné zapojit vizuální diferenciaci a názornou představivost, Petrovi déle trvá jejich vyřešení. Ale jinak je velice snaživý a vytrvalý. Při čtení je u Petra patrný motorický neklid, rychlost a technika čtení jsou z počátku přiměřené věku, ale časem rychlost čtení významně klesá, zhoršuje se kvalita čtení, chybuje, slabikuje, opakuje. Reprodukce textu je samostatná a přesná, Petr postihne dějové souvislosti.

Závěr z PPP

Petrovi byla diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie a také trpí grafomotorickými obtížemi. Je to žák s nadprůměrnými rozumovými schopnostmi. Doporučením pro základní školu je nechat Petrovi na vypracování a kontrolu písemných úkolů více času nebo modifikovat jejich rozsah. V českém jazyce upřednostňovat doplňovací pravopisná cvičení s přímým doplňováním do textu, popřípadě psát zkrácený diktát. Petrovu práci v českém jazyce hodnotit tolerantně, přihlídnout na zhoršenou kvalitu písma a grafické úpravy. Nehodnotit specifické chyby známkou, ale

slovně, popřípadě odlišit gramatické a specifické chyby. Pravopis by se měl zohledňovat jak v českém, tak i cizím jazyce. Doporučeno je poskytnout Petrovi delší čas na pročetí zadání úkolu a ujistit se, zda zadání skutečně rozumí. Dále také zadávat úkoly s vizuální oporou a neúspěchy při písemném zkoušení kompenzovat zkoušením ústním. Petr může při přepisu nebo diktátu používat kompenzační pomůcky, oporou mu může být psací abeceda, podložka s vyznačeným sklonem písma, měkké a tvrdé kostky. Petrovi by měl učitel, rodič i osoba, která provádí reedukace, dávat pozitivní zpětnou vazbu, hodnotit snahu a zájem, ne jen samotný výkon žáka. Při konečné klasifikaci žáka ohodnotit výsledky práce nezkreslené poruchou učení.

6.2 Případová studie žáka bez SPU

Kamil (9. 5. 2002), žák 5. ročníku

Osobní anamnéza

Kamil se narodil jako chtěné dítě. Je starší ze dvou sourozenců. Podle sdělení matky probíhalo těhotenství a porod bez komplikací. Kamil neprodělal žádná závažná dětská onemocnění. Kamilův raný psychomotorický vývoj probíhal v pořádku. Ve výslovnosti nemá žádné obtíže, avšak při komunikaci je více stydlivý, bojí se, aby vše řekl správně. Kamil navštěvoval mateřskou školu, kde se bez problémů adaptoval a pracoval bez problémů. Nastoupil do prvního ročníku ZŠ bez odkladu školní docházky. Od první třídy školní docházku zvládá bez problémů, nevykazuje žádné problémy při práci. Od první třídy se na jeho konečné klasifikaci objevují samé jedničky.

Rodinná anamnéza

Kamil žije v úplné rodině s matkou, otcem a mladším bratrem. Jeho mladší bratr navštěvuje také ZŠ v Třemošnici, chodí do druhého ročníku. Kamilova rodina bydlí v rodinném domě v Třemošnici. Žádné rodinné problémy nejsou známy. Matka i otec se zajímají o vzdělání Kamila. Jeho domácí příprava není příliš dlouhá, zatím mu stačí opakování učiva při vyučování.

Sociální anamnéza

Kamil je ve společnosti lidí, které příliš nezná spíše tichý a neprojevuje se. Avšak pokud je v prostředí již adaptován, projeví se jeho divokost. Kamil je sportovně nadaný, rád běhá, hraje závodně kopanou. Mezi žáky je oblíbený, je to spíše vůdčí typ, který čas od času vymyslí nějakou lumpárnu. Třída, do které chodí oba žáci, není problémová, kolektiv je spíše soudržný.

Závěr

Kamil je chlapec, který nemá s učením žádné problémy. Jde mu samo, k zapamatování výkladu mu stačí soustředit se v hodině a domácí příprava je spíše občasná. Chyby, které Kamil dělá, vyplývají spíše z nepozornosti. Jediný Kamilův problém jsou nepozornost a občasná lenost při učení.

6.3 Přípravná cvičení percepce a porovnání žáků

Oba žáky, Kamila i Petra, jsem si na seznámení pozvala najednou. Pro navození dobré a přátelské atmosféry jsme si nejdříve zahráli společenskou hru Amos², při které jsem s žáky vedla rozhovor. Rozhovor jsem se snažila navést tak, aby byl co nejpřirozenější, aby se žáci cítili dobře. Po ujištění, že se není čeho bát, jsem se s žáky pustila do cvičení, která jsem vybrala z publikací, v nichž jsou náměty na hodiny reedukací. Cvičení jsem přizpůsobila oslabeným funkcím Petra, o nichž jsem se dozvěděla od jeho třídní paní učitelky a také ze zpráv z PPP.

6.3.1 Cvičení na rozvoj zrakového vnímání

- **Co vidíme z okna**

Společně s žáky se postavíme k oknu. Budu říkat, co vidím z okna, žáci mají za úkol to, co vidím, nalézt také, přes sklo ukázat a popsat, kde se to, co vidím, nachází a chvíli to pozorovat. Pokud se hra žákům daří, je možné vyměnit si role (Sindelarová, 2013).

- **Třídění knoflíků**

Žákům dám krabici s knoflíky, mají najít daný tvar knoflíků, nebo jen určité knoflíky a třídít je (Sindelarová, 2013).

- **Zakroužkuj obrázek v řadě, který je jiný**

Žáci mají za úkol zakroužkovat v pracovním listě (Příloha č. 3) v řadě postavičku, která je odlišná od ostatních (Bláhová, 2012).

² Hra s dvanácti kostkami, na kterých jsou napsaná písmena. Podle toho jaká písmena padnou, se žák snaží složit z písmen co nejvíce slov, která na sebe mohou navazovat. Jednotlivá písmena mají různou hodnotu, žák se snaží získat co nejvíce bodů.

- **Překrývající se obrázky**

Rozvoj zrakové percepce probíhá pomocí překrývaných obrázků. Žáci mají za úkol najít a vyjmenovat (Příloha č. 4) všechny obrázky, které jsou překryté (Bláhová, 2012).

- **Skládanka z novin**

Tento úkol rozvíjí přesné vidění. Z novinového papíru se nastříhá pět dílů, které mají žáci za úkol složit zpět do jednoho kusu (Sindelarová, 2013).

- **Zrakové rozlišování pozadí a figury**

Žáci mají za úkol rozpoznat určitý tvar, který je součástí obrazu a rozpoznat jaké jednotlivé obrázky, písmena a čísla se nachází v pozadí (Pokorná, 2011).

6.3.2 Cvičení na rozvoj sluchového vnímání

- **Udělej krok, až uslyšíš dané slovo**

Při hře je stanoven start a cíl. Žáci se postaví na start a domluví si každý jedno slovo, na které budou reagovat. Poté budu neutrálním hlasem říkat různá slova, vždy když žáci uslyší své slovo, udělají krok dopředu. Pokud slovo přeslechnou, udělají krok zpátky. Cílem je, aby žáci došli k určenému cíli (Sindelarová, 2013).

- **Udělej krok, až uslyšíš své jméno**

Při hře je stanoven start a cíl. Tato hra je obměnou hry předchozí. Žáci dělají krok, když mezi ostatními slovy uslyší své jméno. Cílem je, aby žáci došli ke stanovenému cíli (Sindelarová, 2013).

- **Karty na rozlišování první hlásky slova se zrakovou oporou** (Příloha č. 5)

Žáci mají za úkol rozlišovat sluchem slova podle první hlásky, před sebou však mají rozmístěné karty, na kterých je obrázek daných slov, aby byl rozdíl mezi slovy jasný (Bláhová, 2012).

- **Stejně nebo různé**

Žáci mají za úkol sluchem rozlišit, zda slyšeli stejná nebo různá slova. U tohoto cvičení je možnost aktivitu realizovat se zrakovou oporou, nebo bez ní (Bláhová, 2012).

- **Práce s kartami**

Žáci mají za úkol jmenovaná slova ukázat na obrázcích (Bláhová, 2012).

- **Rýmy**

Žáci mají za úkol sestavovat k sobě kartičky, které se rýmují (Bláhová, 2012).

- **Jakou hlásku slyším**

Žáci mají a úkol říci, jakou hláskou začíná slovo, které je vysloveno. Toto cvičení je možné realizovat s vizuální oporou, s obrázkem, který zvedneme spolu s vysloveným slovem, nebo bez nich (Bláhová, 2012).

6.3.3 Nácvik prostorové orientace

- **Najdi druhý díl**

Pro žáky jsou připraveny dva listy s kartičkami (Příloha č. 6), které do sebe zapadají. Každý list je jiný, jedna sada kartiček je světlá a druhá tmavší. Kartičky se rozstříhají a žáci mají za úkol k jedné polovině najít kartičku, která do ní zapadá. Žákům předložím kartičky bílé barvy a oni hledají druhou polovinu v kartičkách tmavších. Pokud je úkol pro žáky těžký, předkládám jen některé tvary, ne všechny. Pokud si žák vytvoří představu o jednotlivých tvarech, může hledat dvojice v totožné barvě kartiček (Pokorná, 2000).

- **Jaký obrázek mám na mysli**

Žákům jsou na tabuli připevněny obrázky, které si pojmenují, poté se jich budu ptát, který obrázek je např. první, druhý v řádce, poslední, nejvíce vlevo, nejvíce nahoře...(Bláhová, 2012).

6.3.4 Nácvik pravolevé orientace

- **Kam směřují ouška hrníčků**

Žáci mají v pracovním listu (Příloha č. 7) za úkol vybarvit vždy první hrníček a poté všechny hrníčky v řadě, jejichž ouško směřuje na stejnou stranu. (Bláhová, 2012).

- **Na které straně je kousek zeleniny**

Žáci mají za úkol na pracovním listu (Příloha č. 8) napsat nad jednotlivou zeleninu, na které straně od ní je její kousek. Pokud je na pravé straně, napíše P, pokud na levé straně, napíše L (Bláhová, 2012).

6.3.5 Nácvik koncentrace pozornosti

- **Komu chybí pojmenování**

Žáci mají za úkol z pracovního listu (Příloha č. 9) přečíst názvy zeleniny a ovoce a vybarvit obrázek té zeleniny nebo ovoce, které chybí název (Bláhová, 2012).

- **Co do řady nepatří**

Žáci mají za úkol na pracovním listu (Příloha č. 10) vyškrtnout ten obrázek, který nepatří do řady zeleniny, jež je uvedena nad řádkem a má se opakovat (Bláhová, 2012).

6.3.6 Rozvoj slovní zásoby

- **Nadřazená a podřazená slova**

Žáci mají za úkol jmenovat slova podřazená k nadřazeným slovům (Příloha č. 11), mají za úkol jich vymyslet co nejvíce (Pokorná, 2007).

- **Najdi slovo nadřazené**

Žáci mají za úkol ke dvěma nebo více slovům najít slovo nadřazené (Pokorná, 2007).

6.3.7 Cvičení českého jazyka

- **Vymýšlení příběhu podle karet**

Jedná se o nácvik poslušnosti a rozvoj slovní zásoby. Žáci mají za úkol pomocí karet (Příloha č. 12) složit příběh, který dává smysl. Tato hra může být skupinová, kolektivní nebo individuální a má řadu obměn. Vypracování může být omezeno domluvenými pravidly, příběh má být smutný, jedna postava je zlá, nesmí se používat slova, která začínají např. na písmeno A... (Hník, Kalábová, 2014).

- **Vyjmenovaná slova**

Žáci mají za úkol si rozstříhat kartičky s vyjmenovanými slovy a seřadit je za sebou ve správném pořadí. Pokud nějakému slovu nerozumí, neznají jeho význam, označí ho samolepkou a po kontrole si slova vysvětlíme (Balogová, Hallová, Ječná, Suchoňová, 2014).

- **Vyjmenovaná slova po L**

Žáci mají za úkol doplnit pravopisné cvičení O Přibyslávce (Příloha č. 13) (Balogová, Hallová, Ječná, Suchoňová, 2014).

- **Vyjmenovaná slova M**

Žáci mají za úkol pracovat s textem O myšce a hlemýždi (viz. Příloha č. 14), mají zakroužkovat všechna vyjmenovaná slova, která se v básničce objeví, a poté vypsát slova příbuzná (Příloha č. 15) (Balogová, Hallová, Ječná, Suchoňová, 2014).

- **Práce s kartami na vysvětlení významu slov**

Žáci se zamyslí, zda mají problém s nějakým vyjmenovaným slovem. Mají k dispozici kartičky, na kterých jsou vyjmenovaná slova napsaná. Vyberou si slova, kterým nerozumí a podle velkých karet si význam slov a slova k němu příbuzná vysvětlíme (Příloha č. 16) (Balogová, Hallová, Ječná, Suchoňová, 2014).

7 Přípravy na hodiny reedukací

Pro praktickou část diplomové práce jsem si zvolila vytvořit zrealizovat několik hodin reedukací v ZŠ Třemošnice. Reedukace jsem vymýšlela na míru žákovi, který byl uveden v kazuistice. Vzhledem k tomu, že Petr má diagnostikovanou dyslexii, dysgrafii, dysortografii a má grafomotorické obtíže, je soubor úkolů zaměřen na kompenzaci těchto obtíží. Reedukační soubor jsem vyzkoušela s Petrem, ale také s jeho spolužákem, který žádné potíže v oblasti SPU diagnostikované nemá. Kamil dělá všechny úkoly stejným způsobem jako Petr. Cílem je porovnat práci obou žáků.

7.1 Téma reedukací: Na výletě po krásách Čech

S žáky se další reedukační hodiny vydáme na toulky Čechami. Křížem krážem Čechami budeme získávat nové vědomosti, dovednosti, ale také procvičovat oslabené funkce, percepce a dovednosti. Projedeme Čechy tak, abychom si z cest přivezli jen samé hezké zážitky, naučili se a procvičili si nové metody a techniky, které pomohou v nápravě a kompenzaci daných obtíží.

Celou dobu reedukací budeme cestovat takzvaně prstem po mapě, číst nahlas, aby žáci věděli, kudy se projíždí, a věděli, v jaké části republiky města leží. Po každém úkolu si žák může zapsat do svého cestovatelského zápisníku, své prožitky, zaznamenává si zde splněné úkoly a dostává za ně razítka. Zápisník si žák vede sám, do vedení mu nezasahuji. V reedukacích je patrná mezipředmětová provázanost mezi českým jazykem, vlastivědou, ale také všeobecnými znalostmi. Žáci mají možnost mít při sobě celou dobu mapu České republiky, ale také jednotlivých částí Čech, s kterými se právě pracuje.

Oba žáci mají za úkol si reedukace prožít, vyzkoušet si pracovat s pomůckami, které jsou osvědčené, nebo které jsem sama vyrobila. Na konci každého reedukačního souboru se žáci sami zhodnotí, zhodnotí svoji práci, ale také jak se jim spolupracovalo se mnou a který úkol se jim líbil nejvíce, či který je nejvíce naučil.

7.2 Reedukační soubor č. 1

Příprava na cestu

Motivace: Rozhovor o tom, že společně procestujeme Českou republiku, zda má žák rád cestování, kde všude už s rodiči byl, která místa by chtěl navštívit.

Rozhovor: „Když se podíváš na mapu (Příloha č. 17a), vzpomeneš si, v jakém městě, horách nebo u vodní nádrže jsi byl s rodiči?“ Před žáka položíme mapu a on se musí zorientovat, mapu si správně nastavit a přečíst si název města, hor...Potom mi ukázat, kde všude byl. Žákovi pomůžeme se na mapě zorientovat, poté si ukážeme, jakou barvou je na mapě znázorněno vodstvo, jakou nížiny, hory, jak jsou označena města a musí najít město, ve kterém se právě nacházíme.

Cíl:Žák má za úkol orientovat se na mapě, přečíst název města, ukázat na něj, najít v jaké části Čech se nachází a něco o něm říci (zda si pamatuje, jak to ve městě vypadalo, co tam viděl, jestli se tam vyskytuje nějaká zajímavost). Tím rozvíjíme slovní zásobu žáka, učíme ho souvisle mluvit, kontrolujeme řádnou artikulaci a hlasitý projev.

1. úkol

Pokyny k úkolu: Žák má před sebou kartičky (Příloha č. 17b), na kterých jsou napsané různé předměty (svačina, sýr, pití, peníze, kapesník, pláštěnka, auto, plavky, tužka, učebnice...). Žák si má kartičky přečíst a poté vybrat, které z nich by si vzal s sebou na výlet do batohu. Kartičky s názvy věcí žák lepí suchým zipem na batoh. Poté k druhému obrázku batohu vybere obrázky, které se shodují se slovy na kartičkách. Kontrolou je pro žáka, že se ve dvou batozích shodují obrázky s názvy na kartičkách. Na konec práce žák zhodnotí, proč by si danou věc s sebou vzal.

2. úkol

Pravolevá orientace

Pokyny k úkolu: S žákem procvičíme pravolevou orientaci a také trpělivost. Na obrázku se podíváme, kde najdeme jaké světové strany. Poté se stane naše levá a pravá ruka kompasem, žáci budou zvedat ruku, pravou nebo levou, podle toho, jaké město jim řekneme, ať vyhledají buzolou – svojí rukou na mapě.

Cíl: Návuk pravolevé orientace, zrcadlové vidění.

3. úkol

Procvičení paměti

Pokyny k úkolu:S žáky hrají hru, při které jeden začne a řekne: „Až já pojedu na výlet, vezmu si s sebou pití.“ Druhý tuto větu zopakuje i s tím, co si vezme s sebou, a přidá svoji věc. Vznikne řetězec, který rozvíjíme a opakujeme tak dlouho, dokud si hráči pamatují, co si vezou s sebou.

Cíl: Procvičit paměť, rozvíjet slovní zásobu.

4. úkol

Příprava zápisníku cestovatele

Pokyny k úkolu: Žák si připraví svůj zápisník cestovatele po Čechách, aby si mohl zapisovat již navštívená města a splněné úkoly. Zde byla hlavním cílem motivace k další práci, rozvoj tvořivosti.

7.3 Reedukační soubor č. 2

Cesta po západních Čechách

Motivace: Na divokém západě – Fouká takový vítr, že není slyšet vlastního slova, ale je třeba se dozvědět, do jakého města se vydáme. Žák si stoupne na druhý konec učebny. Učitel bude šeptat slova (Pavel, lilie, zebra, erb, nit) a žák má za úkol slova zaznamenat do zápisníku. Jeho úkolem je však nejen si slova zapsat, ale potom i rozluštit šifru, ve které se schovává město, které navštíví v západních Čechách. Šifru rozluští tak, že zakroužkuje počáteční písmena slov, která zaznamenal sluchem.

1. úkol

Plzeň – město pivovarství

Pokyny k úkolu: Startujeme v Plzni, žák si prstem stále ukazuje na mapě, Plzeň je největším městem západních Čech a skrývá náš první úkol. Žák má vymyslet co nejdelší větu, ve které, bude většina slov začínat na písmeno P. Věta, by měla dávat smysl, a pokud bude obsahovat alespoň jedno vyjmenované slovo po P, bude se moci svézt do Mariánských Lázní autobusem, a tak se vyhne nástrahám cesty, kterou by šel bez vyjmenovaného slova po P. K dispozici může být také nápověda a to různé předměty, které začínají na písmeno P. Na pomoc může mít kartičky s vyjmenovanými slovy po P, aby si je připomněl. Větu žák napíše na mazací tabulku. Přijdou i dva pomocníci jezevčíci jeden s měkkou srstí pro psaní měkkého I a jeden se srstí tvrdou pro psaní Y a text, který obsahuje vyjmenovaná slova po P (Treuová, 1993). Žák si může jezevčíky vždy pohladit (Příloha č. 18a).

Cíl: Umět rozeznat počáteční písmeno slova, vytvořit větu, která dává smysl, zopakovat vyjmenovaná slova a porozumět jejich významu a umět je použít ve větě, učit se volnému psaní, správně napsat Y/I, umět využívat pomůcky.

Hra: Sluchové pexeso – v krabičkách jsou různé předměty, které, když se s nimi zatřese, vydávají zvuk. Žák má za úkol najít vždy dvě stejné krabičky, které znějí stejně.

Cíl: Rozvoj sluchové percepce.

2. úkol

Mariánské Lázně – město léčebných pramenů

Pokyny k úkolu: Další zastávka je v lázeňském městě jménem Mariánské Lázně. Žáci se opět zorientují v mapě, po cestě si stále ukazujeme prstem v mapě, kudy jedeme. Města, kterými „jede“ čte žák nahlas a správně. V Mariánských Lázních se zastavíme, ale do pramenu se vysypaly věci, které potřebujeme k další cestě, a tak je musíme z vody vylovit.

Cíl: Učíme žáky možnosti vlastní volby, stát si za svým názorem a možnostmi rozhodovat se, nácvik hlasitého čtení, překonání trémy, rozvoj jemné motoriky.

Kimova hra: Do misky s vodou vložíme pár předmětů (klíče, víčko od PET lahve, bonbón, zámek...). Žák je bude se zavázanýma očima postupně z vody vytahovat a pomocí hmatu je bude poznávat. Je to hra na rozvoj pozornosti. Až žák předměty vyloví a pojmenuje je, oči mu rozvážeme a řekneme, jestli byl jeho odhad správný.

Pokyny k úkolu: Žák si ve vodě vylovil zámek a klíče, avšak pouze jeden klíč mohl zámek odemknout, musí tedy vyzkoušet, který klíč je ten správný a zámek odemknout. Odemknutím zámku si odemkl kolo, na kterém bude cesta do dalšího města rychlejší. Žák dostane papírové kolo a opravdovou helmu na hlavu a pokračuje v cestě po mapě až do města Aš.

Cíl: Rozvoj jemné motoriky, trpělivosti, bezpečnosti při jízdě na kole.

Pokyny k úkolu: Pro odreagování a vybití energie si žák lehne na měkkou podložku na zem a bude se pohybovat, jako když jede na kole, zdvihne nohy a napodobuje šlapání. Zpomaluje a zrychluje. Také může chvíli šlapat jen levou nebo pravou nohou a říditka držet taky pouze levou anebo pravou rukou.

Cíl: Odreagování, cvičení pravolevé orientace, rozvoj jemné a hrubé motoriky.

3. úkol

Aš – město jednoslabičných slov

Pokyny k úkolu: V Aši bude čekat náročný úkol, žák má úkol přečíst příběh, který je ale celý sestaven z jednoslabičných slov (Příloha č. 18b). Žák bude mít dostatek času, aby si příběh přečetl, dbáme na to, aby četl nahlas, a kontrolujeme chyby, aby příběh dával správný smysl.

Cíl: Porozumění textu a převyprávění vlastními slovy.

Pokyny k úkolu: Žák dostane kartičky s obrázky, na druhé straně si přečte, jak zní přesný název, a vytleská slabiky. Na koberci bude třídit kartičky se slovy

jednoslabičnými a víceslabičnými. Svoji práci si může poté sám zkontrolovat podle počtu puntíků pod názvem obrázku. Jeden puntík = jednoslabičné slovo.

Relaxace: Uvolnění na koberci u pohádky na interaktivní tabuli z cyklu Fimfárum od Jana Wericha s názvem Chlap, děd, vnuk a pes.

7.4 Reedukační soubor č. 3

Toulky jižními Čechami

Motivace: Naše toulky jižními Čechami začneme v Českých Budějovicích, největším městě této části Čech. Avšak abychom se přesvědčili, že jsou České Budějovice opravdu největší, musí žák srovnat města tak, aby byla opravdu největší. Srovná domečky (Příloha č. 19a) od nejmenšího po největší. Na konci se přesvědčíme, zda ten největší domeček má opravdu název České Budějovice tím, že ho otočíme.

1. úkol

Pokyny k úkolu: Prstem po mapě se žák dostane do Českých Budějovic, které si najde pouze podle toho, že jsou v jižních Čechách, musí využít znalosti, které jsme se naučili při přípravách na cestu. Až se bude nacházet v Českých Budějovicích, dostane do ruky kartičku (Příloha č. 19b). Budou na ní údaje o přibližném počtu obyvatel Budějovic, poloze, průmyslu atd. K dispozici má dostatek času, aby nebyl ve stresu. Poté dostane křížovku, s otázkami, které se vztahují k údajům na kartičce (Příloha č. 19c).

Cíl: Správné přečtení informací a jejich využití, umět se soustředit, číst s porozuměním, cvičení paměti.

2. úkol

Rozhovor: V tajence předchozího úkolu nám vyšlo slovo Vltava. Rozhovor o vodstvu České republiky: „Co je to Vltava?“, „Které jiné řeky znáš?“, „Víš, jaká řeka protéká vaším městem?“.

Pokyny k úkolu: Pojedeme po řece Vltavě trasu z Vyššího Brodu, přes Větřní, Český Krumlov, Zlatou Korunu, až do Boršova, který se nachází kousek od Českých Budějovic. Ale trasu si bude žák plánovat sám pomocí kartiček. Rozstříhané kousky mapy musí složit jako puzzle, aby k sobě pasovaly (Příloha č. 19d).

Cíl: Zraková analýza a syntéza, rozvoj trpělivosti, umět se sám rozhodovat.

3. úkol

Pokyny k úkolu: Závod lodiček - do misky s vodou nebo do vany, sprchového koutu či umyvadla natočíme vodu. Nejdříve musíme složit loďku, u skládání dbáme na přesnost. Loďku si žák vyzdobí, aby byla co nejoriginálnější. Po složení a vyzdobení dáme loďku

na vodu a uspořádáme závody. Trasou, kterou si označíme, budeme svoji loď pohánět foukáním, aby dojela do cíle v Boršově jako první.

Cíl: Rozvoj přesnosti, trpělivosti, preciznosti, kreativity.

4. úkol

Třeboň – město rybářů

Pokyny k úkolu: V Třeboni budeme na udičku, která má na konci magnet lovit kapry z rybníka. Kapříci jsou vyrobeni z papíru, ale mají na sobě každý také magnet, na který se musí žák trefit a kapra vylovit (Příloha č. 19e). Kapr má na bříšku, vždy napsané nějaké vyjmenované slovo, které nemá doplněné y/i. Žák ho doplní, pokud je to správně, je rybka jeho, pokud ne, musí kapra pustit zpátky do vody.

Cíl: Rozvoj trpělivosti, přesnosti, opakování vyjmenovaných slov.

Relaxace: „U vody“, vyprávění pocitů – poslech hudby.

7.5 Reedukační soubor č. 4

Toulky východními Čechami

Ve východních Čechách se zastavíme ve třech městech, která leží velice blízko sebe. Jejich jména jsou Chrudim, Pardubice a Hradec Králové.

Motivace: Žákům prozradíme jména měst, která právě poznáme, a poté zadáme úkol. Žák má pro sebe kartičky, na kterých má napsaná vyjmenovaná slova. Úkolem je vypsát všechna města, která se objevují ve vyjmenovaných slovech.

1. úkol

Chrudim – město loutek

Na mapě poputujeme do města Chrudim. Právě toto město je město loutek a tak si pomůžeme loutkami - maňásky.

Pokyny k úkolu: Žák si přečte příběh, který mu zadáme. Je o dvou postavičkách, které mají zvláštní jména Korunka a Spořilek (Příloha č. 20a). Poté je úkolem žáka převyprávět příběh, který přečetl, a stát se režisérem. Pomocí maňásků, které do třídy přineseme, má za úkol zrežirovat příběh, který si přečetl. Aby loutky mohly dobře mluvit, s žákem si vyzkoušíme nějaké jazykolamy, protože se v jejich jméně objevuje často R a Ř.

Jazykolamy: „Drbu vrbu. Letěl jelen jetelem. Má máma má malou zahrádku. Nejkulatoulinkatější. Řehoř Řehořovič řeže řeřichu.“

Cíl: Rozvoj slovní zásoby, nebát se mluvit na veřejnosti, umět se sám rozhodovat, rozvoj řeči, artikulace.

2. úkol

Pardubice – město perníku

Poté přejedeme pár kilometrů do Pardubic, města perníku. Přes perníky budeme pokračovat i k našemu dalšímu cvičení.

Pokyny k úkolu: Na perníčky, které už jsou napečené, žák napíše perníkovou polevou buď tvrdé, nebo měkké i. Úkolem žáka je doplňovat perníčky do cvičení, vždy ten, který bude mít dobře ve slově doplněný, si může za odměnu odnést nebo si ho rovnou sníst. Na perníky si žák vyzkouší napsat slova, kterými si nebyl jist, aby si je zopakoval.

Cíl: Rozvoj a nácvik grafomotoriky, trpělivosti, správné doplnění y/i.

Hra:Hledej vyjmenované slovo – žák si před sebe do sloupečku rozloží např. vyjmenovaná slova po L (Příloha č. 20b). Učitel říká slova příbuzná (např. polykač, vzlyk, lýkožrout, plyšák, blýskavice, nedoslýchat...) a žák si vytváří druhý sloupeček z vyjmenovaných slov, která patří k příbuzným slovům. Po několika zadaných slovech provedeme kontrolu. Obměnou může být, že žák řadí vyjmenovaná slova podle abecedy, nebo vybírá z vyjmenovaných slov, podstatná jména, slovesa, příslovce...

Cíl: žák umí přiřazovat k vyjmenovaným slovům slova příbuzná

3. úkol

Hradec Králové – salón republiky

Pokyny k úkolu:Žák dostane před sebe text (Příloha č. 20c), pověst o propadlých jeptiškách v Hradci Králové. Žák bude mít za úkol práci s textem zaměřený na nácvik čtení.

- motivační rozhovor o článku, který budeme číst;
- aktivace slovní zásoby, vyprávění na téma související s obsahem textu (co je to pověst, znáš také nějakou);
- čtení slov vybraných z textu;
- čtení celých vět a čtení obtížných slov;
- práce s textem;
- spočítej odstavce, řádky, slova;
- přečti první/poslední větu v odstavci;
- čti pouze první a poslední slovo na řádku;
- přečti např. druhé slovo ve třetím řádku prvního odstavce;
- vyhledej a přečti nejdelší slova, které mají na začátku L a na konci O;
- metody čtení textu;

- střídavé čtení – jednu větu čte žák, druhou učitel;
- čtení pomocí čtecího okénka;
- čten ve dvojici;
- čtení podle Fernaldové, kdy žák nejdříve přelétne očima text a vyhledá podle něj obtížná slova, která si podtrhne, tuto aktivitu udělá ještě jednou, stejná slova mohou být podtržena dvakrát. Poté si slova přečte nahlas, vysvětlí se jejich význam a poté už slova v textu čte plynule a bez obtíží;
- barevné čtení – podtrhni červenou barvou podstatná jména, modrou barvou zakroužkuj druhý odstavec...

Cíl: Žák si rozvíjí slovní zásobu, rozvoj orientace na stránce, práce s textem orientace v něm, osvojení si nových metod nácviku čtení.

Hra: Začínající hráč otočí kartu, na níž je vždy napsána slabika. Žák musí na slabiku vymyslet slovo a předat štafetu dalšímu, jemuž dá do ruky pomyslnou bombu, která vybuchne za jednu minutu, po vymyšlení slova se zase předá bomba dál. Kdo bude mít bombu v ruce po uběhnutí jedné minuty, kolo prohrál. Hraje se na předem dohodnutý počet bodů.

Cíl: Rozvoj slovní zásoby, vyjadřovací schopnosti, rychlá reakce žáka.

7.6 Reedukační soubor č. 5

Toulky Severními Čechami

V severních Čechách se vydáme do Krkonoš. Navštívíme nejvyšší vrchol České republiky Sněžku, město Pec pod Sněžkou a také Špindlerův Mlýn.

Motivace: Správný horolezec, musí umět uzlovat a pracovat s lanem a provazy. Žák si zkouší nejdřív z drátků a potom z provazů psacím písmem, vymodelovat písmena, která mu byla zadána.

1. úkol

Výstup na Sněžku

Pokyny k úkolu: Úkol se nazývá detektiv, spočívá v orientaci v textu Krkonošských pohádek (Příloha č. 21a), pokud se žák správně zorientuje a najde v textu větu, kterou jsem začala číst a dokončí ji, je vždy o kousek blíž vrcholu Sněžky. Na tabuli je nakreslený vrchol Sněžky, žákovi se posouvá magnet, který značí horolezce. Až dosáhne vrcholu Sněžky, znamená to, že se v textu orientuje stále lépe a pokud bude trénovat ještě více, dosáhne až na nejvyšší vrchol světa.

Cíl: Orientace v textu, motivace k další práci.

2. úkol

Špindlerův mlýn

Pokyny k úkolu: Ze Sněžky se vydáme přímo do Špindlerova Mlýna, nejdříve musí žák správně doplnit tvrdá a měkká i/y na začátku města na ceduli. A Špindlerův Mlýn je opět městem vyjmenovaných slov. Zde procvičíme vyjmenovaná slova pomocí kartiček z didaktické pomůcky DiPo (Příloha č. 21b) a tvrdých a měkkých kostek. Slova, která žákovi dělají problémy, a často v nich chybuje, si napíše do sněhu, aby si je zapamatoval. Žák má za úkol problémová slova napsat do misky s moukou.

Cíl: Opakování vyjmenovaných slov, práce s didaktickou pomůckou DiPo a použití tvrdých a měkkých kostek, grafomotorické cvičení pomocí psaní do mouky.

Relaxace: Protože se blíží naše poslední zastávka, musíme si trochu odpočinout. Půjdeme Obřím dolem, kde se nachází krásné kavárničky a tak si u čaje a něčeho dobrého popovídáme o našem cestování. Žák si vzpomíná, která města, jsme „prstem po mapě“ procestovali a kde se mu nejvíce líbilo, pro pomoc může použít mapy, které měl při sobě, nebo nahlédnout do cestovatelského zápisníku.

Cíl: Odpočinek od práce, ověření paměti, sebehodnocení žáka, reflexe k reedukačnímu souboru.

3. úkol

Trautenberkova chaloupka

Pokyny k úkolu: Poslední zastávkou je chaloupka Trautenberka, kde si připomeneme jeden z příběhů z Krkonošských pohádek, který jsme četli při výstupu na Sněžku. Žák má za úkol příběh převyprávět vlastními slovy. A čeká ho práce s příslovími. Na kartičkách má napsaná přísloví. Má si je přečíst a vysvětlit svými slovy, jejich význam a zvážit, zda by je mohl přiřadit do příběhu z Krkonošských pohádek.

Cíl: Procvičování paměti, vyjadřování a rozvoj slovní zásoby

7.7 Závěr reedukačního souboru

Vybalování

Pokyny k úkolu:

- Žák má za úkol zhodnotit celé reedukace spojené s cestováním.
- Sebereflexe žáka – jak se mu pracovalo, jak by se sám ohodnotil.
- Reflexe učitele – jak by žák ohodnotil práci učitele, jak se mu spolupracovalo s osobou, která vykonávala reedukace.
- Co mu reedukační soubory daly, zda se dozvěděl, naučil něco nového.

8 Shrnutí reedukačních souborů a cvičení

8.1 Reflexe učitele

Z mého pohledu, bylo velmi zajímavé si tato cvičení jednotlivých perceptí a vůbec celé reedukační soubory vyzkoušet. Dostala se mi do rukou velmi zajímavá literatura, kterou jsem využila a jistě využiji i pro svoji další pedagogickou praxi. Práce s žáky mě velice překvapila, oba žáci byli vstřícní, pracovali se mou bez problémů. Výhodou naší práce bylo to, že oba žáky znám od prvního ročníku ZŠ a je mezi námi spíše přátelský vztah. Proto byli žáci uvolnění, bez ostychu, komunikativní a nebyl problém v porozumění si.

Své reedukační soubory „Toulky po Čechách“ jsem vytvářela pro žáka s SPU, Petra. Nejdříve jsem si pročetla jeho zprávy z PPP, jeho diagnózu a reedukační soubory zaměřila na dysortografii, dysgrafii, dyslexii a také jsem zařadila grafomotorická cvičení. S Petrem jsem před začátkem práce, vedla rozhovor, přičemž mi prozradil, že ho nejvíce trápí vyjmenovaná slova. Záměrem bylo zaměřit reedukace na předmět, který Petra baví, a to je vlastivěda. Petr byl opravdu nadšen, že jeho hodiny nápravy budou zaměřeny na cestování a poznávání Čech. K Petrovi jsem si vybrala jeho spolužáka Kamila, který nemá diagnostikovanou žádnou SPU, je velmi šikovný, ve škole mu jde učení samo, ale jeho problém je občasná lenost, suverénnost a ukvapenost. Kamil a Petr se dobře znají, jsou spolužáci, ale při reedukacích pracovali každý sám. Ve třídě byl vždy jen jeden žák. Než jsem s žáky pracovala s mnou navrhovanými reedukačními soubory, vedla jsem s nimi společně rozhovor, zahrála si hru na rozvoj slovní zásoby a vyzkoušela cvičení na jednotlivé percepce. Vyzkoušela jsem si tak úroveň obou žáků. Petr měl větší problémy se zrakovým vnímáním, ale nestydí se komunikovat, neměl tedy problémy s úkoly, kde se mluvilo. Největší problém mu činil pracovní list s obrázky, které se překrývaly, a také rozlišování figury a pozadí zrakem. Kamil s těmito úkoly neměl žádný problém, připadaly mu zajímavé. Zpomalil při třídění knoflíků, protože mu úkol připadal příliš jednoduchý a nudný. Úkol mu trval dlouho, ale bylo zřejmé, že to nebylo způsobeno tím, že by si s knoflíky nevěděl rady, ale spíš se mu do úkolu nechtělo. Žáci si s úkoly dobře poradili, v jejich práci nebyl markantní rozdíl.

Cvičení sluchového vnímání bylo pro žáky zábavnější, zde se projevila soutěživost. Při hrách, kde byl dán start a cíl, se snažili být co nejdříve v cíli. Avšak v rozlišování první hlásky, hře s rýmy, a úkolu, jakou hlásku slyším, se příliš nedařilo

Petrovi, bylo na něm vidět, že je roztržitý, bojí se chybných odpovědí a tím, jak chtěl být rychlý, příliš chyboval. Kamila hry bavily, bylo zřejmé, že si věří a je rád, že je ve sluchovém vnímání bez obtíží.

Nácvik prostorové a pravolevé orientace žáky zaujal. Oba dva jsou manuálně velmi zruční. Nejvíce je bavilo cvičení, při kterém museli hledat dva stejné dílky, které do sebe zapadají. Na tomto cvičení jsem poznala, že Petr je trpělivý, chce cvičení dodělat do konce a správně. Cvičení vyžadovalo delší dobu, Kamila přemýšlení přestalo bavit, chtěl přejít na další, protože si nevěděl rady. Velmi mě překvapilo, že Petr, u kterého bych předpokládala špatnou koncentraci pozornosti, netrpělivost způsobenou vlivem SPU, byl velmi koncentrovaný na práci, chtěl ji dokončit a přijít na princip hledání druhého dílku. S pracovními listy, kde žáci procvičovali pravolevou orientaci, nebyl výrazný problém. Kamil pracovní listy vyplnil během chvíle a správně, avšak byly vybarveny velmi ležerně. Petr vybarvoval pečlivě, ale na jeho pracovním listě se našly chyby.

Cvičení na koncentraci pozornosti byla u obou žáků srovnatelná. Petr se dokáže soustředit na úkoly, chce vše dokončit a mít co nejlepší výsledky, Kamil si byl až moc jistý, a tak některé své chyby přehlédl. Stejně dopadla také cvičení na slovní zásobu, Petr se nebojí mluvit, není stydlivý, baví se přirozeně. Kamil snadněji vymýšlel nadřazená a podřazená slova, ale nemluvil tak bezprostředně, takže Petr působil sebejistěji.

Cvičení z českého jazyka jsem zaměřila na vyjmenovaná slova, která, jak Petr zmínil, mu dělají problém. Kamil doplňoval všechna y/i správně, dokázal odůvodňovat slova a přiřazovat příbuzná slova ke slovům vyjmenovaným. Pro Petra byla cvičení namáhavější, v doplňování y/i chyboval a potřeboval více času na odůvodnění. Poslední úkol byl pro Petra velmi přínosný, což zmínil i ve své reflexi, protože si vytáhl z kartiček všechna vyjmenovaná slova, kterým nerozumí nebo nezná jejich význam a podle velkých karet s obrázky jsme si je vysvětlili. Toto cvičení ocenil také Kamil, který ačkoliv dobře doplňoval y/i, někdy nevěděl, co slova znamenají a jaká příbuzná slova k nim patří.

Procvičování jednotlivých perцепcí, pozornosti a znalostí jednoznačně odkrylo, že Petrovi působí větší námahu se s jednotlivými úkoly vyrovnat a zrealizovat je, ale své obtíže dokáže kompenzovat svou pílí a zájmem, dokončit úkol svědomitě a co nejlépe. V některých úkolech se žáci ocitli na stejné úrovni, protože Kamil postupoval automaticky a někdy chyboval, Petr ho dohnal svou odhodlaností, ačkoliv chyboval

také. Žáci pracovali se zájmem, u některých úkolů s větším, u některých s menším, ale neodporovali a o úkolech hovořili, komunikovali se mnou, a pokud nepochopili zadání, nebáli se zeptat. Oba chlapci se velmi těšili na reedukační soubor, jelikož jsem je během cvičení motivovala k tomu, ať se pořádně procvičí, protože to budou potřebovat.

Reedukační soubor *Toulky po Čechách* se podle mého názoru povedl, žáci se při něm pobavili, pracovali s didaktickými pomůckami, vyzkoušeli si nové metody práce a pomocí mezipředmětových vazeb se naučili novým věcem. Pracovali samostatně, v průběhu pěti hodin reedukací. Při každé hodině jsme stihli vždy jeden reedukační soubor. Žáci měli k dispozici celou místnost s kobercem, počítačem a interaktivní tabulí, všechny tyto pomůcky jsem při reedukacích využila. Při práci v prvním reedukačním souboru byl rozdíl mezi Kamilem a Petrem v tom, že Kamil byl k úkolům spíše skeptický, nebylo tak snadné jej motivovat, práce s mapou ho bavila, ale tvoření zápisníku cestovatele ho příliš nebavilo, vyzdobil ho pouze nápisy. Kamil byl nadšený ze hry, kdy, si měl pamatovat věci v řetězci, naopak ho nebavilo balit věci do batohu podle nápisů a obrázků. Na rozdíl od Kamila byl Petr do práce nadšený, povídal mi o tom, kde všude s rodiči byl. Hledal na mapě města, která navštívil, vedl se mnou rozhovor o svém cestování. Velmi se mu líbilo, že si mohl vyrobit zápisník cestovatele, který si pečlivě vyzdobil. Petr byl stejně jako Kamil nadšený ze hry „Až já pojedou na výlet“, kdy si měli pamatovat, jaké věci si zabalí s sebou na výlet. Petr byl velmi spokojený, pracoval spolehlivě, avšak pomaleji než Kamil, Petrovi déle trvalo, než si přečetl nápisy na kartičkách.

V ostatních reedukačních souborech v jednotlivých částech Čech se oběma žákům dařilo. Kamil i Petr pracovali velmi dobře. Překvapilo mě, že Petr, ačkoliv jsou s Kamilem stejně staří, je v mnoha ohledech ještě dětský, nadšený pro úkoly a líbí se mu pracovat s didaktickými pomůckami. Velmi ho zaujalo, když si mohl pomáhat při doplňování y/i jezevčíky s tvrdou a měkkou srstí. Bavilo ho modelování písmen z provázků a tvarovacích drátků, protože se mu zamlouvalo psát odlišným způsobem. Když si měl napsat slova, která mu dělala problémy, do misky s moukou, napsal si skoro všechna. Chtěl si to co nejvíce vyzkoušet. Petr byl velmi rád, když si mohl všechny úkoly vyzkoušet s vizuální oporou nebo s didaktickými pomůckami. Také rád hraje společenské hry, bavila ho úvodní hra Amos s kostkami s písmenky a také ho nadchlo sluchové pexeso, které jsme hráli několikrát. Prozradila jsem mu návod, že si pexeso může vyrobit sám doma. Byl z práce nadšený, motivací pro něho byla také jeho zvědavost a radost do práce.

Kamil reedukační soubor zvládl velmi dobře, oproti Petrovi méně chyboval. Jeho práce byla rychlejší, ale často zbrklejší, a proto se často objevily zbytečné chyby. Na Kamilovi jsem pozorovala ostych, nechtěl se příliš projevovat, pomůcky chtěl používat pouze zřídka, některé pomůcky odmítl s tím, že je nepotřebuje, úkoly plnil spíše z povinnosti a bylo vidět, že ho po krátké době přestaly bavit. Na zadání úkolů se méně ptal a příliš se mnou nekomunikoval.

8.2 Reflexe žáků

Z rozhovoru s Petrem jsem se dozvěděla, že ho reedukační soubory nadchly, líbilo se mu používání didaktických pomůcek. A že byly reedukace propojeny s vlastivědou, kterou má rád. Dělal mu obtíže cvičení, kde se objevovala vyjmenovaná slova, ale přiznal, že mu některá z nich jsou jasnější než dříve. Petr byl rád, že jsem ho motivovala, a z jeho reflexe vyplynulo, že u něj byla důležitá také jeho vnitřní motivace, vše se mu lépe dělalo, protože sám chtěl.

Z rozhovoru s Kamilem jsem vypožadovala, že se mu učení hrou pomocí reedukací také velmi líbilo. Avšak jeho motivací bylo pouze to, že jsem ho požádala o spolupráci. Byl nadšený z toho, že jsem mu představila jiný možný způsob, jak se dá učit a procvičit český jazyk a čtení. Jelikož Kamilovi čtení problém nedělá a čte rád, byly pro něj úkoly velmi jednoduché a občas se pozastavoval nad jejich jednoduchostí. Ale i to, že byl přesvědčen, že úkol zvládne bez problémů, občas způsobilo obtíže a chyby v jeho práci.

Celkově žáci zhodnotili, že se dozvěděli zajímavosti o Čechách, které nevěděli a lépe se orientují na mapě.

8.3 Celkové shrnutí a doporučení

Práce s oběma žáky pro mě byla velmi prospěšná. Některé úkoly bych po vyzkoušení připravila a vysvětlila jinak, protože pro žáky byly buď příliš jednoduché, nebo složitě vystavěné, proto bylo problémové jejich plnění. Práce s oběma žáky mě velmi bavila. Vzhledem k tomu, že mě žáci znají již dlouho, nebylo těžké s nimi komunikovat. Osvědčilo se to, že se reedukace a cvičení odehrávaly v budově základní školy, protože žáci měli pocit, že jsou stále ve škole a měli by pracovat tak, jak mají.

U Petra se osvědčila doporučení z PPP, hodnotila jsem ho slovně, neporovnávala jsem ho s výkonem žáka bez poruchy, vedla jsem ho ke správné technice čtení, tolerovala pomalé tempo čtení (Jucovičová, Žáčková, 1999), podporovala ho, na

vypracování úkolů měl delší dobu, využíval pomůcky a měl možnost se na vše zeptat. Zjistila jsem však, že by Petr potřeboval ještě více motivovat a měl by mít možnost pracovat s didaktickými pomůckami, protože si velmi pochvaloval spolupráci s nimi. Líbilo se mu, že se cítil výjimečný, uvědomoval si, že byly pomůcky vyrobeny přímo pro něj a já jsem se mu mohla individuálně věnovat, vysvětlit a pomoci. U Kamila jsem pozorovala nastupující pubertu, byl více samostatný, nechtěl se příliš vyptávat a některými úkoly opovrhoval kvůli jejich jednoduchosti. Ale také bych doporučila, aby vyučující ve výuce využívali více názorných a didaktických pomůcek, aby žáci neměli pocit, že jsou pomůcky pro dobrou věc a jejich využívání není žádná ostuda.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zachytit problematiku specifických poruch učení a porovnat práci žáků, kteří mají diagnostikovanou nějakou poruchu učení, a těch, kteří jsou bez obtíží. Zároveň jsem chtěla poukázat na to, že píle, snaživost a vnitřní i vnější motivace žáka jsou velmi důležité při školní práci, což se při reedukacích ukázalo. Vzhledem k tomu, že jsem pracovala pouze se dvěma žáky, nemohu toto tvrzení zevšeobecnit na všechny žáky s SPU.

Stěžejní část je zaměřena právě na vlastní práci se žáky. Cílem mého výzkumného šetření bylo dokázat, zda se osvědčily reedukace, které jsem vystavěla žákovi s diagnostikovanou dyslexií, dysgrafií a dysortografií a porovnat jak se při reedukacích pracovalo žákovi s SPU a jak jej zvládl žák bez SPU. Jednotlivé kapitoly a podkapitoly teoretické části jsem zaměřila na obecné pojmy, které jsou s SPU spojeny, na klasifikaci jednotlivých poruch, ale velmi důležité pro mě byly okruhy, které jsou zaměřeny na osobnost žáka s poruchami učení, jeho rodinu a začlenění do kolektivu. Dále jsem kladla důraz na zásady správné reedukace, kterými jsem se sama řídila při tvorbě cvičení. Na základě analýzy těchto jednotlivých bodů jsem s žáky vedla rozhovor, zda to ve škole opravdu funguje tak, jak se popisuje v jednotlivých publikacích.

Z rozhovoru a pozorování žáků při práci jsem vyvodila, že se jim práce líbila. Metody a pomůcky, které jsem využila, pro ně byly nové, zajímavé, a práci jim usnadňovaly. Z celkového hodnocení vyplynulo, to, co jsem očekávala, a to, že žák bez SPU pracoval rychleji, méně chyboval, ale chybělo mu zaujetí pro práci. Žák s SPU v některých cvičeních pracoval na stejné úrovni jako žák bez SPU, protože se více snažil, byl pilný a úkoly ho zajímaly a bavily. Oba žáci pracovali odlišně, ale bylo vidět, že využívání didaktických a podpůrných pomůcek a individuální přístup zefektivňují práci jak žáků s poruchami, tak i bez nich.

Seznam literatury

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. (2007)*Kapitoly ze specifických poruch učení I, Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova universita. ISBN 978-80-210-3613-0.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. (2007). *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-150-8.
3. BLÁHOVÁ, Romana (2012). *Nápravná cvičení – SPU*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe. ISBN 978-80-87553-06-0.
4. BROŽOVÁ, Dana (2010). *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5329-8.
5. FISHER, S., ŠKODA, J. (2008)*Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-
6. HALLOVÁ, Ivana, JEČNÁ, Květa, BALOGOVÁ SUCHOŇOVÁ, Michaela. (2014). *Hry v českém a cizím jazyce – SPU*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe. ISBN 978-80-7496-085-7.
7. HNÍK, Ondřej, KALÁBOVÁ, Naděžda. (2014) *Hry v českém jazyce – SPU*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe. ISBN 978-80-7496-084-0.
8. JOŠT, Jiří. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.
9. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. (2009). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
10. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. (1999). *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha: D&H. ISBN 80-903579-46.
11. KAPROVÁ, Zuzana. (1997). *O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení*. Praha: TECH-MARKET. ISBN 80-86114-13-9.
12. KUCHARSKÁ, Anna. (2000). *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-389-7.
13. KVĚTOŇOVÁ, Lea, STRNADOVÁ, Iva, HÁJKOVÁ, Vanda (2012). *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2086-2.
14. MATĚJČEK, Zdeněk. (1995). *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. Praha: Sazba BEDA DTP. ISBN 80-85787-27-X.

15. MATĚJČEK, Zdeněk. VÁGNEROVÁ, Marie a kol. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1173-2.
16. MICHALOVÁ, Zdeňka. (2008). *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-318-7.
17. PIPEKOVÁ, Jarmila. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
18. POKORNÁ, Věra (2007). *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5.
19. POKORNÁ, Věra. (2011). *Rozvoj vnímání a pozorování*. Praha: Portál. ISBN 978-807367-794-7.
20. POKORNÁ, Věra. (2000). *Rozvoj vnímání a pozorování 2*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-470-2.
21. SELIKOWITZ, Mark. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773.
22. SINDELAROVÁ, Brigitte. (2013). *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3.
23. ŠIMKOVÁ, Božena. (2011). *Krkonošská pohádka*. Praha: MOTTO. ISBN 978-80-7246-579-8.
24. TREUOVÁ, Hana. (1998). *Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce I*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 80-85808-58-7.
25. ZELINKOVÁ, Olga. (2009). *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

Internetové zdroje

26. MŠMT, 2013. 1 *Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online] [vid. 8. prosinec 2013]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6443>
27. *Schoolclimate*. Schoolclimate. [online]. 2014 [cit. 2014-12-6] Dostupné z: <http://www.schoolclimate.org/climate/>
28. ZŠ Bystřice, *Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. [online]. 2015 [cit. 2015-13-1] Dostupné z: http://www.zsbystrice.cz/user_files/vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD


[%20%C5%BE%C3%A1k%C5%AF%20se%20speci%C3%A1ln%C3%ADmi%20vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%ADmi%20pot%C5%99ebami.pdf](#)

29. OKO, Dyskexie. [online]. 2015 [cit. 2015-25-1] Dostupné z: <http://oko.yin.cz/15/dyslexie/>

Seznam příloh

- Příloha č. 1 Učení s porozuměním – koncentrace pozornosti
- Příloha č. 2: Zprávy z PPP a doporučení pro žáka s SPU
- Příloha č. 3: Pracovní list na rozvoj zrakového vnímání
- Příloha č. 4: Pracovní list na rozvoj zrakové percepce
- Příloha č. 5: Karty na cvičení počáteční hlásky slova
- Příloha č. 6: Pracovní list na nácvik prostorové orientace
- Příloha č. 7: Pracovní list na nácvik pravolevé orientace – hrnečky
- Příloha č. 8: Pracovní list na nácvik pravolevé orientace – zelenina
- Příloha č. 9: Pracovní list na koncentraci pozornosti 1
- Příloha č. 10: Pracovní list na koncentraci pozornosti 2
- Příloha č. 11: Nadřazená a podřazená slova
- Příloha č. 12: Karty na rozvoj slovní zásoby
- Příloha č. 13: Pravopisné cvičení O Přibyslávkově
- Příloha č. 14: Text o myšce a hlemýždi
- Příloha č. 15: Doplnování slov příbuzných
- Příloha č. 16: Ukázka karet na vysvětlení vyjmenovaných slov
- Příloha č. 17a: Mapa ČR
- Příloha č. 17b: Kartičky – „Co potřebuji s sebou na výlet?“
- Příloha č. 18a: Jezevčík s tvrdou a měkkou srstí k určování Y/I
- Příloha č. 18b: Text Jana Wericha z jednoslabičných slov
- Příloha č. 19a: Domečky ke skládání od nejmenšího po největší
- Příloha č. 19b: Karta s údaji o Českých Budějovicích
- Příloha č. 19c: Křížovka
- Příloha č. 19d: Sestavování vodní mapy
- Příloha č. 19e: Kapříci s vyjmenovanými slovy
- Příloha č. 20a: Příběh o Korunce a Spořílkovi
- Příloha č. 20b: Kartičky s vyjmenovanými slovy po L
- Příloha č. 20c: Pověst O propadlých jeptiškách
- Příloha č. 21a: Pohádka Jak Trautenberk vyměnil Krakonošovi fajfku
- Příloha č. 21b: Didaktická pomůcka DiPo

Příloha č. 2: Zprávy z PPP doporučení pro žáka s SPU

**PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA PARDUBICE**

Sukova třída 1260, 530 02 Pardubice tel.: 466 410 327 – 8
e-mail: ppp.pce@seznam.cz
www.ppp-pardubice.cz

4.7.2015/1015/04

pracoviště: Chrudim, Poděbradova 842, 537 01, tel.: 469 621 187

Rodičům
Petra [redacted]
Třemošnice

V Chrudimi dne [redacted]

Zpráva z kontrolního speciálně pedagogického vyšetření

Petr [redacted],
nar. [redacted], bydl. Třemošnice, [redacted], žák 5. roč. ZŠ v Třemošnici

Petr je při vyšetření pracovně nastavený, milý, snaživý. Pracuje svědomitě, je vstřícný, otevřený. V úkolech se rychle orientuje, rozumově je dobře vybavený.

Obtížněji se orientuje v grafickém materiálu, patrná je mírná tenze. Přetrvává porucha motorické koordinace a intermodálního propojování. Nestihne zároveň vnímat několik podnětů najednou.

Oslabená je oblast vizuomotorické koordinace, patrně je poškození zrakově prostorových syntéz (obkreslování, přepis probíhá pomalu). S prostorovou dezintegrací souvisí i přesné vybarvování tvarů slov.

V diktátu se objevují četné specifické chyby: vynechává diakritická znaménka, zaměňuje měkké a tvrdé slabiky. Obtížná je aplikace gramatických pravidel. Diktát i přepis spadají do pásma defektu.

Písmo je neurované, zápisy v sešitech jsou někdy až nečitelné. Psaní oděrpává veškerou pozornost, tempo je pomalejší, sklon je kolmý až obrácený.

Čtenářské dovednosti se pohybují v pásmu podprůměru, na hranici sociální únosnosti. Objevují se záměny h-n, vynechávky písmen. Reprodukce je samostatná, Petr má Jobrou slovní zásobu, zachytí detaily i pointu.

Závěr: SPU – dyslexie, dysgrafie, grafomotorické obtíže a sekundární dysortografie těžšího stupně.
Jde o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základě zdravotního postižení (§16, odst. 2 Zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů).
Doporučujeme vzdělávání dle podpůrných opatření v rámci výuky.

Doporučená opatření:

Doma bude Petr trénovat doplňování gramatických jevů po zdůvodnění s pomocí dysortografické tabulky a vyhledávání v klíči doplňovacího cvičení (předcházet chybě). Dále je možné využít stránky www.kaminet.cz.

Ve škole bude potřebovat více času na splnění úkolu, při samostatné práci bude třeba zkontrolovat porozumění, připomenout postupy, zopakovat zadání.

Budou vhodné modifikované písemné práce (předtištěné úkoly, krátké odpovědi, krátké písemné práce přehledně uspořádané, např. svíslé levé menu). Doplňovací cvičení budou vhodnou kompenzací diktátů – ve stejném znění s diktátem. Diktáty je možné úplně vyloučit.

Pokud nestihne zápisky nebo je po sobě nepřečte, bude vhodné poskytnout kopírované zápisy nebo kopírovat sešit od spolužáka.

Některé písemné práce bude možné redukovat podle jejich náročnosti. Upozorněte na chybu ze záměny postupu nebo „z nepozornosti“ (může snadno zazmatkovat ve zkouškové časově limitované situaci).

Do budoucna bude zřejmě nutné zkusit technické písmo bez nespojování.

Poskytněte ve všech předmětech vizuální kompenzační pomůcky při osvojení učiva i při zkoušení (přehledy pravidel, tabulky, náčrty, schémata, kopírované materiály). V anglickém jazyce hodnoťte s tolerancí pravopis, tj. i fonetické přepisy, vycházejte z překladu z jazyka do češtiny.

Při konečné klasifikaci bude prospěšné hodnotit i dílčí kroky, ne jenom samotný výsledek.

Příloha č. 3: Pracovní list na rozvoj zrakového vnímání

UČÍME DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA 1. ST. ZŠ Zraková percepcce

Pracovní list pro žáky č. 2

Zakroužkuj postavičku, která je jiná než ostatní v řadě.

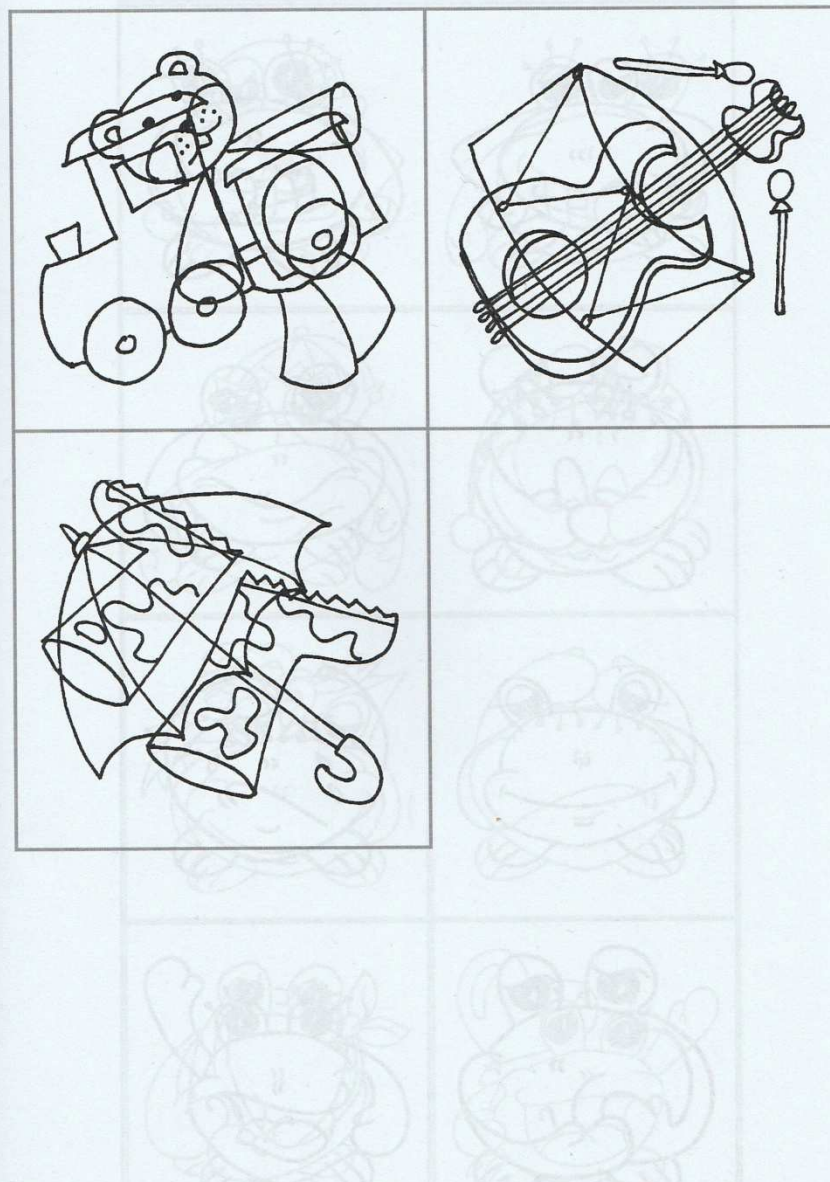
The worksheet contains seven rows of cartoon cat characters. Each row has five characters. The goal is to identify the one character that is different from the others in each row.

- Row 1: Four cats running to the right, one cat running to the left.
- Row 2: Four cats reading a book labeled 'ABC', one cat holding a pencil and a ruler.
- Row 3: Four cats with arms raised in a dance-like pose, one cat playing a musical instrument.
- Row 4: Four cats with arms raised, one cat holding a soccer ball.
- Row 5: Four cats holding a pencil and writing on a piece of paper, one cat standing next to a flower.
- Row 6: Four cats using a calculator, one cat holding a pencil and a ruler.

Příloha č. 4: Pracovní list na rozvoj zrakové percepce

VZDĚLÁVÁME DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA 1. ST. ZŠ Zraková percepce III.

Příloha pro učitele č. 1d – PŘEKRÝVAJÍCÍ SE OBRÁZKY

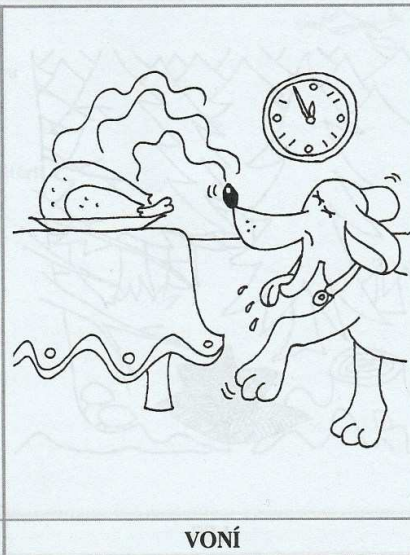
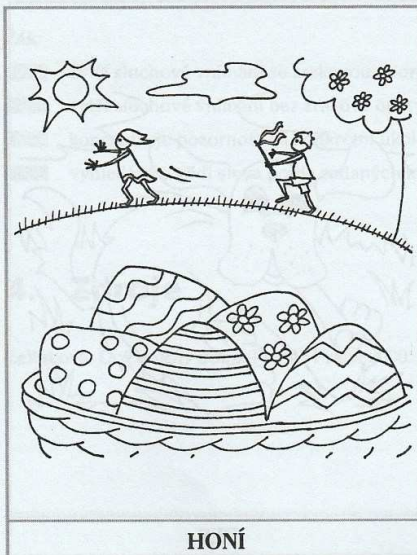


Příloha č. 5: Karty na cvičení počáteční hlásky slova

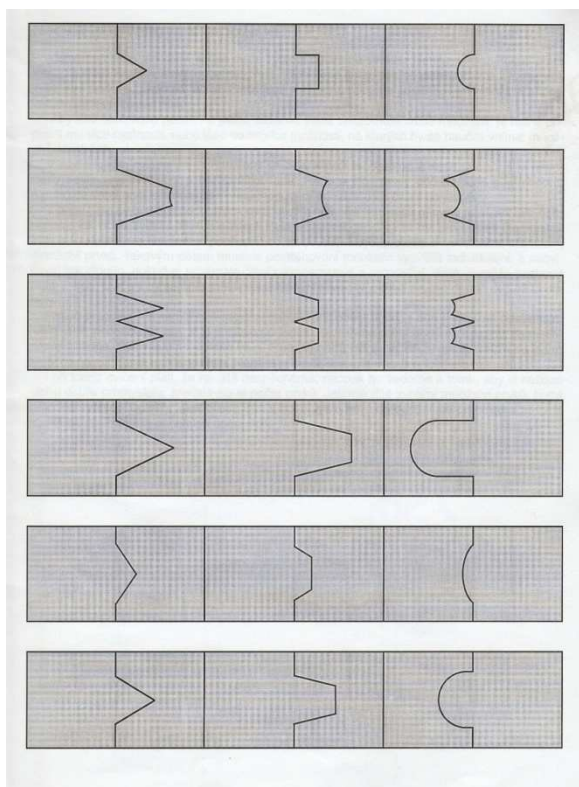
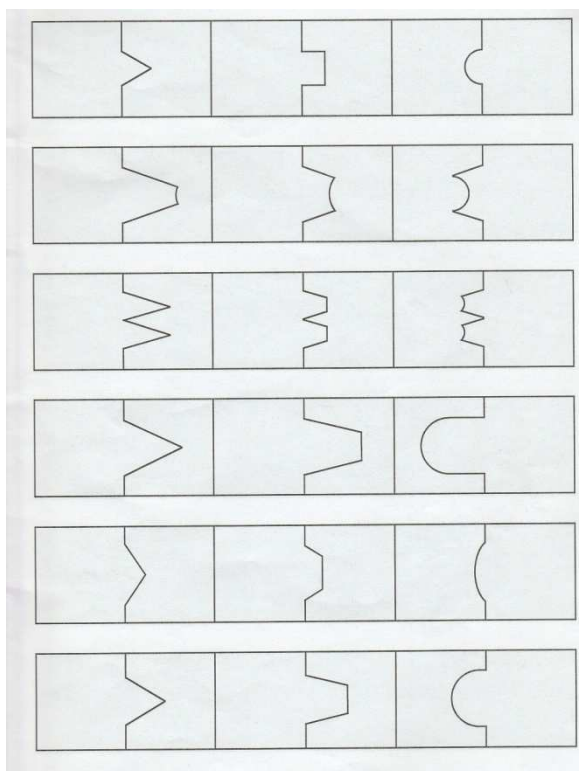
Sluchové vnímání

VZDĚLÁVÁME DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA 1. ST. ZŠ

Příloha pro učitele č. 1b – DVOJICE SLOV SE LIŠÍ PRVNÍ HLÁSKOU



Příloha č. 6: Pracovní list na nácvik prostorové orientace



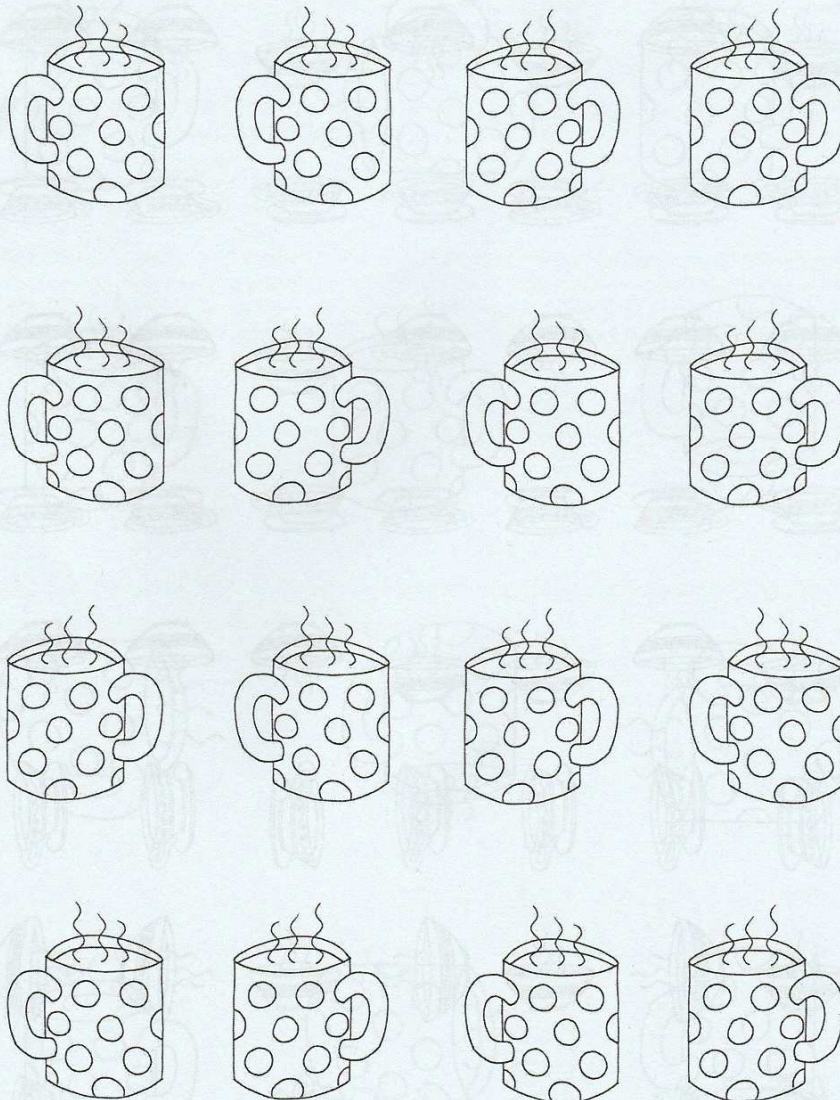
Příloha č. 7: Pracovní list na nácvik pravolevé orientace 1

Orientace

VZDĚLÁVÁME DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA 1. ST. ZŠ

Pracovní list pro žáky č. 2a

Vybarvěte první hrníček v každé řadě a pak každý, který má ucho na stejnou stranu jako ten první. V každé řadě pracujte s jinou pastelkou.



Příloha č. 8: Pracovní list na nácvik pravolevé orientace 2

Orientace

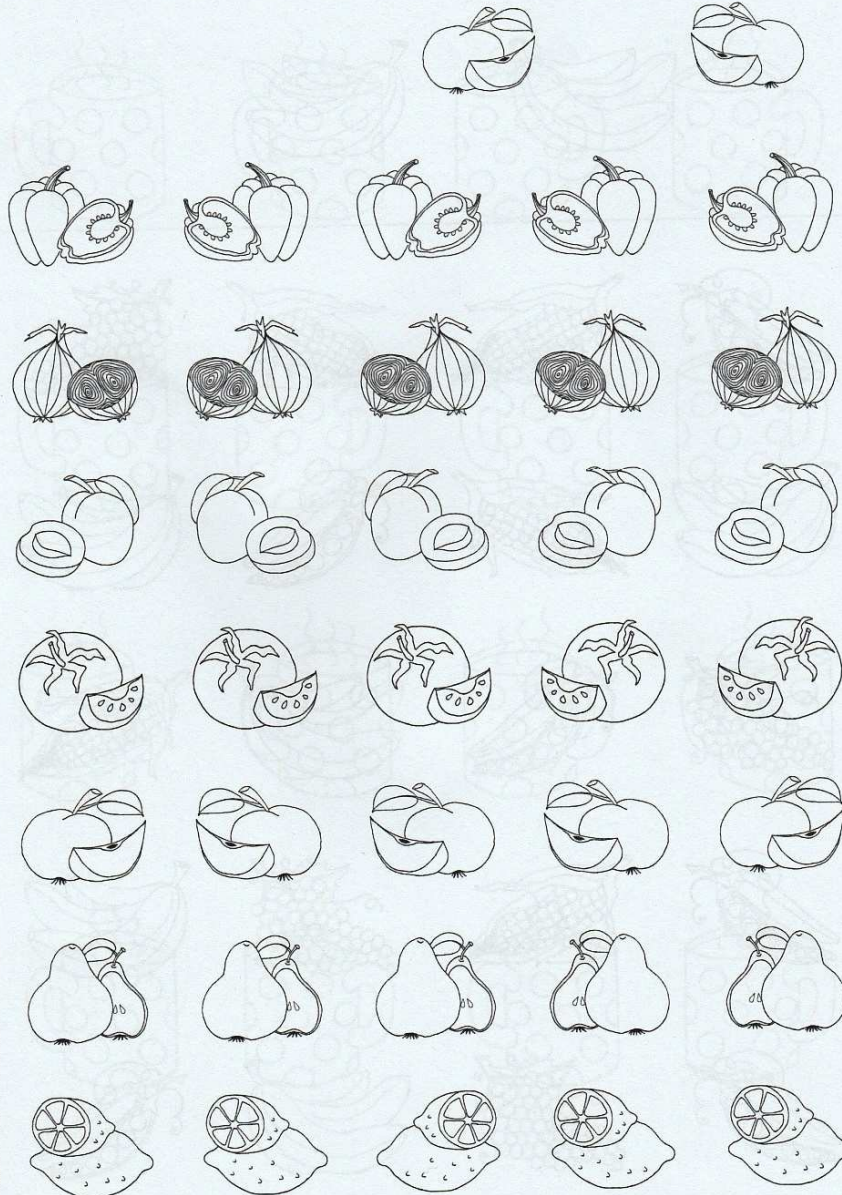
VZDĚLÁVÁME DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA 1. ST. ZŠ

Pracovní list pro žáky č. 2c

Všechny druhy zeleniny a ovoce na této straně mají u sebe také kousek plodu. Všimněte si, zda kousek leží vpravo nebo vlevo od celého plodu. Nad každý obrázek napište L – pokud leží vlevo, a P, pokud leží vpravo.

P

L



Příloha č. 9: Pracovní list na koncentraci pozornosti 1

Cvičení pozornosti

VZDĚLÁVÁME DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA 1. ST. ZŠ

Pracovní list pro žáky č. 1b

Přečtěte si pozorně názvy a prohlédněte si obrázky. Kterému obrázku chybí pojmenování? Najděte je, vybarvěte a pojmenujte.

cibule

česnek

ananas

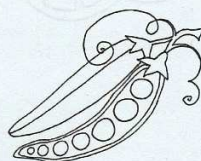
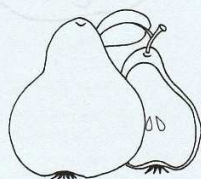
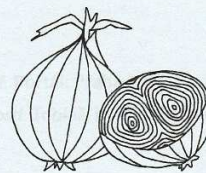
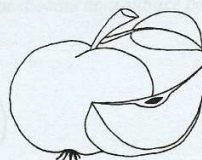
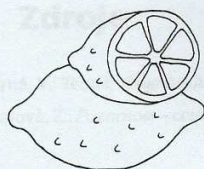
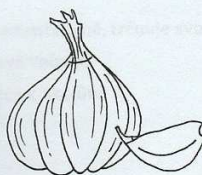
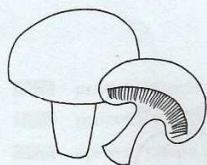
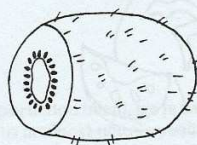
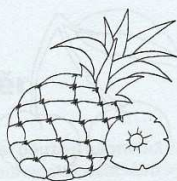
banány

houby

citron

hrášek

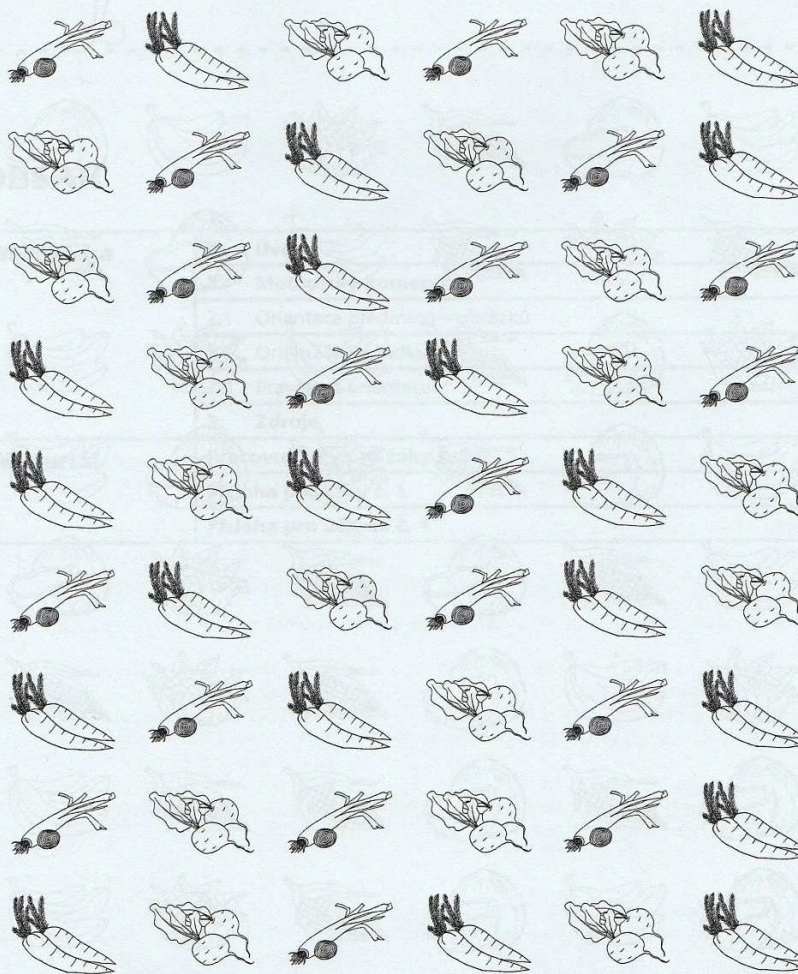
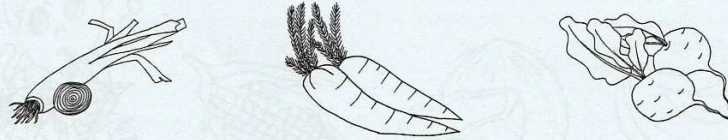
hruška



Příloha č. 10: Pracovní list na koncentraci pozornosti 2

Pracovní list pro žáky č. 4b

Pod čarou je řada obrázků. Procházejte je po řádcích, jako se čte text. V této řadě by se měly stále opakovat tři obrázky tak, jak jsou uvedeny nad čarou. Škrtněte ty obrázky, které jsou v řadě navíc.



Příloha č. 11: Nadřazená a podřazená slova

Vyhledáváme a jmenujeme spolu s dítětem slova, která jsou určitému pojmu podřazená.

Členové rodiny - tatínek, maminka, rodiče, bratr, sestra, sourozenci, dědeček, babička, strýc, teta, bratranec, sestřenice, švagr, švagrová, tchán, tchyně, zeť, snacha, pradědeček, prababička, pravnuček, pravnučka ...

Dopravní prostředky - koloběžka, trojkolka, kolo, motocykl, auto, osobní auto, nákladní auto, dodávka, autobus, letadlo, sportovní letadlo, dvojplošník, hydroplán, kluzák, vrtulník, helikoptéra, vzducholoď, raketoplán, kosmická loď, traktor, vlak (lokomotiva, vagon, lůžkový vůz, jídelní vůz, poštovní vůz, nákladní vagon), rychlík, osobní vlak, nákladní vlak, drezína, vznášedlo ...

Lidská obydlí - stan, hrad, chata, chalupa, statek, panelový dům, vila, hausbót, činžovní dům, bungalov, hotel, tvrz, zámek, chýše, zemljanka, iglú, jachta ...

Nábytek - postel (drátěnka, postranice, pelest, rám, nohy), stůl (vrchní deska, trnož, nohy), židle (opěradlo, sedací část, nohy), gauč, pohovka, skříň, křeslo, divan, paraván, prádelník, ušák, truhla, lavice, věšák, servírovací stůl, kuchyňská linka, válenda, noční stůl, dětská židlička, almara, trojnožka, knihovna, sekretář, pult, lenoška, polička, zrcadlo, konferenční stůl ...

Ovoce - jablko, hruška, švestka, meruňka, třešně, višně, citron, kiwi, banán, pomeranč, mandarinka, angrešt, rybíz, jahoda, borůvka, brusinka, malina, ostružina, jeřábina, oliva, vlašský ořech, lískový ořech, burský ořech, datle, fíky, kaštiny, kdoule, broskve, slívy, hroznové víno, ananas, arašídy, kokos ...

Zelenina - okurka, ředkvička, špenát, kopr, reveň, chřest, zelí, kapusta, květák, cibule, česnek, pažitka, pórek, mrkev, celer, křen, petržel, patizon, rajče, paprika, meloun, tykev, dýně, hrášek, fazole, kedlubna, brokolice, salát, červená řepa, čekanka, cuketa, brambor ...

Zvířata a jejich mláďata - kráva, býk, tele; ovce, beran, jehně; srnec, srnka, kolouch; pes, fena, štěně; slon, slonice, slůně; kočka, kocour, kotě; vepř, svině, sele; bachyně, kňour, sele; koza, kozel, kůzle; slepice, kohout, kuře; holub, holubice, holoubě; kůň, klisna, hříbě; osel, oslice, oslátko; krocan, krůta, krůtě; houser, husa, house; kačer, kachna, kachně ...

Příloha č. 12: Karty na rozvoj slovní zásoby

| Výstavba příběhu | | Vzděláváme děti se specifickými poruchami učení na 1. st. ZŠ II. | |
|---|-----------------------------|--|--|
| Příloha pro žáky č. 1 – HRACÍ KARTY – 1. varianta | | | |
| LOKOMOTIVA | NÁDRAŽÍ | NEBYLI | |
| KOUPIT SI | CELÍ UDÝCHANÍ | NESTIHLI | |
| PAVEL | UŘÍZLI SI OSTUDU | PŘIBĚHLI | |

Příloha č. 13: Pravopisné cvičení O Přibyslávce

Vzděláváme děti se specifickými poruchami učení na 1. st. ZŠ II. Vyjmenovaná slova po L

Příloha pro žáky č. 7 – O MALÉM PŘIBYSLÁVKOVI

Doplň v textu i/y.

B__l krásný den. Po blankytné obloze pl__nuly nafoukané obláčky, sluníčko se opíralo do l__sých kopců a jemný větřík sotva roztočil starý ml__n. Maryčka poslala malého Přib__slava hrát si ven tam, kde kdysi s tatínkem zasadili bab__ku. Teď už z ní je docela velký strom, který hází stín na romantickou b__střinu.

Tatínek na něj na podzim připevnil malý přib__tek, budku pro ptačí ob__vatelstvo. Přib__slávek si vzal svého oblíbeného pl__šového medvídka a vyrazil. Došel na místo a všiml si, že strom má na některých místech sloupnutou kůru až na l__ko.

„Musím se zeptat tatínka, jak se to stalo,“ pomyslel si. Vtom vyletěla z budky sýkorka a prozpěvovala si. Malý Přib__slav si sedl do trávy a pozoroval, co vše se kolem děje.

Kob__la, která se pobl__ž pásala, žvýkala tak nahlas, že to rozrušilo nervního b__ka. „Kob__lo, koukej, co žvýkáš! Pel__něk! Víš ty vůbec, že to je b__lina? Tak s ní nepl__tvej!“ Kob__la v klidu spol__kala poslední sousto, otočila se k b__kovi zadkem a chňapla p__skem po pl__šákově.

Přib__slav zb__střil, co se stalo a začal vzl__kat: „Mamí, mamí, můj méda, bůůů!“ Ale Maryčka ho nesl__šela, dělala doma pořádek, zrovna utírala z náb__tku prach. V tom se na obloze zabl__sko a udeřil hrom. Přib__slav se lekl a pelášil domů, co mu nohy stačily. Mamince se slzičkami v očích povyprávěl, co se mu stalo.

„Přib__slávku, kde sis odřel l__tko?“ vyptávala se maminka. „Ani nevím,“ fňukl. „Tak pojď, mám v lékárnice zb__tek b__linkové mastičky, namažeme to.“ „A co můj méda?“

„Vždyť b__l úplně ob__čejný,“ utěšuje ho maminka, „když budeš hodný, Ježíšek ti donese nového. A pojď se podívat na tátu, opravuje v kůlně tvoje l__že.“

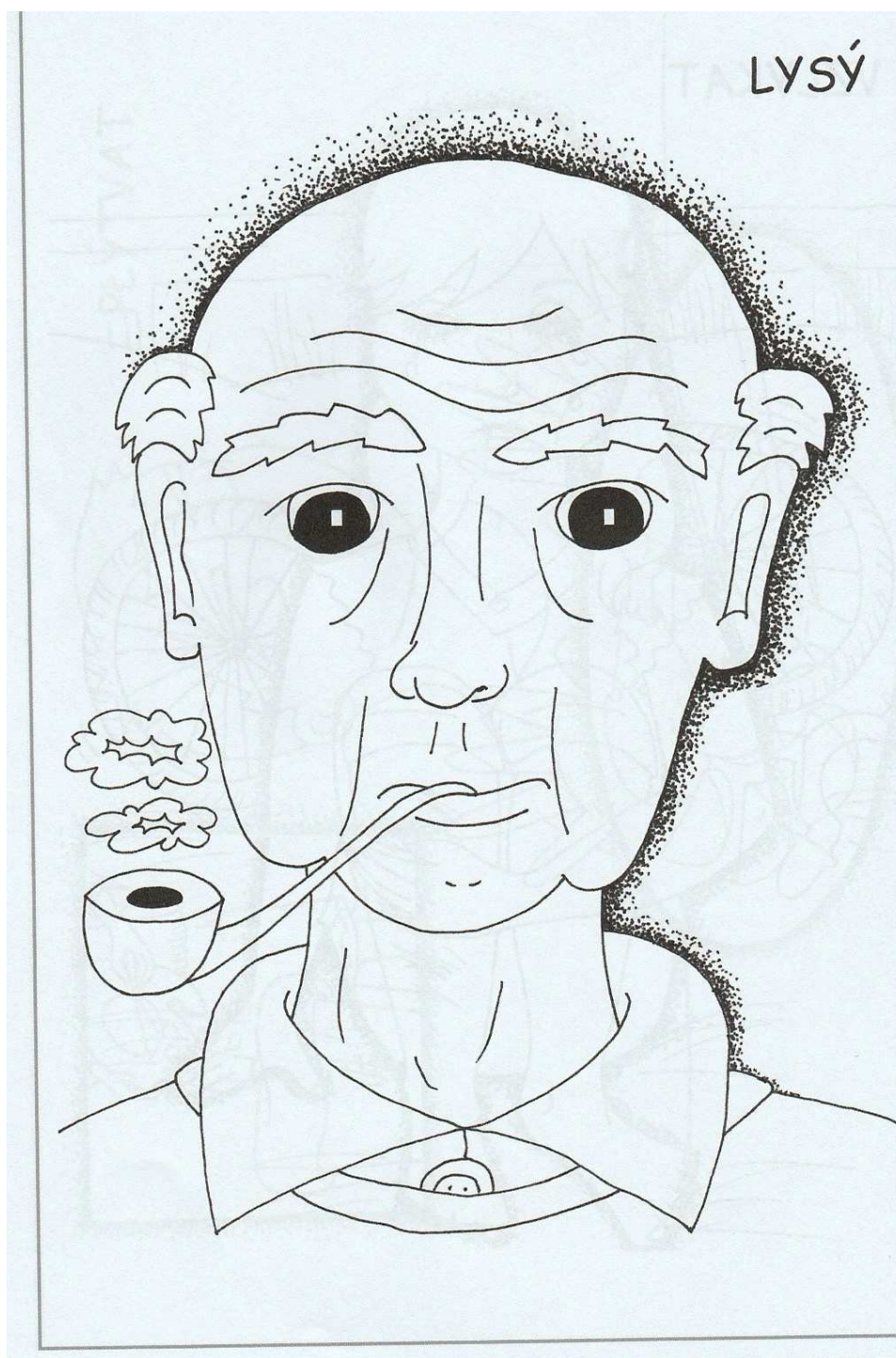
Příloha č. 14: Text o myšce a hlemýždi

Vzděláváme děti se specifickými poruchami učení na 1. st. ZŠ II. Vyjmenovaná slova po M

Příloha pro žáky č. 3 – O MYŠCE A HLEMÝŽDI

Hlemýžď a myš si povídají,
jak dlouho se spolu znají.
Hlemýžď na to: „Už pět let,
jestli jsem to nepoplet.“
„Mýlíš se, o kousek více,
už pět let a tři měsíce.“
„Myšáku, jak ty to víš?“
„To víš, já jsem chytrá myš.
Potkal jsem tě v Litomyšli,
na hmyzí ples jsme tam přišli.“
„Už mi to vše dává smysl,
byl s námi i Křesomysl!“
„Tys tam, milý hlemýždi,
zkoušel smyky na hýždi
a neměl jsi vůbec strach,
než uklouzl v mydlinách.“
„Nebylo mi zrovna hej,
když jsem vklouzl v hmyzí rej!
Skoro jsem si zlámal kosti!
Byl jsem středem pozornosti!
Největší byla ta srážka,
v cestě stála krásná vázka...“

Příloha č. 16: Ukázka karet na vysvětlení vyjmenovaných slov



Příloha č. 18a: Jezevčící s tvrdou a měkkou srstí k určování Y/I

Doplň i, í, y, ý; vyhledej slovo v obrázku a přesvědč se o správnosti.

pl_nový, l_ják, l_pový, ml_nek, l_tko, kl_ka, nepl_tvej, l_zat, ul_ce,
 vzl_ká, hl_na, l_kožrout, ml_nář, pl_šový, L_bor, sl_šel, l_čení, pol_bek,
 ml_nský, nedosl_chá, l_mec, l_stí, upl_nulo, l_nka, nevzl_kej, l_stonoš,
 byl_na, bl_zko, l_žování, l_ška, kol_nka, úkl_d, l_hový, vel_ce, bal_k,
 bl_ská se, l_ný, l_dě, l_žaf, sl_b, pl_seň, bl_ží se, L_dka, seml_t,
 pel_něk

Příloha č. 18b: Text Jana Wericha z jednoslabičných slov

Úsporná pohádka pomocí jednoslabičných slov.

Žil kdys kdes chlap. Dá se říct též muž či kmán, jak kdo chce. Já ho zvu chlap. Nu, a on krad, ten chlap. Krad, co moh a kde moh. Zvlášť, když měl hlad.

Byl den jak květ, pták pěl, klas zrál a nad vším jas.

Jen hvozď se tměl, tam, kde spal chlap.

Spal den a noc, neb pil jak Dán. Když jím třás chlad, vstal a chtěl jít dál, leč měl hlad. Jed by. A pil! Spíš pil, jen mít zač! Měl ret jak trouď.

Vždyť se dá jít na lup, i když je den. Tak šel.

Jde, až zří plot, a na něm čte: Je tu zlý pes!

"Zlý pes; -a to se mám bát? To snad ne!" a just tam šel krást.

Leč pes tam byl. A zlý! A jak! Jak d'as!

Jen se chlap vkrad, už tu byl pes a vyl. Pán sic spal, leč pes vyl a řval čím dál tím víc, až pán vstal a vzal si zbraň.

"Vem si ho! Drž ho! Jen mu dej!!"

Křik, sběh a ryk, chlap chce pryč, je tu však pes i pán, je to už kmet, a řve: "Já ti dám u nás krást!" A kmet se rve jak kdys, když byl mlád.

Leč chlap je mlád dnes a dnes má víc sil! Kmet už je mdlý, chlap na něj klek a chce ho bít, když tu zlý pes se zved a chňap! Chlap má prst pryč. Než pes spolke prst, než kmet se vmoh, chlap skrz sklep jde ven. Tam, co je vchod, je schod a u něj hůl, spíš kyj. Kmet se chtěl prát, leč kyj je kyj, a chlap bil ze všech sil, až kmet pad.

Pes rval dál. Rval dlaň i pěst a teď chce rvát chřtán. Chlap, pot a krev, má spěch. Děd sic pad, leč teď zas na dvůr vběh vnuk, spíš hoch než muž, a chce znát: "Kdo tu chtěl krást a kde je náš děd?"

To už chlap byl přes dvůr, tam, co je stáj.

A přes plot kůň, a na něm chlap. Vnuk sáh níž, než je bok, tam, co měl kolt, a jak stisk, kolt štěk BENG! BENG!

Chlap jek a kůň se vzpjal; leč jde zas dál.

Děd vstal, je živ a zdrav, jen chlap je pryč a s ním i kůň. Vtom vnuk křik: "Hleď!", a jak to řek, tam, co je brod, kůň stál, pak se hnal dál, zas stál, pak pad. Chlap je pod ním. Teď však se zved a dal se v běh, tam, co je hvozď. Chce se v něm skrýt.

"Jen ho nech," řek děd. "Kdo zná líp kraj? Kdo z nás tu rost? Teď bych chtěl lok, jak pes chce kost."

Vnuk mu dal džin.

"Vem psa a pojď," řek děd a mlask. "Dej si též hlt." Vnuk písk na psa a šli.

Chlap si sed pod strom. Kůň mu zdech, pes si vzal prst a ten kolt, co po něm šleh jak blesk, mu z plic vzal dech i krev. Chtěl by jít dál. Leč čím dál tím míň má sil, je bled, je sláb, je sám, má strach.

Klek, chtěl vstát, leč spad zpět na strom a po pni se svez na zem. Lez jak plaz, rval mech i vřes, jak táh trup o píd' dál. Už ví, že je zle. Zrak se mu tmí i sluch mu



ztich. Chce však pryč, tam, kde je svět a kde je jas, ne tma. Přec, kde je tma, je smrt!

... Ne, teď ne! Chce se mi spát, je noc a den a noc. Pak jsem zas fit! Jen mít čas, chléb a sůl a džbán! Moh bych být živ... živ líp...

Pes štěk.

A po něm hned hlas: "Rek čul krev! Bež za ním!" • "Kam štve?" křik hoch. • "Tam za ten dub!"

A tam ten chlap byl. Pes nad ním stál, pak hoch, pak kmet.

"To je on," řek kmet a vzdech: "Tys mu dal.." • "Proč u nás krad?" • "Co když měl hlad, co když chtěl jíst?" • "Ten znal jen pít, ten vrah." • "On ví už svý, tak nač ten hněv? Pojď." • "Co s ním?" • "Už nic."

Ko Nec

Příloha č. 19d: Sestavování vodní mapy



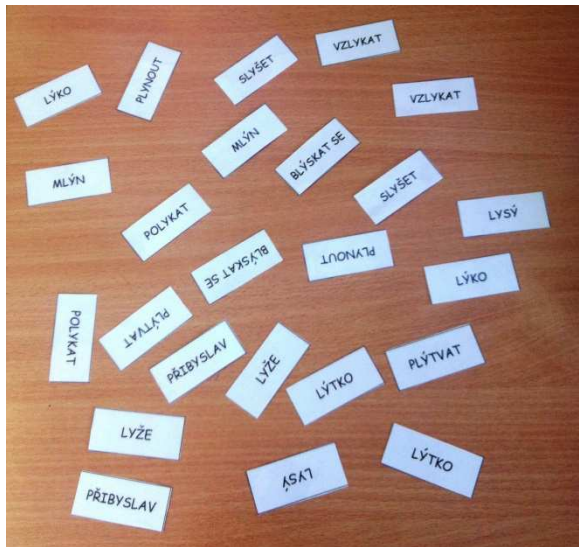
Příloha č. 19e: Kapřičí s vyjmenovanými slovy



Příloha č. 20a: Příběh o Korunce a Spořílkově

V krásné krajině, v jednom malém domečku nad rybníkem žila, byla rodina Penízkových. Rodinka to byla jako malovaná. Krásná maminka Radka, kreativní tatínek Ruda a jejich malé ratolesti. Dcerka Korunka a syn, který nosil jméno Spořílek. Ačkoliv sourozenci, každý úplně jiný. Korunka byla krásná po mamince, děvče jako růžička, chytrá, ale občas také trochu protivná a marnivá mladá dáma. Naopak Spořílek byl pytel dobroty, jeho jméno o něm vypovídalo vše, byl spořivý, moudrý a velmi rád trávil čas se svými kamarády, kterým vždy velmi rád pomohl. Rodiče však mezi dětmi nikdy nedělali žádné rozdíly. Jak Korunce, tak Spořílkově měřili stejným metrem. Korunka a Spořílek dostávali každý týden stejné kapesné. Oba dva měli pokladničku ve tvaru prasátka a koruny si do něj vhažovali, aby si poté mohli koupit, na co si ušetřili. Spořílek si vždy své peníze poctivě uložil do prasátka. Velmi si chránil svoje věci, byl opatrný, a ikdyž jim prarodiče dovezli nějaké dobroty na mlsání, byl Spořílek velice střdmý a nejdříve se rozdělil, poté sám ochutnal a zbytek si schoval do krabičky na příště. Zato Korunce se kapesné v prasátku ani neohřálo a bylo pryč. Korunka byla nepořádná a na své věci si velice často nedávala pozor. Barbie panenky bez rukou, poztráčené korálky, rozkutálené míče a krabička na sladkosti prázdná byl Korunky každodenní rituál. Sourozenci si byli podobní si jako vejce vejci, ale opravdu každý jiný. Jednoho dne přijel na okraj městečka cirkus. Děti se nemohly vynadívát na slony, tygry, žirafy, leopardy a velkého medvěda grizzlyho, baletku Petrušku, která cvičila s obručemi a frajera Jindru, který jezdil na motorce v hořlavém kruhu. Celá třída chtěla jít hned večer do cirkusu. Korunka i Spořílek nebyli výjimkou. Ale rodiče, kteří s dětmi plánovali velký výlet do Říma, řekli, že je vstup do cirkusu příliš předražený a pokud chtějí jít, zaplatí si vstupné z kapesného. Spořílek rychle běžel do pokoje, vysypal prasátko a ze svých úspor si vstup mohl s přehledem zaplatit. Ale Korunce v prasátku nezachrástil ani penízek. Vše utratila za kremrole a karamelový krém v cukrárně. S brekem příběhla k mamince Radce a prosila, jestli by jí nemohla vstup zaplatit. Ale maminka byla přísná. „Pokud už nemáš v prasátku korunky, dceruško, nedá se nic dělat, musíš si spořit, abys příště mohla také do cirkusu,“ pravila maminka. Korunka byla smutná, ale uvědomovala si svoji chybu. Když přišel Spořílek z cirkusu domů, vyprávěl jí o všem, co prožil. Korunce bylo líto, že nemohla vidět baletku Petrušku, ale na druhou stranu už věděla, jakou mají peníze hodnotu a že nic v životě není zadarmo.

Příloha č. 20b: Kartičky s vyjmenovanými slovy po L



Příloha č. 20c: Pověst O propadlých jeptiškách

O propadlých jeptiškách

Ze starého hradu v Hradci Králové se do dnešních časů zachovala jen část okrouhlé věže obklopená městskou zástavbou. A přesto byl zdejší hrad kdysi významným místem, vždyť tu počátkem 14. století pobývala i vdova po Václavu II., krásná královna Eliška Rejčka. Po ní má také město své jméno - Hradec Králové, "královnin hrad".

Velmi stará pověst vypráví, že ve zdejším hradebních zdech stál, ženský klášter. Jednoho rána byl však klášter na kopci ten tam. Hrad zmizel a s ním i jeptišky, které tu přebývaly. Lidé usoudili, že se klášter propadl do hlubin kopce a země se nad ním sama zavřela. Našli se i taci, kteří by přísahali, že z hlubin země bývá za soumraku slyšet slabý ženský zpěv, jak zakleté jeptišky ve svém podzemním klášteře slouží večerní mši.

Snad by se stalo, že by lidé na propadlý klášter došla zapomněli, kdyby se jednou ke hradu nevydala mladá služka sbírat léčivé bylinky.

Byl krásný letní den, stráž pod hradem voněla třešalkou, žebříčkem, heřmánkem i dobromysli a bzučela tisícem včel. Služička stříhala byliny malými nůžkami a opatrně je ukládala do košíku, jak paní přikázala. Chodila po stráni, až jí květy samy zavedly k hradnímu příkopu zarostlému hustými křovinami.

Uchítila cizí pohled a zdvihla oči od země. Před ní stála jeptiška v bílém šatě a s těžkým svazkem klíčů za pasem. Mle se na ni usmívala, a tak jí děvče slušně pozdravilo.

"Posílala tě sem pro byliny paní Zuzana?" zeptala se jeptiška. "Ano," přisvědčila služka a podívala se, jak to ta žena může vědět.

"Vím, je to moc hodná a dobrá paní. Ale prý má potíže s penězi, je to tak?" Služka se divila ještě víc. Paní Zuzanu opravdu nějaký lump ošidil o celé jmění a ona na stáří zůstala nezaopatřena.

"Pojď za mnou," vybidla jeptiška dívku. Odhrnula keře a v oprýskané zdi se objevily dubové dveře. Jeptiška je odemkla jedním z klíčů, dveře zivly a zevnitř zavál chlad. Žena v bílém vešla dovnitř a pokynula dívce, aby šla za ní. Úzkou temnou chodbou kráčely za tajemným světlem, a když došly, ocitly se ve velké síni s truhlicemi plnými zlata a stříbra, které vydávalo tu jemnou záři.

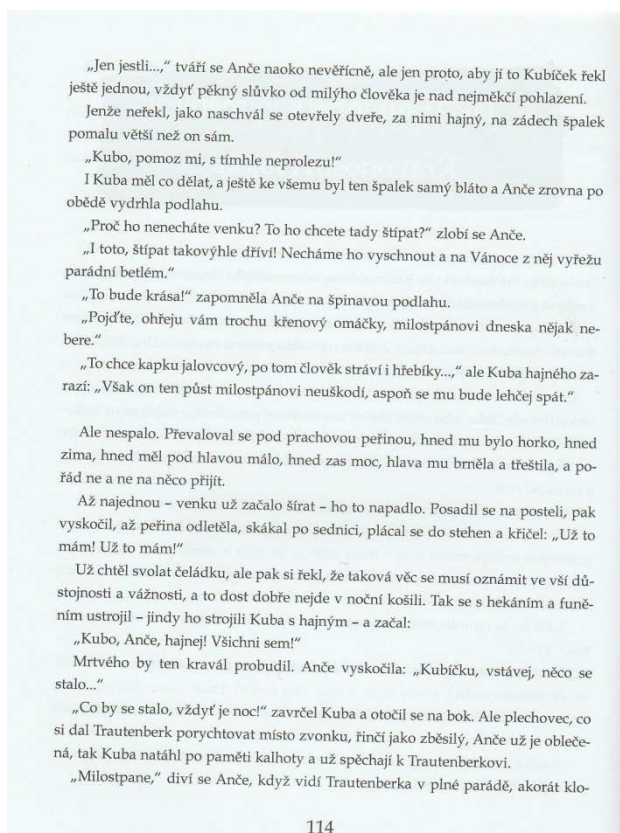
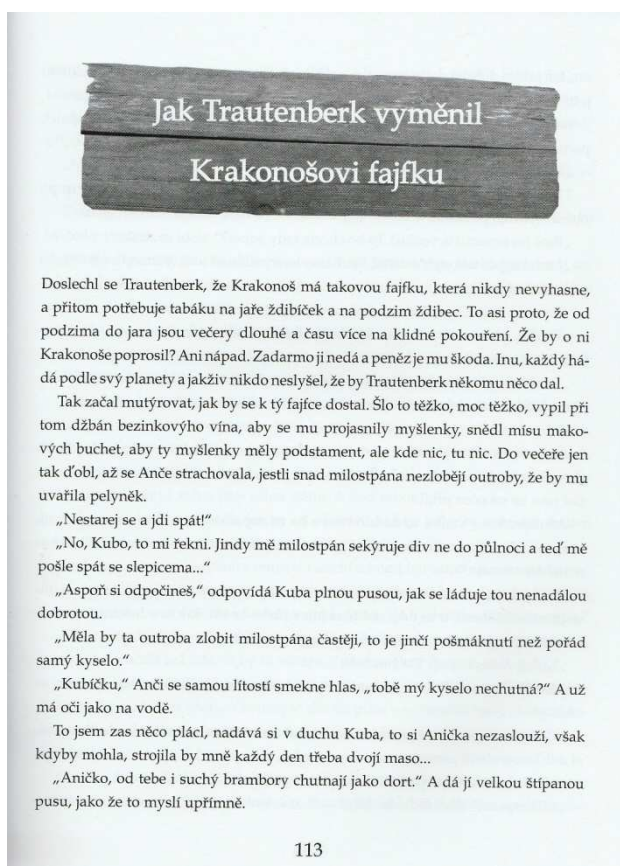
Jeptiška vzala hrst zlatáků a vhodila je služce do zástěry. "Běž domů a pozdravuj paní Zuzanu. A když bude ještě potřebovat peníze, přijď si zas pro další!"

Potom jeptiška dívku vyvedla ven a zmizela.

Služka běžela bez dechu rovnou domů. V kuchyni padla na židli a vysypala peníze ze zástěry na stůl před překvapenou paní Zuzanu. Když jí vypověděla, co jí potkalo, paní Zuzana uvažala. Vzpomněla si, že jí matka vyprávěla o jedné z žen jejího rodu, která bývala kdysi jeptiškou v hradeckém klášteře. Neznámá z hradního příkopu jistě nebyl nikdo jiný než duch té příbuzné, který ji zachránil od smutného stáří.

Z donesených peněz paní Zuzana zaplatila všechny své dluhy a ještě jí zbylo. A každý den až do své smrti se nezapomněla pomodlit duši své ochránkyně.

Příloha č. 21a: Krkonošské pohádky



Příloha č. 21b: Didaktická pomůcka DiPo

