

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

MONIKA LOVEČKOVÁ

V. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ a speciální pedagogika

**PROBLEMATIKA DYSGRAFIE A DYSORTOGRAFIE V HODINÁCH
ČESKÉHO JAZYKA U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jana Bartoňová

OLOMOUC 2011

Prohlášení:

Prohlašuji, že diplomovou práci Problematika dysgrafie a dysortografie v hodinách českého jazyka u dětí mladšího školního věku jsem vypracovala samostatně a použila pouze pramenů, které cituji v uvedené literatuře.

V Olomouci

.....

Monika Lovečková

Poděkování:

Děkuji tímto paní Mgr. Janě Bartoňové za odborné vedení, poskytování rad a dalších podkladů, za podporu všem, kteří jakkoli přispěli ke vzniku této práce. Také ředitelům škol, kde probíhal výzkum a učitelům, kteří ochotně odpovídali na otázky dotazníkového šetření.

.....

Monika Lovečková

Obsah

I. Teoretická část

Úvod	7
1 Specifické poruchy učení	9
1.1 Terminologie	9
1.2 Klasifikace	10
1.3 Definice	10
1.4 Základní pojmy	12
2 Etiologie specifických poruch učení	13
3 Diagnostika specifických poruch učení	18
3.1 Nepřímé zdroje diagnostikování specifických poruch učení	19
3.1.1 Rozhovor s rodiči	19
3.1.2 Rozhovor s učitelem	19
3.1.3 Rozhovor s dítětem	20
3.2 Přímé zdroje diagnostikování specifických poruch učení	20
3.2.1 Hodnocení výkonu čtení	20
3.2.2 Hodnocení písemných prací	21
3.2.3 Sluchové rozlišování řeči	21
3.2.4 Zraková percepce tvarů	22
3.2.5 Lateralita	22
3.2.6 Vnímání prostorové orientace	23
3.2.7 Vnímání časové posloupnosti	23
3.2.8 Paměť	23
4 Dysgrafie	23
4.1 Definice, klasifikace, pojem	23
4.2 Etiologie a symptomy dysgrafie	24
4.3 Diagnostika dysgrafie	26
5 Dysortografie	28
5.1 Definice, klasifikace, pojem	28
5.2 Etiologie a symptomy dysortografie	28
5.3 Diagnostika dysortografie	29
6 Reeducace specifických poruch učení na 1. stupni základní školy	30
6.1 Základní typy reeducace v základní škole	30

6.2	Zásady při reedukaci specifických poruch učení.....	31
7	Rozvoj poznávacích funkcí	32
7.1	Sluchová percepce a diferenciacie řeči.....	32
7.2	Zraková percepce a diferenciacie	33
7.3	Prostorová orientace	34
7.4	Nácvik posloupnosti	35
7.5	Pozornost	35
7.6	Rozvoj vyjadřovacích schopností.....	36
7.7	Rozvoj intermodality.....	36
8	Současné pojetí jazykového vyučování.....	36
8.1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	36
8.2	Cíle současného pojetí.....	37
8.3	Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace	37
8.4	Klíčové kompetence	38
8.5	Vyučování žáků se specifickými poruchami učení podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.....	39
8.6	Očekávané výstupy zaměřené na písemný projev	39

II. Praktická část

9	Písmo	41
9.1	Tvarové prvky písma.....	41
9.2	Tvarové skupiny písmen a číslic	42
9.3	Znaky písma	42
10	Hygiena psaní	45
11	Pomůcky, psací potřeby a jiný učební materiál.....	48
12	Metodika výuky psaní	52
12.1	Přípravné období - uvolňovací cviky.....	51
12.2	Nácvik psaní písmen, slov a vět.....	55
13	Hodnocení psaní a gramatických jevů u žáků se specifickou poruchou dysgrafie a dysortografie	56
14	Metody a techniky nácviku psaní a pravopisu.....	59
15	Pracovní listy	63

Závěr.....	80
Seznam použité literatury.....	81
Seznam příloh.....	88
Anotace	

I. Teoretická část

Úvod

S grafickou podobou jazyka se setkáváme denně. Již naši předkové věděli, že písmo umožňuje ztvárnit a uchovat obsah řeči v trvalé podobě. Tištěné slovo má mnohdy pro společnost větší význam než slovo mluvené. Především knihy, pomocí nichž získáváme nové informace, poznatky a postřehy jiných lidí, jsou nezbytné k našemu životu a práci.

V minulosti byla výuka čtení, psaní a počítání výsadou privilegovaných vrstev. Možnost naučit se triviu měly pouze děti (převážně chlapci) z bohatých nebo šlechtických rodin. V současnosti se s výukou trivia potýkají děti všech vrstev téměř na celém světě. Osvojování si trivia jako základních dovedností člověka může pak dělat problémy obzvláště těm jedincům, kterým odborníci na základě speciálních vyšetření a testů diagnostikovali některý typ specifických poruch učení.

Cílem zpracování teoretické části diplomové práce je objasnit problematiku specifických poruch učení z hlediska často používaných pojmů, etiologie a symptomatologie poruch a jejich následné reedukace. Konkrétně se zaměřujeme na specifickou poruchu psaní – dysgrafii a specifickou poruchu pravopisu – dysortografii. Problematiku uvedených poruch se snažíme přiblížit ve všech možných rovinách a oblastech. Mnoho z Vás mi může oponovat, že v dnešní technické době počítačů je výuka psaní a s ní související pravidla gramatiky nepotřebná. Když mluvíme, nikdo nepozná, jestli se ve slově píše měkké -i nebo tvrdé -y. Převážně vše zpracováváme na počítači, který za nás případné překlepy a gramatické chyby opraví. Když píšeme textovou zprávu, snažíme se do ní v rámci šetření napsat co nejvíce informací, a proto píšeme ve strohých větách nebo ve zkratkách, bez diakritiky. Rozvíjíme však naši osobnost, rozvíjíme slovní zásobu, používáme správně svůj mateřský jazyk?

Výstupem praktické části je metodický materiál pro výuku žáka s dysgrafií a dysortografií v hodinách českého jazyka v rámci platného kurikula – Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Zmiňujeme se zde o metodice psaní včetně tvarových prvků a skupin písmen

a číslic. Pozornost věnujeme též přípravnému období, hygieně psaní, která je důležitá pro všechny žáky (nejen pro žáky se specifickými poruchami učení). Zabýváme se i problematikou hodnocení a metod nácviiku psaní písmen a různých gramatických jevů. Jedna kapitola je zasvěcena pomůckám a jejich využití. Poslední kapitolu pak tvoří zásobník námětů a pracovní listy. Nalezneme zde náměty uvolňovacích cviků s říkankami a pracovní listy s obrázky a zásobou slov pro procvičení sluchového a zrakového vnímání, diferenciacce a spodobu hlásek, diferenciacce krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik.

Naše společnost je stále ještě důsledná ve výuce psaní a gramatických jevů. Proto bychom neměli opomíjet problém dysgrafie a s ní související dysortografie. Tužka a papír s vlastnoručně napsaným textem znamenají pořád víc než moderní přístroje. Tak proč bychom tuto dovednost měli někomu odepřít nebo mu nepomoci s nápravou a nácvikem této dovednosti.

1 Specifické poruchy učení

1.1 Terminologie

Specifické poruchy učení jsou aktuálním problémem školství. Se specifickými poruchami učení se setkáváme stále častěji a uvědomuje si je i laická veřejnost, jelikož se tato problematika týká velkého množství dětské populace. Nesmíme však opomenout problematiku péče a podpory osob s poruchami učení v dospělosti.

V terminologii panuje velká nejednotnost. V odborné literatuře nalezneme termíny jako jsou specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy školních dovedností (Pipeková, 2006). Na první pohled vidíme, jaké spojení slov mají uvedené termíny společné – poruchy učení.

Poruchy učení (dále PU) je nejširší termín, který v sobě zahrnuje jakékoli potíže spojené s učením, které nemají specifický charakter.

Specifické poruchy učení (dále SPU) označují různorodou skupinu poruch. Jedinec s SPU má potíže při nabývání základních vzdělávacích dovedností, kam řadíme mluvení, čtení, psaní, počítání (Poledňová, 2009). V pojmu jsou zahrnuty vývojové formy a formy získané i v dospělosti př. alexie (porucha schopnosti číst).

Specifické vývojové poruchy učení (dále SVPU) je termín nejužší. Porucha se projevuje na určitém stupni vývoje jedince a současně se také s vývojem jedince mění. Nyní si musíme uvědomit význam používaných předpon: *dys-*vrozená, částečně narušená, jedná se o funkci neúplně vyvinutou a *a-* získaná, úplná ztráta, ztráta již vyvinuté funkce. Specifické poruchy je nutné odlišit od poruch nespecifických neboli nepravých (tzv. pseudo poruch učení). Nepravé poruchy mohou být způsobeny snížením rozumových schopností, smyslovými vadami, nepodnětným prostředím aj. (Matějček, 1995)

1.2 Klasifikace

Pojem **specifické vývojové poruchy školních dovedností** (dále SVPŠD) se užívá v rámci 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN) z roku 1992. Poruchy školních dovedností jsou zařazeny do skupiny poruch psychického vývoje. Konkrétně je najdeme v kategoriích F80 – F89 Poruchy psychického vývoje, které zahrnují tyto základní diagnózy:

- F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.0 Specifická porucha čtení
- F 81.1 Specifická porucha psaní
- F 81.2 Specifická porucha počítání
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

(Duševní poruchy a poruchy chování : Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize, 2006)

1.3 Definice

Odborníci Národního ústavu zdraví ve Washingtonu ve spolupráci s Ortonovou společností vydali v r. 1980 definici, kterou přejímá Zelinková (2009) a ve své publikaci ji uvádí i Matějčka (Dyslexie – specifické poruchy učení, 1995, s. 24), zní takto: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto potíže jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, mentální retardace) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*

Šturma uvádí: „*Specifické poruchy učení jsou dílčí oslabení ve schopnostech a funkcích primárně potřebných k získávání výukových dovedností anebo v souhře těchto schopností a funkcí při inteligenci alespoň v mezích širší normy, tj. postačující ke zvládnutí požadavků základní školy. Oslabení se týkají především některých funkcí kognitivních, motorických, pamětních a řečových a jejich součinnosti a integrace, jako je např. převádění dat z jedné smyslové modality do jiné.*“ (Šturma In Říčan, *Specifické poruchy učení a chování*, 2006, s. 163)

„*Specifické poruchy učení mohou být definovány jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.*“ (Selikowitz, *Dyslexie a jiné poruchy učení*, 2000, s.11-12)

Definice amerického Národního poradního výboru pro handicapované děti z r. 1969 říká, že „*děti se specifickými poruchami učení vykazují poruchu v jednom nebo více ze základních psychických procesů, jež zahrnují chápání nebo užívání mluvené řeči či psané řeči. Mohou se projevovat poruchami slyšené řeči, mluvení, mluvené řeči, čtení, psaní, pravopisu nebo počítání. Patří sem takové okolnosti, jež bývají uváděny ve vztahu k percepčním nedostatkům, mozkovému poškození, lehké mozkové dysfunkci, dyslexii, vývojové afasii atd. Nenáleží sem ty problémy v učení, jež jsou primárně způsobeny porušením zraku, sluchu, nebo motoriky, mentální retardací, emoční poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí.*“ (Šturma In Říčan, *Specifické poruchy učení a chování*, 2006, s.162)

Žádná z platných definic není všemi odborníky uznávaná a tedy jednoznačně bez jakýchkoli výhrad akceptovaná. Nesourodost panuje jak u nás tak i v zahraničí. Z výše uvedených definic je zřejmé, že se specifické poruchy učení nevyskytují izolovaně. Velice zřídka se objevuje tzv. čistá forma. U jednotlivých poruch rozlišujeme specifické a nespecifické symptomy. Vyloučíme tak problémy primárně vzniklé jiným druhem postižení.

1.4 Základní pojmy

Dyslexie je specifická vývojová porucha čtení, která se může objevit i při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a dobrých sociokulturních příležitostech. Porucha se projevuje obtížemi při osvojování si čtenářských dovedností. Ovlivněno je i tempo, úroveň a chybovost při čtení. (Matějčka, 1995)

Dysgrafie se projevuje poruchou při osvojování psaní, kdy má dítě problémy v osvojování si tvarů písmen, je neobratný při písemném projevu. Porucha postihuje také čitelnost a úpravu grafického projevu.

Dysortografie úzce souvisí s dysgrafií a dyslexií. Jedinec má potíže při osvojování a aplikaci gramatických pravidel. Nejčastěji je narušena sluchová analýza, syntéza a paměť. Porucha se projevuje především při psaní diktátů.

Dyskalkulie je specifická vývojová porucha početních funkcí, kdy se nejsme schopni naučit matematické dovednosti při běžné výuce. Jedná se o obtíže v chápání číselných pojmů, provádění matematických operací, porozumění vztahu mezi čísly. Někdy je spojena s dysgrafií, kdy dítě nedokáže správně napsat požadovanou číslici.

Dyspraxie je specifická vývojová porucha motorických funkcí. Projevuje se neobratností, špatnou koordinací těla a pohybů, narušena je hrubá i jemná motorika. Dítě má sníženou schopnost vykonávat složitější úkony.

Dysmuzie spočívá ve vývojovém nedostatku schopností v hudební oblasti. Jedinec obtížně vnímá a reprodukuje hudbu, zejména rytmus (čtení, psaní), není schopen nasadit správný tón nebo udržet melodii.

Dyspinxie patří k méně diagnostikovaným poruchám. Jedná se o specifickou poruchu kresebného projevu, na němž si můžeme všimnout roztřesenosti linií, nevhodného rozvržení kresby na papíru. U kresby lidské postavy si všímáme proporcionality postavy a často chybějících detailů (knoflíky na oděvu, řasy, uši aj.). (Vitásková In Müller, 2004; Pipeková, 2006)

2 Etiologie specifických poruch učení

Dysgrafie s dysortografií byly dříve zahrnovány pod termín dyslexie. S tímto faktem se setkáváme i v současné literatuře. Proto se v této kapitole budeme zabývat etiologií, která je vázána hlavně na dyslexii, při čemž v sobě zahrnuje i příčiny dysgrafie a dysortografie.

Ve druhé polovině 20. století byly dyslektici umísťováni do specializovaných zařízení. V počátcích péče o dyslektiky vznikaly skupiny dyslektiků při Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Zde působil Otokar Kučera, který s dětmi pracoval. Na základě výzkumů dospěl k výsledkům, které přibližují příčinu vzniku dyslexie. Byly rozlišeny čtyři skupiny příčin:

- Skupina **encefalopatická** (E) - porucha vznikla v důsledku drobného poškození mozku, na základě lehké mozkové dysfunkce či encefalopatie. Průkaznost těchto obtíží byla 50%.
- Skupina **hereditární** (H) - porucha vznikla na základě heredity (dědičnosti), tzn. že se vyskytuje i v blízkém příbuzenstvu. Zde byla průkaznost určena na 20%.
- Skupina **hereditárně-encefalopatická** (HE) - porucha vznikla kombinací výše uvedených skupin, příčiny zde byly prokazatelné u 15% vyšetřovaných.
- Skupinu poruch vzniklých na podkladu **neurotických** nebo jinak **nejasných příčin** tvoří 15%. (Škodová, Jedlička, 2003; Zelinková, 2009)

Podle Matějčka (2005) se ve skupině E a HE nejvíce vyskytují nedokonalosti ve sluchové analýze. Jedinec nedokonale zapisuje diktovaný text, zaměňuje písmena, což značí výskyt dysortografie. Pro skupinu E je charakteristická nesnadná a zdlouhavá náprava. Naproti tomu skupina H je v nápravě úspěšnější. Pokud se u jedince vyskytuje dysortografie, tak je i ona mírnějšího rázu.

V současné době jsou známy jednotlivé oblasti příčin, mezi něž patří motorika, vizuální a auditivní procesy, zpracování podnětů, paměť, centrální nervová soustava a jiné deficity (Zelinková, 2009). Obecně si přiblížíme roviny příčin SPU.

- a) **Rovina biologicko-medicínská** v sobě zahrnuje mimo jiné genetiku. Geny ovlivňují vývoj mozku a jeho aktivity, účastní se také dalších procesů. Je vědecky dokázáno, že existují geny (ne však izolovaně), které mají vliv na vznik SPU. Z praktického hlediska je dobré vědět, kdo z příbuzných trpěl poruchami učení. Na základě genetiky lze předpokládat, že dětem rodičů dyslektiků může být též diagnostikována stejná porucha nebo tyto děti budou mít zvýšené riziko pro vznik poruch. Takoví jedinci však mohou mít lepší šanci a předpoklady pro kompenzaci a následnou reedukaci. Příčinu dyslexie můžeme hledat i v hormonálních změnách jedince. Zejména u chlapců je zvýšená hladina testosteronu. Ve větší míře se u nich objevuje leváctví, snížená imunita či dyslexie. Odlišnosti se mohou týkat i struktury a funkce mozku. Vědci zkoumají anatomické rozdíly a mozkové buňky. Důležité je zaměřit se též na hemisférovou specializaci. *„Mozek je anatomicky i funkčně stranově nesouměrný. Levá strana mozku se od strany pravé odlišuje v řadě míst makroskopicky, histologicky i chemicky.“* (Koukolík, Lidský mozek : funkční systémy : normy a poruchy, 2000, s. 249) Z toho vyplývá, že je ovlivněna lateralita a řečové funkce. Levá hemisféra ovládá pravou polovinu těla a pravá hemisféra levou polovinu. Při řešení úkolů však spolupracují. Funkcemi levé hemisféry jsou melodie, slabiky, řeč, analyticko-syntetizační činnosti, logické myšlení a uvažování, motorické činnosti. Pravá hemisféra ovlivňuje rytmus, fonémy, přírodní zvuky, emoce, globální a prostorové vnímání, umělecké dovednosti. Na základě přítomnosti deficitu ve struktuře a fungování mozečku shledáváme potíže ve vývoje řeči a motoriky. Dochází k narušení sensoriky, vnímání zvuků řeči a objevují se také deficity v automatizaci, což má negativní vztah ke grafomotorice a psaní.
- b) **Rovina kognitivní** je prezentována množstvím jednotlivých deficitů, které si nyní obecně přiblížíme a v samostatné kapitole popíšeme konkrétní projevy a reedukaci.
- **Fonologický deficit** spočívá v obtížném dekódování a osvojování si dovedností, které mají vliv na čtení a psaní (analyzování fonémů, grafémů, zvuků, dělení slov na slabiky aj.).

- **Vizuální deficit** se projevuje špatnou plynulostí očních pohybů tj. sakáda (pohyb očí dopředu na řádku), fixace (na bod, kdy dochází k přenosu informací), regrese (pohyb zpět na řádku). Spadají sem i problémy ve zrakové diferenciaci písmen a jejich tvarů, barev, geometrických obrazců.
- **Deficity v oblasti řeči a jazyka** jsou často spojovány s termínem jazykový cit (neschopnost aplikovat osvojené gramatické jevy a poučky), artikulační neobratnost (nesrozumitelnost, komolení slov) a specifické asimilace (sykavkové spodoby, měkčení d-t-n). Zasažen je též rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby. Ta je ovlivněna sociálním prostředím jedince, jeho rozumovými a osobnostními předpoklady.
- **Deficit v procesu automatizace** je vnímán při plnění těžšího úkolu. Učení zpočátku probíhá bez větších problémů, ale automatizace nemusí být tak rychlá s narůstající obtížností úkolu. Jedná se především o motorické úkony a čtení, tedy konkrétně o hláskování, slabikování a čtení celých slov.
- **Deficity v oblasti paměti** se týkají všech typů paměti. Krátkodobá paměť slouží k uchování a zpracování informací nám sdělených. Velice často jsou tyto poznatky nahrazeny jinými. Pracovní paměť využíváme k uchování informací, které nám slouží k aktuálnímu řešení situace. Paměť dlouhodobá zajišťuje uchování informací po dobu měsíců či roků.
- **Deficity v časovém uspořádání** se projevují v časové následnosti informací, ve jmenování souboru písmen, číslic. Je postihnuta rychlost vizuálních, auditivních, motorických a řečových procesů.
- **Kombinace deficitů** se nejčastěji objevují v řeči, paměti, automatizaci, zrakovém a sluchovém vnímání.

c) **Rovina behaviorální** obsahuje rozbor procesu čtení, psaní, rozbor chování při čtení, psaní, při běžných denních činnostech a didaktogenní poruchy. (Michalová, 2008; Matějčka, 1995)

Pokorná (2001) uvádí etiologii specifických poruch učení podle výzkumů a míní, že na vznik SPU má vliv:

- a) **Genetika** – nelze přímo určit geny, které se podílí na vzniku SPU, i když je známo, že určité genetické rizikové faktory existují. Je však pravděpodobné, že jedinec z rodiny, ve které se SPU již vyskytly, může mít propozice pro získání těchto poruch. Není to však podmínkou.
- b) **Lehká mozková dysfunkce** – je u některých případů důvodem vzniku SPU. Konkrétně se jedná o drobné poškození mozku. K poškození dochází v prenatálním, perinatálním nebo v postnatálním období. V období těhotenství, tedy v prenatální období, se mohou vyskytovat infekční nemoci matky, kouření, krvácení v těhotenství, předčasný porod, nedostatek kyslíku aj. Během porodu, v perinatálním období, se jedná o přímá poranění dítěte, těžké porody, novorozeneckou žloutenku aj. V postnatálním období po porodu se často objevují problémy ve stravování, druhotné poškození centrální nervové soustavy a jiné infekční choroby prodělané do dvou let věku dítěte.
- c) **Odchylná organizace cerebrálních aktivit** – jedinec je podroben vyšetření elektroencefalografem (dále EEG), kdy se zkoumá, jak reaguje mozek na zpracovávání přijímaných informací. Pomocí EEG snímáme mozkové elektrické potenciály, jenž reagují na činnosti mozku při řešení jednotlivých úkolů.
- d) **Nepříznivá konstelace laterality či netypická dominance hemisfér** – stranová nevyhraněnost.

Vliv má také prostředí, kde dítě žije a které navštěvuje. Hlavní jsou:

- e) **Podmínky rodinného prostředí** – není možné, ani jednoduché stanovit, jak má vypadat optimální rodinné prostředí. Každá rodina má jiné priority, zásady a názor, jak správně vychovávat a vzdělávat své dítě. Proto nejdůležitějším znakem pro splnění této podmínky je harmonický domov, kde má dítě své zázemí, pocit jistoty a bezpečí a kde se dítěti věnují a pomáhají mu. V rodině musí fungovat pěkné vztahy.
- f) **Podmínky školního prostředí** – zde záleží na vlivu učitele a výchovných pracovníků na žáka, jakým stylem je žák vyučován, jaké

možnosti a alternativy ve výuce jsou mu nabídnuty a do jaké míry jsou využívány v praxi.

- g) Kombinace rodinného a školního prostředí** – při nichž je zřejmá spolupráce rodičů a školy.

Konkrétními příčinami mohou být níže uvedené kategorie:

1) Funkční nedostatky a deficity schopností:

- *nižší inteligence*
- *řečové a artikulační obtíže*
- *jednostranné nadání*
- *nedostatečná zraková diferenciaci*
- *snížená schopnost postřehování a špatná paměť*

2) Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze:

- *lenost, nervozita, odklon od pozornosti*
- *neklid, úzkost, nesamostatnost*
- *dítě ztratilo naději na úspěch*
- *ztráta odvahy a motivace k učení*

3) Nedostatečné vnější podmínky:

- *neuspořádané poměry v rodině, zanedbanost, výtky rodičů*
- *nevhodná, nedostačující příprava do školy*
- *mezi spolužáky je žák v roli outsidera*
- *absence ve škole, metodické chyby učitele*
- *učitel od žáka předem očekává snížený výkon*

4) Konstituční nedostatky:

- *poruchy zraku nebo sluchu*
- *zdravotní potíže, únava, opožděný tělesný vývoj*
- *postižení mozku neznámého způsobu*

(Pokorná, Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, 2001, s. 76-77)

Selikowitz (2000) jako příčiny SPU uvádí nedostatky ve zpracování informací. Hovoříme o několika teoriích příčin.

- **Teorie základní příčiny** (př. genetické faktory prezentovány výskytem SPU v rodině či chromozomy s malou vadou; faktory prostředí

představovány onemocněním matky během těhotenství, deprivací aj.; nesmíme opomíjet spolupůsobení genetických faktorů a prostředí).

- **Teorie poškození, malformace, dysfunkce a zpožděného dospívání mozku** (př. z lékařského hlediska nejsme schopni zjistit poškození mozku; dochází k deformaci určité části mozku, což má za následek změnu umístění nervových buněk; může být též snížena efektivita mozku při učení; lehká mozková dysfunkce).
- **Teorie selhání mozkové dominance** (základem je, že se jedna hemisféra nestane dominantní nad druhou; dominance je určena hemisférou, která řídí většinu řečových funkcí).
- **Teorie vadného zpracování informací**

3 Diagnostika specifických poruch učení

Při diagnostice je důležitá spolupráce mnoha oborů, především psychologie, pedagogiky, speciální pedagogiky, lékařských oborů a také sociálních disciplín.

Diagnostiku specifických poruch učení provádí pedagogicko-psychologická poradna již u dětí předškolního věku formou dotazníků, které jsou zasílány do mateřských škol. Zde ještě nelze určit poruchu učení, ale můžeme zde objevit dítě s rizikem vzniku SPU. V pedagogicko-psychologických poradnách (dále PPP) se dále diagnostikují poruchy učení, poruchy chování, provádí se testy školní zralosti, zkouška laterality. Speciálně pedagogické centrum logopedické je zařízení, kde lze také provádět vyšetření. Na vyšetření si klient může vzít své kresby, školní sešity nebo žákovskou knížku.

Matějček (In Lechta, 2003) dělí diagnostiku do tří fází:

1. Nejprve bychom měli odlišit specifické vývojové poruchy učení od nepravých poruch.
2. Jestliže se jedná o specifickou vývojovou poruchu učení, provádíme podrobný rozbor případu, zjišťujeme původ a obraz poruchy a její stupeň závažnosti.
3. Posléze vyhledáváme všechny okolnosti, které jsou nutné pro příští nápravnou nebo terapeutickou péči. Řadíme sem metody a formy reedukace nebo kompenzační pomůcky.

V níže uvedených podkapitolách si přiblížíme formy diagnostiky a její zdroje. Zmíníme se o speciálních testech, které pomáhají při diagnostice jednotlivých deficitů a odhalíme některé situace nebo možnosti průběhu, se kterými se můžeme setkat.

3.1 Nepřímé zdroje diagnostikování specifických poruch učení

Informace získané nepřímou formou nejsou svým významem sekundární. Zároveň je nemůžeme chápat ani jako méně hodnotné vedle informací, které je možné získat pomocí standardizovaných diagnostických technik. Záleží na osobnosti diagnostika, na jeho osobním přístupu k jedinci, na jeho komunikačních dovednostech a umění vést a analyzovat rozhovor.

3.1.1 Rozhovor s rodiči

V PPP rodiče vyplňují anamnestické dotazníky, které dále slouží jako zdroj informací o klientovi, tedy osobní údaje. Podle Matějčka (In Lechta, 2003) je důležité při rozhovoru s rodiči získat informace o výskytu obtíží v rodině nebo ve vzdálenějším příbuzenstvu, podrobný popis obtíží dítěte, pro které je vyšetřováno a také jeho charakterové vlastnosti, záliby, prospěch.

Každý rodič si stojí za svým dítětem, chrání ho, obhajuje ho před pedagogem nebo psychologem. Stává se mu oporou. Z toho vyvozujeme, že rodič má o dítě zájem a snaží se mu pomoci. Tudíž může využít i rad učitelů a dalších odborníků, kteří s dítětem pracují. Stává se však, že problematičtí žáci v rodině nemají odpovídající podporu a škole nebo jiným institucím se vyhýbají, protože se stydí za studijní výsledky svého dítěte. Zde chybí spolupráce mezi rodičem a dítětem, rodinou a školou. (Pokorná, 2001)

3.1.2 Rozhovor s učitelem

Pedagog žáka ovlivňuje, je pro něj vzorem, který je přejímán i s negativními jevy. Školní úspěch souvisí s možnostmi či nadáním žáka, ale také v pedagogických schopnostech učitele. Ten ví, jak s dítětem pracuje, jak žáka v hodinách motivuje. Uvědomuje si, která oblast mu dělá potíže a zná možnosti řešení, které sám použil. Dokáže popsat, jak dítě reaguje na neúspěch, nové metody práce. V některých případech učitel stojí před rozhodnutím, zda je dítě limitováno svou inteligencí, svými schopnostmi

a možnostmi nebo jeho osobou, nevhodně vedenými hodinami, nesprávným metodickým postupem výuky. Proto může být odsuzován veřejností. Vztah vzájemné úcty je předpokladem pro spolupráci učitele s psychologem. (Pokorná, 2001)

Pro doplnění uvádíme diagnostikování poruch pomocí školní dokumentace. Zahrnujeme sem rozbor školního prospěchu. Klasifikace však nemusí spolehlivě vyjadřovat výkonnost žáka (objevuje se podceňování, nadhodnocování). Zaměřujeme se na časový průběh školních obtíží, tzn. kdy si učitel všiml problémů, v jaké fázi výuky se objevují a zda trvají od začátku školní docházky nebo se ve výuce vyskytují zřídka (podle právě probíraného učiva). Od učitele se žádá, aby odhadl inteligenci žáka, charakterizoval nápadnosti a projevy při školní práci, např. obratnost, pozornost, vytrvalost, chování vůči učitelům a spolužákům. (Matějček In Lechta, 2003)

3.1.3 Rozhovor s dítětem

Nejnáročnější je rozhovor s dítětem, kdy se jej snažíme zbavit napětí z nové situace, která mu nemusí být příjemná. Dítě nám na sebe může prozradit mnoho informací a potíží, se kterými si neví rady nebo se mu nepodařily vyřešit. Také sděluje pozitivní úspěchy. Vyjadřuje subjektivní pocity, jak se snaží překonat poruchu učení.

3.2 Přímé zdroje diagnostikování specifických poruch učení

Přímou formou získávání informací je analýza školních výkonů v níže uvedených oblastech. Je možné nalézt pomoc ve speciálních zkouškách a testech.

3.2.1 Hodnocení výkonu čtení

„V této oblasti smíme hodnotit rychlost čtení, porozumění textu, analyzovat chyby, které dítě při čtení dělá, a sledovat, jak se dítě při čtení chová.“ (Pokorná, Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, 2001, s. 199)

U zkoušky hlasitého čtení také hodnotíme stupeň vývoje čtenářských návyků, kvalitu a počet chyb a sociální únosnost čtení. (Matejček In Lechta, 2003)

Pro zjištění čtenářských dovedností používáme zkoušku čtení, která je uvedena v testové baterii T – 239 Josefa Nováka. Pro jednotlivé ročníky využíváme standardizované články. Po uskutečnění zkoušky není možné vyslovit diagnózu. Můžeme pouze odlišit dobré čtenáře.

3.2.2 Hodnocení písemných prací

V písemném projevu bychom měli analyzovat především chyby. V konkrétních případech dítě komolí slova, nerozlišuje souhláskové shluky, zaměňuje tvary navzájem podobných písmen př. h a k nebo sluchově podobných písmen př. b a p. Dále dítě nesprávně zapisuje diakritická znaménka a nerozlišuje měkké a tvrdé slabiky. Tyto obtíže se hojně vyskytují v matematice, kdy dítě nedokáže napsat číslice nebo správně vyřešit slovní úlohu se zápisem, výpočtem a odpovědí. Problémy činí aplikace gramatických pravidel při psaní spojené se specifickou poruchou pravopisu. Analýza chyb se může zdát časově náročná, ale účinná. Pokud dítě učíme další dovednosti bez pochopení předchozí, bude mít žák pocit bezradnosti a bezmoci. Bude mu chybět motivace k učení a nápravě obtíží.

3.2.3 Sluchové rozlišování řeči

Obtíže ve sluchovém vnímání řeči se mohou projevovat obtížemi v oblastech sluchové analýzy a syntézy, ve sluchové diferenciaci měkkých a tvrdých slabik a v délce samohlásek. Sluchová analýza představuje rozklad slova na jednotlivé hlásky. Tento jev je důležitý při psaní, kdy si žák postupně předříkává hlásky, později slabiky, které pak píše. Opačným jevem je sluchová syntéza, skládání hlásek ve slova. Syntézy je potřeba při nácviu čtení. Žák se učí skládat z hlásek slabiky, později ze slabik slova. Jakmile dojde k automatizaci, přecházíme ke čtení vět a dítě vedeme k plynulému čtení. Při nedostatečně rozvinuté sluchové analýze a syntéze dochází ke komolení slov při čtení a psaní. K vyšetření dětí v předškolním věku se v PPP používá Wepmanův test, u školních dětí pak Zkouška sluchové analýzy a syntézy podle Zdeňka Matějčka.

Pro žáky není jednoduché rozlišovat měkké a tvrdé slabiky di, ti, ni/ dy, ty, ny. Ti, kteří sluchově nerozlišují tyto slabiky, mají potíže s českou gramatikou. Nechápu pravidlo tvrdých a měkkých souhlásek, kdy ve slově

píšeme y nebo i. Důsledkem jsou další potíže při osvojování si nových gramatických pravidel. Nejjednodušším vyšetřením je, když říkáme nahlas slova a dítě určuje, jaké y/i se ve slově píše. Příkladem mohou být slova typu divadlo, vadit, letiště aj.

Rozlišování délky samohlásek nedagnostikujeme jako důsledek nepozornosti či lenosti opravit si v napsaném textu diakritiku. Žák nemá dostatečně rozvinutou sluchovou diskriminaci řeči, tudíž přesně nerozlišuje délku samohlásek. Vyšetřit žáka můžeme pomocí slov, které mu diktujeme. Žák slova zapisuje. Naším úkolem je chyby posléze analyzovat a cvičit s dítětem diferenciací délky samohlásek vedoucí k nápravě tohoto deficitu.

3.2.4 Zraková percepce tvarů

V oblasti zrakové percepce je důležité u žáků vnímat potíže spojené s horizontální a vertikální inverzí (záměnou) písmen a číslic, nedostatečným rozlišováním geometrických tvarů nebo figury a pozadí. Pro vyšetření existují testy zrakové percepce jako Edfeldtův test nebo Vývojový test zrakového vnímání.

3.2.5 Lateralita

Lateralitou rozumíme dominantní nebo přednostní užívání jednoho z párových orgánů, tedy rukou, nohou, očí a uší. Jestliže je jeden orgán dominantní (preferovaný), neplatí vyjádření, že je též výkonnější. Vše závisí na činnosti mozku. Nás především zajímá vztah mezi lateralitou oka a ruky, který je významný pro nácvik psaní. Pro nácvik čtení a psaní je výhodou stejná stranová lateralizace, tj. pravé oko a ruka, levé oko a ruka. Objevuje se také zkřížená lateralita, jež by mohla být příčinnou vzniku SPU. Pro určení stranové vyhraněnosti se používá test Zkouška lateralit od Z. Matějčka a Z. Žlaba. Zkouška obsahuje deset zkoušek pro určení dominance horních končetin, které dítě aktivně provádí a my zapisujeme, kterou např. rukou dítě úkol splní. Mezi úkoly patří mimo jiné vkládání korálků do krabičky, zasunutí klíče do zámku, navlékání jehly, zasouvání kolíčku do dřívka. Na závěr zkoušky stanovujeme kvocient pravorukosti. Po jeho zjištění uvažujeme o vyhraněnosti lateralit – praváctví, leváctví, ambidextrii (nevyhraněnosti).

Součástí testu jsou i dvě zkoušky pro posouzení očí (př. kukátko), čtyři při dolní končetiny a jedna pro uši. (Bednářová, Šmardová, 2006)

3.2.6 Vnímání prostorové orientace

Problematika prostorové orientace úzce souvisí se zrakovou percepcí. Orientaci rozlišujeme ve třech typech. Nejprve se jedinec orientuje na ploše. Složitější úkol je orientovat se na vlastním těle, kdy respondent ukazuje požadovanou rukou na určitou část těla. Nejtěžší variantou je stranová orientace na protilehlé rovině. Příkladem je úkol, kdy se má jedinec svojí pravou rukou dotknout pravé ruky vyšetřujícího. V PPP se používá test Žlabův test Orientace vpravo – vlevo nebo Reyova-Osterriethova komplexní figura.

3.2.7 Vnímání časové posloupnosti

Časovou posloupnost sledujeme v oblasti vizuální, kdy jsou dítěti mimo jiných cvičení předloženy řady čísel, které má jedinec doplnit, a v oblasti auditivní charakterizovanou krátkými a dlouhými slabikami. Dítě je vyzváno k jejich opakování. Pokud opakuje sled řady správně, tak můžeme přejít k dalším variantám. Vyšetření můžeme provádět i pomocí reprodukce rytmu.

3.2.8 Paměť

Paměť můžeme zkoumat pomocí subtestu Opakování čísel. Základ tvoří memorování číselné řady, vizualizaci a posléze její vybavení. Zraková paměť souvisí s věkem a motivací dětí. Ty si pamatují jen to, co je zajímavé a k čemu mají vztah. (Pokorná, 2001)

4 Dysgrafie

4.1 Definice, klasifikace, pojem

Dysgrafie je specifická porucha psaní jakožto grafomotorického aktu. Z neurologického hlediska jde o grafomotorickou dyspraxii. (Matějček In Lechta, Diagnostika poruch čtené a psané řeči, 2003, s. 300)

„Dysgrafie je vývojová odchylka projevující se sníženou schopností osvojit si dovednost psát (na úrovni písmen) při běžném výukovém vedení.

Dítě má přiměřenou inteligenci, netrpí žádnou smyslovou vadou, ani závažnou pohybovou poruchou. Obtíže se projevují ve vybavování grafické podoby písmen, ve statické inverzi – zrcadlové záměně písmen, v dyskoordinaci grafomotoriky (nedotahování linek aj.), ve výrazně zpomalené rychlosti psaní. Proces psaní není ani na vyšším stupni základní školy zautomatizován.“
(Dvořák, Logopedický slovník, 2007, s. 55)

Nutno poznamenat, že v současné době je termín dysgrafie zahrnován pod společný pojem dyslexie. Podle MKN – 10. revize dysgrafii řadíme do kategorie F 81 Poruchy psychického vývoje. V rámci logopedie spadá do okruhů narušených komunikačních schopností – narušení grafické stránky řeči.

4.2 Etiologie a symptomy dysgrafie

Příčiny nejsou vždy stejné, ale liší se od dítěte k dítěti. Nejčastějšími problémy jsou řečové potíže, motorická neobratnost, narušená prostorová orientace a paměť, nevhodné držení tužky, nízká rychlost zpracování. (Selikowitz, 2000)

Dysgrafii není možné diagnostikovat v předškolním věku dítěte. Rodiče či učitelé si v tomto období mohou všimnout raných signálů poruchy, o kterých se pro úplnost zmíníme. Neznamená to, že dítě, u kterého se některé signály projeví, bude dysgrafik. Dítě se neustále vyvíjí a my s ním pracujeme a pozorujeme, všímáme si jeho úspěchů i nezdarů. Dítě např. není schopné napodobit předkreslené tvary primárně proto, že nerado kreslí. Sekundárně může dítěte dělat problém držet správně tužku. Často není schopné postupovat v kreslení podle slovních pokynů, nedokáže si představit věci a lidi, které by nakreslilo, je neklidné. (Lipnická, 2007)

Symptomy neboli projevy SPU mohou být specifické nebo nespecifické. Na základě nespecifických poruch nemůže být dítěti diagnostikována porucha učení, jelikož nespecifické projevy se mohou vázat jak k SPU, tak i k jiným poruchám např. poruchám pozornosti obvykle spojeným s hyperaktivitou nebo různým řečovým vadám. Mezi nespecifické projevy patří:

- deficity pozornosti
- zvýšená unavitelnost žáka
- nesoustředěnost žáka na práci

- deficity paměti – krátkodobé, dlouhodobé, sluchové, zrakové, pohybové
- deficity oblasti jemné a hrubé motoriky
- obtíže v pravolevé a časoprostorové orientaci
- obtíže v jazyce a řeči
- emoční problémy jako je náhlá plačtivost, zloba, upoutání pozornosti vyrušováním aj.
- poruchy aktivity

Specifické symptomy představují soubor projevů, které se vážou na danou poruchu. Není však podmínkou, že se musí vyskytovat v plné míře. Některé symptomy mohou být i skryté. Přiblížíme si nyní specifické symptomy dysgrafie.

- Žák není schopen osvojit si odpovídající podobu grafémů.
- Často si nevybaví tvary písmen i číslic nebo si vše vybavuje velmi pomalu.
- Jsou zřejmé tendence ke směšování psacího a tiskacího písma.
- Vynechává písmena, slabiky, ve větách i celá slova.
- Není schopen dodržet správnou velikost písma a hustotu mezi písmeny.
- Písemný projev je neupravený, žák často přepisuje nebo škrta v textu.
- Píše v pravolevém směru.
- Linie písma jsou roztřesené, je znatelný silný přítlak na psací potřeby a křečovité držení pera.
- Žák má velmi pomalé tempo psaní.

Dysgrafik má potíže v orientaci v sešitě. Má problémy v určení levého horního rohu, kde se začíná psát. Vynechává linky, přeskakuje na nich nebo píše v opačném směru. Můžeme se také setkat s jevem, kdy dítě nepíše, ale spíše kreslí a tím se zpomaluje jeho pracovní tempo. Ostatní žáci už vykonávají jinou činnost, ale dysgrafik stále dopisuje text. Pomalé tempo někdy způsobuje i nevhodný úchop psacího náčiní. Jedinec drží pero křečovitě, má ztuhlou ruku a špatně ji při psaní posouvá po podložce. Vynaloží tak mnoho energie a dříve se u něj objeví únava a vyčerpání. Je narušena jeho pozornost a paměť. Dítě je nesoustředěné, což má vliv na jeho chování v hodinách a jeho školní výsledky. (Mlčáková, 2009; Zelinková, 2009; Matějčka, 1995)

4.3 Diagnostika dysgrafie

„Pro určení diagnózy musí klient splňovat určitá kritéria tj.:

- *trvale podprůměrné výukové výsledky v písemných projevech*
- *specifické chyby v diktátu*
- *intelligenční kvocient je větší nebo roven 90*
- *negativní nález v oblasti zraku, sluchu*
- *nevýznamné absence ve škole*
- *rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy*

Pokud dítě splňuje všechny kritéria, je mu diagnostikována specifická porucha v oblasti psaní. Pokud je jedno kritérium nesplněno, lze jej kompenzovat dvěma z následujících kritérií:

- *je prokázána dysortografie nebo dysgrafie u sourozenců či rodičů*
- *lehká mozková dysfunkce*
- *poruchy v oblasti čtení*
- *snížené výsledky v percepčních zkouškách*
- *nápadné poruchy s jemnou motorikou, vývojová dyspraxie“*
(Zelinková, Poruchy učení, 1994, s. 25-26)

K diagnostikování dysgrafie neexistují standardizované testy. Zkoušky psaní a pravopisu si zpracovávají pedagogové podle svých zkušeností a osvědčených metod. Přesto se vždy snažíme zjistit, zda jde o specifickou poruchu učení nebo se jedná o jiné obtíže. Naším úkolem je též zjistit intelektovou úroveň jedince, jestli se mu dostává dobrého výukového vedení a v jakých sociokulturních podmínkách žije.

Při klasické zkoušce školní zralosti jde o přepsání slova nebo skupiny slov. Tato zkouška se modifikuje do dalších ročníků, kdy kromě správného úchopu psacího náčiní, prostorového a zrakového vnímání hodnotíme úroveň psaní a to po stránce grafické, pravopisné a obsahové dle věku dítěte. Pro diagnostiku využíváme opis, přepis, diktát, volný písemný projev a kresbu. Metodou opisu sledujeme, jak žák zvládl jednotlivé tvary písmen, jejich velikost a uspořádání. Přepisem kromě výše uvedeného ještě zkoumáme, jak si žák spojuje tvary tiskacích písmen s tvary psacími. Diktát nám představuje kompletní dovednost, pomocí níž sledujeme dostatečně rozvinutou sluchovou

a zrakovou percepci, grafomotoriku, spojení fonémů s grafémy, znalost a správnou aplikaci gramatických pravidel. Volný písemný projev může být někomu příjemnější. Sledujeme dovednost samostatně se písemně vyjádřit a rozebíráme text po obsahové stránce. Kresba se využívá především u dětí mladšího školního věku v nižších ročnících. Před kresbou na volné téma se upřednostňuje kresba postavy. (Matějčka, 1995)

Tymichová (1985) provádí zkoušku psaní takto: Dítěti nadiktujeme speciální diktát, který je zaměřený na specifické chyby. Jednotlivé texty jsou vytvořeny pro určité věkové skupiny. Nejprve si ověřujeme, zda dítě bezpečně rozeznává zřetelně a sluchově podobná písmena velké a malé abecedy, dále si všímáme písmen tvarově si blízkých (b-d) a tvrdých a měkkých slabik.

- V 1. třídě musí být již písmena probraná.

Rozeznávání písmen: o, a, m n, h, k, b, d, O, A, N, M, K, H, P, B, R, S, L, Z, t, d, c, z, s, š r, ř, b, p, h, ch, č, š

Slova: bude, duben, bouda, doba

Opis: U Šedů mají čtyři děti.

Přepis: Filípek nesl vodu. Šel zalévat.

Diktát: Cesta je samé bláto.

- Rozeznávání písmen se od 2. třídy nemění, jen slov přibývá. K opisu, přepisu a diktátu se volí věty o nejméně 4 slovech. Počet se pak podle věku zvyšuje.

Slova pro 2. třídu: bude, duben, boudy, doba, bída, dobře, duby, tiká, nyní, dítě, hodiny, květiny, pruty, proudy, schody, chodí, divadlo, letí.

Slova pro 3. třídu a vyšší ročníky: dobývá, nádobí, bledule, ticho, proutí, vesnice, nitě, tetička, lodička, koník a již slova uvedená výše.

Tato zkouška je vhodná pro využití i pro diagnostikování dysortografie. My ji v kapitole diagnostika dysortografie již uvádět nebudeme.

Během zkoušky sledujeme sezení při psaní, úchop tužky. Měli bychom žákovi připravit vhodné podmínky tj. vhodné osvětlení, podložku. Při vlastním psaní si všímáme rychlosti psaní, čitelnosti, vybavování si tvarů písmen a jejich velikosti, spoje mezi grafémy, dodržování směru a uspořádání na ploše. Dále posuzujeme, zda má žák tendence ke škrtání či přepisování nebo přetahování a nedotahování linek. (Matějček, 1995)

5 Dysortografie

5.1 Definice, klasifikace, pojem

Dysortografie byla dříve označovaná jako grafastenien. Dle MKN – 10. revize je řazena do kategorie F81.3 Smíšená porucha školních dovedností – specifická porucha pravopisu. Porucha v osvojování pravopisu je zahrnuta pod souhrnný termín dyslexie.

„Jedná se o vývojovou odchylku projevující se ztíženou schopností zvládat pravopis při běžném výukovém vedení, přičemž dítě má přiměřenou inteligenci, netrpí žádnou smyslovou vadou ani závažnou pohybovou poruchou. Mechanismy vzniku jsou obdobné jako u dyslexie, je více zřejmá souvislost s parciálními poruchami sluchového vnímání (převažují obtíže ve sluchovém rozlišování), je zúžené paměťové sluchové rozpětí, sluchová analýza a syntéza, reprodukce rytmu. V mluvním projevu je často diagnostikována vývojová verbální dyspraxie různého stupně. Porucha se projevuje zejména při psaní diktátů.“ (Dvořák, Logopedický slovník, 2007, s. 58)

Žlab (In Michalová, 2001) rozlišuje tři druhy dysortografie:

- a) auditivní – jedná se o narušení sluchové diferenciaci a analýzy, oslabena je i sluchová paměť, kdy jedinci dělá problém zachytit hlásky ve slově, jak jdou po sobě.
- b) vizuální – snížena je kvalita zrakové paměti, žák není schopen vybavit si tvarově podobné grafémy. Při kontrole textu nevidí chyby. Při poskytnutí více času na opravu některé chyby identifikuje, ale je schopen opravit i jevy, které má správně.
- c) motorickou – narušena je jemná motorika ve smyslu vývojové dyspraxie. Psaní žáka vyčerpává a chybí mu pak pozornost na aplikování gramatických pravidel a vlastní kontrolu.

5.2 Etiologie a symptomy dysortografie

Selikowitz (2000) mezi mechanismy vzniku řadí specifické poruchy řeči, nedostatky ve sluchovém vnímání, analýze slova na hlásky, fonetický pravopis, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, specifické asimilace, artikulační neobratnost.

Dysortografie postihuje pravopis ve dvou oblastech. Z prvního pohledu se porucha pravopisu projevuje specifickými dysortografickými symptomy. Z pohledu druhého nastávají potíže při osvojování gramatického učiva a také v jeho samotném aplikování. Projevy dysortografie úzce souvisí s projevy dyslexie a dysgrafie. Specifickými projevy dysortografie jsou:

- Žák nemá plně osvojené tvary písmen.
- Zaměňuje tvarově a zvukově si podobná písmena.
- Nerozlišuje sykavky, má problémy ve slabikách, které obsahují slabikotvorné r, l.
- Má obtíže při rozlišování tvrdých a měkkých slabik dy, ty, ny / di, ti, ni.
- Problémy v rozlišování dlouhých a krátkých slabik – diakritická znaménka.
- Žák při psaní slova slučuje, nerozděluje hranici slov.
- Často vynechává písmena, koncovky, přesmykuje písmena či slova.
- Z velké části je narušeno sluchové vnímání a diference.
- Vážně aplikace gramatických pravidel, i když je žák izolovaně zná.
- Celkově se objevuje velká chybovost při diktátu. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Podle Selikowitz (2000) rozlišujeme chyby v pravopisu na chyby fonetické (chyby mají podobu se správným pravopisem, který zní však jinak, když se čte), vizuální (slovo zní správně, ale napsané je špatně), chyby v nahrazování písmen, vkládání a vynechávání, sekvenční chyby. Toto dělení se více váže na anglický jazyk. Přesto ho zmiňujeme, protože i žák s SPU se učí cizímu jazyku a tyto problémy se u něj mohou objevit.

5.3 Diagnostika dysortografie

Jak jsme se již zmínili, dysortografie úzce souvisí s dyslexií a podobá se jí i při diagnostice. Proto se provádí zkouška čtení a pravopisu. Nejdůležitější je zjistit, zda se za poruchou pravopisu neschovává jiná porucha. Často žák dělá chyby z neznalosti tzn. když nemá osvojená vyjmenovaná slova a jedinec v daném jevu udělá chybu, tak vyučující by ji neměl považovat za chybu specifickou, na jejíž základě by mohl posléze mít podezření na dysortografii.

Pro zkoušku pravopisu využíváme speciálně vytvořených diktátů, ve kterých je zachycena sluchová analýza slov, diferenciací hlásek zvukově a artikulačně sobě podobných, pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice. Rozlišujeme pak konkrétně specifické dysortografické chyby a chyby gramatické. Specifická chybovost se projevuje vynecháváním, záměnou nebo přidáváním diakritických znamének, písmen, slabik, slov, v měkkých a tvrdých slabikách, ve znělosti, spojování slov. Velká písmena na začátku věty jsou nahrazena malými nebo písemná varianta změněna na tiskací písmo. Gramatické chyby se vyskytují v ostatních typech měkkých a tvrdých slabik, v koncovkách podstatných jmen, v problematice vyjmenovaných slov, ve shodě přísudku s podnětem a špatném rozdělování slov na konci řádku. (Zelinková, 2009)

6 Reedukace specifických poruch učení na 1. stupni základní školy

6.1 Základní typy reedukace v základní škole

- Reedukace prováděná učitelem českého jazyka v rámci výuky v běžné třídě základní školy (dále ZŠ). U této formy je důležitá spolupráce mezi učitelem, rodiči a žákem. Lze využít u lehčí formy SPU.
- Reedukace prováděná individuální péčí v rámci vyučování učitelem kmenové třídy.
- Reedukace realizovaná učitelem, který je absolventem speciálního kurzu (tj. speciální pedagog, školní psycholog).
- Reedukace uskutečňované speciálním pedagogem, který si žáky s SPU vyčleňuje z hodiny českého jazyka a vyučuje je podle speciálních metodik. Nutností je, aby žáci s paralelních tříd měli český jazyk podle rozvrhu ve stejnou dobu.
- Reedukace prováděné v rámci „dyskroužků“ zřízených na běžné škole. Tato forma je nejpoužívanější u dětí integrovaných do běžných tříd ZŠ.
- Reedukace individuální nebo skupinová, která se provádí v rámci ambulantní nápravy v pedagogicko-psychologické poradně. U tohoto

typu nápravy jsou přítomni i rodiče, kteří posléze cvičení s dítětem provádí v domácím prostředí.

- Reedukace, kterou vykonává pracovník SPC, PPP. Pracovník dojíždí či dochází do školy.
- Reedukace prováděná v rámci specializovaných tříd zřízené na běžné základní škole nebo speciální škole pro žáky s SPU.
- Reedukace ve třídách zřizovaných při dětských psychiatrických léčebnách.

V poslední době se objevují další varianty reedukace. Jsou to mimo jiné reedukace prováděné v rámci Dys-centra, Dys-klubu, vícedenní pobyty a tábory pro děti s SPU, reedukace prováděná v logopedickém zařízení nebo ve speciálně-pedagogických centrech. Rodiče se také mohou obrátit na rodinné poradny, kde je zaměstnán i dětský psycholog nebo mohou navštívit i Centra pro rodinu, jejichž pracovní zaměření je specifické podle regionu. (Michalová, 2001; Poledňová, 2009)

6.2 Zásady při reedukaci specifických poruch učení

Pro náležitou účinnost nápravy SPU musíme dodržovat několik zásad:

- Vždy vycházíme z celkové analýzy dítěte a z co nejpřesnější diagnostiky, terapie je zaměřena na specifiku jednotlivého případu.
- Nápravu přizpůsobujeme individuálním zvláštnostem jedince.
- Vytváříme příznivou atmosféru (důvěra, optimismus, spolupráce...).
- Nejdůležitější předpoklad je dobrý začátek při práci s klientem (motivace a udržení zájmu o reedukaci).
- Nenecháváme dítě zažívat neúspěch, zvláště v první hodině reedukace.
- Účelně vybíráme metody, kterých můžeme využít, neupínáme se pouze na jednu metodu, neustále hledáme nové alternativy nápravy.
- Postupujeme po malých krocích v klidném prostředí.
- Snažíme se vyloučit všechny rušivé elementy při práci.
- Postupujeme od nejjednodušších úkolů k těžší náročnosti.
- Snažíme se o zautomatizování schopností.
- Vše, co má dítě pochopit a mu předkládáme, by mělo mít strukturu.
- Dodáváme dítěti sebedůvěru, chválíme za každý pokrok.

- Reeducaci provádíme pravidelně a dlouhodobě.
- Pravidelně informujeme rodiče o výsledcích a aktivně je zapojujeme do práce s dítětem. (Michalová, 2001; Matějček, 1995)

7 Rozvoj poznávacích funkcí

V druhé kapitole jsme si obecně přiblížili kognitivní – poznávací funkce. Tyto funkce ovlivňují intelektové výkony a mají vliv na osvojování trivia. Proto si nyní popíšeme některé poznávací funkce i s praktickými činnostmi.

7.1 Sluchová percepce a diferenciacce řeči

1) **Nácvik naslouchání** je důležitý k výuce čtení, psaní a také pravopisu při převážném fonemickém vnímání v hodinách českého jazyka. Příkladem je:

- poznávání předmětu podle zvuku (hlasy zvířat, cinkání, mačkání papíru, zvuky lidského těla, zvuky, které vydáváme různými předměty...)
- určování délky zvuku (hra na hudební nástroj, „Byly tóny stejně dlouhé?“)
- určování intenzity zvuku („Který tón byl nejsilnější?“)
- určování zdroje zvuku („Jaký nástroj právě hraje?“, „Na kukačku.“, „Návštěva lesa.“)
- určování lokality nebo místa zvuku („Kde je budík?“)

2) Sluchová analýza a syntéza řeči

- rozklad věty na slova, tvoření věty ze slov
- určování počtu slov a pořadí slov ve větě
- tvoření slov z daných slov
- rozklad slova na slabiky, tvoření slov ze slabik
- hledání slov s danou slabikou
- vyanalyzování první, poslední či prostřední slabiky ve slově
- sluchové hádanky, slovní fotbal, tvoření slov z přeházených slabik
- rozklad slova na hlásky a skládání hlásek ve slovo (stroj – učitel říká slovo po hláskách a žák skládá ve slovo a naopak)
- vyhledávání dané hlásky ve slově

3) Sluchová diferenciacie

- určení, zda jsou slova stejná (les - pes, prok - prok, ...)
- určení hlásky, kterou se slova liší (kos – los,...)
- diferenciacie měkkých a tvrdých slabik (metoda tvrdých a měkkých kostek nebo mačkadla – destička na půl ze dřeva a molitanu se slabikami)
- diferenciacie délky samohlásky (bzučák)
- zvukové pexeso
- vnímání počtu zvukového signálu („Kolikrát jsem tleskla?“)
- diferenciacie počáteční, prostřední a poslední hlásky podle nahraných nebo vyslovených slov

4) Nácvič rytmickej reprodukce

- využití hudebních nástrojů, Orffův instrumentál, rytmizace básní a říkadel, bzučák aj.

5) Sluchová paměť

- rozvoj pomocí říkanek, krátkých básniček, přísloví
- hra Na zvědavého (děti sedí v kruhu, každý postupně říká, co umí, soused vždy vše zopakuje od začátku a přidá nové slovo)

7.2 Zraková percepce a diferenciacie

1) Zrakové vnímání a rozlišování tvarů, barev a jiných rozdílů

- třídění předmětů podle barev, tvarů („Kdo najde nejvíc předmětů vámi vylosované barvy?“)
- najít v řadě stejných prvků jeden odlišný (zrcadlově obrácený, položený)
- v řadě prvků označit dva stejné nebo lišící se prvky
- najít dva shodné stejné obrázky
- podtrhnout dané písmeno v řadě
- práce s perforovanou deskou a barevnými kolíčky, kdy se dítě snaží přesně napodobit geometrický vzor podle předlohy
- hry s korálky (navlékání podle barevné předlohy, vzoru)

2) Zraková analýza a syntéza

- skládání rozstříhaných obrázků

- dokreslování obrázků
- skládání kostek

3) Rozlišování figury a pozadí

- žák hledá a obkresluje či opisuje tvary, písmena, číslice, obrázky, slova na papíře či tabuli, které jsme zastínili čarami
- hry Lotto, Pexeso, Puzzle aj.
- hledání schovaného písmene v obrázku

4) Rozlišování inverzních (zrcadlově podobných) figur

- vybarvení písmene b a d odlišnou barvou v textu nebo číslic 6 a 9
- obtahování podobných písmen (na papír, do písku, na velké i malé ploše)
- označování stejných tvarů, písmen a číslic na řádku (př. obrázek budíků s několika časy, žák hledá dva budíky, které ukazují stejný čas)
- podtrhnout tvar (slabiku), který je stejný jako tvar první na řádku
- s dítětem kreslíme obrázky a tvary, které můžeme otáčet a měnit jejich pozici
- rychlé postřehování písmen

5) Zraková paměť

- kreslení zapamatovaných si obrázků, tvarů
- hra „Písmenko hledá své slovo“ (Učitel řekne písmeno a žák má za úkol v časovém limitu vyhledat písmeno na kartě a vymyslet k němu slova, která jím začínají, končí nebo jej obsahují.)
- hra „Rybníček“ (Učitel říká hlásky a děti loví písmenka, která jsou napsaná na těle rybek vyrobených z papíru. Obměnou se může stát skládání foném- grafém. Učitel řekne hlásku P, žák hledá P, p tiskací a psací.
- sledování různých předmětů a jejich následné popsání
- Kimova hra

7.3 Prostorová orientace

- uvědomování si svého okolí, velikosti předmětů kolem sebe
- žák si učí odhadovat vzdálenost, výšku, hloubku, uvědomuje si rychlost

1) Ovládání tělesného schématu

- sestavování figurek z jednotlivých částí těla
- ukazování a pojmenování částí těla na sobě, na loutce, na panence
- ukazování a pojmenování částí těla se zavřenýma očima
- vnímání a ovládání vlastního těla

2) Pravolevá orientace

- cvičení se provádí nejprve na vlastním těle, v prostoru a pak na osobě sedící naproti
- určování pravé a levé strany na vlastním těle
- určování v prostoru (co je v místnosti vpravo, vlevo; kde je umístěn na obrázku domeček; popisování obrázku; rozdělování předmětů na dané místo na lavici; kde je nad, pod, vedle, za, před)
- určování na jiné osobě (ukaž, kde mám pravou ruku aj.)

7.4 Nácvik posloupnosti

Je spojen s rozvojem seriality neboli schopností uvědomit si, že situace a činnosti probíhají v řadě za sebou a že existuje přímý vztah mezi příčinou a následkem.

- opakování řady čísel
- zapamatování si tvarů, předmětů, písmen nebo číslic v řadě, po jejich přeházení nebo zakrytí by měl žák správně určit pořadí
- osvojení pojmů před, za, hned před, hned za, první, poslední
- dny v týdnu, pohádka O veliké řepě, zasedací pořádek ve třídě

7.5 Pozornost

- nejčastěji se využívá cvičení, kdy žák vyškrtává až čtyři obrázky z řádku
- náročnost cvičení volíme podle věku a schopnosti soustředění
- co se změnilo ve třídě
- dokreslování obrázku
- barevná pohádka (děti mají lístky různých barev a podle vypravování zvedají jednotlivé karty, př. „Karkulka má červený čepeček.“ – žáci zvednou červenou kartu)

7.6 Rozvoj vyjadřovacích schopností

- žák opakuje předříkávaná slova učitelem (využití jazykolamů)
- rozvoj slovní zásoby
- vyhledávání slov nadřazených, podřazených danému slovu
- vysvětlování významů dvojic slov („Co je společné nebo rozdílné?“)
- rýmování slov
- dechová cvičení
- slovní fotbal, hra „ Na které slovo myslím?“

(Jucovičová, Žáčková, 2008; Santlerová, 1993; Serfontein, 1999)

7.7 Rozvoj intermodality

Intermodalita je základní funkce myšlení a učení, podstatou je osvojení si schopnosti spojovat obsahy z jedné smyslové oblasti s obsahy jiné oblasti. Jde o vytváření spojů mezi jednotlivými smyslovými oblastmi.

- nácvik nazývání předmětů (viděný předmět si spojím s názvem)
- nácvik spojování názvu písmene s jeho grafickým symbolem (spojení tvaru písmene s názvem, použití do slov, soustředění se na obsah a význam slova)
- rozvoj učení zkušeností (Pokorná In Kucharská, 2006)

8 Současné pojetí jazykového vyučování

8.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je vymezen v systému kurikulárních dokumentů, který je zakotven ve školském zákoně č. 561/ 2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. RVP ZV je vytvořen na státní a školní úrovni. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání, který je určený pro vzdělávání jako celek, a další rámcové vzdělávací programy, jež vymezují rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – RVP pro předškolní, základní a střední vzdělávání. RVP ZV je na státní úrovni závazné. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále ŠVP), které jsou závazné pouze pro danou školu. Školní vzdělávací programy si škola vytváří sama. Všechny

dokumenty jsou přístupné veřejnosti. RVP ZV je otevřený dokument, který může být podle potřeb změněn či inovován.

8.2 Cíle současného pojetí

RVP ZV nám vymezuje vše, co je nezbytné a povinné pro žáky základního vzdělávání. Vymezuje vzdělávací oblasti s konkrétním učivem a očekávanými výstupy žáků za jednotlivé období. Podporuje ucelený komplex přístupů, jak realizovat vzdělávací obsah se uplatňováním různých metod a forem výuky.

Základní vzdělávání navazuje na výchovu rodinnou a předškolní. Organizačně je uskutečněno ve dvou stupních, které na sebe navazují. Cílem základního vzdělávání je umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést žáky k otevřené komunikaci, k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, ke schopnosti spolupracovat a respektovat práci a úspěchy své i druhých lidí, utvářet svobodné a zodpovědné osobnosti, jež mohou uplatňovat svá práva a povinnosti.

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientované na situace blízké životu a na praktické jednání.“ (RVP ZV, 2005, s. 4)

8.3 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

RVP ZV je dále tvořeno devíti vzdělávacími oblastmi, kde stěžejní místo zaujímá vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Důvodem stěžejnosti je potřeba komunikace v rámci všech vzdělávacích oblastí. Jazykové vyučování vybavuje žáka vědomostmi a schopnostmi, které mu umožní vhodně komunikovat, reagovat na různé podněty a chápat významy a vztahy mezi nimi. Obsahem této oblasti jsou vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyky. Pro nás důležitým oborem je Český jazyk a literatura. Získané dovednosti mluvenou a psanou formou jsou potřebné jak pro jazykové vzdělání, tak pro osvojování si dalších

poznatků. Vytvářejí se tak předpoklady efektivní mezilidské komunikace. Jedinec je schopen hovořit o svých činech a pocitech.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je tvořena vzdělávacími obory, jež tvoří tři složky (viz níže). Každá z těchto složek je členěna na 1. a 2. stupeň základního vzdělávání. Jednotlivé stupně se pak dělí na 1. období představované očekávanými výstupy pro 1. – 3. ročník a 2. období charakterizované očekávanými výstupy pro 4. – 5. ročník ZŠ. Ke každé části je uvedeno učivo v obecné formě.

Komunikační a slohová výchova je jedna ze složek vzdělávacího oboru. Žák se učí číst s porozuměním, psát, mluvit a rozhodovat se základě textů různého typu a sdělení.

V Jazykové výchově žák získá vědomosti a dovednosti pro správné osvojení si spisovného českého jazyka. Vede k logickému myšlení. Prohlubují se i intelektové dovednosti jedince. *„Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.“* (RVP ZV, 2005, s. 12)

Třetí složkou je Literární výchova, kdy se prostřednictvím četby žák učí vnímat reálné prvky od fantazijních. Formuluje vlastní názory na autory a literární žánry. Četba obohacuje jedince o poznatky, prožitky ovlivňující postoje a hodnoty člověka jako osobnosti.

8.4 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Kompetence se vzájemně prolínají, jsou multifunkční a můžeme říct, že i mezipředmětově vázané. Za klíčové kompetence považujeme kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské a kompetence pracovní. V RVP ZV nám kompetence říkají, co má žák na konci základního vzdělávání znát, jakým souhrnem vědomostí má být vybaven. (RVP ZV, 2005)

8.5 Vyučování žáků se specifickými poruchami učení podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

„V současném pojetí vzdělávání je stále více zdůrazňována aktivní a cílevědomá práce žáka, přebíráním zodpovědnosti za výsledky výuky, vnímání sebe sama, hledání optimálního stylu učení, osvojování metakognitivních strategií.“ (Bartoňová, Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV, 2007, s. 63)

Vzdělávání žáků s SPU může probíhat podle individuálního vzdělávacího plánu. Ten je žákovi tvořen na míru s ohledem na diagnostikovanou poruchu. Je nutné zvážit, do jaké míry žák učivo zvládne. Bereme tedy ohled na projevy poruchy a další deficity (kognitivní funkce, rozumové schopnosti, rodinné zázemí).

U žáků s SPU platí, že méně učiva je vhodnější pro jeho správné osvojení a automatizaci. Učitel má být při vzdělávání žáků důsledný a také chápavý. Měl by zvážit, zda žáka zatěžovat úkoly navíc a především jak je zadávat a hodnotit. Důležité je, aby respektoval všechny individuální zvláštnosti jedince.

Do hodin Českého jazyka a literatury vnáší RVP ZV mnoho úkolů, které si žák s SPU může osvojit. Pedagogové jsou schopni vnímat a určit, ve kterých oblastech bude mít žák obtíže. Lze očekávat, že nejmenší úspěch bude mít při psaní diktátů a v časově náročnějších úkolech, kdy žákovi chybí pozornost a soustředěnost na dění kolem něj. V průběhu výuky však hledáme nové způsoby a přístupy při osvojování učiva. Žákovi nabízíme množství pomůcek, učíme ho s nimi správně pracovat, tedy je smysluplně při výuce využít.

8.6 Očekávané výstupy zaměřené na písemný projev

Očekávané výstupy vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura jsou rozděleny do tří složek – Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova, Literární výchova. Pro naše účely zdůrazníme všechny očekávané výstupy týkající se písemného projevu určená nejprve pro 1. období a posléze pro 2. období.

Očekávané výstupy – 1. období

„Žák

- *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- *zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním*
- *píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev*
- *píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*
- *odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě – mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování“*

Očekávané výstupy – 2. období

„Žák

- *píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry*
- *sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržáním časové posloupnosti*
- *píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách*
- *zvládá základní příklady syntaktického pravopisu*
- *vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je“*

(RVP ZV, 2007, s. 14-16)

II. Praktická část

9 Písmo

Písmo znamená určitou soustavu grafických znaků, které užíváme v jazyce. Grafickému znaku (grafému) odpovídá jedna hláska (foném). Písmem rozumíme též výsledek činnosti psaní. Psaní má dvě složky, a to grafickou a pravopisnou. „*Složkou grafickou se rozumí vytváření tvaru písmene, jejich spojů a slov. K pojmu grafická složka se užívá termínu grafomotorická složka písma, grafika. Pravopisná složka znamená zápis myšlenek s uplatněním pravopisu.*“ (Mlčáková, Grafomotorika a počáteční psaní, 2009, s. 9)

9.1 Tvarové prvky písma

Tvary písmen se skládají z jednotlivých tvarových elementů. Ty na sebe mohou navazovat. Znalost těchto prvků pozitivně ovlivňuje nácvik psaní. Pohybem ruky vzniká stopa – písmo. Nejčastěji nám připomíná krouživé pohyby, čímž vznikají **kruhy**. Protážením kruhů vzniknou **ovály**. Podle směru vedení pohybu levotočivé a pravotočivé. Pohybem ruky do stran docílíme roztáhnutí stopy. Vznikne **klička**. Z levotočivých oválů dostaneme horní kličky, z pravotočivých dolní kličky. Jestliže začneme kličky zužovat jednotlivými směry, tak se kličky budou krýt a vznikne **oblouk**. Kroužením doleva docílíme oblouku dolního, ze kterého vznikají **dolní zátrhy** písmen. Kroužením doprava vznikne horní oblouk, ze kterého vyvozujeme **horní zátrhy**. **Závitem** začínají některá velká písmena, př. C, G, ale mohou jimi i končit, př. D, S. Pomocí **obratu** smíme měnit směr v písmu nebo spojujeme prvky písmen. Rozlišujeme obraty obloučkové (vrchní část horní a dolní zátrh), kličkové (horní a dolní kličky), ostré (horní část písmen i, u, t, s). **Háček** má tvar dolního zátrhu. Změníme-li směr kroužení oválů, když přecházíme z jednoho oválu do druhého, vznikne **hadovka**, ležatá je pak **vlnovka**. (Penc, 1978; srovnáno s Mlčáková, 2009)

9.2 Tvarové skupiny písmen a číslic

1. písmena s **horními klíčkami** nebo hlavní tahy jsou klíčky – e, é, l, b, f, h, k, d, d', t, t', l, 4.
2. písmena se **zátrhy** (dolní, horní, složený) – i, ú, n, m, v, w, U, N, M, V, Y.
3. písmena s hlavním znakem **levý oblouk** – C, c, Č, č, E, Ch, ch, 6.
4. písmena s prvkem **uzavřený ovál** – o, ó, a, á, d', g, q, O, A, G, Q, 0, 9.
5. písmena s dolní klíčkou – j, p, g, q, y, ý.
6. písmena s **obloukem** a **zvláštními případy hadovek** – I, J, H, K, X, x, 8, 4.
7. písmena se **svislou hadovkou**, k níž se připojují **levé a pravé oblouky**, **vlnovka se závitem** – P, B, R, Ř, T, Ť, F, 3, 5, 8.
8. písmena a číslice s **hadovkou spojené s levým obloukem** – S, Š, L, s **pravým obloukem** – D, Ď, s **vlnovkami** – L, D, Z, Ž, z, ž, 2, 7.
9. **samostatně zařazeny** písmena – r, ř, s, š.
10. **římské číslice** – I, V, X, L, C, D, M.
11. **interpunkční, matematická znaménka, závorky** – . : , ,, ; ! ? - = + () { } [] .

(Penc, 1968, s. 30-32; srovnáno s Mlčáková, 2009)

V dnešní době si můžeme všimnout rozdílu ve psaní z, ž, a číslic 2 a 7. Ve výše uvedeném přehledu se některá písmena a číslice objevují vícekrát. Znamená to, že jsou písmena složena ze dvou základních tvarových prvků.

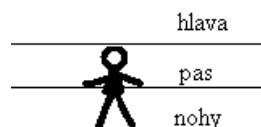
9.3 Znak písma

Znak písma dělíme na znaky kvalitativní a kvantitativní.

Kvalitativní znaky jsou:

- a) **Tvar písmen** – tvar rozhoduje při čitelnosti, hbitosti a úhlednosti písma. Upřednostňuje se jednotnost tvarů, kdy podporujeme automatizaci pohybu při psaní a samotné činnosti.
- b) **Velikost písma** – velikostí rozumíme výšku písma. Rozlišujeme písmena střední výšky (a, e, i, o, u, m, n, aj.), písmena s horní délkou a velká písmena (b, d, h, t, l aj.), písmena s dolní délkou (g, j, p, q, y, ý), písmena s horní i dolní délkou (f, G, J Q, Y).
- c) **Úměrnost a stejnoměrnost velikosti písma** – úměrnost je výškový poměr střední výšky písmene k horní a dolní délce, což tvoří poměr

1 : 1 : 1. Při nácviu psaní grafémů se průměrně užívá střední výška 6 milimetrů. Znamená to, že horní a dolní kličky jsou stejně dlouhé. Pro pisaře, zvláště začínajícího, je velmi namáhavé psaní nadměrně dlouhých kliček. Stejnoseměrností rozumíme dodržování stále stejné výšky u malých a velkých psacích písmen. Toho docílíme pomocnými linkami v sešitě. Riefová (2007) uvádí pomůcku, jak dětem jednoduše přiblížit pomocné linky v sešitech (viz. obrázek, zdroj: Lovečková).



Obr. 1: Pomocné linky

- d) Jednotažnost a přípojnost písmen** – pro žáky je důležitý nácviu tvaru písmene jedním tahem. Jedním tahem se nám nepodaří napsat pouze písmeno x. Ostatní písmena lze oboustranně jednotažně spojovat. Diakritiku nemůžeme zapsat zároveň s písmenem, tedy jednotažně. Žáky učíme postupu, aby nejprve napsali slovo a pak doplnili diakritická znaménka. Tak docílíme vlastní kontroly napsaného textu. Nutno podotknout, že toto pravidlo neuplatňujeme u dysortografiků. Pro ně je lepší napsat písmeno a hned doplnit daná znaménka.
- e) Sklon písma** – závisí především na natočení papíru. Nejvhodnější je sklon 75°. Penc (1978) považuje též za vhodný každý jednotný sklon v rozmezí od 60° do 90°. Podle sklonu písma dělíme písmo na ležaté, zvrácené (přesahující pravý úhel), rozvrácené (tj. když žák píše písmena ve slově s rozdílným sklonem) a písmo s vějířovitým sklonem (osy písmen směřují do jednoho bodu). Příčinami nevhodného sklonu písma mohou být nevhodné rozměry lavice, nevyhovující psací potřeby nebo nesprávné sezení žáka při psaní.
- f) Hustota a rytmizace písma** – představuje rozestupy mezi písmeny, mezery a vzdálenosti mezi řádky. Rytmizace značí uspořádání písmen, slov, řádků a odstavců. Obě složky tvoří estetický celek. Vše se odvíjí od rytmického pohybu ruky, tedy od pravidelného posunu ruky při psaní a navazování písmen na sebe.

- g) **Úprava písemností** – dbáme na pečlivost, úhlednost a čitelnost písemného projevu. Všímáme si úpravy sešitu, kdy se snažíme vynechat na stránce stejně široké okraje, do kterých nepíšeme. Nevyžadujeme po žákovi, aby psal nadpisy doprostřed řádky. Datum píšeme při pravém horním okraji stránky. Adresy na dopisy, další písemnosti a tiskopisy si žáci osvojují postupně v dalších ročnících.
- h) **Tlak písma** – je závislý na zvoleném psacím náčiní, na kvalitě papíru a podložce. Učíme žáka, aby se při psaní vyvaroval nadměrnému přítlaku na podložku. Je to grafomotorický problém, který dále ovlivňuje rozvoj psaní.

Kvantitativní znaky jsou:

- a) **Rychlost psaní** – je vyjádřena počtem písmen, které žák napíše v daném čase. Důležité je vnímat individuální zvláštnosti jedince. V 1. třídě se rychlost ještě oficiálně nezjišťuje, ale průměrná rychlost na konci 1. ročníku se pohybuje kolem 10 napsaných písmen za minutu. V dalších ročnících se počet plynule zvětšuje. Aby žáci mohli psát na rychlost, musí být jejich psaní zautomatizované. To znamená, že žáci mají zautomatizované tvary písmen, jejich velikost, návaznost atd. Mohou se plně věnovat obsahu textu, který píší. (Penc, 1968; srovnáno s Mlčáková, 2009)

V písmu se mohou objevovat různé odchylky od předepsaných tvarů či velikosti. Tyto odchylky se vyhraňují na konci mladšího školního věku, kdy v písmu jedince již rozpoznáváme osobité rysy písemného projevu. Každý jedinec má jiný rukopis, který ovšem nespočívá v úmyslné nebo libovolné záměně písmen, tvarů a dalších znaků písma. *„Osobité odchylky jsou přípustné do té míry, pokud nevadí čitelnosti, hbitosti a úhlednosti rukopisu.“* (Penc, Metodický průvodce k vyučování psaní v 2. a 3. ročníku základní školy, 1978, s. 15)

10 Hygiena psaní

Žáci nejčastěji píšou ve školních lavicích nebo u jiného psacího stolu. Nábytek, myslíme především školní lavici a židli, by měl být lehce přizpůsobitelný výšce dítěte, tedy nastavitelný dle potřeby a fyzického vývoje jedince. Nevhodná výška nábytku může komplikovat nácvik psaní a to zvláště u začátečníka. Žák totiž sedí s lokty odtaženými od těla. Jestliže máme zajištěnou vhodnou pracovní plochu, přistupujeme k automatizování správného sezení. Dbáme na to, aby dítě sedělo téměř na celé ploše sedáku židle. Nohy se opírají celými chodidly o podložku, se židlí svírají pravý úhel. Špičky a paty jsou mírně od sebe. Hrudník se nedotýká pracovní desky, trup je mírně nakloněn nad podložku a zároveň hlava je v prodloužení páteře. Páteř je narovnaná a ramena jsou ve stejné výšce. Lokty jsou asi na vzdálenost 1 dlaně od těla a mírně přesahují okraj lavice. Vzdálenost očí od špičky pera se pohybuje kolem 30 cm, aby si dítě nekazilo oči a nekřivilo páteř. Nesprávné sezení má vliv i na kvalitu písma. Nepíšící ruka nám napomáhá k přidržování papíru a posunování papíru směrem nahoru a to platí pro praváky a leváky v opačné formě. Postavení rukou u praváka je takové, že jejich levá ruka je položena na podložce přibližně 4 cm níže. Levákova nepíšící ruka je ve stejné rovině. (Bednářová, Šmardová, 2006)



Obr. 2: Správné sezení

(Bednářová, Šmardová, Rozvoj grafomotoriky, 2006, s. 49)

Spáčilová s Šubovou (Příprava žáka na psaní, 2004, s. 12) uvádí říkanku:

*Kdo chce dobře psát,
musí dobrý pozor dát.
Hlavu dáme nahoru,*

*nožky do pozoru.
Jedna ruka sešit drží,
druhá ruka psát vydrží.*

*Narovnáme záda,
záda budou ráda.
A co žáci prvňáci,
co máme dnes na práci?
Sešit mírně nakloníme
a rovně se posadíme.*

*A co z hlavou, kam ji dáš,
hlavu pěkně narovnáš.
Nohy opři do podlahy,
ať máš čisté rovné tahy.
A s lehkostí motýlí
písmenka jsou za chvíli.*

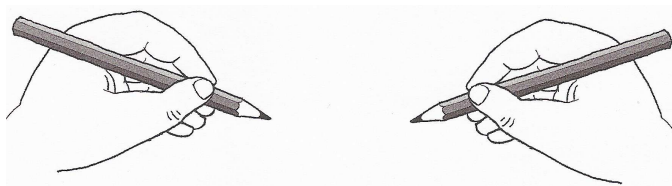
Kotulán (2005) se zmiňuje o dvou typech sezení v lavici. Přední sezení je podle vhodné pro psaní. Sedací část těla je posunuta dozadu. Žák využívá celé plochy sedadla, trup je vzpřímen a mírně nakloněn vpřed. Pro uvolnění a poslech výkladu můžeme využít zadního sezení, kdy je trup mírně nakloněn vzad a opřen o opěradlo a současně je sedací část posunuta vpřed.

Pro správné držení tužky či pera upřednostňujeme špetkovitý úchop, který je tvořen prostřednictvím palce, ukazováku a prostředníku. „*První článek prostředního prstu podpírá pero z pravé (levé) strany zdola, palec přidržuje pero z levé (pravé) strany, ukazováček shora. Ostatní prsty, prsteník a malík jsou mírně ohnuty dovnitř dlaně a spočívají na sobě pod prostředníkem. Celá pišící ruka spočívá lehce na prvních dvou článcích malíku, aby se při psaní mohla volně posunovat.*“ (Penc, 1978, Metodický průvodce k vyučování psaní v 2. a 3. ročníku základní školy, s. 21-22) Motivační pomůckou pro správný špetkovitý úchop nám může sloužit říkanka:

*Uložíme miminko do postýlky (tužku dáme na prostředník),
zakryjeme peřinkou (tužku přikryjeme ukazováčkem),
a zavřeme ohrádku (přichytneme palcem).*

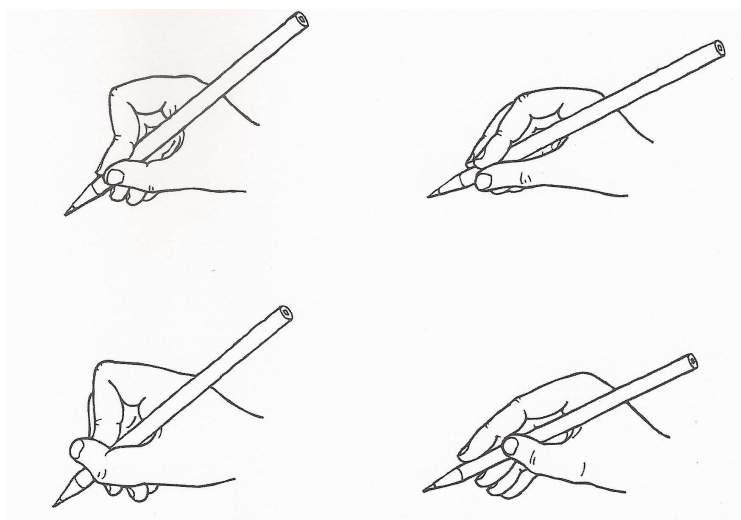
(Spáčilová, Šubová, Příprava žáka na psaní, 2004, s. 13)

Nyní uvádíme několik obrázků pro správný úchop psacího náčiní praváka a leváka a pro srovnání i nevhodné držení tužky a postavení ruky.



Obr. 3: Správné držení psacího náčiní u praváků a leváků

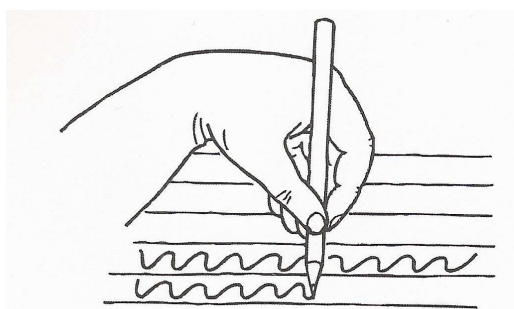
(Bednářová, Šmardová, Rozvoj grafomotoriky, 2006, s. 50)



Obr. 4: Nesprávné úchopy

(Bednářová, Šmardová, Rozvoj grafomotoriky, 2006, s. 52)

Pero nebo tužku držíme lehce ve vzdálenosti 3 cm nad hrotem. Důležité je, aby žák neměl při držení pera prohnutý ukazováček. Je to ukazatel tlaku na pero. Žák by měl udržovat směr psacího náčiní k danému rameni. U praváka směřuje pero k pravému rameni, u leváka k levému rameni s tím, že psací náčiní držíme spodním držením. To znamená, že prsty ruky zůstávají pod linkami. Žák píše tak, aby viděl na celý text a současně si ho nerozmazával. Měli bychom se též vyvarovat chybnému postavení ruky v zápěstí u leváků, jak je uveden níže na obrázku. Toto postavení je velice únavné a často bolestivé. Můžeme mu předejít správným nakloněním sešitu nebo papíru.



Obr. 5: Chybné postavení ruky u leváků

(Bednářová, Šmardová, Rozvoj grafomotoriky, 2006, s. 57)

Pravák si sešit natočí tak, že jeho pravý horní roh je výše než levý. Levák má sešit nakloněný opačným směrem, levý roh je výše než pravý.

Pracovní plocha by měla být hlavně vhodně osvětlena denním světlem. U praváků světlo přichází zleva a zepředu, u leváků zprava a zepředu. Dbáme na to, aby si žák při psaní nestínil.

Psaní je velice náročná činnost na soustředění a čas. Dítě musí myslet na mnoho úkolů, které musí plnit. Proto výuku psaní zařazujeme do ranních vyučovacích hodin. Píšeme maximálně 10 minut. Pro domácí přípravu je vhodné psát v odpoledních hodinách mezi 15.-18. hodinou.

11 Pomůcky, psací potřeby a jiný učební materiál

Existuje velký výběr pomůcek, které mohou pomoci nácviku psaní. Některé pomůcky jsou dostupné v obchodech. Můžeme je také vyrobit společně s dětmi.

- **Trojhranný systém** se využívá pro správný úchop psacího náčiní. Zahrnuje pastelky, pera trojúhelníkového tvaru.

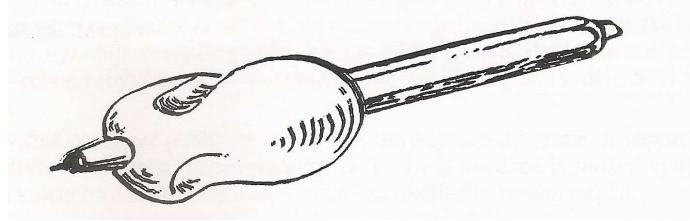


Obr. 6: Trojhranný systém

Zdroj: Lovečková, 2011

- **Kulička do dlaně** je jednoduchá pomůcka, při níž zaměstnáváme malík a prsteník. Prsty drží kuličku v dlani při špekovitém úchopu pera. Kuličku vyrobíme z novin nebo můžeme použít malou molitanovou kuličku.
- **Kulička pod paži** se používá v případě, kdy žák není schopen držet loket u těla.
- **Násadka z moduritu** je objevem Hany Tymichové. Na výrobu potřebujeme pouze modurit a psací náčiní, na kterém bude násadka. Moduritem obalíme pero tam, kde ho žák drží. Sám žák si pak obtiskne

svoje prsty do moduritu. Násadku pak uvaříme ve vodě. Žák tak získá pomůcku pro správný a neměnný špetkovitý úchop.



Obr. 7: Násadka (Tymichová, Nauč mě správně psát, 1994, s. 5)

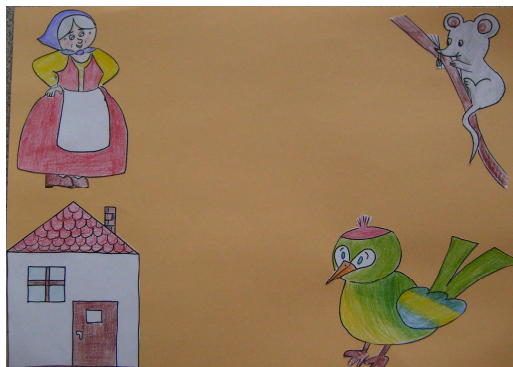
- **Kornout** udržuje správný sklon a úchop psacího náčiní. Působí jako prodloužené pero, jehož pomocí se žák může sám kontrolovat. Správně se má kornout dotýkat ramene píšící ruky.



Obr. 8: Kornout

(Jucovičová, Žáčková, Metody reedukace specifických poruch učení- Dysgrafie, 2009)

- **Barevná karta** je vhodná a dostupná pomůcka pro zvládnutí pravolevé orientace a fixaci pojmů vlevo, vpravo, nahoře, dole nebo nad, pod, před, za, hned za, hned před.



Obr. 9 Karta pro pravolevou orientaci Zdroj: Lovečková, 2011



Obr. 10: Karta pro osvojování pojmů před, za, hned před, hned za

Zdroj: Lovečková, 2011

- **Bzučák** se využívá při rozlišování délky samohlásek a jejich reprodukci ve slovech.



Obr. 11, 12: Bzučák

Zdroj: <http://www.format1.cz/article.asp?nLanguageID=1&nArticleID=9>

Zdroj: <http://www.trv-kocab.cz/bzucak.html>

- **Kostky z molitanu a ze dřeva** pro určování měkkých a tvrdých slabik. Žák na vyzvání zvedá příslušnou kostku a uvědomuje si, jak se slabika v daném slově píše.



Obr. 13: Měkké a tvrdé kostky

Zdroj: Lovečková, 2011

- **Sady karet pro procvičení gramatických jevů** – dy, ty, ny / di, ti, ni, psaní i/y po obojetných souhláskách, rozlišení délky samohlásek a-á, e-é, i-í, o-ó, u-ú, y-ý. Vše je barevně rozlišeno.



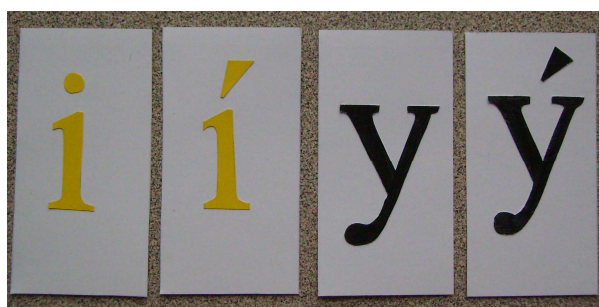
Obr. 14: Tvrdé a měkké slabiky

Zdroj: Lovečková, 2011



Obr. 15: Dlouhé a krátké samohlásky

Zdroj: Lovečková, 2011



Obr. 16: Karty i/y pro obojetné souhlásky Zdroj: Lovečková, 2011



Obr. 17: Diferenciace b-d-p

Zdroj: Lovečková, 2011

- **Kostky se slovy** – žák hází kostkou a slova buď čte, píše nebo skládá z abecedy. Vhodné pro samostatnou práci, každý žák dostane kostku z jinými slovy, takže si je mezi sebou mohou vyměňovat a procvičovat.



Obr. 18: Kostka pro čtení a psaní slov Zdroj: Lovečková, 2011

12 Metodika výuky psaní

12.1 Přípravné období – uvolňovací cviky

Pro osvojení psacího a tiskacího písma je důležitý rozvoj jemné a hrubé motoriky. Začínáme vždy od největších a rozsáhlých pohybů celé ruky na velké ploše, které přechází ke konkrétním pohybům ruky po podložce.

Nejdříve uvolňujeme pletenec ramenního kloubu. Pohybu paží můžeme docílit pomocí mávání, kroužení, střídavého upažení a vzpažení. Toto cvičení provádíme mimo školní lavice ve volném prostoru, kde mají žáci okolo sebe dost místa. Procvičení loketního kloubu je obdobné jen v menším rozsahu, pohyb vychází z loktu. Dlaně pak rozpohybujeme pohyby vpřed, vzad, kroužením ruky v zápěstí, tlačení dlaní proti sobě, zatínání dlaní v pěst. Abychom žáky zaujali, snažíme se je vhodně motivovat k činnostem. Například využíváme přirovnání pohybů k situacím, které děti znají nebo si dokáží představit ve své fantazii.

- „Která ruka je silnější?“ (tlačení dlaní proti sobě)
- „Jak ždímáme ručník?“ (dlaň v pěst)
- „Ukaž mrkající oči.“ (rozevírání dlaní z pěsti)
- motáme klubíčko, malujeme kruhy (kroužení)

Pohyby prstů zařazujeme do jemné motoriky. Mezi činnostmi, které rozvíjí tyto pohyby řadíme vytrhávání a mačkání papíru, stavba z kostek, manipulace

s předměty, navlékání korálků, modelování plastelíny aj. Jemnou motoriku prstů cvičíme i pomocí říkadla, která jsou doprovázena pohyby prstů. Jako příklad a návrhy uvádíme tyto cvičení:

- dotýkání prstů v opozici palce a ostatních prstů (cvakání zobáčku)

- postupné dotýkání palce s ostatními prsty do rytmu říkadla

*Ťuká, ťuká dešník, Ťuká, ťuká, ťuky ťuk,
na široký deštník. teď už ani muk.*

- počítání na prstech do rytmu

*Všechny moje prsty, schovaly se v hrsti.
Spočítám je hned: jedna, dva, tři, čtyři, pět.*

- hra na hudební nástroj (na lavici hrajeme jako na klavír nebo na flétnu)

- ukazovací říkadlo Vrabec

Típ, típ, típ, (cvakání zobáčků z prstů, obě ruce současně)

vrabec vrabce štíp, (střídavé „štípání“ pomocí palce a ukazováku do předloktí)

poprali se na keříčku, (rotace v zápěstí před tělem, obě ruce současně)

vytrhli si po peříčku. (náznak odhození peříčka)

Típ, típ,típ, (cvakání zobáčků z prstů, obě ruce současně)

vrabec vrabce štíp. (střídavé „štípání“ pomocí palce a ukazováku do předloktí)

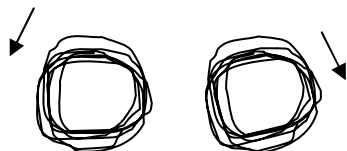
U žáků neustále upevňujeme správný špetkovitý úchop psacího náčiní. Pero můžeme nahradit i jiným náčiním, které zanechává silnější stopu. Na tabuli můžeme psát namočenou houbou, štětcem namočeném ve vodě, vatou připevněnou na dřívku. Tabule představuje velkou plochu, na kterou může psát několik žáků současně. Od svislé plochy přecházíme k psaní na šikmé a posléze vodorovné ploše. Nejčastěji píšeme na papír nebo noviny, které jsou položeny na lavici. Žák pracuje nejprve ve stoje. Na podložku maluje či píše vším, co zanechává tlustou stopu, např. progresso, pastelky, štětec s barvou, fix). Potom žák u práce sedí. Cviky se zmenšují a tudíž se zmenšuje i písmo. Pro uvědomění si liniatury můžeme jednoduše přeložit papír. Vznikne linka, na kterou žák píše.

Pomocí tvarových prvků písmen uvolňujeme ruku. Nyní si uvedeme některé typy a varianty cvičení a uvolňovacích cviků pro žáky s doprovodnými říkankami a písničkami.

- body *Sypu, sypu zrníčko, kde jsi moje slepičko.*



- kruhy tvořené oběma směry s možností zpěvu písně Koulelo se, koulelo



*Muzika hraje zvesela,
tancujeme pořád dokola.*

- protažením kruhů vzniknou ovály

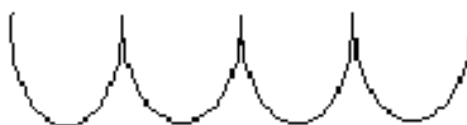


Já jsem malý zajíček, nosím kopy vajíček.

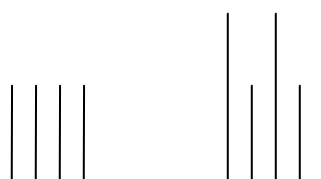
- levotočivý ovál, který pohybem roztáhneme do strany nám vytvoří horní kličku; roztáhnutý pravotočivý ovál představuje dolní kličku
*Šiju, šiju krajkou, Střídám oblouk, potom klička,
pro tu Majdalenku. a už ořu svá políčka.*



- zužováním kliček oběma směry docílíme horního a dolního oblouku
*Seno dávám na kopy, už jsem hotov, a co ty?
Ten náš pes, skákal dnes, skákal také včera,
bude as, skákat zas zítra do večera.
Šel zajíček brázdou, měl kapsičku prázdnou.*

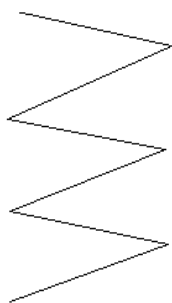


- svislé čáry píšeme na rytmus písně Prší, prší (čáry pak můžeme mírně skosit nebo střídat velikost)

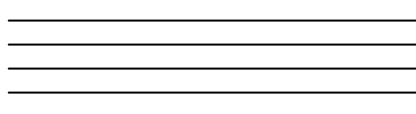


- klikatá čára

*Klikatá je tato čára, už to umím, volá Jára.
Řežme dříví na polínka, ať má topit čím maminka.
Čáp, čáp, do vody šláp. Nohy ho studí, čápa to budí.*



- rovná linka a její zkrácená verze



*Rovná linka pro baletku,
vezmu si já na to štětku.*

- závit u písmen představují šnečka

Namaluj šnečka, pro našeho strejčka.



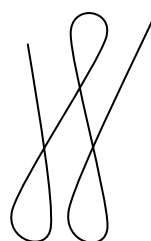
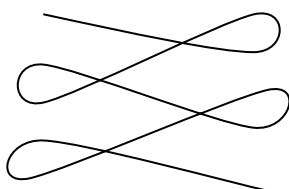
- vlnky

Jedna vlnka, druhá, třetí. Už vám to jde, milé děti?



oboustranná klička

Šněrujeme, šněrovačku, ať můžeme na tancovačku.



- zvětšování a zmenšování tvarů

- dokreslování zrcadlových tvarů podle pomocných přerušovaných čar

- využití kombinace uvolňovacích cvičení

1. Nakreslíme domeček

jako velký čtvereček.

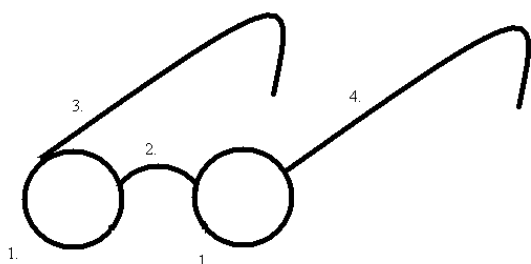
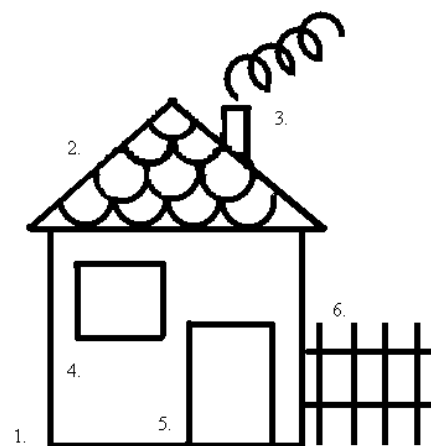
2. Potom střechu s taškami,

za chvíli budeme hotovi.

3. Ještě komín, z kterého se kouří.

4. Co domečku ještě chybí?

Okno, dveře, oplocení.



1. Děda nám nechte pohádky,

2. protože vidí jen do dálky.

3. My mu brýle pořídíme,

4. na pohádky se těšíme.

12.2 Nácvik psaní písmen, slov a vět

Před psaním navozujeme klidnou atmosféru, motivujeme žáky ke psaní. V přípravné fázi opakujeme průpravné či uvolňovací cviky. Dětem ukážeme písmeno v tiskací i psací podobě současně, vyhledáváme je v básničkách. Společně se snažíme zjistit jeho důležitost, hledáme, které slovo ho „potřebuje“, kdo ho má ve jméně. Posléze můžeme dát dětem hádanku, jestli se psací písmeno schová do tiskacího. Odpověď nalezneme po vyzkoušení samotnými žáky. Učitel předepíše na tabuli správný tvar písmene a psaní komentuje, upozorňuje žáky na jednotlivé prvky, na které si musí dávat pozor. Po uvolnění ruky žáci zkouší první pokusy ve vzduchu zároveň s učitelem a pak na tabuli, kde tvar obtahují, navzájem si kontrolují chyby – „uzdravují nemocná písmenka“. Pro vystřídání může polovina žáků psát právě na tabuli a druhá do táců s jemným pískem nebo krupicí a pak se vystřídat. Nezapomínáme chválit za každé dobře napsané písmeno. V další části nácviku dostane každý žák noviny s předepsaným zvětšeným grafémem a vestoje jej obtahuje. Po kontrole učitelem dostane papír velikosti A4 nebo průhlednou folii s napsaným grafémem v liniatuře. Žáci se již vsedě snaží o první pokusy

psaní písmene v liniatuře. Když dítě zvládne všechny činnosti, můžeme přejít k psaní písmene v písance. Před každým psaním se žáci správně posadí, natočí si sešit, uvolní ruku při říkance a pak samostatně píší do písanek. Každé písmeno musí být řádně procvičeno a zautomatizováno, proto cvičení obměňujeme (modelování písmene z plastelíny, vzájemné diktování, opravování, dopisování).

Při psaní slabik a později slov volíme obdobný postup. Slabiky a slova hledáme v textu, čteme je, cvičíme sluchovou a zrakovou analýzu a syntézu. Žákům ukážeme spoje písmen a slovně komentujeme. Žák si při psaní může potichu diktovat hlásky, které píše. Je též veden ke kontrole a opravování chyb. Lepší je chybu nebo špatně napsané písmeno, slabiku, slovo škrtnout jedním tahem nebo dát do závorčky a napsat znovu. U dysgrafiků a dysortografiků volíme spíše mazání zmizíkem nebo přelepení slova a jeho znovu napsání. Žák s SPU si může chybu zafixovat a myslet si, že vše píše správně. Tím se vyvarujeme přeučování, které může být zdlouhavé.

S osvojováním nových písmen nacvičujeme v písankách opis, přepis a diktát. Při opisu napodobujeme vzorové psací písmo. Žáky vedeme k tomu, aby si vzor nejprve přečetli, prohlédli a pak opsali a zkontrolovali. U přepisu si přečteme vzor napsaný tiskacím písmem a postupujeme stejně jako u opisu. Žák převádí tiskací písmo na psací. Při diktátu žák musí umět analyzovat hlásky, vybavit si grafémy a napsat je. Před každým psaním s žáky hledáme v textu háčky, čárky, upozorňujeme na psaní vět (velká písmena, diakritika na konci řádku aj.). Aby si žák dobře osvojil písmo, musí ho neustále trénovat, až se zautomatizuje. Automatizace písma tvoří poslední část nácviku psaní, kterou již dále nerozebíráme.

13 Hodnocení psaní a gramatických jevů u žáků se specifickou poruchou dysgrafie a dysortografie

Každý pedagog hodnotí výkony žáků jiným způsobem. Jestliže však ve třídě máme žáka s SPU, měli bychom použít takové metody hodnocení a tolerance, které budou pro žáka vhodné, budou odpovídat schopnostem žáka a současně nebudou mít na žáka negativní vliv.

Třídní kolektiv by měl být seznámen s odlišným vzděláváním a tedy i hodnocením žáka s SPU tak, aby se žák nestal terčem posměchu. Neměl by ani vykonávat činnosti, ve kterých nemůže z důvodu poruchy podat srovnatelný výkon s jeho spolužáky. U dysgrafiků a dysortografiků častěji využíváme ústní ověřování znalostí, testy s krátkými odpověďmi nebo s uzavřenými otázkami. Zvolené prostředky a metody výuky a hodnocení musí vždy odpovídat individualitě žáka, jeho schopnostem a měly by vycházet z žákových úspěchů.

Hodnocení psaní

Žák může být při psaní stresován z důvodu časové tísně, což má vliv na písmo spolu s únavou, která je způsobena zvýšeným úsilím na udržení psacího náčiní, motoriku ruky, koordinaci, vybavení si tvarů písmen. Proto nenutíme žáka k dlouhodobému psaní a to ani doma při plnění úkolů a hledáme pro něj vhodnou alternativu psaní (doplňovačky, psaní tiskacím písmem, heslovitý zápis do sešitu, využití pomůcek). Jestliže žák nejen s SPU doplňuje diakritická znaménka hned po napsání písmene, kontrolujeme správné napojení písmen. Dále nehodnotíme specifické chyby, které plynou z poruchy, ale hodnotíme to, co je napsáno dobře a oceňujeme snahu a dílčí úspěchy žáka. Už během psaní využíváme slovního hodnocení, pochval a povzbuzení.

Hodnocení diktátu

Jestliže píšeme diktát s žáky s SPU, musíme mít na mysli, že diktát by měl být předem nacvičený (tj. procvičené gramatické jevy, zadán jako domácí úkol). Tempo diktování přizpůsobujeme tempu psaní žáka, který smí psát pouze slova s gramatickými jevy, každé druhé slovo nebo každou druhou větu. Poskytujeme také delší čas na kontrolu napsaného. Klasifikace diktátu je pak i mírnější. Často zaznamenáváme pouze počet chyb. Známkou hodnotíme tehdy, je-li diktát napsán dobře s malým nebo žádným počtem chyb. Musíme odlišit specifické chyby, které vyplývají z poruchy učení od nesespecifických chyb. Zjišťujeme též chybovost z důsledku koncentrace a pozornosti žáka na psaní. Stává se, že žák pravopisné jevy zná, ale neumí je použít. Proto chyby z napsaného textu odůvodňujeme s žákem ústně. Při opravě diktátu se snažíme vynechat červenou barvu. Zvýrazňujeme spíše

dobře napsaná slova, je-li jich v textu méně než slov napsaných špatně. Pro chybně napsaná slova můžeme mít založen zvláštní sešit, kde žák píše slova, ve kterých chyboval.

Hodnocení opisu, přepisu a slohu

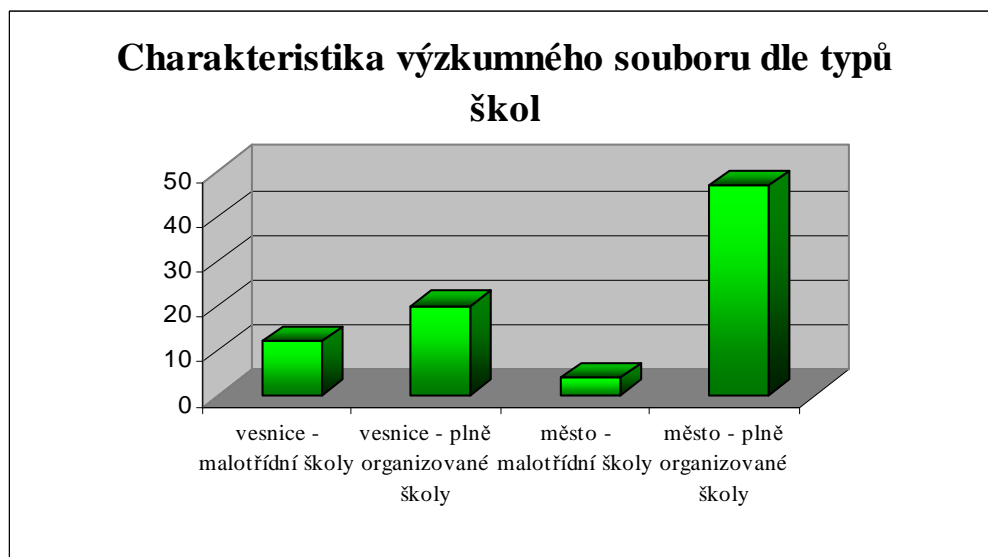
Pro žáky s dyslexií a dysgrafií se snažíme opis a přepis minimalizovat. Jestliže si žák text špatně přečte, je zřejmé, že text posléze i špatně napíše. Cvičení kombinujeme s doplňováním, pracovními listy s jedním úkolem. Nenutíme žáka, aby napsal vše a v daném čase.

Sloh je nejtěžší písemnou formou. Písemný projev žáka s SPU je obsahově chudý, často nečitelný, neupravený a nedávající smysl. Odráží se v něm problém v jazykovém citu a formulování smysluplných vět. Úlevou se může stát dokončení již započatého příběhu ústní formou nebo jednoduchá konverzace na téma, které je všem blízké. Obecně při slohovém cvičení nehodnotíme chyby, úpravu, ale obsah.(Jucovičová, Žáčková, 2006)

Hodnocení slovní

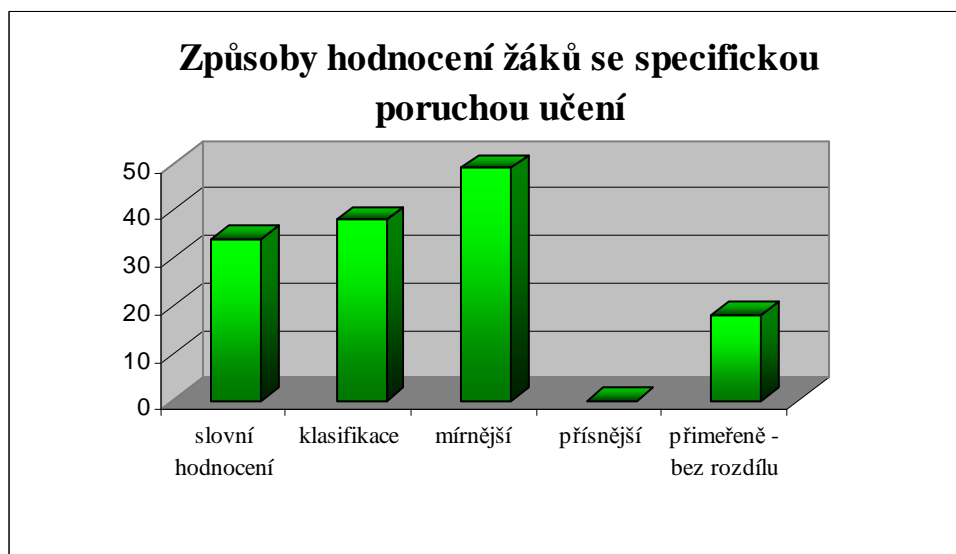
Slovní hodnocení je plnohodnotné hodnocení všeho, co nelze jednoznačně vyjádřit klasifikační stupnicí. Častěji se využívá ve školách s alternativním programem. Může se však vyskytovat v kombinaci s klasifikací. Slovně posuzujeme všechny formy psaného projevu již během psaní. Vyzvedáváme u žáka to, co se mu podařilo. Zmiňujeme se také o tom, co by měl změnit a zlepšit a to známkou neřekneme. Znáмка totiž nevystihuje ani vytrvalost, tvořivost, píli a zájem o psaní.

Zde uvádíme výsledky z dotazníkového šetření. Osloveno bylo 83 pedagogů praktikujících na prvním stupni základních škol (80 žen a 3 muži). Z grafu č.1 je zřejmé, kde a na jakém typu škol pracují. Pro naše účely je zajímavé, že 54 učitelů má ve své třídě minimálně jednoho žáka s SPU a současně 56 učitelů nemá speciálně pedagogické vzdělání pro vzdělávání těchto žáků.



Graf č. 1 Charakteristika výzkumného souboru

Respondenti se zamýšleli i nad hodnocením žáků s SPU. Výsledky jsou popsány v přehledném grafu. Žádné alternativní hodnocení se však neobjevuje. Potěšující je ale zjištění, že na žáky je brán ve výuce a hodnocení ohled, nejsou přehlíženi.



Graf č.2 Způsoby hodnocení

14 Metody a techniky nácviku psaní a pravopisu

V této kapitole se zmíníme o dnes používaných, ale i méně známých metodách. Existuje několik metod pro výuku psaní, které se do sebe prolínají.

a) metoda genetická je charakterizována psaním tiskacích písmen, která jsou pro děti motivací. Žáci se ptají, co daná písmena znamenají a posléze se je

učí napodobovat a zapisovat, sestavují z nich slova. Genetická metoda psaní probíhá paralelně se čtením. Tiskacím písmem připravujeme na psaní psacích písmen (Wagnerová In Wildová, 2002).

b) globální metoda při psaní respektuje všechny zásady jako ve čtení. Při nácvičce psaní rozlišujeme období přípravy, tj. procvičování paží a rukou (črtání, koordinace pohybů ruky, hygiena psaní apod.) a období vlastního psaní, kde učitel volí mezi metodou slov, vět nebo slovesných celků. Žák nenacvičuje písmena, ale osvojuje si celá slova. Nejprve jednoslabičná a pak víceslabičná. Napodobuje učitele, jak vede ruku při psaní, pak samostatně přepisuje z tištěného textu a v poslední fázi píše sám. (Böhmová In Wildová, 2002)

c) analyticko-syntetická metoda vychází z metody pauzovací, kopírovací, psychologicko-fyziologické. Klade důraz na dodržování hygienických zásad a rozvoj sluchové a zrakové analýzy a syntézy. Při nácvičce začínáme uvolněním ruky, tedy rozvojem jemné a hrubé motoriky (modelováním, vystřihováním, trháním, cvičením). Po uvolnění ruky pak následuje nácvičce jednotlivých tvarů, písmen, slabik a posléze vět. Hojně se využívá říkanek, které jsou doprovázeny grafickým znázorněním.

d) metoda Dobrého startu obsahuje složku zrakovou (rozlišování tvarů), pohybovou (grafické znaky písma jsou doprovázeny pohybem) a sluchovou (vnímání rytmu písničky). Metoda se využívá již v předškolním zařízení. Pomocí písničky, říkanek a pohybu tato metoda vede ke správnému rozvoji psychomotorických funkcí. (Santlerová, 2005)

e) metodu celostního přístupu reprezentuje vzdělávací program Začít spolu. Program je postaven na individuálním přístupu k dítěti, partnerství, spolupráci školy a rodiny. V souvislosti s tématem práce mají žáci možnost číst a psát o tématech, které si sami zvolí. (Kargerová, Němečková In Wildová, 2002)

f) čtením a psáním ke kritickému myšlení je program, který je založen na zkušenosti žáka, jeho názoru a chápání zadaného problému. Program se ve výuce promítá v podobě volného psaní, kdy gramatická a slohová správnost jsou v pozadí. (Tomková In Wildová, 2002)

g) metoda obtahování je vhodná pro počáteční stadia nápravy u těžkých případech dysortografie. Úkolem žáka je vymyslet slovo, které je pro něho těžké

jak pro přečtení, tak pro psaní. Slovo napíšeme buď tiskacím nebo psacím písmem na list papíru. Žák písmena obtahuje a současně je postupně vyslovuje nahlas. Obtahování provádí tak dlouho, dokud slovo nemá pohybově zafixované. Při zvládnutí úkonu žákovi předlohu zakryjeme a on ji poslepu obtáhne. Pak teprve píšeme načisto. Pedagog nesmí dovolit, aby dítě napsalo cokoli špatně. (Matějček, 2005)

h) metoda barevných kostek klade důraz na hmatové a pohybové představy. Využíváme kostky s nalepenými písmeny. Samohlásky a souhlásky jsou vždy odlišnou barvou. Žák nejprve pracuje s jednotlivými písmeny, které musí přečíst. Posléze přechází k tvoření slabik a slov. Řadí tak kostky za sebe. Další variantou metody barevných kostek je hledání chyb ve slově a jejich následná oprava. Žák si tak upevňuje sluchovou a zrakovou analýzu a syntézu, zdokonaluje si motoriku při manipulaci s kostkami. (Jirásek, 1966)

i) metoda barevných písmen je vhodná pro nápravu dysortografie. Jedná se o vývěsku s napsanou abecedou. Najdeme na ní tvrdé souhlásky napsané černě, měkké souhlásky žlutě, obojetné souhlásky modře, písmena t, d, n červeně a samohlásky bílou. Žák si vizuálně upevňuje písmena pomocí barev, které mu pomohou písmeno diferencovat pro různé gramatické jevy. (Matějčka, 1995)

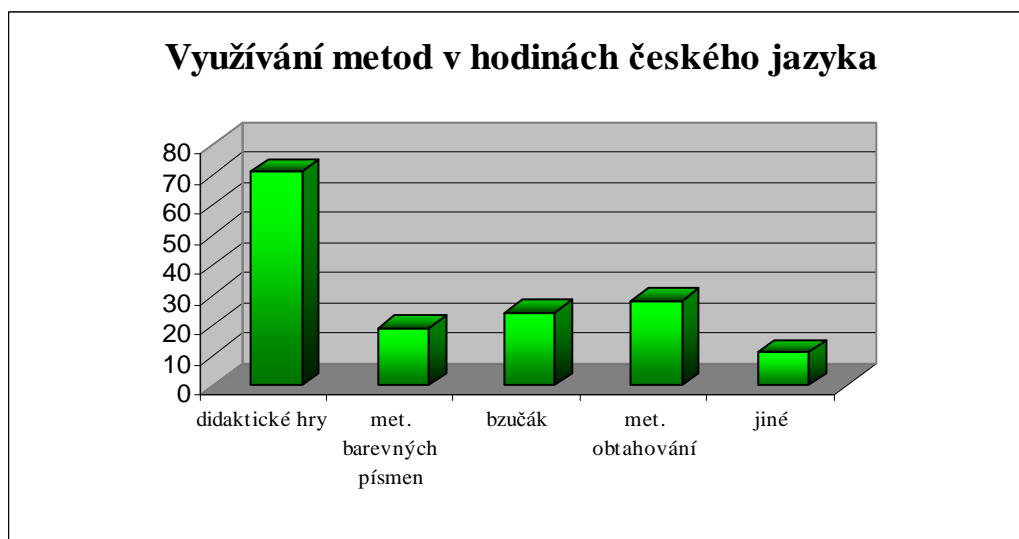
j) využití bzučáku pro rozlišení délky samohlásek. Signalizace pomocí bzučáku je světelná a zvuková. Žákovi předříkáváme slova a snažíme se zdůraznit délku slabik a současně na bzučáku přehrajeme rytmus slova. Žák pak slovo opakuje a snaží se jej přehrát na bzučáku stejně. Při nesprávné reprodukci slova vedeme dítěti ruku a současně s ním i vyslovujeme. Při zvládnutí tohoto úkolu žák zapisuje slyšená slova reprodukována na bzučáku (dlouhou slabiku svíslou čarou, krátkou slabiku tečkou). Posléze zapisuje již pouze předříkávaná slova a potom slova, která říká sám. Nejtěžším cvičením je vymyšlení slov na daný rytmus bzučáku.

k) využití tvrdých a měkkých kostek je stěžejní pro rozlišování tvrdých a měkkých slabik. Pracujeme hlavně se sluchovým vnímáním a diferenciací. Žák po učiteli opakuje vyslovenou hlásku a současně si uvědomuje, kde se hlásky tvoří. Rozlišuje, zda jde o měkkou nebo tvrdou hlásku. Žák se postupně učí vyvodit hlásku, bere do ruky danou kostku a říká, co by napsal.

Cílem je, aby žák později diktovaná slova napsal bez chyby a odůvodnění si říkal pro sebe.

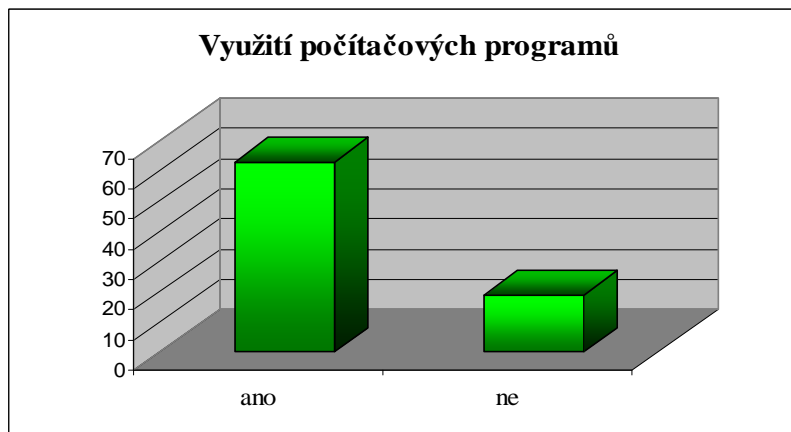
1) **počítačové výukové programy** jsou dostupným materiálem pro jakékoli procvičování. Frekventované jsou programy Méďa čte, Méďa – barvy a tvary, Méďa a obrázky, Méďa počítá, program Psaní, Globální čítanka aj. (<http://www.petit-os.cz/>)

Jak jsou metody využívány v praxi si doložíme poznatky a grafy z dotazníkové šetření, ke kterému jsme základní informace uvedli výše.



Graf č. 3 Využívání metod

Nejčastěji jsou využívány didaktické hry. Ostatní metody jsou využívány zvláště učiteli, kteří získali na problematiku SPU speciální vzdělání. Mezi jiné, nejčastěji užívané, metody patří využití hudebních nástrojů pro rozlišení délky samohlásek. Používají se i počítačové programy.



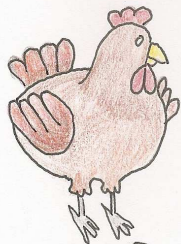
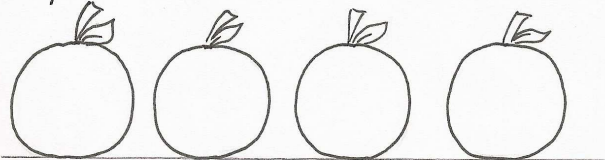
Graf č. 4 Využití počítačových programů

15 Pracovní listy

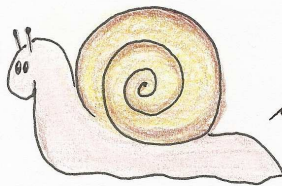
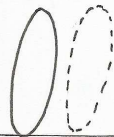
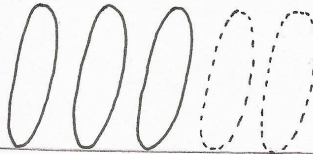
Pracovní list č. 1 Náměty průpravných cvičení



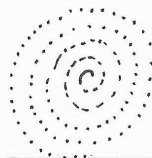
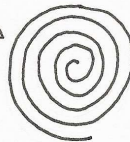
*Kreslím, kreslím jablíčka
pro našeho Toníčka.*



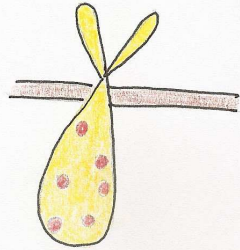
*Nesu, nesu vajíčka,
co nám snesla slepička.*



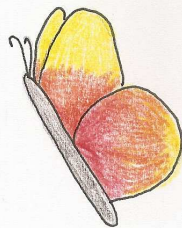
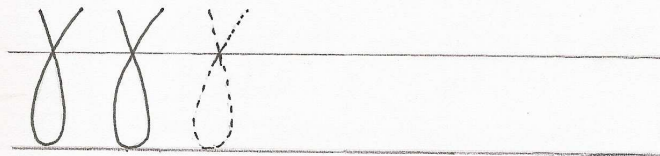
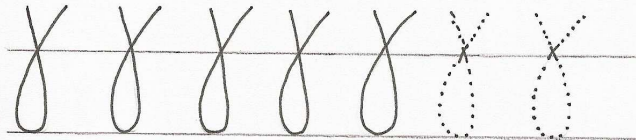
*Na zahradě nebo v lese
šnek si s sebou domek nese.*



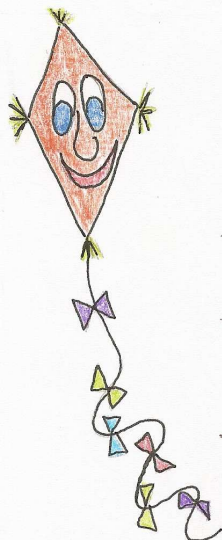
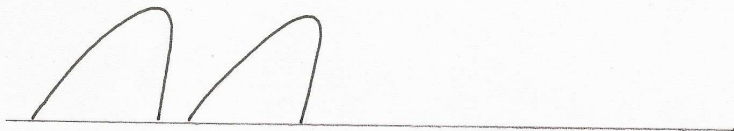
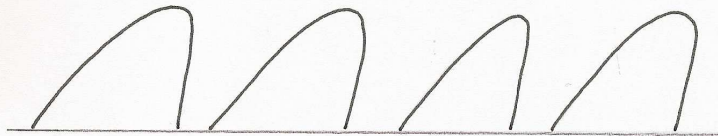
Pracovní list č. 2 Náměty průpravných cvičení



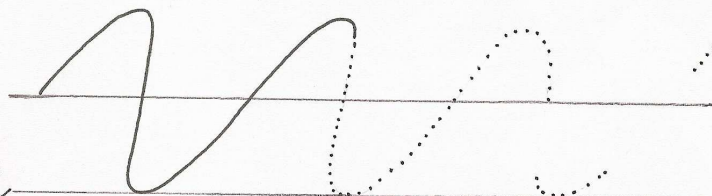
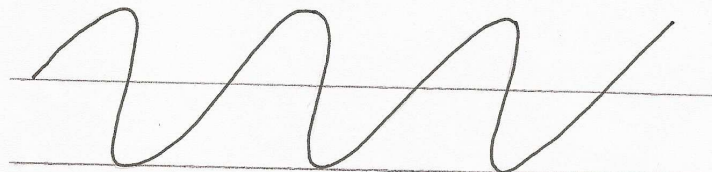
Co má v ranci Honza hloupý?
Buchty s mákem nebo kroupy.



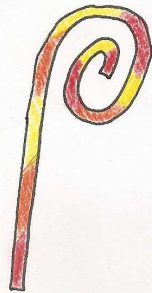
Namaluj mi motýlka,
má barevná křídýlka.



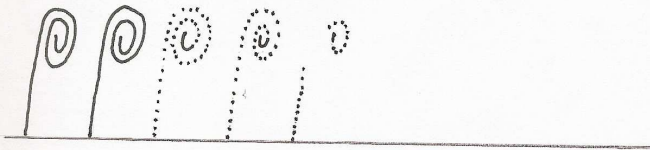
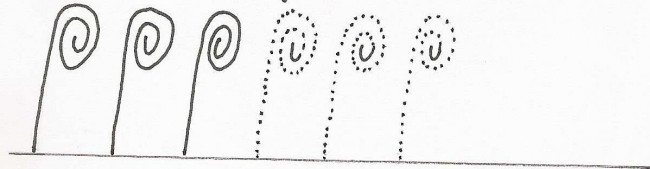
Na nebi je sem tam mrak,
mezi nimi leť drak.



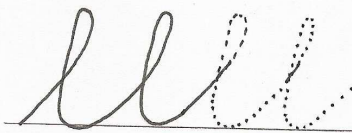
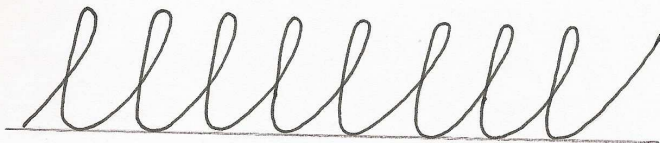
Pracovní list č. 3 Náměty průpravných cvičení



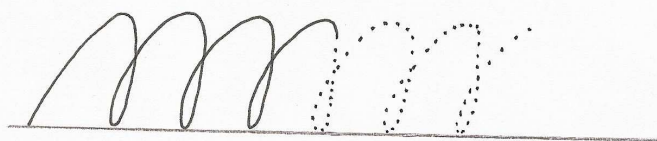
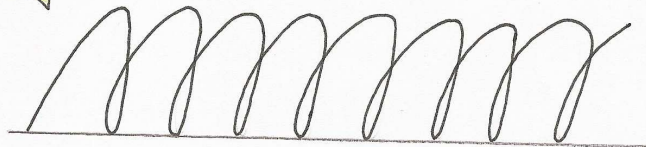
Cukrlata rádi máme,
o pouli je dostáváme.



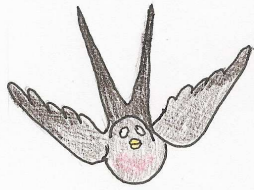
Auťičko se bouří,
z výfuku mu kouří.



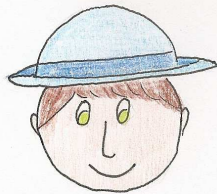
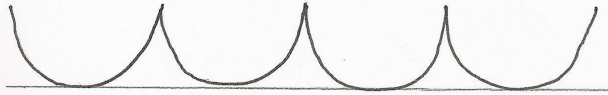
Miluška pletla svetr,
vypáral ho Petr.



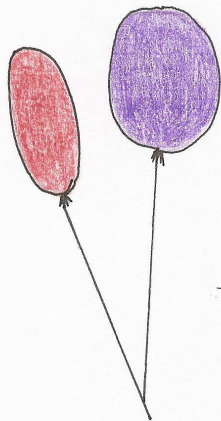
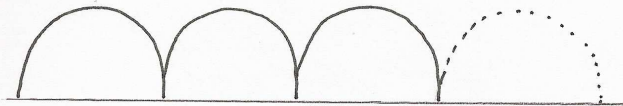
Pracovní list č. 4 Náměty průpravných cvičení



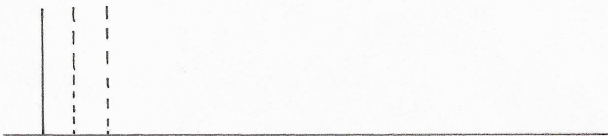
Vlaštovička letí
k hnízdu plným dětí.



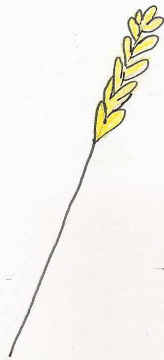
Kloboukem si chytí páni
před sluníčkem hlavu chrání.



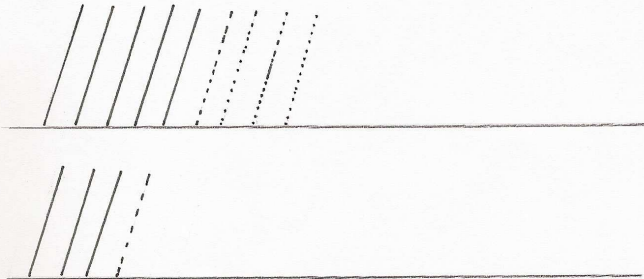
Mám barevné balonky,
pověším je na šňůrky.



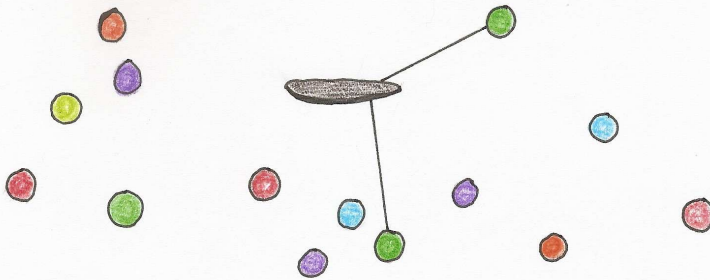
Pracovní list č. 5 Náměty průpravných cvičení



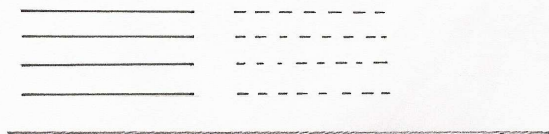
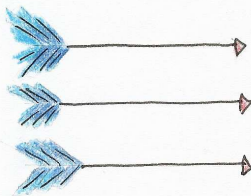
Všech se po poli prohání,
klásky přitom naklání.



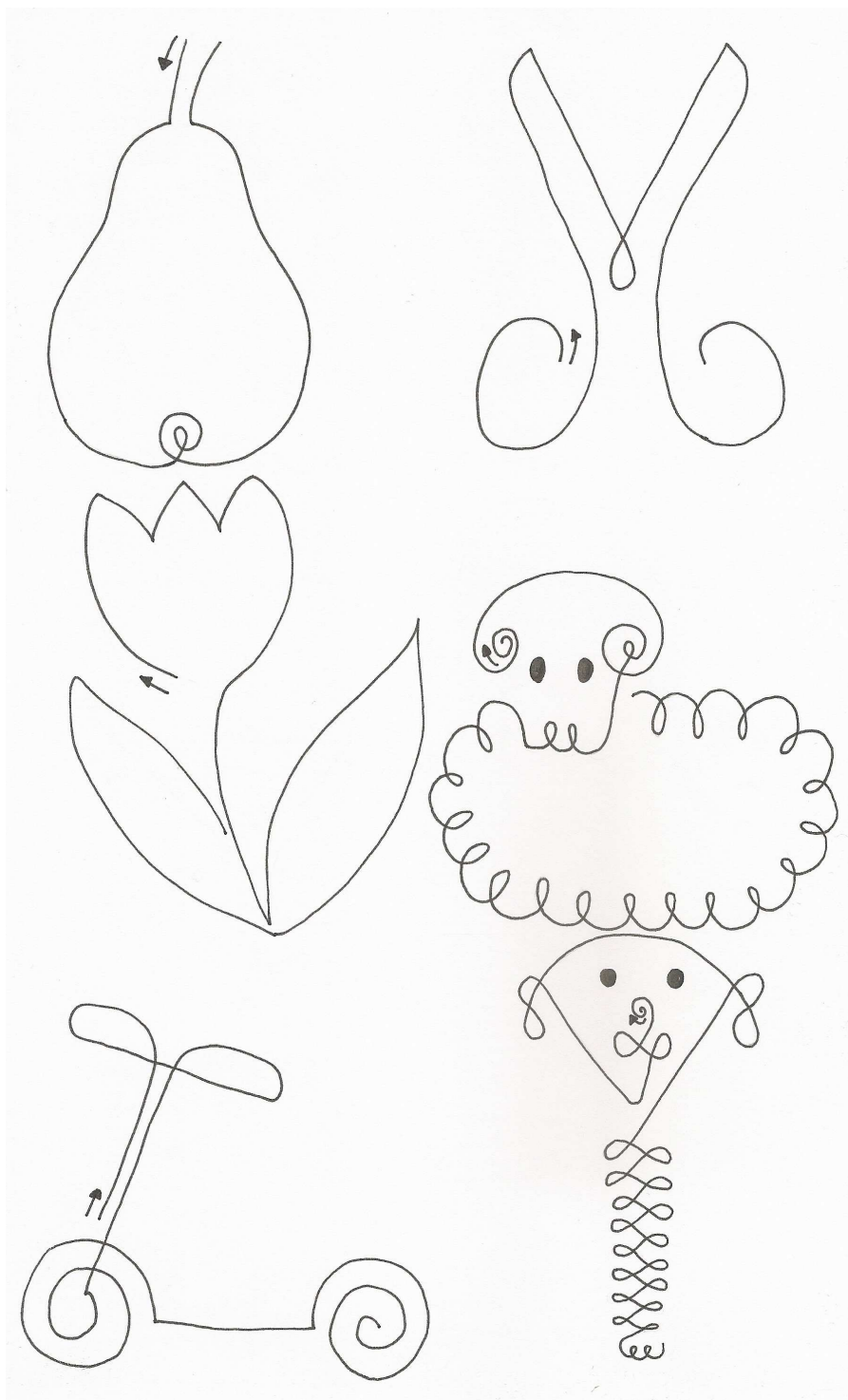
Perik cvrnká kulíčky.
Jak vám to jde, dětičky?



Dřelím šipky přesně,
tak mi držte pěstě.



Pracovní list č. 6 Náměty průpravných cvičení - jednotažky



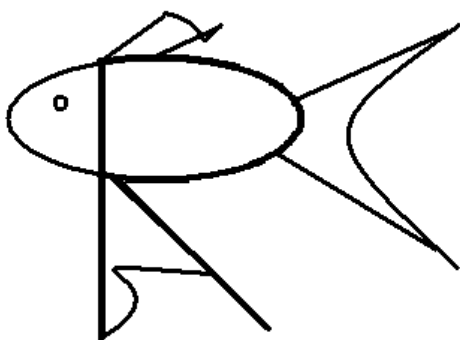
(Jošt, Cviky – zábavné jednotažky, 2005, s. 1, 2, 20, 39, 43, 46)

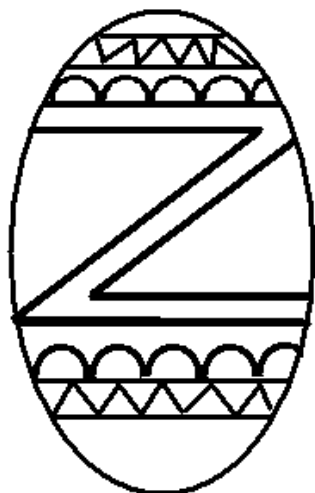
Pracovní list č. 7 Zrakové vnímání

1) Najdi v obrázku schované písmenko a napiš ho na linku vedle obrázku.



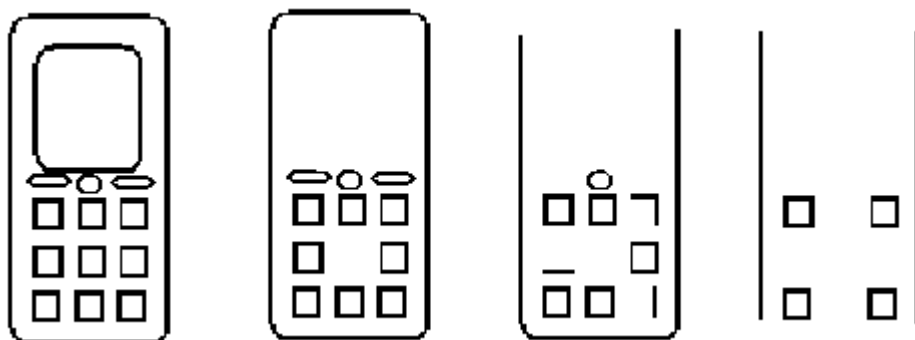
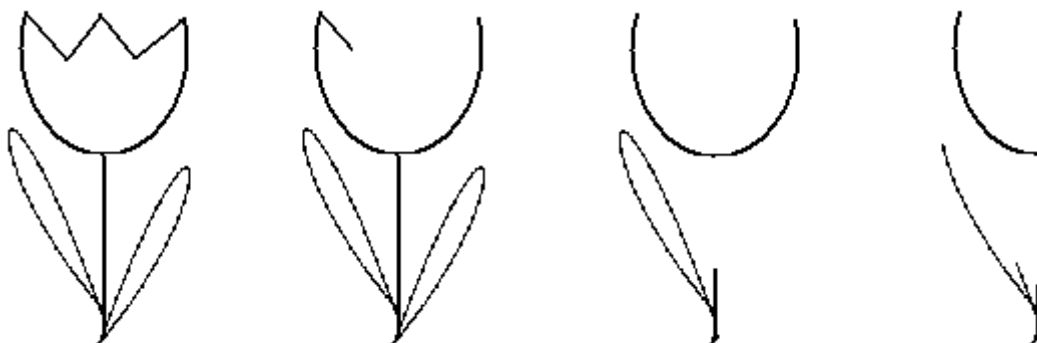






Pracovní list č. 8 Zrakové vnímání

1) Podle předlohy domaluj obrázek.



2) Domaluj osově souměrné tvary



Pracovní list č. 9 Zrakové vnímání

1) Najdi správné písmenko a zakroužkuj ho červenou pastelkou.

L L Γ L I Γ ṽ T Ɔ L L F Ɔ L Ɔ I J L I Γ T T L L Γ L
K K K K κ ≍ K k κ ≍ K K κ κ ≍ K K K κ κ
A A Д У Λ A Δ Æ Δ A ∇ A Δ A ∇ Д У Λ A ▷ A
E E Fœ Σ E Ξ E Ш Э Ɔ E Π Σ Ɔ E Э Ξ E Fœ Ɔ E Σ E
D D P Đ ß Φ D Я Θ D B Ɔ R D ß Φ D Ɔ Я Θ D Ɔ D

2) Vypiš písmena, která jsou pod usměvavými obličejí. Vzniklé slovo napiš na linku.

☹ ☺ ☹ ☹ ☺ ☹ ☺ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹ ☹
M T S P E M L I E J F C V Z T I A Z D H E

3) Vypiš písmena, která jsou pod oboustrannými šipkami. Vzniklé slovo napiš na linku.

↔ ↔ ↑ ⇒ ↔ ↻ ↑ ⇒ ← ↻ ↻ ↔ ↻ ↔ ↻ ↻ ↔ ⇒ ← ↻ ↻ ↻ ↔
M S J U L A L É K O U L N O C B E Z B F E

Pracovní list č. 10 Diferenciace dlouhých a krátkých hlásek

1) Graficky zaznač uvedená slova (dlouhá slabika /, krátká ·) př. září //

čelo _____	záře _____	lípa _____
nosí _____	čepice _____	salám _____
cukroví _____	trávník _____	nohavice _____
záplata _____	vysílání _____	pletení _____
křoví _____	kráva _____	lžíce _____
rukavice _____	hrníček _____	kalendář _____
papír _____	kostel _____	květina _____
dveře _____	pálí _____	pilník _____
stůl _____	vozik _____	topení _____

2) Podle grafického záznamu vymysli co nejvíce slov a napiš je na linku.

/ •

• /

• / •

Pracovní list č. 11 Diferenciace dlouhých a krátkých hlásek

1) Vyber správné slovo a napiš ho na linku.

dum – dúm – dům _____

kuže – kůže – kúže _____

kuře – kůře – kúře _____

muchomůrka – muchomůrka _____

kukuřice – kukuřice – kukuřice _____

nástupistě – nástupíště – nástupiště _____

brúsínka – brůsínka – brusínka _____

ůkol – ukol – úkol _____

kulna – kúlna – kůlna _____

sluchátko – sluchátko – sluchátko _____

2) Vyber slovo, které patří do věty a napiš ho vedle na linku.

Maminka (péče – peče) dort pro bratra. _____

(Vázá – Váza) stojí uprostřed stolu. _____

Petr (sází – sazí) česnek. _____

Brzy (ranó – ráno) vstáváme do školy. _____

Tatínek má rád (palívou – pálivou) papriku. _____

Z komína vyletěl mrak (sází – sazí). _____

Bolí ho (pátá – pata). _____

Láhev od sirupu je (vrátná- vratná). _____

3) Dopln a – á, e – é, i – í, u – ú – ů, o – ó.

Už jsou pr...zdn...ny. P...vel s J...rou nat...ral... plot okolo dom... .
Mam...nka kl...k...m na sv...čin... př...chystal...chl...ba s m...slem. Tat...nek
chod... do pr...ce pěšky. Dn...s j...l ale na k...le, aby byl brzy d...ma.
Sl...b...l dět...m, že p...jdou do c...kr...rny. P...vel si v c...kr...rně objedn...l
ov...cný p...h...r se šl...h...čkou. J...ra si zase p...ch...tnal na p...h...ru
s v...lkými s j...h...dami. To byla p...choutk...!

Pracovní list č. 12 Sluchová analýza a syntéza řeči

1) Z písmen slož slovo a správně ho napiš.

p-i-l-a _____ t-o-p-o-l _____
r-y-b-a _____ t-ý-d-e-n _____
p-o-l-i-c-e _____ s-k-á-l-a _____
k-n-i-h-a _____ z-a-h-r-a-d-a _____
k-a-b-á-t _____ l-í-m-e-c _____

2) Z písmen slož slovo a napiš ho.

d-h-a _____ r-a-h-o _____
b-a-t-o _____ b-a-ž-á _____
v-e-l _____ m-a-a-p _____
b-e-b-u-n _____ k-a-č-k-o _____
t-a-ž-u-k- _____ t-á-k-p _____

3) Ze slabik slož co nejvíce slov a napiš je.

ne lí se pa ma me le so pí

le ží la pí še ža

4) Z písmen ve slově slož co nejvíce slov.

LOKOMOTIVA _____

5) Najdi ve slově nová slova a podtrhni je.

záhada, kapesník, Litomyšl, okoun, zámečník, vzápětí, petrklíč, medvěd

Pracovní list č. 13 Sluchová analýza a syntéza řeči – dy/ty/ny, di/ti/ni

1) Škrtni nesprávnou slabiku.

(di – dy) vák	(dí – dý) ka	zahra (di – dy)
(dy – di) voch	nářa (dý – dí)	jaho (di – dy)
mo (tí – tý) l	(tí – tý) lko	(tý – tí) den
buch (ty – ti)	náměs (tý – tí)	Mar (ti – ty) n
lo (ny – ni)	spo (ni – ny)	koře (ní – ný)
h (ný – ní) zdo	chrá (ni – ny) t	sla (ny – ni) na

2) Čti slova a používej měkké a tvrdé kostky.

3) Podtrhni ve slovech dy/ty/ny modrou pastelkou a di/ti/ni žlutou pastelkou.

4) Slova zapiš do správného řádku.

záhady, cestička, karty, ticho, nikdo, čtyřka, rodina, klenoty, dálnice, záclony, když, divadlo, zelenina, otisk, ranit, kašny, tady, motyka, kosti, radnice, divit se, šaty, bundy, ceny, lodička, sudy, tyčinka, nic, lodyha, obdiv

dy _____

ty _____

ny _____

di _____

ti _____

ni _____

Pracovní list č. 14 Sluchová analýza a syntéza řeči – dy/ty/ny, di/ti/ni, hranice slov v písmu

1) Čti nahlas, používej tvrdé a měkké kostky a doplňuj i-í-y-ý.

vrátn..., hrozn...š, slovn..., st...n, šat..., pod...vat, t...kat se, n...že, bud...k, klad...vo, sn...h, aut...čko, t...čit, rozd...l, not..., šlecht...c, stan..., za zád..., st...nit, lesn...k, ned...chej, d...vný, bolest..., n...kam, čn...t, d...ra, radost..., hrozn..., schod...ště, vrán..., odd...l, nad...lka, luštěn...na, prázd...ny, ct...t

2) Obě slova odděl čarou a napiš (př. papír|tuha).

stromles _____	slepicekuře _____
hlavanos _____	důmbyt _____
ovcekůň _____	květkámen _____
mořevoda _____	denslunce _____
světlotma _____	mrkevhrách _____

3) Rozděl větu svislými čarami na slova. Spočítej slova. Větu správně napiš.

Tetapeklabuchty. _____

Najařesázímezeleninu. _____

Poškolepůjduhrátfotbal. _____

Venkujepěknépočasí. _____

Vnedělichodímesrodičinavycházkudolesa. _____

4) Rozděl slova a napiš je.

zajícjelenpraseveverkajezeveckrteksrna

hrnecalířpoklicenůžvidličkasklenicelžíce

Pracovní list č. 15 Diferenciace b, p, d; Spodoba znělých a neznělých hlásek

1) Čti nahlas a červenou pastelkou podtrhni všechna b v řádku.

rybolov, krabice, bláto, cibule, kbelík, příbor, sběratel, zbabělec, bedna, bobr, kabát, bazén, buben, hubený, zábava, buk, břicho, botník, výrobek, koberec

2) Čti nahlas a modrou pastelkou podtrhni všechna d v řádku.

daleko, chudák, leden, jahoda, nehoda, nadání, řádek, hadice, náhoda, vede, výhoda, cedník, dveře, dar, snídat, čokoláda, sedat si, řádek, žádat, dort, drak

3) Čti nahlas a zelenou pastelkou podtrhni všechna p v řádku.

pupen, pytel, poleno, počasí, šípek, chalupa, popis, kopec, kupec, pěna, paní, slepice, krupice, sponka, plavec, kopr, pepř, pěnkava, písek, klepeto, zapálit

4) Podtrhni písmeno p zelenou pastelkou, b červenou a d modrou pastelkou.

František Hrubín

Pampelišky

Pampelišek plná louka
a náš Vítek do nich fouká,
kolem všude bílo.
Snad tu nesněžilo?

Kdepak! To náš malý smíšek
fouká jako čtyři
a z těch bílých pampelišek
odletuje chmýří.

5) Přečti slovo, odůvodni a doplň p – b.

bílý stro___

divoký holu___

ostrý ší___

bolí mě zu___

dlouhý chlu___

skautský klu___

kra___ je zvíře

veselý vti___

kočičí drá___

stavební jeřá___

pšeničný chlé___

rezavý šrou___

špinavý skle___

tělo je tru___

mělký příko___

Pracovní list č. 16 Spodoba znělých a neznělých hlásek

1) Přečti slovo, odůvodni a doplň ch – h.

svěží de___	pru___ látky	nevěsta a ženi___
dlouhé ne___ty	silný zápa___	lískový oře___
volský ro___	sladký tvaro___	malý živoči___
na ulici je ru___	velký dlu___	prá___ dveří
zimní koži___	laciný nocle___	železný plu___

2) Přečti slovo, odůvodni a doplň f– v.

sladká mrke___	Marie a Jose___	tenká větě___
malý čer___	mořský příli___	zuřivý le___
rodinný sta___	mnoho bare___	hodný fotogra___
nový odě___	milý úsmě___	krátký ruká___
kone___ vody	hou___ práků	malý Rudol___

3) Přečti slovo, odůvodni a doplň s– z.

cestovní pa___	starý paře___	dobrý poku___
platný záka___	zápi___ do sešitu	dětský časopis___
nemáme ča___	hrá___ rybníka	slyším hla___
had je pla___	silný prova___	obilný kla___
hezký obra___	pěkný výkre___	napiš nadpi___

4) Přečti slovo, odůvodni a doplň t – d.

tvrký le___	le___ letadlem	chodí na bale___
český náro___	zlatý pokla___	západ a výcho___
běžecký závo___	dlouhý kabá___	vodovo___
chodíme plava___	spadlý lis___	vysoký plo___
rybářský pru___	větový rekor___	zelený žalu___

5) Vymysli větu se spojením: št'avnatý plod x natřený plot

Závěr

Úkolem práce bylo přiblížit problematiku specifických poruch učení – dysgrafii a dysortografii. Vytvořili jsme též metodický materiál pro rozvíjení kognitivních funkcí a nápravě dysgrafie a dysortografie. Metodický materiál je zpracován do vyučovacích hodin českého jazyka a literatury. Uvedli jsme, jak postupovat při vyvozování nového písmene a jeho nácvičku psaní. Pomůcky a pracovní listy uvedené v praktické části jsou ukázkou jak konkrétně můžeme žákům se specifickými poruchami učení pomoci a jaké úkoly nebo cvičení volit při reedukaci poruch.

Zabývali jsme se i získáváním poznatků z dotazníkového šetření, na jehož základě jsme zjistili, jak s žáky pracují učitelé na 1. stupni v rámci své pedagogické praxe. Mnoho žáků s uváděnými poruchami je vyučováno ve třídách, které nejsou pro žáky s SPU specializované. Často jsou integrováni do tříd základních škol a současně je vyučují pedagogové, kteří nemají speciální vzdělání na tuto problematiku.

Proto doufáme, že tento materiál bude plnohodnotně využit jak začínajícími učiteli, tak učiteli, kteří s žáky se specifickými poruchami již pracují.

Seznam použité literatury:

BARTOŇOVÁ, M. (ed.) *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno : Paido, 2007, ISBN 978-80-7315-162-1.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd Brno : Computer Press, 2006, ISBN 80-251-0977-1.

BÖHMOVÁ, E. Globální metoda výuky čtení a psaní. In WILDOVÁ, R. (ed) *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : UK – PdF, s. 26 - 43, 2002, ISBN 80-7290-103-6.

ČAPKA, F., SANTLEROVÁ, K. *Vývoj písma v kostce*. 1. vyd. Brno : Učebnice a knihy Spisová, 1994, bez ISBN.

DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 1996, ISBN 80-7041-601-7.

DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010 ISBN 978-80-7367-693-3.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 3. uprav. a rozšiř. vyd. Žďár nad Sázavou : Logopedické centrum, 2007, ISBN 978-80-902536-6-7.

HRUBÍN, F. *Je nám dobře na světě*. Praha : Albatros, 1989, bez ISBN.

HŘEBEJKOVÁ, J., DUŠKOVÁ, M., PENC, V., VYKOPAL, Z., TURKOVÁ, M. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchov v 1. ročníku*. 2.vyd. Praha : SPN, 1977, bez ISBN.

JIRÁSEK, J., MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z. *Poruchy čtení a psaní*. 1. vyd. Praha : SPN, 1966, bez ISBN.

JOŠT, J. *Cviky – zábavné jednotážky*. 1. vyd. Praha : Fortuna, 2005, bez ISBN.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. aktualizované vyd. Praha : D + H, 2006, ISBN 80-903579-4-6.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení – Dysgrafie*. 1. vyd. Praha : D + H, 2005, ISBN 80-903579-2-X.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení – Dysgrafie*. 2. rozšiř. vyd. Praha : D + H, 2009, ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-474-8.

KÁBELE, F., VIMR, L. *Brousek pro tvůj jazýček*. 11. vyd. Praha : Albatros, 2009, ISBN 978-80-0-02290-1.

KARGEROVÁ, J., NĚMEČKOVÁ, I. Rozvoj funkční gramotnosti – metoda celostního přístupu ve výuce prvopočátečního čtení a psaní v programu Začít spolu. In WILDOVÁ, R. (ed) *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : UK – PdF, s. 44 - 50, 2002, ISBN 80-7290-103-6.

KOTULÁN, J. *Zdravotní nauky pro pedagogy*. 2.vyd. Brno : MU, 2005, ISBN 80-210-3844-6.

KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek : funkční systémy : norma a poruchy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000, ISBN 80-7178-379-X.

KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou*. 1.vyd. Praha : Grada, 2008, ISBN 978-80-247-2038-8.

KREJBLICHOVÁ, D. *Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků zvláštních škol*. (metodická příručka) 1. vyd. Praha : Septima, 1994, ISBN 80-85801-25-6.

KREJBLICHOVÁ, D. *Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků zvláštních škol. (tabulky)* 1. vyd. Praha : Septima, 1994, ISBN 80-85801-30-2.

KŘIŠŤANOVÁ, L., DOLEŽALOVÁ, J. Rozvoj grafomotoriky jako prevence poruch při psaní. In KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha : Portál, s. 121 – 127, 1997, ISSN 1211-670 X.

KUBICKÁ, E. *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy*. 1.vyd. Ostrava : Grafie, 1994, bez ISBN.

LANGER, S. *Mládež problémová její typy a možnosti uplatnění*. 2. vyd. Hradec Králové : Kotva, 2008, ISBN 978-80-902210-0-0.

LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1983, bez ISBN.

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003, ISBN 80-7178-801-5.

MATĚJČEK, Z. Diagnostika poruch čtené a psané řeči. In LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 298 – 316, ISBN 80-7178-801-5.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany : H&H, 1995, ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005, ISBN 80-246-1056-6.

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy učení*. 2. vyd. Praha : SPN, 1974, bez ISBN.

MICHALOVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1.vyd. Liberec : Technická univerzita, 2008, ISBN 978-80-7372-318-7.

MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2630-4.

MLČOCHOVÁ, M. *Šimonovy pracovní listy. 3.* 3.vyd, Praha : Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-737-4.

PENC, V. *Metodický průvodce k vyučování psaní v 2. a 3. ročníku základní školy*. 1.vyd. Praha : SPN, 1978, bez ISBN.

PENC, V. *Metodika psaní*. 4.vyd. Praha : SPN, 1968, bez ISBN.

PILAŘOVÁ, M. *Šimonovy pracovní listy. 14.* 1.vyd. Praha : Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-518-9 (brož.).

POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998, ISBN 80-7178-228-9.

POKORNÁ, V. *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*. Praha : fi BLUG, 1994, ISBN 8-85635-36-4.

POKORNÁ, V. Předcházíme poruchám učení – soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. In KUCHARSKÁ, A. (ed.) *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha : Portál, s. 102 – 113, 1997, ISSN 1211-670 X.

POKORNÁ, V. *Šimonovy pracovní listy.9.* 1.vyd. Praha : Portál, 1998, ISBN 80-7178-225-4.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha : Portál, 2001, ISBN 80-7178-570-9.

POLEDŇOVÁ, I., STRÁNSKÁ, Z., KMĚTÍKOVÁ, T. Sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení. In POLEDŇOVÁ., I. (ed.) *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. 1.vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2009, s. 79 - 94, ISBN 978-80-210-5085-3.

PSYCHIATRICKÉ CENTRUM. *Duševní poruchy a poruchy chování : Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize*. 3. vyd. Praha : Psychiatrické centrum, 2006, ISBN 80-85121-11-5 (brož.).

RIEFOVÁ, S., F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 3. vyd. Praha : Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-257-7.

SANTLEROVÁ, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. 1.vyd. Brno : Učebnice a knihy Mgr. Jitka Spiesová, 1993, bez ISBN.

SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno : Paido, 1995, ISBN 80-85931-05-2.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexia and Other Learning Difficulties*. 1.vyd. Oxford : Oxford University Press, 1993, ISBN 0-19-262300-1.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1.vyd. Praha : Grada, 2000, ISBN 80-7169-773-7.

SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999, ISBN 80-7178-315-3 (brož.)

SPÁČILOVÁ, H., ŠUBOVÁ, L. *Příprava žáka na psaní: Rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2004, ISBN 80-244-0761-2.

SVOBODA, P. *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*. 1.vyd. Praha : Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-545-5.

SVOBODA, P. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení : oční pohyby, rozlišování znaků a písmen*. 1.vyd. Praha : Portál, 2004, ISBN 80-7178-956-9.

SYNEK, F. *Záhady levorukosti*. 1.vyd. Praha : Horizont, 1991, ISBN 80-7012-054-1.

ŠTURMA, J. Specifické poruchy učení a chování. In ŘÍČAN,P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006, s.155 – 180, ISBN 80-247-1049-8.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Detské písmo – chyby a poruchy*. 1. vyd. Bratislava : Bradlo, 1991, ISBN 80-7127-045-8.

TOMKOVÁ, A. Využití programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ pro rozvoj čtenářství v primární škole. In WILDOVÁ, R. (ed) *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : UK – PdF, s. 65 - 83, 2002, ISBN 80-7290-103-6.

TYMICHOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát : Zábavná cvičení pro nápravu dysgrafie u dětí se specifickými poruchami*. 1. vyd. Praha : Práce, 1994, ISBN 80-208-0330-0 (brož).

TYMICHOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*.1.vyd. Praha : SPN, 1985, bez ISBN.

VITÁSKOVÁ, K. Specifické vývojové poruchy školních dovedností. In Müller, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, s. 53 – 86, 2004, ISBN 80-244-0231-9 (brož.).

WAGNEROVÁ, J. Genetická metoda a její využití v praxi. In WILDOVÁ, R. (ed) *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : UK – PdF, s. 18 - 25, 2002, ISBN 80-7290-103-6.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1.vyd. Praha : Portál ve spolupráci s KPK, 1994, ISBN 80-7178-038-3(Portál), ISBN 80-85267-76-4 (KPK).

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11.vyd. Praha : Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-514-1.

ŽLAB, Z., ŠKODOVÁ, E.: Narušení grafické stránky řeči. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 357 – 384, ISBN 80-7178-546-6.

Seznam elektronických zdrojů:

RVP ZV. [online]. [cit.2011-02-26]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?highlightWords=rvp>>

Občanské sdružení PETIT. [online]. [cit.2011-03-13]. Dostupný na World Wide Web:< <http://www.petit-os.cz/profil.php>>.

Bzučák. [online]. [cit.2011-02-12]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.format1.cz/article.asp?nLanguageID=1&nArticleID=9>>

Bzučák. [online]. [cit.2011-02-12]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.trv-kocab.cz/bzucak.html>>

Seznam příloh:

Příloha č. 1 - Dotazník

Příloha č. 1

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Monika Lovečková a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1.stupeň a speciální pedagogika. Dotazník, který držíte v rukou, je součástí výzkumu mé diplomové práce **Problematika dysgrafie a dysortografie v hodinách českého jazyka u dětí mladšího školního věku**. Dotazník je anonymní. Údaje budou využity pouze ve výše uvedené práci.

Děkuji Vám za čas strávený vyplňováním otázek.

Monika Lovečková

Vyplňte:

- Muž – žena
 - Typ školy, kde pracujete:
 - a) na vesnici – ve městě
 - b) plnoorganizovaná – malotřídní škola
 - Vystudovaný obor: _____
1. Máte ve třídě žáka se specifickými poruchami učení (dále jen SPU)?
 - a) ANO
 - b) NE
 2. Domníváte se, že problematika SPU se ve třídě týká více chlapců?
 - a) ANO
 - b) NE
 3. Máte speciálně pedagogické vzdělání pro vzdělávání žáků s SPU?
 - a) ANO
 - b) NE
 4. Který typ poruch se ve Vaší třídě či škole nejčastěji vyskytuje?
(Možnost výběru více odpovědí.)
 - a) dyslexie
 - b) dysgrafie
 - c) dysortografie
 - d) kombinace _____
 - e) jiné _____
 5. Jaké zkušenosti máte s žáky s SPU nebo s touto problematikou?
 - a) nikdy jsem se s danou poruchou nesetkal(a)
 - b) pro žáky je na škole veden doučovací kroužek
 - c) s žáky pracuji individuálně dle možností
 - d) žáci navštěvují specializované třídy mimo naši školu
 - e) jiné _____

6. Přizpůsobujete žákům metody výuky?

a) ANO

b) NE

7. Které výukové techniky a metody nejčastěji využíváte v hodinách českého jazyka při práci s žáky s SPU?

(Možnost výběru více odpovědí.)

a) didaktické hry

b) metodu barevných písmen (dysortografie)

c) metoda obtahování (dysgrafie)

d) využití bzučáku pro rozlišování krátkých a dlouhých hlásek

e) jiné _____

8. Jakým způsobem přizpůsobujete metody a formy práce u žáků s dysgrafií a dysortografií v hodinách českého jazyka?

(Možnost výběru více odpovědí.)

a) úlevy při psaní (psaní každého druhého slova, věty aj.)

b) úlevy při diktátech (známý procvičený text aj.)

c) jiné _____

9. Jak hodnotíte žáky s SPU?

(Možnost výběru více odpovědí.)

a) slovní hodnocení

b) klasifikace

c) mírněji než ostatní žáky

d) přísněji než ostatní žáky

e) přiměřeně – nedělám rozdíly

f) jiné _____

10. Využíváte počítačové programy při výuce?

a) ANO

b) NE

11. Z jakých materiálů vycházíte při výuce žáků s SPU?

(Možnost výběru více odpovědí.)

a) vlastní poznámky z VŠ

b) odborné publikace

c) CD programy

d) internet

e) jiné _____

Děkuji Vám za odpovědi.

Monika Lovečková

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Monika Lovečková
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Bartoňová
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Problematika dysgrafie a dysortografie v hodinách českého jazyka u dětí mladšího školního věku.
Název v angličtině:	Problems of dysgraphia and dysorthography in Czech language lessons of younger school-aged pupils.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou specifických poruch učení – konkrétně dysgrafií a dysortografií. Teoretická část je zaměřena na etiologii, diagnostiku a symptomatologii poruch a jejich následnou reedukaci. Přibližuje také Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praktická část se věnuje především metodice prvopočátečního psaní. Uvedeno je i několik metod využívaných pro nácvik různých gramatických jevů. V závěru praktické části jsou náměty uvolňovacích cviků a pracovní listy pro reedukaci deficitů, které vyplývají z uvedených poruch.
Klíčová slova:	specifické poruchy učení, dysgrafie, dysortografie, reedukace, deficity a rozvoj kognitivních funkcí, prvopočáteční psaní, nácvik gramatických jevů
Anotace v angličtině:	The diploma project is concerned with specific learning difficulties – namely dysgraphia and dysorthography. The theoretical part is focused on etiology, diagnostic and symptomatology of defects and their following re-education. It also describes Framework Education Programme for Elementary Education. The practical part is based especially on methodology of the first writing. Furthermore, methods for training of various grammar features are introduced. At the end of the practical part there are suggestions of relaxation

	exercises and worksheets for re-education of deficits which result from mentioned defects.
Klíčová slova v angličtině:	specific learning difficulties, dysgraphia, dysorthography, re-education, deficits and development of cognitive functions, the first writing, training of grammar features
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Dotazník
Rozsah práce:	88 stran
Jazyk práce:	Český jazyk