

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Lenka Žídková

Pracovní listy jako součást domácí přípravy v prevenci
specifických poruch učení u žáků na prvním stupni
základní školy

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucího bakalářské práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu bibliografických citací na konci práce.

V Olomouci dne

Lenka Žídková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D., za velmi užitečné rady pro realizaci této práce, ochotu a vstřícnost ke konzultacím a za veškerý čas, který této práci věnovala. Dále tímto také děkuji všem respondentům, kteří byli na základě využití pracovních listů ochotni věnovat čas pro vyplnění dotazníku. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině a mým nejbližším za jejich podporu.

Obsah

| | |
|------------------------------------------------------------|----|
| Úvod | 7 |
| I Teoretická část | 8 |
| 1 Specifické poruchy učení a jejich vymezení | 8 |
| 1.1 Definice a základní pojmy..... | 8 |
| 1.2 Etiologie SPU | 10 |
| 1.3 Projevy SPU | 13 |
| 1.4 Diagnostika SPU..... | 15 |
| 2 Kategorizace specifických poruch učení..... | 18 |
| 2.1 Dyslexie | 18 |
| 2.2 Dysgrafie..... | 18 |
| 2.3 Dysortografie..... | 19 |
| 2.4 Dyskalkulie..... | 20 |
| 2.5 Dyspinxie | 22 |
| 2.6 Dysmúzie | 22 |
| 2.7 Dyspraxie..... | 22 |
| 3 Intervence žáků se SPU na 1. stupni základní školy | 25 |
| 3.1 Druhy prevence ve vztahu ke SPU..... | 25 |
| 3.2 Komunikační kompetence a strategie..... | 26 |
| 3.3 Vzdělávání formou integrace a inkluze | 28 |
| 3.4 Reedukace jednotlivých druhů SPU | 29 |
| 4 Význam rodiny při práci s žáky se SPU | 36 |
| 4.1 Vymezení rodiny a její funkce | 36 |
| 4.2 Styly výchovy | 37 |
| 4.3 Spolupráce se školou..... | 38 |
| II Praktická část..... | 40 |
| 5 Domácí příprava formou pracovních listů..... | 40 |
| 5.1 Cíle bakalářské práce..... | 40 |
| 5.2 Charakteristika pracovních listů | 40 |
| 5.3 Vymezení výzkumného souboru a metodika | 41 |
| 5.4 Interpretace výsledků..... | 44 |
| 5.5 Diskuse | 66 |
| Závěr..... | 67 |
| Seznam bibliografických citací | 69 |
| Seznam grafů..... | 72 |

| | |
|----------------------|----|
| Seznam tabulek | 73 |
| Seznam příloh..... | 74 |

Úvod

Žáci se specifickými poruchami učení se na první pohled nemusí odlišovat od žáků intaktních. Nicméně procvičování učiva je nezbytné pro obě skupiny, a to nejen ve škole, ale také doma. U žáků, kteří nemají ve vzdělávání obtíže, je domácí příprava důležitá zejména z důvodu procvičení a upevnění dané látky či návyku pro pravidelné vykonávání smysluplné činnosti. U žáků se SPU hraje ale domácí příprava o to větší a zcela nezbytnou roli. K těmto žákům by se mělo ve škole správně přistupovat, ale takový přístup je neméně důležité zajistit i doma či jinde mimo školu. Tato doba, kdy se kvůli situaci s COVID-19 žáci vzdělávají převážně v domácím prostředí, přímo vybízí k tvorbě edukačních a reedukačních materiálů, které žáci mohou s pomocí rodičů využívat. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se nemusí z důvodu distanční výuky dostávat takové podpory, jako když školní docházka probíhala prezenční formou.

Jsou různé možnosti, jak konkrétní obtíže procvičovat. Jednou z variant jsou běžné domácí úkoly, které by měly sloužit právě pro procvičování a upevnění látky. Jak už bylo zmíněno, žáci se SPU vyžadují speciální přístup i v domácím prostředí. V rámci doučování žáka se SPU jsem zjistila, že je dobré běžné domácí úkoly a učivo proložit takovými druhy cvičení, která podpoří ty oblasti, kde má žák obtíže a zároveň fungují jako odpočinkový a motivační prostředek vzdělávání.

Na základě tématu této práce je vytvořen soubor pracovních listů pro žáky se SPU navštěvujících 1. stupeň ZŠ. Je zde popsáno k čemu pracovní listy obecně slouží, postup tvorby a co jednotlivá cvičení obsahují. Úkoly v pracovních listech jsou zpracovány takovou formou, aby žáka motivovaly ke vzdělávání a rozvíjela jeho schopnosti, které jsou oslabené na základě specifických poruch učení. Jedním z cílů je tedy samotná tvorba pracovních listů a dále také zhodnocení jejich kvality. Hlavním cílem a zároveň výzkumnou otázkou práce je zjistit, zda pracovní listy tyto náležitosti splňují, tedy zda je tato forma reedukace obtíží vyplývajících z SPU vhodná při užití v domácím prostředí a zaujímá tak v domácí přípravě u této skupiny žáků svůj význam.

I Teoretická část

1 Specifické poruchy učení a jejich vymezení

Specifické poruchy učení, dále jen SPU, se projevují oslabením v určitých funkcích důležitých pro tvorbu schopností a dovedností v oblasti vzdělávání a jejich vzájemné spolupráci (Monatová, 1994). Kromě názvu specifické poruchy učení jsou součástí pedagogické a psychologické odborné literatury také termíny jako specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické vývojové poruchy učení, ale nejnovější literatura již od pojmu „vývojové“ upouští. Specifické poruchy učení je termín užívaný odbornou veřejností. SPU jsou v současné době tématem, které je často diskutované. V dnešním školství jsou naléhavým problémem, protože se vyskytují primárně u dětí (Bartoňová, 2010). Dle empirických výzkumů se poruchy učení vyskytují asi u 3-4 % dětí školního věku a mládeže, přičemž chlapci trpí poruchami učení častěji než dívky. Pro tyto žáky je specifické, že nepodávají ve škole takové výkony, jaké bychom očekávali vzhledem k jejich rozumové úrovni. Nicméně se tyto obtíže neprojevují pouze ve škole, ale promítají se i do sociálního života, přičemž školní selhávání negativně ovlivňuje žákovu sebehodnocení, postoj k jiným lidem a ke škole (Bartoňová, 2018). Včasná diagnostika a následná intervence jsou velmi důležitými kroky, aby důsledky měly co nejmenší dopad na budoucí vývoj jedince v rámci vzdělávání a následného profesního uplatnění (Pipeková et al., 2010).

1.1 Definice a základní pojmy

V definování SPU došlo k určitému posunu, kdy se v modernějších definicích objevuje i okruh diagnostiky (Pipeková et al., 2010). Zelinková (2015) uvádí, že jak definice SPU, tak hlavně definice dyslexie, která se jako pojem začala používat jako první, se v průběhu desítek let výrazně změnily. Pokorná (2015) dále zmiňuje, že zpočátku byla součástí definic hlavně dyslexie, poruchy čtení a psaní a až nakonec byly součástí i problémy v matematice.

Spear-Swerling (1999 in Pokorná 2010, s.18) definuje specifické poruchy učení jako *„poruchu v jednom nebo více základních psychických procesech, zahrnujících porozumění nebo používání jazyka, mluveného nebo psaného, která se může projevit v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo provádět matematické výpočty. Termín zahrnuje takové podmínky, jako jsou percepční nedostatky, mozková poranění, lehké mozkové dysfunkce, dyslexie a vývojová afázie. Termín nezahrnuje jedince s problémy v učení, které*

jsou důsledkem zrakového, sluchového nebo motorického handicapu, mentální retardace, emoční narušení nebo kulturně či ekonomicky znevýhodněného prostředí.“

Dle Bartoňové (2018) je nejčastěji uváděná definice z USA roku 1980. Tuto definici zmínil ve své publikaci Matějček (1995, s. 24). Definice byla vydána skupinou odborníků Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s odborníky Ortonovy společnosti a dalších institucí dle kterých jsou poruchy učení „*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 poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“

Pokorná (2010) uvádí, že definice SPU jsou často kritizovány například proto, že jejich vznik nebyl postaven na základě výchovných znalostí, psychologických nebo lékařských, ale jsou utvářeny tak, aby jim rozuměli lidé z administrativních oborů a byly popsány z hlediska právnícké stránky. Takovým popisem ovšem nesplňuje psychologické a pedagogické atributy, jako je individualita každého jedince. Nicméně také zmiňuje, že je důležité definicím věnovat pozornost, abychom zkoumanou problematiku pochopili.

Mezi SPU se řadí dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Dále dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie (Bartoňová, 2010). I když se dle autorky (tamtéž) dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie neobjevují v zahraniční literatuře, lze najít řadu článků či publikací zejména o dyspraxii. Například v časopise *Journal of Psychology in Africa* řeší autoři problematiku dyspraxie v rámci studie, ve které se prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů zabývají pochopením dyspraxie a obtíží s ní spojených ze strany 15 předškolních učitelů v Jižní Africe. Učitelé prokazovali znalost obtíží, které jedince s dyspraxií provází a uvědomovali si nutnost včasné intervence a potřebu rodičovské spolupráce. Ve studii je zdůrazňováno včasné stanovení diagnózy a povědomí o poruchách učení kvůli podpoře a školních úspěchů těchto jedinců (Pedro, Goldschmidt, 2019). Různé druhy obtíží spojené s těmito poruchami se projevují hlavně ve škole. Jako nejznámější porucha učení se uvádí dyslexie – porucha schopnosti číst. Předpona dys- představuje nedostatečně vyvinutou dovednost. Druhý díl slova je převzat z řeckého jazyka a značí postiženou dovednost, v tomto případě čtení

(Zelinková, 2015). Specifické poruchy učení je třeba rozeznat od nespecifických poruch, které jsou vyznačeny například sníženým rozumovým nadáním, nedostatečnou motivací ke školní práci, postižením smyslů či málo podnětným prostředím (Bartoňová, 2018). Od SPU je také nutné odlišit syndrom **ADHD** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), který doprovází klíčové projevy jako je hyperaktivita, poruchy pozornosti a impulzivita (Zelinková, 2015).

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 v oddíle F80-F89 nesoucí název Poruchy psychického vývoje je užívána medicínská terminologie. Tyto termíny jsou seřazené do jednotlivých číselných skupin:

- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F81.0 Specifická porucha čtení
- F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti
- F81.2 Specifická porucha počítání
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí)

Mezi základní metody, které jsou často uplatňované ve speciální pedagogice, patří reedukace, kompenzace a rehabilitace. Reedukace znamená utváření či rozvíjení dané funkce ke zvládnutí určité dovednosti. Při kompenzaci dochází k nahrazování dané funkce. V případě poruch učení – konkrétně dysgrafie – dochází k náhradě stylu písemného projevu. Rehabilitace využívá činností ke znovuoobnovení určité schopnosti (Zelinková, 2015).

1.2 Etiologie SPU

Význam nalezení příčin konkrétních obtíží je nepopiratelný, protože je klíčový k vytvoření náležitých kroků práce s daným jedincem. Na vznik SPU můžeme nahlížet z různých pohledů. Podle toho, z jakého hlediska jednotlivých oborů vycházíme – např. z neurofyziologického, z oblasti lingvistiky, psychologie či speciální pedagogiky. Základní členění příčin je dle odborníků dáno dobou, kdy mohlo dojít k poškození mozku. V období

prenatálním, tedy v období před porodem, to mohly způsobit matkou užívané návykové látky, prodělání nějaké nemoci nebo nedostatečný přísun kyslíku. Následuje období perinatální, kdy mohlo dojít k poškození hlavy dítěte při porodu nebo byl porod protahovaný. V období postnatálním mohlo dítě v prvních dvou letech prodělat onemocnění infekčního či horečnatého typu (Pipeková et al., 2010).

Výzkum Otakara Kučery během 60. let 20. století na dětech s dyslexií ukázal, že u 50 % dětí z dané skupiny je příčinou lehká mozková dysfunkce (dále jen LMD), dříve pojmenované jako lehké dětské encefalopatie. U 20 % hrála roli dědičnost, 15 % dyslektických dětí byly tzv. hereditárně-encefalopatických, což znamená, že příčinou byla kombinace LMD a dědičnosti, a u dalších 15 % byla příčina buď nejasná nebo neurotické povahy (Zelinková, 2015). Dle Monatové (1994) může obtíže způsobit i přecvičování leváctví. Monatová (tamtéž) dále zmiňuje, že v případě příčiny LMD jsou obtíže ve čtení většího rázu, než je tomu u příčiny z genetického hlediska. I jiní autoři nalézají příčinu dědičného charakteru. Z psychoanalytického hlediska hraje roli, v jakém prostředí dítě vyrůstá, kdy může být příčinou porucha komunikace, která je od brzkého dětství založena na porozumění matky dítěti. Pokud matka dítěti rozumí a dává mu zpětnou vazbu, vytvoří se mezi nimi emoční vztah. Pokud k tomuto vytvoření vztahu nedojde, dítě přestává komunikovat, k rozvoji řeči dochází později a může dojít k tomu, že nedokáže používat správná slova v daném kontextu. Na základě toho se problémy projeví ve škole, kdy dítě nepochopí význam větných celků (Zelinková, 2015).

Existují teorie, které popisují určitý vztah mezi lateralitou, dominancí a čtením. Lateralita znamená preferenci užívání jednoho z párových orgánů – nesouměrnost hybných párových orgánů (ruka, noha) nebo smyslových (oko, ucho). Dominancí v tomto případě rozumíme převážení pravé mozkové hemisféry nad levou nebo naopak. Na začátku 20. století se touto problematikou zabýval T.S. Orton. Domníval se, že původem těchto poruch je málo rozvinutá dominance jedné hemisféry nad druhou, kdy se při čtení vytváří otisky slov v obou hemisférách. Slova se v tomto případě smísí, a protože se vzájemně zrcadlově odráží, dochází ke sklonu číst a psát zrcadlově, například u písmen b a d. Pokud je jedna hemisféra v dominanci, potlačí obrazy té druhé a k míšení nedochází. Dále dle některých odborníků může být příčinou obtíží ve čtení zkřížená lateralita, kdy např. dítě preferující pravou ruku má dominanci na levém oku. Zmiňuje se i nevyhraněná lateralita a leváctví jako příčina dyslexie. Nicméně různé práce a výzkumy jednotlivých odborníků se liší a někteří tento vztah vyvrací.

Například Zdeněk Žlab došel k závěru, že se dyslexie nevyskytuje častěji u jedinců preferujících levou ruku. Dále zjistil, že nevyhraněná lateralita může být pro počáteční čtení výhodou, protože je potřebná kooperace pravé i levé hemisféry. Vyhranění laterality je nezbytné až později, když se dítě zaměřuje na obsahovou stránku (Zelinková, 2015).

Současné teorie týkající se etiologie dyslexie zdůrazňují fonologický deficit jako častou příčinu. Etiologii popisují odborníci také podle jednotlivých rovin zahrnujících různé pohledy na příčiny SPU. Biologicko-medicínská rovina se v první řadě zabývá genetikou, kde popisuje korelaci dyslexie s konkrétními chromozomy (Bartoňová, 2018, Zelinková, 2015). Vědci z helsinské univerzity dokonce oznámili odhalení genu pro dyslexii, kterému dali název DYXC1 (Batoňová, 2018). Jiné výzkumy ukazují, že je až 40 % pravděpodobnost, že má SPU genetický charakter ve smyslu dědičnosti v rodině – například otec-syn. Dle interdisciplinárního výzkumného programu *Colorado Learning Disabilities Research* (CLDRC), který zkoumal genetickou a environmentální etiologii specifických poruch učení ve čtení, matematice a psaní spolu se současným výskytem těchto SPU a dalších vývojových poruch, došel ve svém měření k závěru, že dědičnost hraje významnou roli v deficitech zahrnujících všechny aspekty čtení a matematiky. Všudypřítomná komorbidita mezi matematickými deficity a deficity čtení je vysvětlena genetickými vlivy zvyšující riziko vzniku jiných SPU (Willcutt, 2019).

Další pojetí v této rovině se týká neurologické oblasti. Výzkumy odhalily rozdílnost v symetrii mozkových hemisfér mezi lidmi s dyslexií a intaktní populací. Při procesu zpracování verbálních informací jsou zjištěné odchylky v aktivaci mozkových oblastí. V důsledku odlišného vývoje mozkových struktur vznikají abnormální spoje mezi neurony nacházející se v mozkové kůře. V levé hemisféře se nachází větší množství šedé hmoty v poměru k bílé hmotě než v hemisféře pravé (Bartoňová, 2018).

Kognitivní rovina se zabývá oblastmi fonologického deficitu, deficitu v procesu automatizace a deficitu v oblasti paměti (Bartoňová, 2018). Zelinková (2015) dále zmiňuje vizuální deficit, deficit v oblasti řeči a jazyka, deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů a kombinaci více deficitů. Schopnost fonologického zpracování je úzce provázána se schopností číst. Jedinci, kteří trpí sníženou funkcí fonologického zpracování, mají větší potíže při nácvičování čtení (Bartoňová, 2018). Dle Pokorné (2010) tvoří významnou část úspěchu čtení proces automatizace. Čtení může znepříjemňovat přílišné

soustředění se na rozpoznání daného slova, zatímco v etapě automatizování je jedinec schopen číst přesně a nevynakládat při tom takové úsilí.

Dalším důležitým článkem při čtení a psaní je paměť. Krátkodobou paměť potřebujeme při přeložení jednotlivých písmen ve slově na hlásky, abychom pak mohli celé slovo přečíst. Děti, které má potíže s krátkodobou pamětí se na konci slova nevybaví ta písmena, která byla na začátku. Dlouhodobá paměť je důležitá pro zapamatování si grafického tvaru písmen a vyslovování hlásek (Bartoňová, 2018).

Čtenářské dovednosti jsou dle Jošta (2011) výsledkem vzájemného působení dědičnosti a prostředí. Významný je zde vliv rodiny, který zejména působí na obsahovou stránku čtení (slovní zásoba, znalost písmen, gramatika atd.) a také postoj ke knize a čtení. Oproti tomu je vliv prostředí méně významný u procesní stránky čtení, kam řadíme například už zmíněný proces automatizace. Dále například příčiny dyskalkulie jsou multifaktoriálního charakteru, kdy je spojena se změnami v mnoha genech, které reagují vzájemně s prostředím (Parsons, 2016).

1.3 Projevy SPU

Na projevy SPU nelze nahlížet u každého jedince stejně, protože může docházet k jejich kombinaci. Specifické poruchy učení ovlivňují celou individualitu jedince (Pipeková et al., 2010). Základní projevy jako jsou obtíže při zvládnutí čtení, psaní či počítání doprovází i vedlejší známky SPU, které se projevují na kognitivní rovině (Zelinková, 2015). Podle některých odborníků má například vliv schopnost vnímání. Pokud je proces vnímání poškozený, může to mít dopad na úroveň čtení (Pipeková et al., 2010). Nicméně tyto méně specifické projevy nemusí být pro rodiče nebo učitele tolik viditelné, pak se dítě v jejich očích může zdát spíše líné, s omezenou pozorností nebo hloupé. SPU působí i na chování, emoční a společenský rozvoj dítěte. Může docházet ke kompenzovanému chování, například, že na sebe upoutává pozornost nemístným způsobem. Jedinci se SPU si mohou připadat méněcenní, mít pocit, že jim ostatní nerozumí a je pro ně obtížnější vytváření sociálních vztahů (Zelinková, 2015). Mezi citové projevy, které jedince se SPU ovlivňují, můžeme zařadit citlivost na jakékoli kritizování vlastní osoby. Dále vzdávají úkoly ještě před samotným začátkem, trpí pocitem, že výsledek práce není úměrný úsilí, které do toho vložili (Pipeková et al., 2010).

Jednotlivým druhům SPU je podrobněji věnována kapitola 2, ale zmíníme alespoň základní projevy. *Dyslexie* je termín pro narušení schopnosti čtení, při užívání obvyklých výukových strategií (Bartoňová, 2018). V oblasti rychlosti čtení se projevuje tak, že žák písmena po jejich rozeznání hláskuje, slabikuje nebo v opačném případě je ve čtení ukvapený a slova si domýšlí. Oblast porozumění závisí na předchozích znacích (Zelinková, 2015). Dochází také k zaměňování tvarem či zvukem podobných písmen (Bartoňová, 2018). *Dysgrafie* označuje specifickou poruchu psaní, která postihuje čitelnost a úpravu písemného projevu, tedy jeho grafickou stránku. Jedinec si chybně zapamatovává tvary písmen a poté je i chybně napodobuje. Písmo je obtížně čitelné, neupravené, často přepisuje písmena. Trvá delší dobu, než něco napíše (Zelinková, 2015). Je narušena motorická funkce, koordinace a automatizace pohybů (Bartoňová, 2018). Častý je i špatný úchop psacího náčiní. Tito jedinci mají sklon k mísení písma tiskacího a psacího. Písemný projev pod časovým tlakem je neúměrný jazykovým schopnostem žáka (Pipeková et al., 2010). Při *dysortografii* je pravopis postižen v oblasti zvýšeného počtu specifických chyb, které se projevují v odlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a sykavek. Dále slabiky vynechávají nebo naopak přidávají. Druhá oblast se týká gramatických chyb v pravopisu (Zelinková, 2015). *Dyskalkulie* představuje narušení v oblasti matematiky a z toho vyplývajících obtíží v základních i složitějších počtech (Blažková, 2009). Žák tedy nerozumí ani základním matematickým operacím, přičemž může být schopen si je zapamatovat, ale jakmile paměť selže, udělá chybu. Přetrvává počítání jednoduchých příkladů na prstech (Zelinková, 2015). *Dyspinxie* označuje narušení kresebného projevu. Objevují se problémy v oblasti převodu trojrozměrného obrazu na papír, manipulace s tužkou je nemotorná. Nechápe princip perspektivy. *Dysmúzie* je snížená schopnost v percepci a tvorbě hudebního projevu. Jedinec špatně rozlišuje tóny, nezapamatuje si melodii a nemá smysl pro rytmus. Poslední poruchu, *dyspraxii* – narušení obratnosti a realizace složitějších pohybů – provází projevy jako je nechuť k pohybovým aktivitám způsobená například menší šikovností či pomalostí (Bartoňová, 2018).

Projevy SPU objevující se v kognitivní rovině se často kombinují. Narušení zrakového vnímání se projevuje právě například zaměňováním písmen, čísel, pomalejším čtením hlásek, potížemi v orientaci na stránce nebo v učebnici, v geometrii atd. Úzce spojeno je sluchové vnímání a psaní. U jedinců se SPU pak může docházet k nedostačující sluchové analýze, syntéze a diferenciaci. Špatná sluchová percepce má také vliv na vnímání a porozumění mluvenému projevu. Bývá oslabena verbální paměť, což ovlivňuje mateřský jazyk,

ale i jazyky cizí a jiné předměty. Dále může být narušena schopnost automatizace, kdy se obtíže projeví v osvojování čtení, kdy se spojují hlásky a písmena a také při čtení celých slov. V matematice se narušená automatizace může projevit v neschopnosti spojit si naučenou látku s praktickým využitím v jednotlivých příkladech. To samé platí i v gramatice. Při deficitu krátkodobé paměti dělá dítěti problém si zapamatovat věci, které ještě před chvílí slyšelo. Při počítání příkladů si potřebuje postup zapisovat. Deficit dlouhodobé paměti zase způsobuje, že pokud nedochází k opakování již naučených věcí, dítě si je nedokáže vybavit a musí se to učit znovu. Dále může být problém v oblasti koncentrace ve spojení s dokončováním úkolů. Motorické schopnosti a dovednosti jsou odrazem ve zvládnání pohybových aktivit v hodinách tělesné výchovy. Pomalé psaní a špatná nápodoba písmen nebo problémy v geometrii mohou být zase způsobeny méně rozvinutou grafomotorikou (Zelinková, 2015).

1.4 Diagnostika SPU

Dle Zelinkové (2015) je diagnostický proces základem pro výchovu, vzdělávání a stanovení správných reedukačních technik u daného jedince. Zelinková (2015, s. 50) dále uvádí, že cílem diagnostiky je *„stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“* Diagnostikování ve specializovaných zařízeních probíhá jinak než diagnostika ve třídě, ať už běžné nebo přímo zaměřené na danou problematiku. Na specializovaných pracovištích probíhá vyšetření individuálně a výsledky jsou srovnávány s výsledky jedinců téhož věku, kdežto ve školních třídách jsou výsledky srovnávány s ostatními žáky ve třídě nebo škole a s konkrétními učebními plány. Dalším faktorem je dlouhodobost, a podmíněno je to i vlastností prostředí ve škole či třídě a individualitou učitele. Nicméně úsudky obou zařízení jsou důležité. Integrovat dítě lze po stanovení diagnózy v pedagogicko-psychologické poradně či speciálně pedagogickém centru. Závěry ostatních zařízení mohou podněcovat zařazení dítěte do režimu speciálního charakteru pouze na základě souhlasu garantovaných pracovišť. Jakmile je tedy jedinci stanovena diagnóza, je zařazen buď do běžné třídy a je mu poskytována speciální péče a individuální vzdělávací program, nebo je zařazen do speciálního vzdělávacího systému. Pokud učitel u žáka zpozoruje projevy SPU, měl by si všimnout těchto nápadností konkrétněji, jako např. rychlosti čtení, chybovosti, celkovému porozumění textu, při psaní by se měl zaměřit na úchop pera, úpravu a čitelnost psaného projevu. Při problémech v matematice na schopnost orientovat se na číselné ose, porozumění početních operací, na jaké ročníkové úrovni se jeho schopnosti nachází. Pozorovat by měl také úroveň zrakové a sluchové percepce. Důležitou roli v tomto případě

hraje sluchová analýza, syntéza a diferenciacce. Je potřeba si všimnout slovní zásoby, jak zvládá vnímání rytmu, prostorovou orientaci a rozlišování pravé a levé strany. Dále je důležité poznamenat si chování neobvyklého rázu, jak moc je oblíbený v kolektivu a důležitá je také rodina jako výchovné zázemí dítěte. Na druhé straně není správné, když učitel dítěti přisuzuje diagnózu SPU hned na začátku prvního ročníku základní školy a následně své podezření oznámí rodičům, které tato zpráva pochopitelně znepokojí. Je třeba se na žáka zaměřit dlouhodoběji a na celou jeho individualitu včetně postavení mezi spolužáky, postojů k práci ve škole a sledování obtíží nejen v jedné, ale ve více oblastech (Zelinková, 2015).

Pro stanovení diagnózy slouží pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra. Školou je vypracována zpráva, ke které poté přihlíží specialisté na těchto odborných pracovištích. V tomto případě zde kooperují speciální pedagog a psycholog, připravený pedagog, sociální pracovník, popř. jiní odborníci (tamtéž). V pedagogicko-psychologické poradně se nejprve provede vyšetření zahrnující rozhovor s rodiči, s učitelem a s dítětem, což následně vede k získání osobní a rodinné anamnézy a anamnézy prostředí (Bartoňová, 2018). Odborníci by si měli předem promyslet, co je potřeba u daného jedince zkoumat, aby měli k dispozici potřebné prostředky, které jim pomohou odhalit klíčové obtíže (Krejčová, 2019). Součástí vyšetření je úroveň inteligence verbální i neverbální, kterou provádí psycholog. K vyšetření čtení slouží standardizované texty různých obtížností, kdy dítě tři minuty čte, odborník poznamenává počet slov přečtených v jedné minutě, přičemž odečítá špatně přečtená slova. V normě je 60-70 přečtených slov za minutu, mimo normu je 6-10 % nesprávně přečtených slov. V potaz se bere také způsob, jakým dítě čte, kvalita chyb a celkové porozumění přečteného textu. Dále je součástí vyšetření písemný projev, kdy dítě písmena, slova či celé věty opisuje, přepisuje, dále píše diktát a sloh, kde se zjistí úroveň samostatného vyjadřování v písemném projevu. Následně se výsledky ze specializovaného pracoviště srovnávají s těmi školními. Hodnotí se grafická stránka písemného projevu včetně způsobu úchopu psacího náčiní, jak při psaní sedí, pravopis a pravopisné chyby a specifické chyby dysortografického charakteru (Zelinková, 2015). Matematické schopnosti se diagnostikují pomocí testů, kde je věnována pozornost matematické paměti, zaměňování pořadí čísel, prostorové orientaci, čtení a psaní čísel, matematickým operacím a porozumění (Bartoňová, 2018). Úroveň sluchového vnímání je zjišťována např. pomocí Moseleyovu testu, kdy dítě určuje, zda se ve vysloveném slově objevuje konkrétní hláska či nikoliv. Oblíbená je zkouška sluchové diferenciacce dle Wepmana a do české podoby upravena Matějčkem. Obsahuje páry nesmyslných slov, která jsou buď stejná nebo se liší v jedné

hlásce (Zelinková, 2015). Dále jsou prováděny zkoušky sluchové syntézy a analýzy řeči, které jsou důležitou podmínkou pro schopnost psaní (Bartoňová, 2018). Pomocí Eldfeldtova testu, kdy dítě určuje rozdíl mezi obrazci v horizontální a vertikální rovině, zjistíme úroveň zrakového vnímání, ale také jakým způsobem dítě pracuje, zda systematicky nebo si postup nepromýšlí. Mezi další diagnostická vyšetření patří úroveň pravolevé orientace a orientace v prostoru., vyšetření řeči v oblasti vyslovování, vyjadřování, úrovně slovní zásoby atd. (Zelinková, 2015). Pokud nás zajímá vztah mezi lateralitou ruky a oka, použijeme zkoušku lateralitu vytvořenou Z. Žlabem a Z. Matějčkem, kdy s využitím pomůcek testujeme různé situace, např. zasouvání kolíčků, klíč do zámku, tleskání a vše zaznamenáváme do archu, který je společně s pomůckami součástí materiálu (Bartoňová, 2018).

Ne vždy je diagnóza zřejmá. Stává se, že problémy nemusí vyplývat z poruchy, ale například z málo podnětného domácího prostředí. Důležitá je v tomto případě diferenciální diagnostika, která odlišuje právě diagnózu dyslexie od čtenářských potíží, které mají příčinu jinde, např. pokud dítě bylo dlouhodobě nemocné, docházelo k častým změnám vyučujících nebo není dostatečně zralé (Zelinková, 2015).

2 Kategorizace specifických poruch učení

2.1 Dyslexie

Pojem dyslexie je nejznámější ze všech pojmů SPU. Měla totiž největší vliv na úspěšnost žáků ve škole (Zelinková, 2015). Definice SPU se odvíjela právě od definování dyslexie – specifické poruchy čtení (Bartoňová, 2018). V mezioborovém časopise *Annals of Dyslexia* byla v roce 2003 zveřejněna definice pracovní skupinou Mezinárodní dyslektické společnosti, podle které je dyslexie „*specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekodovanými schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.*“ (in Bartoňová, 2018, s. 26) Úroveň čtení je tedy vzhledem k ostatním schopnostem jedince nepoměrně nižší, než bychom předpokládali (Zelinková, 2015).

Dyslexie se na základní škole může projevovat například tak, že žák vynakládá nepřiměřené množství energie a času na vypracování úkolů. Často a rychle dochází k únavě. Při čtení přeskakuje slova nebo i celé řádky (Bartoňová, 2018). Dále dělají ve čtení chyby, kdy zaměňují vizuálně podobná písmena, např. b-d-p, nebo ta, která podobně zní, jako je t-d, ale i písmena, která si podobná nejsou. Problém nastává i v technice, kdy dochází k tzv. dvojímu čtení. Nejdříve si slovo předříká potichu a teprve poté ho řekne nahlas (Zelinková, 2015). Pro tyto žáky je náročné zapamatovat si abecedu, ale i například dny v týdnu nebo názvy měsíců. Často si pletou pravou a levou stranu. V důsledku ne moc bohaté slovní zásoby mají potíže se vyjádřit. Mohou se vyskytnout i gramatické obtíže a problém se naučit cizí jazyk. Špatně se koncentrují a udržují pozornost. Reakcí na školní neúspěchy i přes značné úsilí může být uzavření se, depresivní stavy nebo agrese (Bartoňová, 2018).

2.2 Dysgrafie

Dysgrafie je nazývána jako specifická porucha grafického projevu. Už jenom samotné psaní znamená pro žáka mnoho soustředění, což má negativní vliv i na obsah a gramatickou stránku písemného projevu. U těchto jedinců často dochází ke špatnému úchopu psacího náčiní (Bartoňová, 2018). Většinou jej drží nízko, křečovitě a nedovede provést pohyb

dostatečně velkého rozsahu. Často také drží psací náčiní kolmo a při psaní tedy na papír tlačí. Způsob sezení není vhodný a někdy sklání hlavu příliš blízko k papíru. Tito žáci mají pomalé psací tempo, u kterého kolikrát dochází ke zrychlení, nicméně se pak zhorší kvalita psaného projevu. Psaní obvykle není plynulé, dochází k narušení rytmicity. Písmo je neupravené, často až nečitelné. Častěji škrtají a přepisují písmena. V psaném projevu zaměňují písmena, ale i číslice podobná tvarem. Děje se to i v těch případech, kdy jedinec ví, jakou má písmeno nebo číslo podobu. Přílišným soustředěním se výkon spíše snižuje. Žák se potom dopouští chyb, jako je třeba vynechávání písmen a diakritiky, komolení slov, nedělá mezi slovy mezeru nebo se při rychlém psaní dopouští gramatických chyb, protože nemá prostor si gramatické jevy odůvodnit. Pokud žákovi dáme místo diktátu doplňovací cvičení, můžeme v pravopisné stránce vidět rozdíl. Vliv dysgrafie se může promítnout nejen v procesu psaní, ale i v jiných oblastech, jako je například geometrie nebo už ve zmíněném zapisování tvarem podobných číslic (Jucovičová, Žáčková, 2016). S dysgrafií může být spojena i dyspinxie (Bartoňová, 2018).

Žáka s dysgrafií je důležité především motivovat, aby nedošlo k averzi vůči psaní. Velmi důležitý je postoj rodičů, učitelů, spolužáků a jiných osob okolo jedince s dysgrafií. Jejich pochopení a respektování problému. Vyzdvihování neúhledného písma před ostatními či trestání žáka nadbytečnými úkoly přispívá právě k demotivaci a rezignaci, ale i ke špatnému sebehodnocení. Je potřeba přizpůsobit se možnostem žáka tak, aby měl prostor ukázat své opravdové znalosti. Dalším cílem je řádná reedukace, rehabilitace či kompenzace (Jucovičová, Žáčková, 2016).

2.3 Dysortografie

Tato porucha učení se definuje jako specifická porucha pravopisu, kdy se často vyskytuje společně s dyslexií. Nevyskytuje se v problémech s gramatikou jazyka jako celku, ale projevuje se tzv. specificky dysortografickými jevy (Bartoňová, 2018). Dle Zelinkové (2015) se tato porucha manifestuje ve dvou oblastech – počtem výše zmíněných specifických chyb a potížemi s osvojováním a aktivním užitím gramatických jevů. Jucovičová a Žáčková (2014) dále zmiňují narušenou oblast sluchového vnímání, hlavně sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy. Tyto obtíže narušují jazykový cit. Projevuje se to například při psaní diktátu, kdy žák zachytí slovo ve špatné formě a přesně tak ho napíše. Dochází tedy ke specifickým chybám, kdy například zaměňuje zvukově podobné hlásky i slabiky. Velký důraz je kladen na měkké a tvrdé slabiky, protože jejich nesprávná diferenciaci způsobuje

chyby v pravopisu, například u určování vzorů přídavných a podstatných jmen. Žák vynechává písmena, slabiky nebo i celá slova a věty. Často vkládá samohlásky do slov, která obsahují shluk souhlásek, dochází i k přidávání slabik a celých slov. Píše diakritická znaménka tam, kde být nemají nebo naopak je úplně vynechává. Dopouští se tzv. inverzí, kdy obrátí slabiky ve slově. Dalším projevem může být spojování více slov či vět do jednoho celku, nebo naopak nesmyslné rozdělení slova. V neposlední řadě dělá gramatické chyby i přes to, že gramatická pravidla zná a správně aplikuje při ústním projevu. Problém chybovosti nastává v projevu písemném – to je způsobeno sníženým jazykovým citem. Žáci vyšších ročníků si dokážou zapamatovat pravopisná pravidla, ale neumí je použít v praxi. Tyto problémy nastávají koncem prvního stupně, ale jejich projevy začínají až na druhém stupni (Jucovičová, Žáčková, 2014). Dle Michalové (2004) je důležité brát v potaz měnící se obtíže a výkon související s rostoucím věkem žáka. Typické dysortografické chyby s věkem ubývají, ale to neznamená, že se k žákovi nemá nadále přistupovat s ohledem na jeho poruchu. Znamená to, že žák stále potřebuje více času a neměl by na něj být vyvíjen tlak, jinak se mohou specifické chyby z minulosti vrátit.

2.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha učení, která ovlivňuje základní složku numerace. Jednoduše řečeno má vliv na učení se počítat. Vyznačuje se tedy určitými nedostatky při práci s čísly (Babtie, Emerson, 2018). Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 má Specifickou poruchu počítání zařazenou pod kódem F81.2 a definuje ji takto: „*Tato porucha se týká specifické poruchy schopnosti počítat, která není vysvětlitelná pouze mentální retardací nebo nepostačující výukou. Defekt je především v neschopnosti běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení a dělení, spíš než abstraktnějších početních úkonů, jako je algebra, trigonometrie, geometrie nebo vyšší matematika.*“ (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí)

Dyskalkulii lze klasifikovat do jednotlivých podkategorií. Blažková (2009) zmiňuje ve své publikaci například klasifikaci dle L. Košče, který rozděluje dyskalkulii následovně:

a) Dyskalkulie praktognostická

Jedinec má problémy s manipulací s různými předměty či symboly, dále mu dělá problém tvoření skupin předmětů, nechápe pojem přirozeného čísla, není schopen porovnávat počet, nerozezná od sebe geometrické útvary a má potíže v prostorové orientaci.

b) Dyskalkulie verbální

V tomto případě nechápe slovní označování počtu předmětů, operačních znaků a vyjadřování matematických symbolů a znaků. Není schopen vyjmenovat čísla v konkrétně upořádané číselné řadě.

c) Dyskalkulie lexická

U tohoto druhu dyskalkulie nastává problém se čtením matematických symbolů, jedinec zaměňuje číslice, která se podobají tvarem, má potíže v prostorové a pravolevé orientaci.

d) Dyskalkulie grafická

U grafické dyskalkulie dělá jedinci problém se zapisováním matematických znaků, víceciferných čísel. Jedinec není schopen psát diktovaná čísla a zapisovat čísla pod sebe. Má problémy s rýsováním obrazců a poruchu pravolevé a prostorové orientace.

e) Dyskalkulie operační

Z názvu vyplývá, že u tohoto druhu dyskalkulie je narušená stránka v oblasti matematických operací. Jedinec má problém tyto operace provádět nebo jednotlivé operace zaměňuje.

f) Dyskalkulie ideognostická

Problémy nastávají v pojmových činnostech jako při počítání slovních úloh. Projevuje se problémem při porozumění matematickým pojmům a jejich vzájemným vztahům mezi sebou či poruchou při zobecňování.

S dyskalkulií může souviset celá řada dalších faktorů. Například specifická vývojová porucha řeči a jazyka může mít vliv na slovní zásobu v matematice, kdy je učení nových matematických pojmů pro jedince obtížné. V některých oblastech mohou mít vliv také další poruchy učení jako jsou dyslexie a dyspraxie. Dále může dyskalkulii ovlivňovat porucha koncentrace a rozptýlená pozornost, s čímž souvisí i ADHD (Babtie, Emerson, 2018).

Blažková (2009) se zaměřuje na klasifikaci projevů dyskalkulie v jednotlivých oblastech učiva. Žák musí podle ní pochopit jednu oblast, aby mohl zvládnout oblast další.

Do těchto oblastí patří vytváření pojmu čísla, čtení a zapisování číslic, operace s čísly, slovní úlohy, geometrická a prostorová představivost, početní geometrie a jednotky měř. Je tedy potřeba pochopit základní princip matematického pojmu, aby věděl, jak postupovat v dalších oblastech. Aby měla náprava přínos, musíme se opírat o jednotlivé příklady, vnést do toho určitý zážitek, díky kterému jedinec pochopí, jak a proč daným způsobem postupovat.

2.5 Dyspinxie

Pro jedince s dyspinxií je typická kresba na nižší úrovni. Nakreslené předměty a jevy nejsou zobrazeny v takové kvalitě, jak bychom vzhledem k věku předpokládali (Michalová, 2004). Můžeme vyzorovat neobratné zacházení s náčiním určeného pro kresbu, neschopnost přenést trojrozměrný prostor na papír, kde má dvojrozměrný charakter, nechápe perspektivu (Bartoňová, 2018). Michalová (2008) rozlišuje tři druhy dyspinxie – motorickou, vizuální a integrační. Motorickou dyspinxií charakterizují nerovné linie a jejich přetahování, jednoduché tvary, jedinec drží náčiní křečovitě a tlačí na papír nebo naopak vede čáru slabě a přerušovaně. Vizuální dyspinxie se projevuje problémem s napodobením trojrozměrných předmětů, které jedinec vidí, ale nedokáže je přenést na papír, chybí smysl pro detail. A integrační dyspinxie je kombinací dvou uvedených druhů a jejich projevů.

2.6 Dysmúzie

Vyskytují se zde obtíže v percepci a recepci hudby, kdy mezi projevy patří problémy s diferenciací tónů, neschopnost zopakovat rytmus a melodii (Bartoňová, 2018). Michalová (2008) ve své publikaci uvádí kategorizaci dle Novotné a Kremlíčkové z roku 1997, ve které dělí dysmúzii na expresivní projevující se neschopností zopakovat známou hudbu, kterou jedinec pozná pomocí sluchu, a totální, kdy jedinci celkově chybí smysl a cit pro hudbu.

2.7 Dyspraxie

Této poruše učení není věnováno tak velké pozornosti jako u dyslexie, dysgrafie, dysortografie nebo dyskalkulie, protože je kladen větší důraz na předměty jako je český jazyk nebo matematika a na tělesnou výchovu se pohlíží jako na okrajový předmět. Nicméně neobratnost a celková porucha pohybové koordinace se mohou odrazit i v běžném životě jedince a tím narušit jeho vývoj osobnosti, ale také sociální vývoj (Zelinková, 2017).

Zelinková (tamtéž) ve své publikaci uvádí, že pojem dyspraxie byl použit již v 80. letech I. Lesným. V klasifikaci MKN-10 je dyspraxie nazvána jako Specifická vývojová porucha motorické funkce (Bartoňová, 2018).

Zelinková (2017) ve své publikaci zmiňuje typy dyspraxie, například dle M. Boonové, která je rozděluje na tři typy podle příčin a projevů obtíží na:

a) Verbální dyspraxii

Jedinci dělají problém pohyby, které jsou potřeba k výrazné výslovnosti. Napodobování řeči může být těžší než spontánní mluva. Tyto obtíže mohou mít vliv i na pořadí slov ve větě.

b) Senzorickou integrativní dysfunkci

Narušení kooperace smyslů, kdy jedinci dělá problém uspořádat si informace, které získal pomocí smyslů ve spojení s tělem a prostředím. Obtíže spočívají v chápání smyslu přicházejících informací prostřednictvím sluchu, zraku, hmatu, proprioceptivním systémem a vestibulárním aparátem.

c) Ideální a ideomotorickou dyspraxii

V případě ideální dyspraxie se obtíže projevují na úrovni plánování pohybů. U dyspraxie ideomotorické jedinec nedokáže plánovaný pohyb realizovat, i přes to, že si je vědom, co má udělat.

V mladším školním věku má žák problémy především v oblasti sebeobsluhy, kdy mu trvá převlékání nepřiměřeně dlouho, nedokáže si zavázat tkaničky. V každodenních obvyklých situacích si počíná nemotorně. Při výuce mu dělá problémy pomalé pracovní tempo a zorganizovat si postup řešení úkolů. V pracovních činnostech je neobratný a velký kámen úrazu je tělesná výchova, kdy mu nedělají problém pouze pohybové aktivity, ale i nepochopení pokynů k provedení určité aktivity. Co se týká samotného chování často vyrušuje neklidnými pohyby. Může se zdát, že ve škole naschvál naráží do svých spolužáků, ale tito jedinci pouze nejsou schopni odhadnout vzdálenost mezi svojí osobou a jiným objektem. Problém s určením správného pořadí slov ve větě a nesprávnou volbou slov se negativně odráží v komunikaci. Při potížích s ovládním svalů zajišťujících výraz tváře nemají šanci projevit některé emoce. Je pro ně obtížné udržet zrakový kontakt. Pokud se tito

jedinci setkají s nepochopením svých vrstevníků vyhledávají spíše přítomnost mladších dětí a je jim lépe ve společnosti dospělých. Všechny tyto obtíže mohou vyvolat pocit méněcennosti. Je potřeba podpora a pochopení, jak ze strany školy, tak rodiny, aby se předešlo případným dalším obtížím psychosomatického rázu (Zelinková, 2017).

Klasifikace Americké psychiatrické asociace (DSM-V) určuje diagnostická kritéria této poruchy jimi nazvanou jako Vývojové poruchy koordinace:

- a) Úroveň koordinovaných motorických dovedností je nižší, než by se očekávalo vzhledem ke srovnání se stejně starými jedinci. Problémy spočívají v nemotornosti, pomalosti a nepřesnosti,
- b) Tyto poruchy negativně ovlivňují provádění činností, které jedinec každý den vykonává a narušují osvojování školních dovedností, přípravu na povolání nebo činnosti prováděné ve volném čase včetně herních aktivit,
- c) Obtíže začínají během období raného vývoje,
- d) Tuto poruchu nelze přisuzovat poruše intelektu, zrakovému postižení, ani poruše neurologického charakteru ovlivňující pohyb (Zelinková, 2017).

V České republice se k diagnostice používá Test motoriky pro děti MABC-2 pomocí kterého se hodnotí úroveň motoriky a identifikuje vývojovou poruchu pohybové koordinace u jedinců ve věkové kategorii 3-16 let. Tento test je standardizován (Bartoňová, 2018).

3 Intervence žáků se SPU na 1. stupni základní školy

3.1 Druhy prevence ve vztahu ke SPU

Abychom mohli včas stanovit vyhovující intervenci, je třeba zaměřit se také na prevenci SPU, kterou obecně dělíme na primární, sekundární a terciární (Bartoňová, 2010).

Primární prevence

Tímto typem prevence rozumíme provádění takových postupů, abychom podpořili duševní zdraví jedince. V případě poruch učení je třeba u dětí působit už v předškolním věku a zaměřit se na dovednosti v oblasti čtení, psaní a praktických aktivit. Na tomto základě je případně možné zkorigovat preventivní působení pomocí různých podpůrných technik a metod (Bartoňová, 2018). Pokud tedy v předškolním věku narazíme na některé podezřelé projevy, které by později mohly být znamením pro faktory rizikového charakteru SPU, jedná se o deficity dílčích funkcí, pomocí kterých se učíme číst, psát a počítat. Ze zahraničních odborníků se touto problematikou zabývá například B. Sindelarová, která ve své publikaci *Předcházíme poruchám učení* popisuje metody zaměřené na předcházení školních obtíží dětí (Bartoňová, 2010). J. Mand (in Brožová, 2010) zmiňuje význam konkrétních činností v předškolním věku v rámci prevence potíží při osvojování čtení a psaní. Mezi tyto činnosti rozvíjející gramotnost dětí řadí předčítání a povídání, čemuž by mělo být věnována alespoň jedna hodina denně v předškolním zařízení. Bartoňová (2010) ve své publikaci zmiňuje screening dle Pokorné jako součást preventivního programu, který pozoruje a rozvíjí schopnost rozlišování pozadí a figury nebo zaměřování pozornosti, schopnost optického a akustického rozlišování a členění jako funkce vnímání, dále schopnost viděný obraz spojit se slovem, které slyšíme, schopnost uložení viděného a slyšeného do krátkodobé i dlouhodobé paměti, schopnost předvídat založené na schopnosti seriality a schopnost vnímání vlastního těla a prostorové orientace, což je úzce spojeno s rozvojem jemné a hrubé motoriky.

Můžeme využít i řadu screeningových testů a preventivních programů, jako jsou například *Prediktivní baterie testů* sloužící pro předvídaní čtenářských potíží, dále *Schieffeldský screeningový test diagnostiky dyslexie* upravený O. Zelinkovou, který slouží ke sledování vývoje sluchového vnímání a rýmování, jemné motoriky, paměti a dovednosti kopírovat tvary. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* sleduje úroveň zrakového i sluchového vnímání, artikulační neobratnost, motoriku, smysl pro rytmus a rým. V neposlední řadě *Diagnostika dítěte předškolního věku* sledující paměť, zrakovou a sluchovou percepci,

motoriku, vnímání časoprostoru, řeč, základní matematické představy, dovednosti v sociální sféře, sebeobsluhu a hru (Bartoňová, 2018).

Sekundární prevence

Tímto druhem prevence se už snažíme zabránit zhoršování poruchy a případnému ztížení fungování jedince ve společnosti. Pedagogicko-psychologické poradny zajišťují preventivní programy na podněcování konkrétních oslabených funkcí jako je vnímání, pozornost či paměť. Mezi tyto programy patří například metoda Dobrého startu či Edukativně stimulační programy (Bartoňová, 2010).

Terciární prevence

Poslední druh prevence zahrnuje takové postupy a metody, které chrání jedince před zhoršováním stavu, brání komplikacím a dalšímu prohlubování obtíží. V případě SPU už porucha zasahuje do procesu socializace a emocionálního prožívání, kdy je už nutná terapeutická pomoc. Již není možné odstranit následky poruchy (Bartoňová, 2010).

Jedinci se SPU nejsou ohroženi pouze výukovými obtížemi, ale i důsledky těchto obtíží v oblasti nedostatečné motivace k učení a zaostáváním ve výuce. To jsou všechno důvody významu prevence SPU a předcházení tím dále i problémům v soustředění, poruchám chování a neurotickým obtížím (Pokorná, 2015).

3.2 Komunikační kompetence a strategie

Dle Kocurové (in Zelinková, 2015, s. 151) je komunikační kompetence „*schopnost využívání jazykových prostředků mluvčím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro konkrétní komunikační účely. Znamená schopnost účastníka komunikace zvládnout v dostatečné míře příslušné soustavy pravidel.*“ Je rozdělena na dvě složky – jazykovou a pragmatickou. Jazyková složka znamená zvládnutí jazykového systému a pragmatickou složkou rozumíme schopnost se dorozumět užitím jazyka. Tyto dvě složky dle výzkumů jedinci se SPU ovládají hůře. Kocurová (tamtéž) uvádí příklady nižší úrovně komunikační kompetence u dětí se SPU vycházejíc ze svého výzkumu. Jedinci se SPU se víckrát snažili získat pozornost takovými způsoby jako je například pokřikování přes celou místnost než jedinci z kontrolní skupiny, dále upřednostňovali spíše nonverbální styl komunikace a reagovali na nižší úrovni, než by se dalo vzhledem k věku předpokládat. V neposlední řadě zmiňuje také nepřesné vyjadřování, když potřebovali s něčím pomoci nebo je bylo

při konverzaci nutné více povzbuzovat, konverzace byla nepřírozená a obvykle o ni ztratili zájem.

Je tedy potřeba brát v potaz nejen problémy ve čtení, psaní, počítání apod., ale je třeba se zaměřit i na oblast komunikace, protože přetrvávající obtíže v oblasti komunikační kompetence se promítají do běžného života a obvykle trvají až do dospělosti. V souvislosti se zaměřením na komunikační oblast by si pedagog měl klást otázky jako například, zda žák porozuměl jeho otázce, jestli ho otázka podněcovala k přemýšlení, zda se žáci umí ptát a pokud ne, co by mohlo být příčinou, nebo jestli vůbec mají dostatek příležitostí pro vytváření komunikačních dovedností apod. (Zelinková, 2015).

Než je započata příprava samotného postupu a metod nápravy, je třeba si stanovit určité strategie. Prvním takovým předpokladem je zaměření se na jedince jako individualitu, protože SPU mají u každého jiný charakter obtíží a také je třeba brát v potaz vnitřní podmínky, jako například jedincův intelekt či motivaci a podmínky vnější, které zahrnují například rodinnou situaci nebo podporu ze strany pedagoga, rodičů a dalších lidí. Dalším kritériem, na které je třeba brát ohled je rozbor psychologické situace, kdy je brána v potaz demotivace dítěte způsobená neúspěchy a prožívání rodičů působící na dítě. Velmi důležitou zásadou je přesná diagnostika obtíží, aby bylo napravováno to, co je opravdu třeba. Je potřeba určit náročnost úkolů v nápravném procesu, aby cvičení odpovídala jeho schopnostem, ale aby efektivně vedla ke zlepšení. Velmi důležitá je motivace a s ní související další zásada prvotního úspěchu při navštívení poradny nebo intervenční hodině ve škole, přičemž je velmi důležité, aby tento pocit zažíval spolu s dítětem i rodič, ten se pak podílí na nápravném procesu. Je také důležité nikam nespěchat a postupovat k těžším úkolům až po zvládnutí úkolů méně obtížnějších. Zásadní strategií je pravidelná práce s dítětem, nejlépe každodenní, opět zde hrají důležitou roli rodiče. Je potřeba, aby žák stále dané věci procvičoval, pauza v tomhle případě může znamenat opakovanou práci stále od začátku. Dále je potřeba, aby jedinec danou věc pochopil a porozuměl, proč to procvičuje. Usnadňuje to totiž proces opětovného vybavování jevu, který nacvičuje. S tím souvisí zásada dokonalého soustředění, kdy je potřeba vytvořit optimální podmínky pro koncentraci pozornosti. Je třeba myslet na to, že intervence si žádá dlouhodobý nácvik a připravit rodiče i dítě na to, že ke zlepšování bude docházet postupem času a k úplnému odstranění obtíží bude potřeba delší doba procvičování. Určitou dovednost rozvíjíme tak dlouho, dokud nedojde k její automatizaci. Další strategií je užívání přirozených metod, například při rozvíjení sluchové diferenciaci vyslovujeme slova

zřetelně, ale bez přílišného nepřirozeného důrazu. Poslední zásadou strategických postupů při nápravě je užívání takových způsobů, aby dítě pochopilo strukturu věci a umělo si dát jednotlivé jevy do souvislostí (Pokorná, 2015).

3.3 Vzdělávání formou integrace a inkluze

V této kapitole je pojednáváno o vzdělávání žáků se SPU ve školách běžného typu. Jsou zde tedy vymezeny důležité termíny a postupy pro zařazení těchto žáků do běžného vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání je proces umožňující všem žákům navštěvovat základní školu běžného typu. Učitelé jsou pak povinni brát v potaz individualitu každého žáka a přizpůsobit jim vzdělávací strategie vzhledem k jejich schopnostem, dovednostem, ale také konkrétním znevýhodněním. Pojem inkluze je často zaměňován s pojmem integrace, kterou Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje jako sociální rehabilitaci. V tomto případě se jedinec smířil se svou poruchou, je v kontaktu a kooperaci s intaktními lidmi. Vzdělávání formou integrace je charakterizováno zapojením žáků se specifickými vzdělávacími potřebami ve školách běžného typu, kdy je cílem těmto žákům poskytnout jednotné zkušenosti jako žákům intaktním, samozřejmě s respektováním jejich zvláštních potřeb. Integrace tedy bere v potaz hlavně daného jedince nebo skupinu, inkluze se snaží o akceptaci celé společnosti, školy nebo komunity a jedinci jen přizpůsobuje přístup (Tannenbergerová, 2016).

Inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je stanoveno školským zákonem č. 561/2004 Sb., dále vyhláškou 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, vyhláškou 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a příslušnými rámcovými vzdělávacími programy, dále jen RVP (Bartoňová, Vítková, 2016). Podle školského zákona 561/2004 Sb. je žák se speciálními vzdělávacími potřebami jedincem, který potřebuje podpurná opatření ke splnění svých možností ve vzdělávání a k využití svých práv rovnocenným způsobem s jinými. Těmto žákům je umožněno používání speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek a učebnic, které jim bezplatně poskytuje škola (Bartoňová, Vítková, 2016). U mírnějších projevů SPU je vzdělávání těchto žáků prováděno formou podpory ve vyučování učitelem dané třídy. Učitel tedy utváří takové podmínky, které nejlépe konkrétnímu žákovi vyhovují, bere v potaz jeho individualitu a poskytne podpurná opatření. Další formou je již zmíněná inkluze žáka ve třídě základní

školy. Dále individuální podpora speciálním pedagogem či školním psychologem, který dané postupy probírá s poradenskými pracovišti. Velmi osvědčené je využití skupin individuální podpory při základních školách, kdy žák dochází v některých rozvrhových hodinách ke speciálnímu pedagogovi a probírá s ním danou látku. Existují také třídy pro žáky se specifickými poruchami učení zřízené dle paragrafu 16 odst. 9 školského zákona, které jsou zřízeny při základních školách. Ve třídě je menší počet žáků a vyučuje zde speciální pedagog (Bartoňová, 2018). U těchto žáků lze také využít různých způsobů hodnocení – klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací těchto druhů hodnocení (Bartoňová, Vítková, 2016).

Úroveň školy reprezentují školní vzdělávací programy, dále jen ŠVP, vymezující vzdělávání na dané škole. Klíčové kompetence, kterými by měli žáci disponovat a obsah vzdělávání určuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Ten je také stěžejní pro tvorbu ŠVP. V souvislosti se vzdělávacím obsahem RVP podporuje komplexní přístup využívající podpůrná opatření a specifické potřeby jedince, poskytuje obměny obsahu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Tím, že škola vytvoří ŠVP může dále přizpůsobit obsah vzdělávání žákům se SPU jejich množností tvorbou individuálního vzdělávacího plánu, dále jen IVP (Bartoňová, 2018). Na tvorbě IVP se podílí škola, pokud jej doporučí školské poradenské zařízení na základě žádosti zákonného zástupce žáka nebo žáka zletilého. Obsahuje hlavně konkrétní úpravy vzdělávacího obsahu žáka se SVP, edukačního rozvržení v rámci obsahu a času, jak jsou upravené vyučovací formy a metody a hodnocení žáka či úpravy výstupů ve vzdělávání. Plán musí být zhotoven nejpozději do 1 měsíce od obdržení doporučení a žádosti zákonného zástupce či zletilého žáka. Vzhledem k potřebám žáka se v něm mohou provádět změny během celého školního roku. Tvorba IVP je zajišťována školou a jeho zpracování probíhá v kooperaci se školským poradenským zařízením, žákem a pokud je žák nezletilý, tak i se zákonným zástupcem (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

3.4 Reedukace jednotlivých druhů SPU

Teorie reedukace SPU je důležitým podkladem pro tvorbu materiálů sloužících k intervenci žáků s obtížemi vyplývajících z konkrétních deficitů. Je potřeba znát základní pravidla a postupy užívané při práci s těmito žáky, abychom dále mohli vytvářet různé obměny reedukačních cvičení či navrhovat cvičení nová.

Dyslexie

Dle mnohých odborníků je čtení v úzké souvislosti s procesem vnímání. Čtení je významně spojené také s prostorovým vnímáním, pravolevou orientací a kvalitou očních pohybů. Všechny tyto oblasti je třeba při reedukaci procvičovat (Bartoňová, 2018). Je třeba rozvíjet také percepčně-motorickou funkci a řeč. Při čtení se soustředíme na oblast techniky čtení (dekódování) a porozumění čteného. Pokud se čtenář příliš zabývá technikou, nezbývá už tolik pozornosti na celkové porozumění textu (Zelinková, 2015).

Techniku čtení procvičujeme *zrakoprostorovou identifikací písmen*, kterou lze rozvíjet hmatem, kdy má jedinec zavřené oči a písmeno si ohmatává. Dále sem patří *spojování hlásky a písmena*. Tento proces podporujeme čtením písmen z karet. Žák si tak propojuje konkrétní zvuk s příslušnou hláskou. Tento krok procvičujeme ve snaze odstranit pomalé čtení. V této oblasti je úskalím zaměňování tvarově a zvukově podobných písmen. Písmena tvarově podobná se snažíme pomocí zrakového vnímání jedinci vybavit znovu díky obrázku, jehož název začíná na příslušné písmeno, například b. Písmena také může obtahovat, vyhledávat je v textu nebo číst slova nejprve s jedním písmenem a poté s druhým tvarově podobným a nakonec dohromady. Pokud vážně rozlišování zvukově podobných písmen, snažíme se zjistit, zda je příčina ve sluchovém vnímání (Zelinková, 2015). Sluchové vnímání lze pak procvičovat pomocí různých zdrojů zvuku, nejdříve na jednom místě, poté se s ním pohybujeme. Procvičujeme naslouchání, sluchovou paměť, sluchovou diferenciaci, analýzu a syntézu, percepci a další sluchové oblasti (Jucovičová, Žáčková, 2014). Další etapou patřící do techniky čtení je *spojování písmen do slabik*, kde lze využít čtení slabik z kartiček. Dále je třeba, aby tyto *slabiky spojili v celé slovo*. Doporučuje se číst v kratších intervalech, ale pravidelně. Lze využít jednoslabičná slova o třech písmenech, dvouslabičná slova s otevřenými a uzavřenými slabikami, víceslabičná slova a slova se souhláskovými shluky. Poslední etapou je zvládnout číst *celé věty a souvislý text*. Je vhodné využívat jednoduché a krátké texty, kdy může jedinec trénovat stejný text vícekrát, ale je třeba, aby ho opravdu četl a nereprodukoval ho nazpaměť. Na závěr této techniky lze tedy říct, že čím lépe ji jedinec zvládne, tím více pozornosti může věnovat porozumění textu jako celku. Na porozumění má vliv automatizace techniky čtení, úroveň čtení a věk (Zelinková, 2015).

Než žák začne se čtením textu, lze ho na text připravit, aby mohl při čtení lépe registrovat obsah a vstřebávat informace. Například může již po přečtení nadpisu odhadnout, o čem by text mohl být. Dále text společně prozkoumáme, žák si všímá detailů (odstavce,

přímá řeč, čísla apod.). Na základě toho lze vytvořit jednu nebo dvě otázky, na které žák bude hledat v textu odpověď a tím bude motivován věnovat pozornost obsahu. Pokud se v textu vyskytnou slova, která jsou pro čtení obtížnější, můžeme je natrénovat a vysvětlit si význam (Krejčová, 2019). Samotný trénink čtení s porozuměním lze nejprve stavět na *pochopení jednotlivých výrazů*. Můžeme využít obrázky, které jedinec spojuje do dějových celků nebo slova spojovaná s příslušným obrázkem. Další etapou je *mechanické porozumění založené na paměti*. Žák si pamatuje poznatky, ale nespojí si to do logických souvislostí. Nejvyšší úroveň tedy dosáhne *porozuměním daným poznatkům založených na pochopení souvislostí*. Zde je třeba brát v úvahu typ a velikost písma, aby žák nemusel věnovat více pozornosti dekodování písmen a slov a mohl se věnovat obsahu čteného textu. Pro nácvik čtení s porozuměním lze využít obrázky, ke kterým žák přiřkládá odpovídající slova či věty. Při čtení textu může žák odhadovat, co by pravděpodobně mohlo následovat po přečtené větě. Když žák text přečte, ptáme se ho na příslušné otázky nebo žák vypráví obsah textu. Může plnit různé úkoly vyplývající z textu (Zelinková, 2015).

Dysgrafie

Většinou se společně vyskytnou obtíže v jemné motorice, snížené zrakové představivosti a to, že si jedinec nedokáže zapamatovat motorické vzorce tvarů písmen. Při reedukaci rozvíjíme jemnou a hrubou motoriku uvolňovacími cviky a trénujeme správné držení psacího náčiní, až poté následuje trénink psaného projevu (Zelinková, 2015).

Rozvoj motorických funkcí má za cíl zpevnění svalů na ruce, uvolnit svalové napětí a sladit jednotlivé pohyby, kdy užíváme multisenzoriální přístup. Pro rozvoj *hrubé motoriky* lze využít různých pohybových aktivit jako je obyčejná chůze či běh, přeskokováním předmětů, napodobováním různých pohybů a dalšími fyzickými aktivitami. *Jemnou motoriku* může jedinec rozvíjet drobnými pracemi jako je šití, pletení nebo zatloukání hřebíku, dále pletení copánků, obkreslování podle šablony, navlékáním korálků, práci s prstovými barvami nebo například cvičením, kdy má žák za úkol udržet na konkrétních prstech rovnou čtvrtku. Je třeba také zjistit, jak je žák schopen vnímat rytmus. Nejdříve je vhodné zvolit hudbu s výraznějším rytmem, kdy jej jedinec reprodukuje různými způsoby, například vytleskáváním nebo opakuje předvedený rytmus. Využívají se také tzv. bzučáky, kde žák znázorňuje dlouhé a krátké tóny (Jucovičová, Žáčková, 2016).

Nácvik grafomotoriky si klade za cíl, aby jedinec měl dostatečně uvolněnou ruku od ramenního kloubu až po prsty uzpůsobenou pro psaní a měl zakódovaný správný úchop psacího náčiní. Speciálně u těchto žáků snížení chybovosti, zvládnutí písmen, lepší čitelnost písma, psychické uvolnění a psaní v přiměřeném tempu (tamtéž). Zelinková (2015) ve své publikaci uvádí odlišné názory odborníků na přeučování úchopu psacího náčiní u žáků vyššího věku. Někteří tvrdí, že se nápravě v této oblasti věnuje příliš mnoho času, který by se dal užitečněji využít jinak, druzí zase zastávají názor, že pokud je nácvik intenzivní, můžeme dosáhnout výrazného zlepšení. Nicméně pro správný úchop lze využít různé pomůcky, jako jsou násadky na tužky, ergonomická pera či vatovou kuličku sloužící k nasměrování malíčku a prsteníčku k dlani.

Další oblastí při reedukaci dysgrafie je osvojení a zapamatování písmen. V tomto případě jsou užitečné obrázkové abecedy, pexesa s písmenky, obtahování písmen, dokreslování písmen nebo tvoření obrázků z písmen (Jucovičová, Žáčková, 2016).

Bartoňová (2018) ve své publikaci zmiňuje oblasti reedukace dysgrafie dle D. Kreibichové, která je rozděluje na poruchu tvaru, tahu a vztahu. V prvním případě jedinec nepíše písmena ve správném tvaru nebo při snaze ho napodobit zapomíná stopu. Deficit v této oblasti lze procvičovat tak, že žák napodobí tahy prováděné učitelem. Pokud mu to nejde, lze pomoci žákovi vedením jeho ruky. Při poruše tahu žák písmena napojuje, nedovede psát plynule. Žákovi lze pomoci s procvičováním nejdříve u tabule tak, že spojuje písmena užitím nadměrných tahů. Třetí oblastí je porucha vztahu, kdy žák píše některá písmena příliš velká některá naopak malá. V tomto případě lze jednoduše využít pomocné linky.

Cílem celého procesu reedukace dysgrafie je, aby byl jedinec schopen si poznamenat důležité věci, mohl se učit ze svých poznámek a aby jeho písmo přečetl nejen on, ale i další osoby (Jucovičová, Žáčková, 2016).

Dysortografie

Při reedukaci této poruchy učení je třeba zohledňovat individuální obtíže žáka. Postupy stanovujeme dle stanovené diagnostiky (Jucovičová, Žáčková, 2014). Reedukace v oblasti specifických dysortografických chyb vyžaduje odlišné postupy od druhé oblasti, která představuje problémy s osvojováním gramatických pravidel (Zelinková, 2015).

Při nápravě dysortografických chyb se věnujeme *rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*. V tomto případě může žák upustit od plynulého psaní a doplňovat čárky a háčky ve slově průběžně, protože poté není schopen doplnit diakritiku dodatečně. Lze využít velmi užitečnou pomůcku jako je bzučák, kdy žák pomocí dlouhých a krátkých zvuků zdůrazňuje délku hlásek (Zelinková, 2015). Můžeme ho ale nahradit vytleskáváním či vyťukáváním slabik, užitím grafického znázornění dlouhých hlásek (slabik) čárkou a krátkých tečkou (Jucovičová, Žáčková, 2014). Užitečná jsou také rytmická cvičení. Dále do oblasti dysortografických chyb spadá *diferenciace měkkých a tvrdých slabik* (dy-di, ty-ti, ny-ni). Při rozvoji těchto obtíží můžeme využít tvrdé a měkké kostky, kdy žák mačkáním příslušné kostky rozlišuje tyto slabiky ve slovech (Zelinková, 2015). Je vhodné užít tento způsob v rámci individuální práce než ve větší skupině, kdy žáci mají mezi sebou tendenci soutěžit. Účelem je, aby si žák tento gramatický jev upevnil za pomoci hmatového vnímání (Pokorná, 2011). Žákům také může dělat potíže *rozpoznávání tupých a ostrých sykavek*. Jako pomůcku lze vyrobit kartičky se slovy a obrázky obsahující sykavky. Při obtížích, kdy jedinec *vynechává* nebo naopak *přidává* či *přehazuje písmena* nebo *slabiky* jsou vhodná cvičení na doplňování písmen do slov, tvoření slova z přeházených písmen nebo také využití sluchové analýzy a syntézy. Poslední kategorií v této oblasti představují obtíže *hranic slov v písmu*. Žák píše slova dohromady, spojuje věty apod. Pro reedukaci se doporučují například cvičení, kde žák počítá slova ve větě, slova s předložkami nebo znázorňuje slova konkrétními předměty (Zelinková, 2015).

Druhou oblastí je již zmíněné osvojování gramatických pravidel. Je třeba žákům poskytnout dostatek časového prostoru k osvojení si těchto pravidel. Žák by se neměl dostat pod přílišný tlak, zvyšuje se tím počet chyb. Je dobré procvičovat s těmito žáky gramatická pravidla ústně. Motivací pro tyto žáky mohou být materiály obsahující srozumitelné gramatické jevy. Největší význam mají, pokud si tyto přehledy vytvoří žák sám nebo s něčí dopomocí (Jucovičová, Žáčková, 2014). Pro lepší zapamatování konkrétních gramatických pravidel je užitečné vytvoření mnemotechnických pomůcek. Při psaní diktátu je vhodné vybírat text, který je žákovi známý. První přečtení textu žák pouze poslouchá, až poté píše. Těmto žákům se doporučuje umožnit psát diktát formou doplňovacího cvičení, kde na vynechaná místa doplňuje příslušné gramatické jevy (Bartoňová, 2018).

Dyskalkulie

Při reedukaci dyskalkulie myslíme na psychický vývoj žáka, užíváme postupy nejen vzhledem k věku, ale také dle jeho individuálních potřeb. Je třeba jej motivovat například tím, že zvládnutí základních matematických schopností je velmi potřebné v běžném životě (Zelinková 2015). Blažková (2009) uvádí několik důležitých zásad při reedukačních postupech. Patří sem například význam stanovení diagnózy, abychom mohli vybrat správné postupy, z toho vyplývá i zásada dodržování potřeb dle individuálního plánu. Dále je třeba myslet na to, že v matematice je mezi látkami určitá návaznost, je tedy potřeba, aby měl žák tyto nižší schopnosti dostatečně zautomatizované. Důležité je zajistit, aby žák na svůj výsledek přišel a měl pocit „AHA efektu“. S tím souvisí i zásada samostatnosti a aktivity žáka a zásada pravidelného úspěchu, který je zajištěn pochvalou, hravou formou učení, nekladení přílišné zátěže na žáka. Další zásadou je multisenzoriální přístup, vhodný postup k pochopení zásadních pojmů a operací a diskutování s žákem.

Předčíselné představy tvoří základní složku z matematických oblastí. Tato oblast se rozvíjí již v předškolním věku. U žáků tedy využíváme složitější úkoly jako porovnávání (více-méně-stejně) nebo doplňování logické návaznosti předmětů. V oblasti *číselných představ* je třeba nejprve využívat názorných předmětů, které žák postupně počítá a dotýká se jich, poté jimi žák už nemanipuluje a využívá pouze zrak, a nakonec se dostáváme k počítání nazpaměť. Konkrétními příklady může být přiřazování počtu kuliček k číslici nebo doplňování chybějící číslice do číselné řady nebo znázornění čísel vybarvováním počtu volných políček v síti. Oblast *základních matematických představ* je důležitá pro pozdější praktické využití ve slovních úlohách. Je vhodné volit nejprve nižší čísla, aby se žák mohl soustředit pouze na postup matematické operace (Zelinková, 2015). Řešení *slovní úlohy* je třeba rozfázovat do několika kroků. Je třeba si stanovit, co je cílem dané úlohy, dát dohromady, co už je známo a co z toho je pro žáka důležité. Jakou matematickou operaci bude potřeba využít. Je velmi užitečné si příklad pro větší přehlednost graficky znázornit. Lze předpovědět k jakému výsledku se dobereme. Nakonec je důležité si zkontrolovat, zda výsledek zadání odpovídá (Babtie, Emerson, 2018). Pokud žák úlohu vypočítal, je dobré s ním párkrát podobný typ slovní úlohy zopakovat a dále procvičovat. Ověří se tím, zda postupu opravdu porozuměl (Bartoňová, 2018). Žáci s dyskalkulií mohou počítat slovní úlohy s nižšími čísly nebo mít k počítání k dispozici různé předměty. Neméně důležitou oblast matematiky tvoří *geometrie*, kterou je třeba žákovi přiblížit názornými příklady. Například

geometrické tvary přirovnávat k reálným předmětům. Rýsování je nutné procvičovat stejně tak, jako ostatní matematické jevy (Zelinková, 2015).

Dyspraxie

Pro jedince s dyspraxií je pohyb ještě podstatnější než pro intaktní společnost. Reedukaci této oblasti je potřeba vykonávat pravidelně a po dlouhou dobu, aby došlo ke zlepšení. Protože je pohyb a cvičení pro tyto žáky velmi psychicky náročný, je třeba pracovat i na jejich vnitřním prožívání, aby tento deficit na nich nezanechal následky psychického a sociálního charakteru. Naučit ho akceptovat nezlepšitelné, a naopak vybudovat zlepšení ve věcech, ve kterých by mohl uspět (Zelinková, 2017). Během mladšího školního věku dozrává jedinec po stránce organizace pohybů a utváří se tělové schéma. Žák se ve škole ale i v jiném prostředí setkává s neúspěchy vyplývající z této poruchy. Je tedy třeba rozfázovat větší úkony na více kroků, pokud si je nepamatuje, tak jednotlivé kroky mu sdělujeme postupně a jsme mu k dispozici. Je důležité být trpělivý a respektovat pomalejší tempo žáka. Při reedukaci dyspraxie se dají využít reedukační cvičení pro dysgrafii (Zelinková, 2015). Je zde tedy také velmi důležitý rozvoj hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky. Při rozvoji hrubé motoriky, například střídání běhu a chůze či zdolávání různě obtížných překážek, nemusíme mít špatný pocit z nemotornosti dítěte. Vyžaduje to dlouhodobé trénování, aby mohlo dojít k určitému pokroku, stejně tak, jako u ostatních poruch. Při míčových hrách je třeba myslet na to, že se žákovi bude lépe manipulovat s většími míči. Jemnou motoriku lze opět rozvíjet například praktickými činnostmi (oblékání, stravování), při hře (lego, puzzle, korálky). Problém nastává také v ovládnutí tělového schématu. To lze procvičovat jednoduchými cviky, kdy se žák dotýká konkrétních míst na svém těle. Místo mu můžeme určit nebo se ho dotkneme, například na levém rameni a on se má za úkol dotknout na druhém rameni apod. Zároveň je potřeba, aby své pohyby vnímal a chápal. Vždy vybíráme taková cvičení, která je žák schopen zvládnout (Zelinková, 2017).

4 Význam rodiny při práci s žáky se SPU

Důležitým faktorem pro zajištění aktivního přístupu ze strany rodičů je, aby byli dostatečně informováni o tom, že jejich podíl na spolupráci má pro možné zlepšení velký význam (Krejčová, 2019). Rodiče mohou významně ovlivnit sebepojetí jejich dítěte, jak bude vnímat své hodnoty a účastnit se na vzdělávání. Dítě by mělo být povzbuzováno a motivováno k učení. Rodiče dětí se SPU zároveň přebírají roli učitele. Měli by tedy brát na tento fakt ohled (Bartoňová, 2018). Rodina se tedy významně podílí na výchově a vzdělávání dítěte, proto je důležité si vymezit práva a povinnosti rodičů v rámci výchovy. Dále je důležité si zmínit vhodné i nevhodné přístupy, které ovlivňují osobnost dítěte, a tedy i jeho přístup a motivaci ke vzdělávání. Významná závislost se zde projevuje mezi těmito faktory a níže zmíněné aktivní spolupráci rodiny se školou.

4.1 Vymezení rodiny a její funkce

Rodina jako nejvíce přirozená společenská skupina působí na výchovu jedince v prostředí, kde vyrůstá. Matka, otec a jejich děti jsou součástí úplné rodiny. Základem rodiny jsou psychické, společenské a biologické vazby. Rodina by měla být prostředím podněcujícím členy k pozitivnímu sebehodnocení, seberealizaci, vzájemnému porozumění, pocitu radosti a bezpečí. V každé rodině působí na dítě různé faktory, díky kterým si osvojuje způsoby chování. Rodina je základním kamenem pro socializaci (Bartoňová, 2010).

Rodinné funkce jsou definovány jako úlohy, které rodina splňuje vůči svým členům a vzhledem ke společnosti (Bartoňová, 2018). Bartoňová (tamtéž) zmiňuje ve své publikaci tyto funkce:

a) Výchovná funkce

Rodiče jsou zodpovědní za své děti a jejich výchovu, umožňují jim příslušné vzdělání, pocit bezpečí a předávají jim žádané způsoby chování.

b) Emocionální funkce

Propojena s výchovnou funkcí, uspokojuje potřeby všech členů rodiny, podporuje vyrovnanou atmosféru v životě rodiny a lásku, členové se vzájemně respektují.

c) Ekonomická funkce

V každé rodině se ekonomické předpoklady liší. Důležité je, aby rodiče ze svých pracovních příjmů zabezpečili své děti z hlediska materiálního, ale i vývojového.

d) Biologicko-reprodukční funkce

Tato funkce zahrnuje samotný zrod rodiny a uspokojení biologických potřeb rodinných příslušníků.

4.2 Styly výchovy

Pro správnou výchovu musíme dítě znát a také dodržovat výchovné podmínky. Níže uvedené výchovné styly jsou chápány jako negativní (Bartoňová, 2018).

Jsou jimi:

a) Zavrhuující výchova

Rodiče mají ke svému dítěti odmítavý postoj kvůli jeho nedostatkům, které zapříčiňují nesplnění jejich představ a očekávání. Rodiče dítě často trestají a omezují (Matějček, 1992).

b) Rozmazlující výchova

Rodiče pro dítě udělají cokoli, aby mu ulehčili cestu a vyhovují všem jeho přáním. To je postupem času zbavuje autority a škodí dítěti tím, že se v budoucnu možná nebude schopno se svými problémy poprat samo (Bartoňová, 2018).

c) Perfekcionalistická výchova

Rodiče ve snaze, aby bylo jejich dítě ve všem nebo alespoň v některých oblastech dokonalé, nedokážou být objektivní k jeho schopnostem. Tímto výchovným postojem dítě přetěžují (Matějček, 1992). Mohou se tím snažit zakrýt projevy postižení dítěte nebo si tím splňují věci, které nedokázali oni. Nároky jsou nad rámec možností dítěte, a to snižuje jeho sebehodnocení (Bartoňová, 2018).

d) Úzkostná výchova

Rodiče dítěti poskytují přehnanou ochranu, nedovolují mu provádět činnosti, které nepovažují za bezpečné. Neumožňují tím dítěti získat vlastní iniciativu, která by ho stimulovala (Matějček, 1992). Děti pak na přílišnou starostlivost rodičů odpovídají buď protestováním, agresivitou vůči rodičům, vyhledáváním part nebo pasivním chováním, kdy se sami v sobě uzavrou (Bartoňová, 2018).

e) Autoritářská výchova

Rodiče dítě nepodporují a panují zde přísná pravidla. Dítěti je omezováno a stále je mu něco zakazované. Musí plnit pro něj obtížné úkoly a tím je psychicky i fyzicky zatěžováno (Bartoňová, 2018). Tato výchova dokáže jedince ovlivnit do dospělosti v rámci emoční oblasti a okruhu mezilidských vztahů (Bartoňová, 2010).

Nejlepší, co ve výchově dítěte můžeme udělat je přijímat ho takové jaké je a brát v úvahu jeho možnosti a podle toho je rozvíjet (Bartoňová, 2018). Je potřeba použít demokratický přístup, kterým dítěti zajistíme dostatečný prostor, pocit lásky, bezpečí a jistoty v rodině. Nicméně je třeba myslet na to, že neexistuje univerzální výchovná metoda. Velmi záleží na tom, kdo a jak ji realizuje a od toho se odvíjí výchovné účinky (Bartoňová, 2010).

4.3 Spolupráce se školou

Okolnost, že rodiče zjistí a připustí si školní nedostatky svých dětí, může být klíčová pro navození spolupráce se školou. Začátek školní docházky je pro dítě i pro rodiče významnou událostí v životě. Právě pro rodiče může být tato událost psychicky náročná. Takovému psychickému zatížení lze odolat zachováním rovnovážného postoje k věci nebo být schopen se z této svízelné situace dostat a ke zmíněnému postoji se dopracovat. V rámci vzdělávání dítěte mají rodiče velmi důležité postavení v oblasti motivace a hlavně toho, jak bude jejich dítě vnímat vlastní osobu. Tím, že se rodiče rozhodnou spolupracovat s odborníky se můžou vyvarovat případných chyb ve způsobu práce s dítětem (Bartoňová, 2018). Velký význam má skutečnost, když se rodiče zajímají, jak si jejich dítě ve škole vede. Komunikují s učiteli, kteří je informují, jak se žákovi v jednotlivých oblastech daří. Může se stát, že se rodičům nebudou zamlouvat normy školy, mohou na ně mít odlišný názor. Hrozí, že případná konfrontace se školou může mít na dítě dopad v rámci rozpolcených názorů

a emocionálním postojem. Dále se předpokládá, že rodiče budou sledovat školní docházku žáka a v důsledku toho jej motivovat, popřípadě odhalí zdroj neúspěchů (Bartoňová, 2010).

Babtie a Emerson (2015) ve své knize zmiňují, jak mohou rodiče svému dítěti pomoci v domácím prostředí. Příklady aktivit uvádí konkrétně na dyskalkulii. Jsou zde zmíněny ty, které se dají použít obecně na všechny druhy SPU. Rodič může svému dítěti pomoci tak, že si s ním bude hrát. Dítě se na hře naučí zorganizovat si svůj čas a aktivity, poučit se z chyb, dokončit danou činnost, udržovat pořádek ve svých věcech tím, že si hračky po sobě vždy uklidí nebo pozná radost z úspěchu. Dále mohou s dítětem vytvořit rozvrh mimoškolních aktivit. Dítě by mělo získat pocit, že má své povinnosti pod kontrolou a po jejich splnění si může hrát. Užitečné je do rozvrhu také zahrnout věci, které je potřeba si připravit na další den, aby se jedinec ráno nedostal do časového presu, na nic nezapomněl a měl ve škole k dispozici vše potřebné. Autorky kladou důraz také na vypracovávání domácích úkolů, které představují nástroj pro zopakování probrané látky, její upevnění a porozumění. Aby domácí úkoly neznamenal pro jedince pouze nepříjemnou povinnost, je potřeba to opět provázat s organizací času. Efektivním postupem je využití časovače pro vytvoření pevného času, po který bude dítě pracovat na úkolu. Dítě si tak zároveň uvědomí, kolik toho během stanoveného času stihne, což má dobrý vliv i na potlačení časového stresu u psaní testů. V případě úkolů, které jsou pro jedince složitější není dobré, když jim rodič odpověď prozradí. Učitel potřebuje poznat, co je pro žáka obtížné. Pokud si dítě s úkolem neví rady vůbec, může ho rodič podpořit takovým způsobem, že navrhne různé cesty, jak dojít ke správnému výsledku.

V rodině mohou být i další sourozenci. Rodiče by jim tedy měli správně vysvětlit situaci, s jakými obtížemi se jejich sourozenec potýká a co je potřeba do určité míry respektovat. Není správné, aby rodiče věnovali přespříliš času dítěti se SPU na úkor jeho sourozenců nebo mezi nimi dělali ve výchovných postupech výrazné rozdíly. Aby se pro sourozence nestal daný jedinec přítěží, je třeba, aby rodiče respektovali jejich potřeby a nepřetěžovali je svými očekáváními, že se budou sourozenci neustále věnovat (Bartoňová, 2018).

II Praktická část

5 Domácí příprava formou pracovních listů

5.1 Cíle bakalářské práce

V teoretické části je cílem seznámit čtenáře s problematikou specifických poruch učení – jejich vymezení, možnosti práce s žáky s jednotlivými druhy SPU, vhodný přístup k těmto žákům ve školním a v domácím prostředí.

Hlavním cílem a zároveň výzkumnou otázkou této bakalářské práce je zjistit, zda je vhodné reedukaci dílčích obtíží vyplývajících ze SPU realizovat v domácím prostředí formou pracovních listů, které obsahují cvičení pro rozvoj narušených funkcí, dělají domácí přípravu motivující a mají v ní tak svůj význam.

Cílem, který úzce provází hlavní cíl je samotná tvorba reedukačních pracovních listů. Dále posouzení jejich kvality prostřednictvím dotazníku a zjištění, jak jsou tyto listy vnímány a hodnoceny vzhledem k věku, pohlaví, druhu SPU či jiné přidružené poruše žáka.

5.2 Charakteristika pracovních listů

Pracovní listy jsou nástroje doplňující učební materiály vtažující se k různým tématům. Jsou vytvářeny za účelem procvičování určitých oblastí formou zábavných úkolů a cvičení pomocí kterých si jedinec látku upevňuje a zároveň je motivován ke vzdělávání (Finková, Pastieriková, 2015).

Existuje spousta publikací, které obsahují pracovní listy či cvičení vhodná pro rozvíjení konkrétních schopností a dovedností žáků se SPU či v rámci prevence SPU. Cvičení jsou v těchto publikacích tvořena zábavnou formou. Jsou jimi například publikace od P. Svobody *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*, kde je kladen důraz na motivaci a procvičení rychlosti tahů, zlepšování se ve správném držení psacího náčiní a jeho vedení. Zároveň zde žák rozvíjí vědomosti i z jiných oblastí. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení* vytvořil tentýž autor za účelem procvičení očních pohybů spojených s kvalitou čtení a jsou rozdělena dle obtížnosti do pěti stupňů. Další publikace *Cvičení pro rozvoj čtení* je určena zejména pro začínající čtenáře, rozvíjí paměť a fonemické vnímání. Publikaci obsahující pracovní listy *Specifické poruchy učení: soubor pracovních listů k nápravě dyslexie, dysortografie a dysgrafie na 1. stupni ZŠ* ztvárnily L. Černá a L. Tumpachová. Cvičení v této publikaci rozvíjí oblast sluchové analýzy a syntézy, slovní zásoby, jazykového citu, zaměřují

se také na procvičování gramatických jevů a jsou určena především pro žáky 2.-5. ročníku. Knižní série *Šimonovy pracovní listy* se v každé publikaci od různých autorů zaměřují na řadu oblastí. Například *Šimonovy pracovní listy 11: Grafomotorická cvičení. S tužkou Týnou na cestách* od autorů Jana a Kláry Smolíkových se zaměřují na zdokonalování psacího projevu pomocí uvolňovacích cviků. Cvičení jsou koncipována formou motivačních příběhů, součástí jsou i doplňkové úkoly pro rychlejší jedince při pracování ve skupině a náměty, o kterých lze diskutovat po vyplnění pracovního listu. Obsahují také rady, jak lze témata rozvinout pomocí pohybových a výtvarných her.

K pracovním listům se vážou také určité klady a zápory. Za kladné je považováno jejich samotné provedení hravou formou a s tím spojená motivační funkce. Oproti běžným učebnicím je obsah dané oblasti v pracovních listech lépe pochopitelný. Dále mohou být přizpůsobovány pro konkrétní cílové skupiny. Pokud pracovní listy lze využít v elektronické podobě hovoříme i o nižší finanční náročnosti. Nicméně pokud pracovní listy potřebujeme v tištěné podobě hovoříme o jednom ze záporů, čímž je vyšší finanční náročnost. Mezi další zápory lze zařadit i časovou náročnost spojenou se samotnou tvorbou a přípravou či nutnost přizpůsobení jedincům s konkrétním druhem postižení (Finková, Pastieriková, 2015).

Pracovní listy vhodné pro domácí přípravu se podle Finkové a Pastierikové (tamtéž) řadí do skupiny *po výuce/přednášce* z klasifikace dle časového hlediska pracovních listů. Slouží k upevňování vědomostí, rozvíjí schopnosti daného jedince a motivují ho k dalšímu vzdělávání.

5.3 Vymezení výzkumného souboru a metodika

Předmětem výzkumu jsou žáci navštěvující první stupeň základní školy, kteří mají diagnostikované specifické poruchy učení nebo mají obtíže v oblastech spojených se SPU a vzhledem k věku či z jiných důvodů SPU diagnostikované nemají. Součástí výzkumného souboru jsou také rodiče, prarodiče, další členové rodiny, pedagogové a jiní pracovníci, kteří se těmto žákům věnují, znají základní informace včetně výukových obtíží těchto žáků. Tyto osoby s žáky pracovní listy vyplňovaly a prostřednictvím dotazníku přispěly k vyhodnocení cílů této práce.

Součástí praktické části jsou pracovní listy, které byly vytvořeny za účelem redukce obtíží spojených se SPU. Pracovní listy obsahují cvičení pro rozvoj čtení, psaní a počítání. V rámci dílčích oblastí mají sloužit k procvičení a rozvoji vizuomotorické koordinace, očních

pohybů, vizuální diferenciací grafémů, grafomotoriky, k upevnění gramatických jevů, základních početních operací a prostorové orientace. Jsou tvořeny hravou a zábavnou formou, aby žáky k reedukaci motivovaly. Postup tvorby byl založen také na inspiraci z publikací obsahujících pracovní listy či reedukační cvičení, které jsou zmíněny v přechozí podkapitole. První fáze tvorby obsahovala samotné vypracování metodických listů. V úvodu pracovních listů jsou popsány všechny náležitosti, které by měli daní jedinci znát, aby s listy mohli pracovat, tedy pro koho jsou určeny, k čemu slouží a co je jejich součástí. Na začátku každého cvičení je zmíněno, které pomůcky budou k danému úkolu potřeba, pro jakou cílovou skupinu je cvičení určené, jaký je cíl této aktivity. Dále přibližný čas, který je potřeba si na dané cvičení vyšetřit a samotný popis aktivity. Pracovní listy obsahují i grafické zpracování. Obrázky, které nejsou vytvořeny vlastnoručně, pochází z licencovaného zdroje, a tudíž ho nebylo nutné u nich uvádět. V pracovních listech byla později nalezena místa, která by některým jedincům mohla činit obtíže. Proto byl následně na základě této zkušenosti vytvořen klíč umístěný na konci pracovních listů. S jeho pomocí si lze zkontrolovat odpovědi a jsou zde zmíněna i doporučení k některým cvičením pro rodiče nebo další osoby, které žákovi pracovní listy poskytly. Doporučení zahrnují zejména tipy, na co dát u některých cvičení pozor nebo případné rady, jak lze úkoly zjednodušit.

K pracovním listům se váže dotazník sloužící k jejich zhodnocení. Byl vytvořen pomocí Google formuláře, prostřednictvím kterého byl realizován sběr dat. Dotazník je rozdělen do dvou částí, které obsahují otevřené i uzavřené položky. Z uzavřených položek jsou užity položky dichotomické i polytomické – výběrové, výběrové škálové a výčtové. V dichotomických položkách volíme pouze mezi dvěma možnostmi. U polytomických položek vybíráme z více než dvou odpovědí. Ty se dále dělí na výběrové položky, které se vyznačují více jak dvěma možnostmi, ze kterých mají respondenti vybrat pouze jednu. Druhem výběrových položek jsou položky škálové, kdy volíme jeden bod z předložené škály. Ve výčtových položkách máme možnost zvolit více jak jednu odpověď z uvedených možností (Chráska, 2016). V první části dotazníku jsou položky určeny pro ty osoby, které dohlížely na vyplnění pracovních listů. Druhá část je určena pro žáky, kteří je vypracovávali. Odkaz na dotazník je na poslední straně souboru pracovních listů.

Pracovní listy byly společně s online dotazníkem distribuovány na sociální síti Facebook v konkrétních skupinách, které se zabývají problematikou SPU. Mezi tyto skupiny patřily například *Specifické poruchy učení; Specifické poruchy učení – co s tím? DYS-centrum*

Praha, z.ú. Byla zde použita metoda sněhové koule (snowball sampling), kdy někteří respondenti dále příspěvek sdíleli nebo přímo zprostředkovali dalším příslušným osobám a někteří poskytli kontakt na rodiče či učitele žáků se SPU. Sběr dat probíhal od 8. března 2021 do 7. dubna 2021.

Získaná data jsou interpretována a vyhodnocována pomocí popisné statistiky. Popisná statistika slouží k rozboru proměnných, které jsou vzájemně izolované (Hendl, Remr, 2017).

5.4 Interpretace výsledků

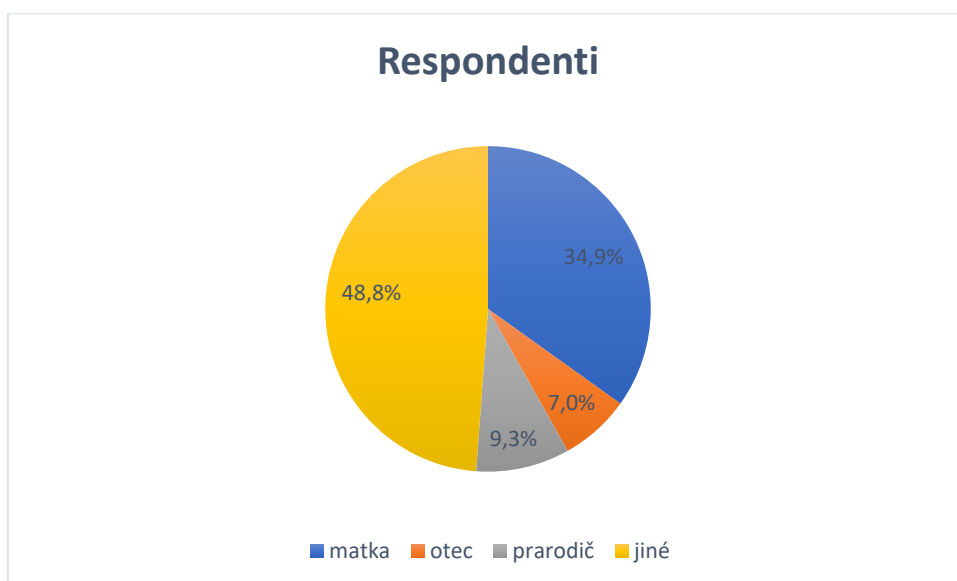
Význam pracovních listů v domácí přípravě byl zjišťován prostřednictvím dotazníku, který sloužil zároveň pro jejich zhodnocení. Části určené pro osoby, které dohlížely na vyplňování pracovních listů, se účastnilo 43 respondentů. Druhá část byla dobrovolná a určena pro samotné žáky, kteří vypracovávali konkrétní cvičení. Tuto část vyplnilo celkem 39 respondentů, nicméně z důvodu dobrovolnosti vyplňování, nezodpovědělo všech 39 žáků všechny položky. Celkem bylo vyhodnocováno 43 dotazníků.

První část dotazníku

Položka č. 1: Dotazník vyplňuje

| Respondenti | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------|-------------------|-------------------|
| matka | 15 | 34,9 % |
| otec | 3 | 7,0 % |
| prarodič | 4 | 9,3 % |
| jiné | 21 | 48,8 % |
| Celkem | 43 | 100,0 % |

Tabulka 1: Respondenti



Graf 1: Respondenti

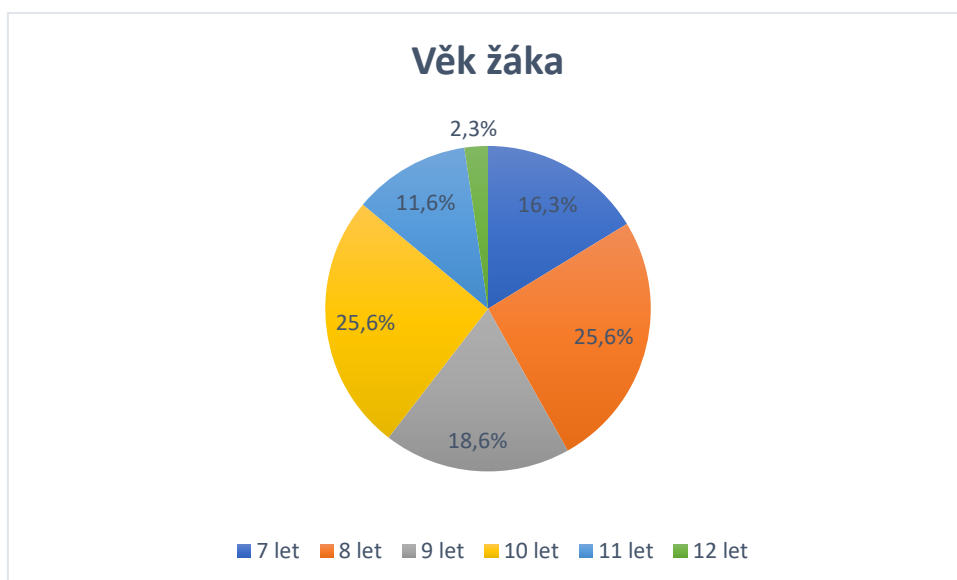
První položka měla za úkol zjistit, kdo pracovní listy s žáky vypracovával či dohlížel na jejich vyplnění. Největší podíl je zaznamenán v položce „jiné“. Co z grafu nelze vyčíst jsou jednotlivé profese či vztahy vůči žákovi, které byly zařazeny v této položce. Mezi respondenty v této položce patří pedagogové, ti tvoří 5 odpovědí, dále vyplňovali dotazník

3 asistenti pedagoga, pracovníci dětského domova, těch je celkem 12 a z jiných rodinných příslušníků patří mezi respondenty i teta. Dále vyplnilo dotazník 34,9 % matek, 7 % otců a 9,3 % tvořili prarodiče.

Položka č. 2: Kolik je Vašemu dítěti let?

| Věk žáka | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------|-------------------|-------------------|
| 7 let | 7 | 16,3 % |
| 8 let | 11 | 25,6 % |
| 9 let | 8 | 18,6 % |
| 10 let | 11 | 25,6 % |
| 11 let | 5 | 11,6 % |
| 12 let | 1 | 2,3 % |
| Celkem | 43 | 100,0 % |

Tabulka 2: Věk žáka



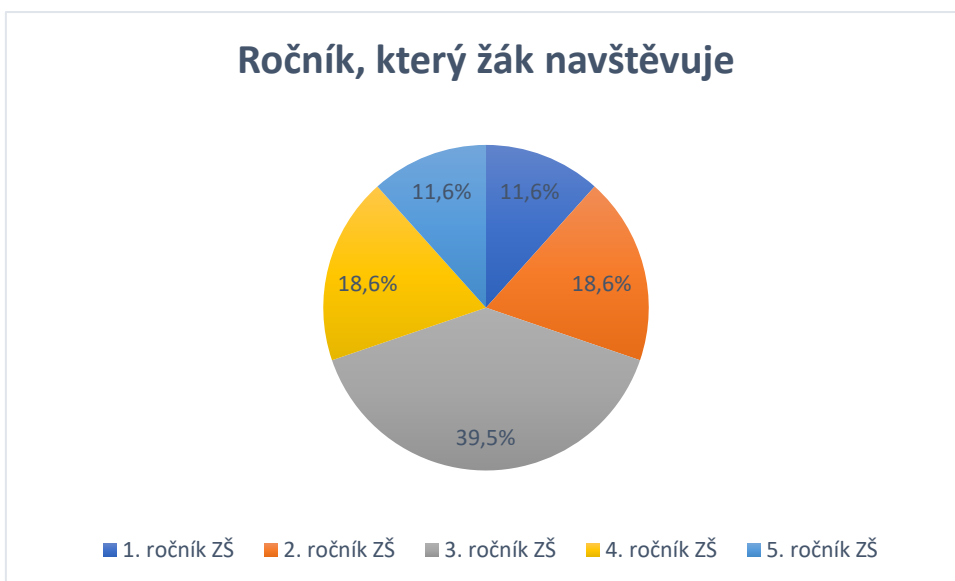
Graf 2: Věk žáka

Druhá položka byla zaměřena na věk žáků, pro které byly pracovní listy vytvořeny. Nejvíce pracovních listů vyplnili žáci ve věku 8 a 10 let, každá skupina tvoří 25,6 %. Žáci ve věku 7 let tvoří 16,3 % respondentů. Dále z 11,6 % vyplnili dotazník jedenáctiletí žáci a nejmenší počet 2,3 % žák ve věku 12 let.

Položka č. 3: Který ročník Vaše dítě navštěvuje?

| Ročník, který žák navštěvuje | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|------------------------------|-------------------|-------------------|
| 1. ročník ZŠ | 5 | 11,6 % |
| 2. ročník ZŠ | 8 | 18,6 % |
| 3. ročník ZŠ | 17 | 39,5 % |
| 4. ročník ZŠ | 8 | 18,6 % |
| 5. ročník ZŠ | 5 | 11,6 % |
| Celkem | 43 | 100,0 % |

Tabulka 3: Ročník, který žák navštěvuje



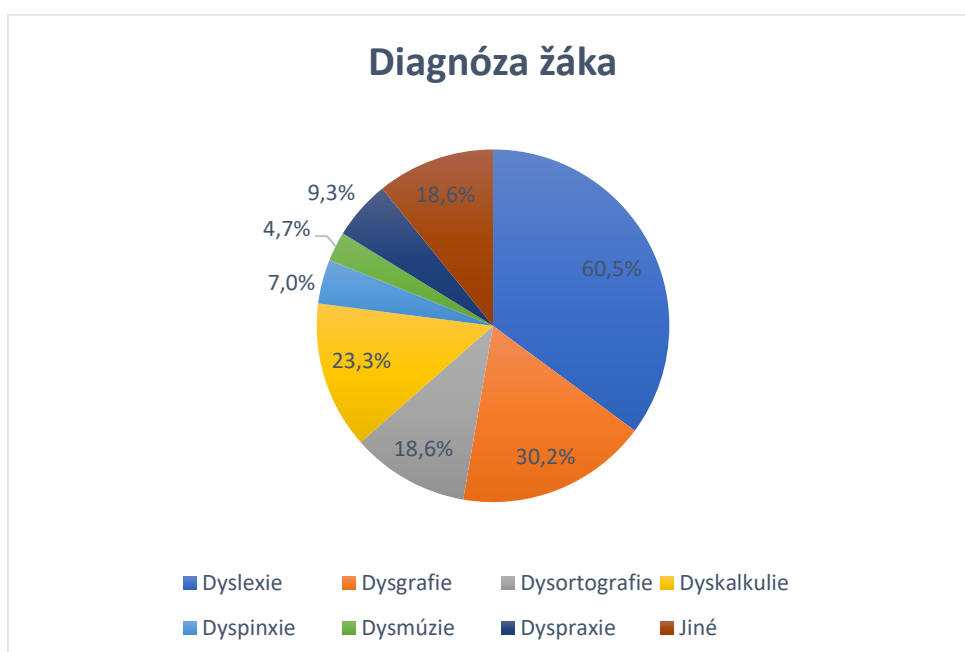
Graf 3: Ročník, který žák navštěvuje

Ve třetí položce bylo zjišťováno, který ročník na prvním stupni ZŠ žáci navštěvují. Odpovědi byly rozděleny do pěti stupňů. Nejvíce žáků, kteří se účastnili vyplnění pracovních listů a dotazníku, navštěvuje 3. ročník ZŠ, tento podíl tvoří 39,5 %. Procentuálně se shodují žáci 2. a 4. ročníku, kdy každá skupina tvoří 18,6 % a shoda byla vyhodnocena i u žáků 1. a 5. ročníku v 11,6 %.

Položka č. 4: Které specifické poruchy učení má Vaše dítě diagnostikované? (pokud zatím diagnózu nemá, vypište, prosím, jaké má v učení obtíže)

| Diagnóza žáka | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Dyslexie | 26 | 60,5 % |
| Dysgrafie | 13 | 30,2 % |
| Dysortografie | 8 | 18,6 % |
| Dyskalkulie | 10 | 23,3 % |
| Dyspinxie | 3 | 7,0 % |
| Dysmúzie | 2 | 4,7 % |
| Dyspraxie | 4 | 9,3 % |
| Jiné | 8 | 18,6 % |
| Celkem | 74 | |

Tabulka 4: Diagnóza žáka



Graf 4: Diagnóza žáka

Tato položka obsahuje více možností výběru odpovědí. Z celkového počtu absolutní četnosti můžeme vyčíst, že každý žák měl průměrně diagnostikované téměř dvě poruchy učení (po zaokrouhlení) či jiné obtíže s nimi spojenými. Často docházelo ke kombinaci dyslexie s dysgrafií a dyslexie s dyskalkulií. Vzhledem k tomu, že respondenti mohli volit více odpovědí, vyšla by zde celková relativní četnost více jak 100 %. Nejčastější SPU byla dyslexie, která zahrnuje 60,5 %, dále dysgrafie, jež má podíl ve 30,2 %. Dyskalkulie se vyskytovala u 23,3 % žáků. Dále se v 18,6 % vyskytovala dysortografie. Dyspraxie byla vyhodnocena u 9,3 % žáků. U nejméně žáků se vyskytovala dyspinxie, konkrétně u 7 % a dysmúzie byla vyhodnocena u 4,7 % žáků. Respondenti měli také možnost vypsát jiné obtíže v rámci možnosti jiné, přičemž tuto možnost využilo 18,6 % z nich. V této možnosti se

objevovaly buď obtíže spojené se SPU, přičemž u dítěte nebyla ještě stanovena diagnóza, nebo také tuto možnost respondenti využili v rámci zmínění dalších přidružených poruch. Společně s dyspraxií byla v této položce zmíněna problematičká vizuomotorika a vývojová dysfázie. Dále se objevila diagnóza ADHD společně s dysortografií. Také byly třikrát zmíněny poruchy autistického spektra. Jednou s kombinací středně mentální retardace, dyslexie a dysgrafie, dále pouze s dysgrafií a třetí kombinace PAS a dyslexie. Další respondent poznamenal hraniční pásmo mentální retardace s dyslexií. U žáka druhého ročníku byly zmíněny obtíže ve čtení – pomalé tempo, záměna písmen – a také špatná prostorová orientace. U žáka prvního ročníku byly popsány konkrétní obtíže ve čtení a psaní. Při čtení si plete některá písmena, slova si nejdříve předřikává, nepíše plynule a objevuje se zvýšená chybovost.

Položka č. 5: Jak vnímáte význam tvorby pracovních listů pro domácí přípravu?

| Jak respondenti vnímají význam tvorby pracovních listů pro domácí přípravu | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 (velmi užitečné) | 38 | 88,4 % |
| 2 | 5 | 11,6 % |
| 3 | 0 | 0,0 % |
| 4 | 0 | 0,0 % |
| 5 (zbytečné) | 0 | 0,0 % |
| Celkem | 43 | 100,0 % |

Tabulka 5: Jak respondenti vnímají význam tvorby pracovních listů pro domácí přípravu



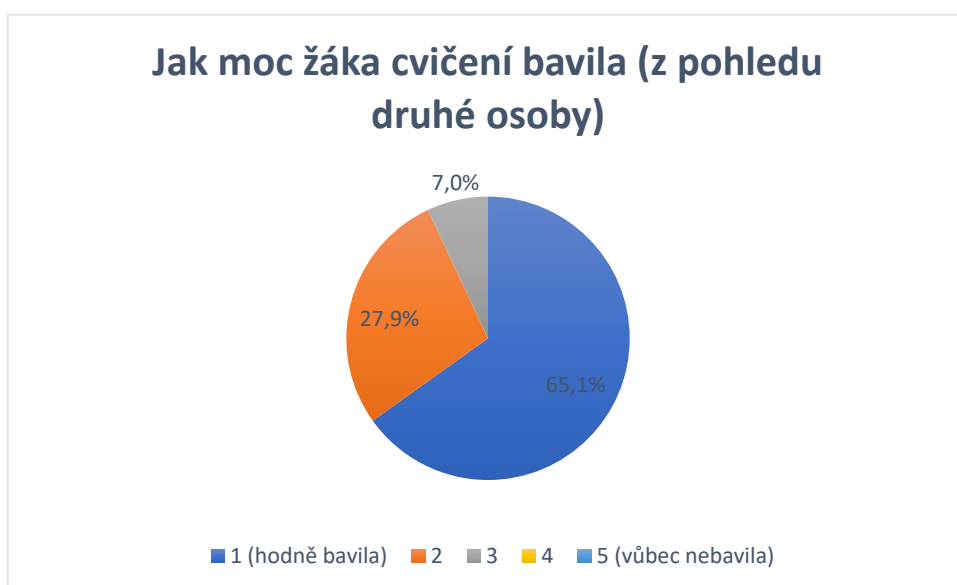
Graf 5: Jak respondenti vnímají význam tvorby pracovních listů pro domácí přípravu

U této položky hodnotili respondenti, jak moc je podle nich tvorba pracovních listů užitečná pro domácí přípravu. Hodnotili to formou známkování, kdy 1 znamená nejlepší a 5 nejhorší. Velmi kladně to hodnotilo 88,6 % respondentů, tedy převážná většina. Zbýlých 11,6 % zvolilo známku 2, tedy stále jako pozitivní.

Položka č. 6: Jak moc Vaše dítě cvičení bavila?

| Jak moc žáka cvičení bavila (z pohledu druhé osoby) | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 (hodně bavila) | 28 | 65,1 % |
| 2 | 12 | 27,9 % |
| 3 | 3 | 7,0 % |
| 4 | 0 | 0,0 % |
| 5 (vůbec nebavila) | 0 | 0,0 % |
| Celkem | 43 | 100,0 % |

Tabulka 6: Jak moc žáka cvičení bavila (z pohledu druhé osoby)



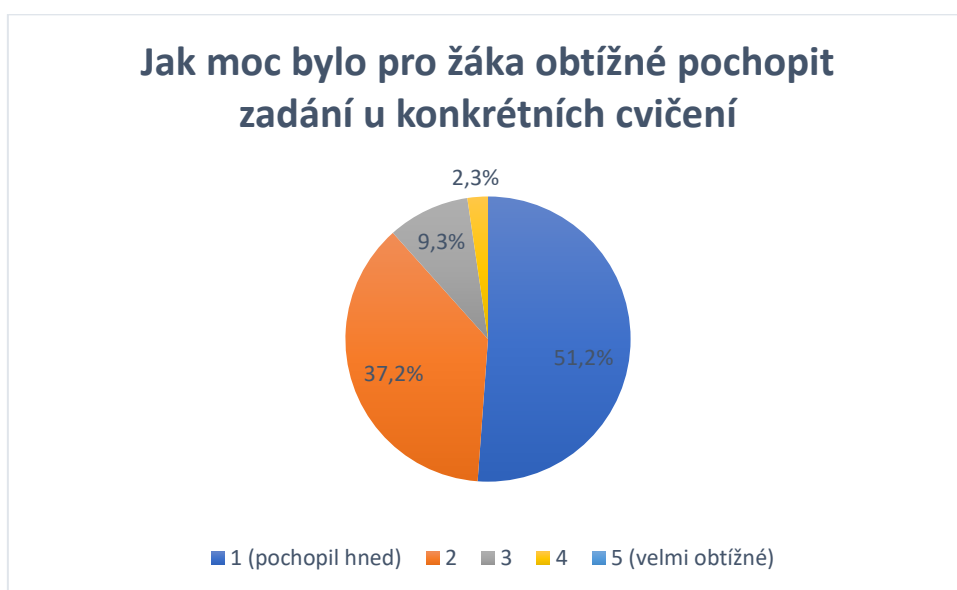
Graf 6: Jak moc žáka cvičení bavila (z pohledu druhé osoby)

V této škálové položce respondenti hodnotili, jak moc byla cvičení pro žáky zábavná. Z 65,1 % podle nich cvičení žáky velmi bavila a 27,9 % respondentů zvolilo stupeň dvě, který hodnotí zábavu také stále pozitivně. Stupeň 3 zvolilo 7 % respondentů, což vykazuje spíše neutrální postoj.

Položka č. 7: Jak moc bylo pro Vaše dítě obtížné pochopit zadání u konkrétních cvičení?

| Jak moc bylo pro žáka obtížné pochopit zadání u konkrétních cvičení | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| 1 (pochopil hned) | 22 | 51,2 % |
| 2 | 16 | 37,2 % |
| 3 | 4 | 9,3 % |
| 4 | 1 | 2,3 % |
| 5 (velmi obtížné) | 0 | 0,0 % |
| Celkem | 43 | 100,0 % |

Tabulka 7: Jak moc bylo pro žáka obtížné pochopit zadání u konkrétních cvičení



Graf 7: Jak moc bylo pro žáka obtížné pochopit zadání u konkrétních cvičení

Tato škálová položka měla za úkol zjistit, zda měli žáci potíže s pochopením zadání či nikoli. Polovina respondentů, přesně 51,2 %, odpovědělo, že pro žáky nebylo vůbec obtížné zadání pochopit. Stupeň 2 zvolilo 37,2 % respondentů. Mírný problém v pochopení zadání nastal u 9,3 %. U 2,3 % žáků bylo již obtížné pochopit zadání, ale nikdo nezvolil možnost, že pochopení zadání bylo velmi obtížné.

Položka č. 8: Která/é cvičení dítě vypracovávalo?

| Vypracovaná cvičení | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|------------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Spojovačka – co vidíš na obrázcích? | 29 | 67,4 % |
| Hurá na ryby | 21 | 48,8 % |
| Pomíchaná písmenka | 20 | 46,5 % |
| Rozházená abeceda | 18 | 41,9 % |
| Cestou necestou | 23 | 53,5 % |
| Čtyři roční období | 15 | 34,9 % |
| Na okamžik učitelem | 9 | 20,9 % |
| Hon za sýrem | 7 | 16,3 % |
| Orientace v prostoru, rozeznávání pravé a levé | 15 | 34,9 % |
| Pozor, zloděj! | 13 | 30,2 % |
| Hop za mrkvičkou! | 10 | 23,3 % |
| Počítáme s obrázky | 14 | 32,6 % |
| Ztracené pomůcky | 5 | 11,6 % |
| Celkem | 199 | |

Tabulka 8: Vypracovaná cvičení



Graf 8: Vypracovaná cvičení

Tato položka je výčtová, tudíž respondenti měli možnost vybrat více odpovědí, absolutní četnost je tedy vyšší než počet respondentů a relativní četnost vychází přes 100 %. Z celkové absolutní četnosti můžeme vyčíst, že jeden žák vyplňoval průměrně téměř 5 cvičení (po zaokrouhlení). Žáci většinou vyplňovali ta cvičení, která svým obsahem odpovídají jejich typu SPU. To je pozorovatelné u jednotlivých cvičení v tabulce. Pro obtíže spojené se čtením, které byly nejčastější, sloužila primárně *Spojovačka – co vidíš na obrázcích?*, která byla vyplněna 67,4 % žáky. Dále cvičení *Hurá na ryby*, který vyplnilo 48,8 % žáků, *Pomíchaná písmenka* ze 46,5 % a *Rozházená abeceda*, kterou vyplnilo 41,9 % žáků. Cvičení *Cestou necestou* vyplnila více jak polovina žáků – 53,5 %, dále *Čtyři roční období*, které bylo spíše pro mladší žáky, udělalo 34,9 % žáků. Tato dvě cvičení se zaměřovala na reedukaci psaní. Cvičení pro rozvoj prostorové orientace nazvané *Orientace v prostoru, rozeznávání pravé a levé*, udělalo 34,9 % žáků. Na procvičování početních operací bylo vhodné cvičení *Počítáme s obrázky*, které vyplnilo 32,6 % žáků, dále 30,2 % vypracovalo cvičení *Pozor, zloděj!* a také *Hop za mrkvičkou!*, na jehož vyplnění se podílelo 23,3 % žáků. Pro rozvoj oblasti gramatických jevů sloužila cvičení *Na okamžik učitelem*, které vyplnilo 20,9 % žáků a *Hon za sýrem*, které vypracovalo 16,3 % žáků. Nejméně žáků vypracovalo cvičení *Ztracené pomůcky* a to 11,6 % z celkového počtu.

Položka č. 9: Pokud mělo Vaše dítě v konkrétním úkolu problém, napište, prosím, v čem problém spočíval a kterého úkolu se to týkalo.

Tato otevřená položka byla nepovinná vzhledem k tomu, že se každý žák nemusel při vyplňování úkolů potýkat s problémy. Odpovědi jsou velmi různorodé, nicméně lze u některých najít i společné znaky. Z konkrétních odpovědí je patrné, že někteří žáci u daných cvičení potřebovali pomoc od druhé osoby, aby je zvládli podle zadání. Dle jednotlivých odpovědí v dotazníku se často jednalo o žáky s dyslexií, dyspraxií či žáky nižších ročníků, kteří nemají stanovenou diagnózu, ale pozorují se u nich obtíže typické pro SPU. Zjednodušení úkolů vyžadoval žák s dyslexií, dysgrafií, PAS a středně těžkou mentální retardací. Respondent byl pedagogem a údajně zjednodušoval úkoly pro více žáků, z toho lze usoudit možnost, že pracovní listy zkoušel s více žáky se stejnou či podobnou diagnózou. Bylo zaznamenáno následujících 14 odpovědí, což činí 32,6 % respondentů:

„Vzhledem k celkové špatné orientaci byla potřeba všude dopomoc a vysvětlování.“

„U všech úkolů bylo potřeba dovysvětlování a asistence.“

„Pozor zloděj – nechápala postup, po opakovaném vysvětlení pracovala s pomocí asistentky.“

„Pro žáky jsem musela úkoly velmi zjednodušit.“

„soustředěnost“

„Dceři dělá problém číst zadání a zároveň pochopit, co má dělat – bylo potřeba dovysvětlit spojovačku.“

„Vzhledem k obtížím se čtením měla dcera problém přečíst a zároveň pochopit zadání zejména u spojovačky.“

„Spojovačka – měl problém najít chybné písmenko, protože mu slova dávala smysl.“

„Pomíchaná písmenka – občas problém rozlišit fialovou od černé.“

„Hurá na ryby – nevyznal se v tom, co použil a co ne, museli jsme slova vybarvit.“

„Nejvíce nám dala zabrat osmisměrka, dcera nemohla najít slova.“

„U cvičení cestou necestou bylo potřeba víckrát vysvětlit, co má přesně dělat. Nerozuměl, že má z písmen složit slovo.“

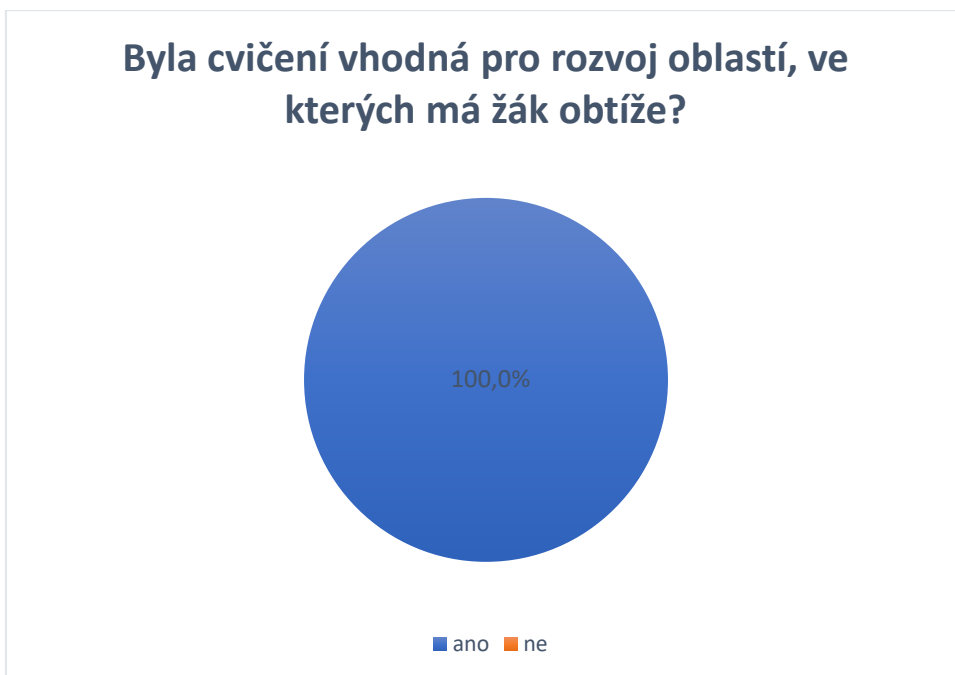
„U cvičení Rozházená abeceda nechápala, co má přesně udělat po spojení písmen.“

„Nejvíce nám dalo zabrat cvičení na okamžik učitelem, syn měl problém najít chyby ve slovech.“

Položka č. 10: Byla podle Vás konkrétní cvičení vyhovující pro rozvoj oblastí, ve kterých má Vaše dítě obtíže?

| Byla cvičení vhodná pro rozvoj oblastí, ve kterých má žák obtíže? | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ano | 43 | 100,0 % |
| ne | 0 | 0,0 % |
| Celkem | 43 | 100,0 % |

Tabulka 9: Byla cvičení vhodná pro rozvoj oblastí, ve kterých má žák obtíže?



Graf 9: Byla cvičení vhodná pro rozvoj oblastí, ve kterých má žák obtíže?

Tato položka nabízela pouze dvě možnosti odpovědi. Zjišťovala, zda jsou cvičení v pracovních listech vyhovující pro rozvíjení těch schopností, kde má žák určité obtíže. Všichni respondenti zvolili kladnou odpověď.

Položka č. 11: Co se Vám na pracovních listech líbilo a proč?

Tato položka byla otevřená a založena na dobrovolnosti. Vyplnilo ji 26 respondentů, tedy 60,5 % z celkového počtu. Značná část respondentů považuje pracovní listy za zábavné procvičování učiva, oceňují zpracování jednotlivých cvičení a obrázky. Je také často zmiňována barevnost úkolů. Zmiňují také přehlednost úkolů a rozdílnost od klasických úkolů. Níže jsou zaznamenány konkrétní odpovědi:

„Listy mají krásné zpracování i promyšlenost. Moc se mi líbily.“

„Zábavně provedená cvičení. Celkově pěkné ztvárnění úkolů, nápadité.“

„Byly originální.“

„Rozmanitost, obrázky, zábavnost.“

„Jasnost, přehlednost.“

„Různorodost cvičení, srozumitelnost pro děti, podpora rozvoje v různých oblastech.“

„Rozvíjí děti nejen v oblasti jejich poruch, jsou pro děti zajímavé, dokážou je s motivací plnit, liší se od zadání ve škole, je to pro děti zábavnější, protože je to něco jiného.“

„Kreativita, promyšlenost – dítě i já jsme přesně věděli, k čemu daný úkol slouží, vše bylo krásně vysvětleno.“

„Barevnost a propracovanost – dobrá motivace pro žáky i jejich rodiče.“

„Přiměřenost, aktivity jsou krátké a lze je snadno použít.“

„Libilo se mi kreativní zpracování a využití obrázků, což je příjemné zpestření.“

„Prošly jsme všechny cvičení a moc nás bavila, celé nám to dalo celkem zabrat, ale myslím, že cvičení jsou krásně zpracovaná, je dobré, že to je zase něco trošku jiného od těch klasických, co máme ze školy.“

„Obrázky v konkrétních cvičeních, matematika pojatá formou hry. Vzhled úkolů je velmi motivující k procvičování věcí, se kterými mají děti problémy.“

„Libily se nám barevné obrázky, kreativní zpracování a opět nová cvičení.“

„Změna od klasických pracovních listů, cvičení jsou relativně krátká a pro dítě v 5. třídě akorát na procvičení. Dají se tedy dělat jen chvíli a za plného soustředění dítěte.“

„Moc pěkně zpracované. Hravé a pestré úkoly.“

„Samotné provedení zábavnou formou. Hravé procvičování učiva.“

„Jsou zaměřeny na danou poruchu, jsou snadno pochopitelné a pro děti zajímavé, liší se od klasických školních zadání.“

„Dítě pracovní listy zaujaly, bavily jej.“

„Rozvíjí oblasti zábavnou formou.“

„Dítě zaujaly, byly zábavné, snadno pochopitelné.“

„Barevné obrázky a jasné zadání pro rodiče i dítě.“

„Rozvíjí i ostatní oblasti u dětí. Jsou hezky zpracovány, zadání je jasné.“

„Krásné provedení jednotlivých úkolů. Zábavné procvičování učiva.“

„Jsou pěkně zpracované. Zajímavá obměna od klasických úkolů.“

„Cvičení jsou barevně a zábavně zpracovaná. Dcera to brala jako formu hry, ne jako učení.“

Položka č. 12: Co se Vám na pracovních listech nelíbilo nebo byste udělali jinak a proč?

Tato položka byla opět otevřená. Autor první připomínky je pedagogem žáka s dyslexií, dysgrafií, PAS a středně těžkou mentální retardací. Jak je již uvedeno výše, může jít o pedagoga více žáků s tímto typem postižení. Komentáře jsou považovány za relevantní tipy pro úpravu či další tvorbu pracovních listů. Níže jsou uvedené citace odpovědí:

„Zjednodušení úkolů (ale to jen vzhledem k postižení našich žáků)“

„Lépe bych označila v zadání, která cvičení jsou na konkrétní specifické poruchy učení. Ale stejně jsme dělaly všechna cvičení, takže to je jen takový tip.“

Položka č. 13: Jsou podle Vás konkrétní cvičení obsažená v pracovních listech vhodná pro domácí přípravu?

| Jsou cvičení vhodná pro domácí přípravu? | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| ano | 43 | 100,0 % |
| ne | 0 | 0,0 % |
| Celkem | 43 | 100,0 % |

Tabulka 10: Jsou cvičení vhodná pro domácí přípravu?



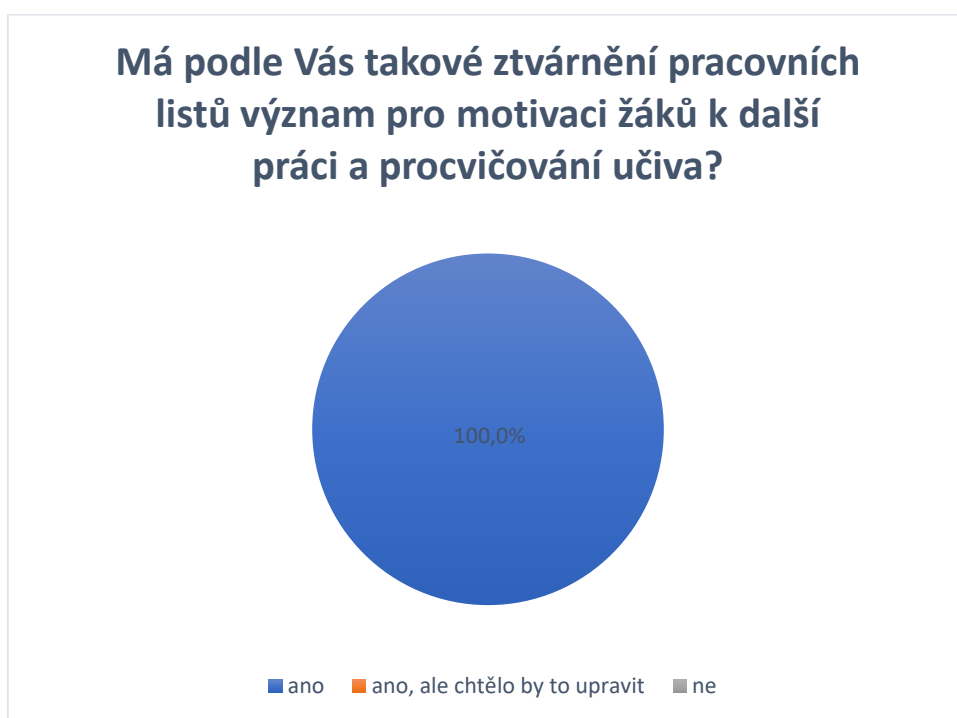
Graf 10: Jsou cvičení vhodná pro domácí přípravu?

Tato položka sloužila ke zjištění názoru respondentů na to, zda je užití úkolů v pracovních listech vhodné v rámci domácí přípravy. Respondenti ve 100 % hodnotili položku pozitivně.

Položka č. 14: Má podle Vás takové ztvárnění pracovních listů význam pro motivaci žáků k další práci a procvičování učiva?

| Má podle Vás takové ztvárnění pracovních listů význam pro motivaci žáků k další práci a procvičování učiva? | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| ano | 43 | 100,0 % |
| ano, ale chtělo by to upravit | 0 | 0,0 % |
| ne | 0 | 0,0 % |
| Celkem | 43 | 100,0 % |

Tabulka 11: Jsou tyto pracovní listy motivační?



Graf 11: Jsou tyto pracovní listy motivační?

V této položce se zjišťovalo, zda jsou podle respondentů takhle ztvárněné pracovní listy motivační a plní tak svůj význam k podněcování ve vzdělávání. Dle všech respondentů mají pracovní listy v této podobě motivační význam.

Položka č. 15: Prostor pro Váš komentář

Poslední položku v první části tvořil prostor pro jakýkoli dodatek, který respondenty v souvislosti s pracovními listy napadl. Pět respondentů tuto položku využilo pro pozitivní zpětnou vazbu. Byly zaznamenány tyto komentáře:

„Zajímavý doplněk pro domácí přípravu.“

„Moc se mi líbí přehledné vysvětlení cílových skupin, pomůcek i cílů.“

„Velmi hezky vytvořené pracovní listy, je to zas něco trochu jiného. Super!“

„Moc hezky zpracované, neudělali jsme úplně vše, je to tak na dvě odpoledne, aby se dítě plně soustředilo.“

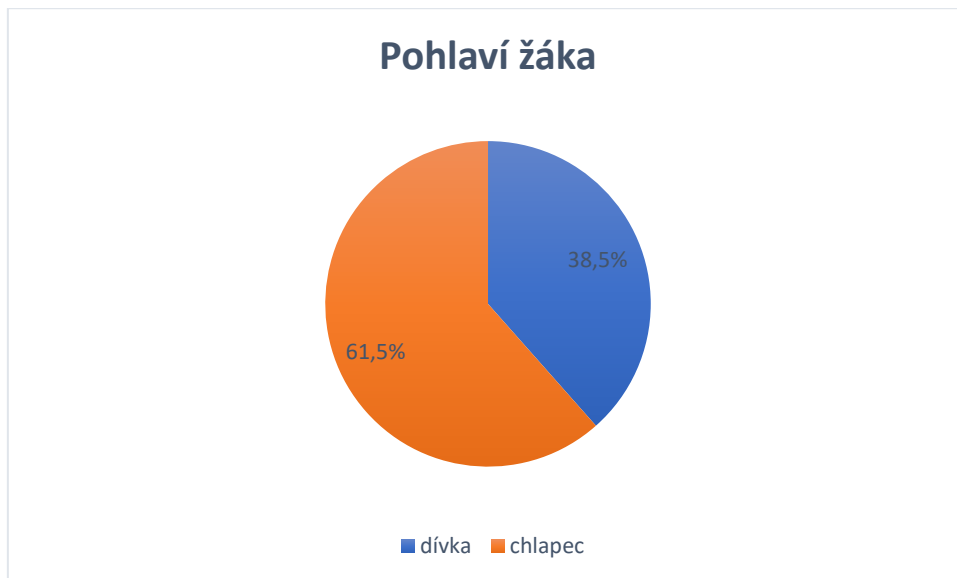
„V současné situaci, kdy mají děti distanční výuku jsou tato cvičení velmi užitečná.“

Druhá část dotazníku

Položka č. 1: Pohlaví

| Pohlaví žáka | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|---------------|-------------------|-------------------|
| dívka | 15 | 38,5 % |
| chlapec | 24 | 61,5 % |
| Celkem | 39 | 100,0 % |

Tabulka 12: Pohlaví žáka



Graf 12: Pohlaví žáka

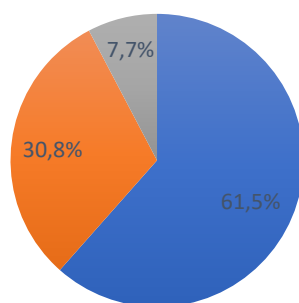
První položka v této části se zaměřovala na pohlaví žáků. Pracovní listy a dotazník vyplňovali v nadpoloviční většině chlapci, konkrétně 61,5 %. Dále se na vyplnění podílelo 38,5 % dívek.

Položka č. 2: Jak moc tě úkoly v pracovních listech bavily?

| Jak moc úkoly žáka bavily (z pohledu žáka) | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|--------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| 1 (moc bavily) | 24 | 61,5 % |
| 2 | 12 | 30,8 % |
| 3 | 3 | 7,7 % |
| 4 | 0 | 0,0 % |
| 5 (vůbec nebavily) | 0 | 0,0 % |
| Celkem | 39 | 100,0 % |

Tabulka 13: Jak moc úkoly žáka bavily (z pohledu žáka)

Jak moc úkoly žáka bavily (z pohledu žáka)



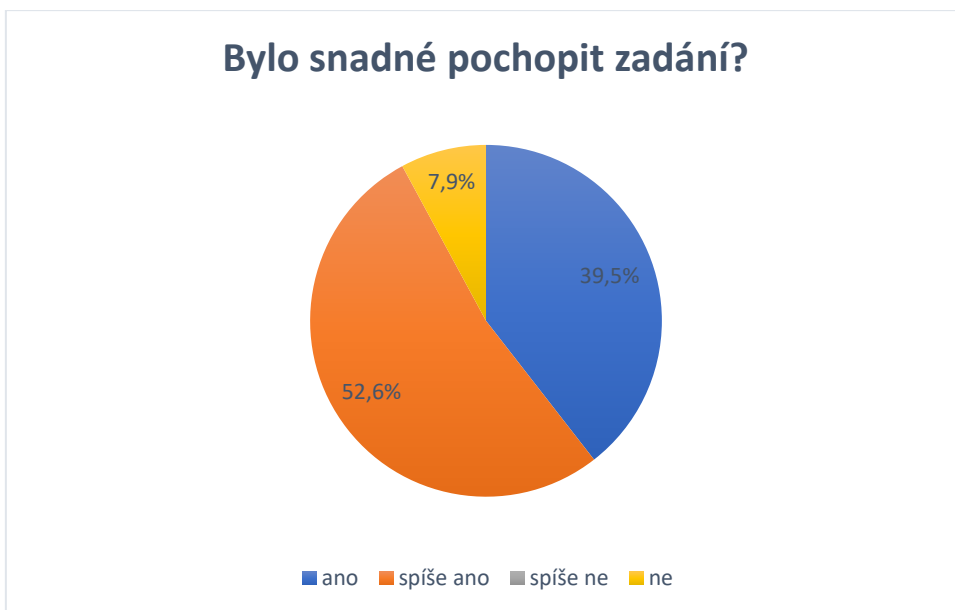
Graf 13: Jak moc úkoly žáka bavily (z pohledu žáka)

Tato položka zjišťovala, jak moc byla cvičení pro samotné žáky zábavná. Možnosti měli volit podle známkování ve škole, tedy 1 nejlepší, 5 nejhorší. Více jak polovinu z nich, v 61,5 %, cvičení velmi bavila. Dále 30,8 % z žáků zvolilo stupeň 2, což se stále přibližuje ke kladnému hodnocení a 7,7 % žáků zvolilo stupeň 3, tedy spíše neutrální postoj. Poslední dva stupně nezvolil nikdo z nich.

Položka č. 3: Bylo pro tebe snadné pochopit zadání u jednotlivých úkolů?

| Bylo snadné pochopit zadání? | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|------------------------------|-------------------|-------------------|
| ano | 15 | 39,5 % |
| spíše ano | 20 | 52,6 % |
| spíše ne | 0 | 0,0 % |
| ne | 3 | 7,9 % |
| Celkem | 38 | 100,0 % |

Tabulka 14: Bylo snadné pochopit zadání?



Graf 14: Bylo snadné pochopit zadání?

V této položce se zjišťovalo, zda žáci bez problému chápali zadání v úkolech pracovních listů nebo ne. Spíše snadné pochopit zadání bylo pro 52,6 % žáků a 39,5 % žáků zvolilo možnost ano, tedy, že pro ně bylo jednoduché zadání pochopit. Pro 7,9 % žáků nebylo snadné pochopit zadání. Možnost, že zadání pro žáky spíše nebylo pochopitelné ne zvolil žádný z nich. Na tuto otázku jeden žák neodpověděl.

Položka č. 4: Vnímáš rozdíl mezi úkoly, které dostáváš ve škole a těmito pracovními listy?

| Vnímá rozdíl mezi úkoly ze školy a pracovními listy? | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| ano | 26 | 66,7 % |
| ne | 13 | 33,3 % |
| Celkem | 39 | 100,0 % |

Tabulka 15: Vnímá rozdíl mezi úkoly ze školy a pracovními listy?



Graf 15: Vnímá rozdíl mezi úkoly ze školy a pracovními listy?

Cílem této položky bylo zjistit, zda žák vidí určitý rozdíl mezi školními úkoly a těmito pracovními listy. Kladně odpovědělo 66,7 % žáků a 33,3 % žáků rozdíl mezi pracovními listy a úkoly ze školy nepozoruje.

Položka č. 5: Pokud jsi u předchozí otázky odpověděl/a ano, v čem se cvičení v pracovních listech liší od běžných úkolů?

Na tuto otázku odpovědělo 26 žáků, což se rovná počtu těch, kteří u předchozí otázky zvolili kladnou odpověď, tedy vnímají rozdíl mezi těmito pracovními listy a úkoly ze školy. Odpovědi jsou různorodé, ale mezi některými se dají najít společné znaky. Žáci často zmiňují, že jsou pro ně pracovní listy zábavnější než klasické úkoly. Úkoly v pracovních listech považují za odlišné od běžných úkolů. Také si všimají obrázků a barevnosti úkolů v pracovních listech. Níže jsou uvedeny doslovné odpovědi:

„Menší množství. Není to povinné.“

„Pracovní listy jsou zábavnější.“

„Úkoly mám většinou z pracovních sešitů ze školy.“

„Pracovní listy jsou vypracované jiným způsobem /strukturovaně/.“

„Jsou zábavnější.“

„Je zábavnější.“

„Počítání v pracovních listech bylo jiné“

„Úkoly jsou trochu jiné a obrázky taky.“

„Pracovní listy mě baví víc než běžné úkoly, je v nich více obrázků. Úkoly ze školy jsou většinou delší.“

„Zábavnější, nová.“

„Úkoly byly zábavné a nebyly dlouhé.“

„Listy mě bavily, nejlepší byla osmisměrka, tu jinak moc neděláme.“

„Jsou lepší a zábavnější.“

„Cvičení mě bavila víc než úkoly ze školy. Hlavně u spojovačky se mi líbily obrázky, úkoly ze školy jsou bez obrázků.“

„Cvičení mě baví víc.“

„Nejsou jako ve škole, lépe jsem pochopila zadání, nejsou tak složité.“

„Jsou jiné, zábavné, lepší.“

„Úkoly ve škole jsou náročné, tyto mě bavily.“

„Listy byly zábavné a měly barevné obrázky, ty ve škole nejsou moc barevné.“

„Líbily se mi nové úkoly v pracovních listech.“

„Cvičení mi přišly spíš jako hra.“

„Úkoly ze školy nejsou tolik zábavné.“

„Cvičení jsou barevná, baví mě víc.“

„Nemusím tolik číst, cvičení mě bavila víc, protože to byly spíš hry.“

„y/i doplňujeme jen v pracovním sešitě nebo v učebnici, v pracovních listech je to zábavnější“

„Úkoly v pracovních listech byly zábavnější“

Položka č. 6: Myslíš si, že by ti takové pracovní listy mohly pomoci ke zlepšení se v tom, co ti dělá ve škole problémy?

| Mohly by pracovní listy pomoci ke zlepšení se v problematických oblastech? | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| ano | 38 | 100,0 % |
| ne | 0 | 0,0 % |
| Celkem | 38 | 100,0 % |

Tabulka 16: Mohly by pracovní listy pomoci ke zlepšení se v problematických oblastech?



Graf 16: Mohly by pracovní listy pomoci ke zlepšení se v problematických oblastech?

V této položce byl zjišťován názor žáků na to, zda si myslí, že by jim mohly pracovní listy pomoci ke zlepšení schopností a dovedností, se kterými mají zejména ve škole potíže. Všichni žáci, kteří tuto položku vyplnili, si myslí, že ano. Jeden žák na tuto otázku neodpověděl.

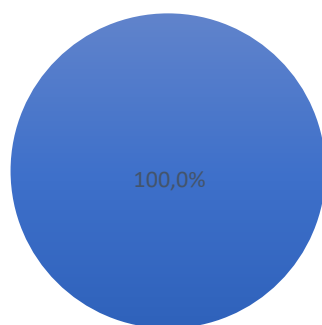
Položka č. 7: Líbilo by se ti procvičovat učení pomocí takových pracovních listů?

Tabulka 17: Líbilo by se žákovi procvičovat učení pomocí takových pracovních listů?

| Líbilo by se žákovi procvičovat učení pomocí takových pracovních listů? | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| ano | 37 | 100,0 % |
| ne | 0 | 0,0 % |
| Celkem | 37 | 100,0 % |

Tabulka 17: Líbilo by se žákovi procvičovat učení pomocí takových pracovních listů?

Líbilo by se žákovi procvičovat učení pomocí takových pracovních listů?



■ ano ■ ne

Graf 17: Líbilo by se žákovi procvičovat učení pomocí takových pracovních listů?

Tato položka zjišťovala, zda by se žákům líbilo procvičování učiva pomocí takových pracovních listů. Všichni žáci, kteří odpověděli, zvolili kladnou možnost. Dva žáci tuto otázku nezodpověděli.

5.5 Diskuse

Důležitou součástí práce jsou pracovní listy určené primárně pro žáky se SPU, kteří navštěvují první stupeň základní školy. Jejich zhodnocení bylo zjišťováno prostřednictvím dotazníku a data byla následně vyhodnocována pomocí popisné statistiky. Z celkového hodnocení těchto pracovních listů lze usoudit, že mohou být vhodným materiálem pro domácí přípravu a zároveň tak žáky motivovat k další práci a procvičování těch oblastí, ve kterých mají obtíže. Za velmi užitečné lze považovat některé připomínky, jako je zjednodušení úkolů. Více jak polovina respondentů uvedlo, že žáci se v úkolech potýkali s určitými problémy. Součástí doporučení pro jednotlivá cvičení by tedy mohly být návrhy různých obměn, které by sloužily pro ty jedince, kteří vyžadují jednodušší postupy práce. Také by se dalo pracovat s jednodušší formulací zadání. Žáci, kteří podle odpovědi obtížněji rozuměli zadání a zároveň měli problémy se samotným cvičením mají přidruženou poruchu autistického spektra s kombinací mentálního postižení, dyslexií a dysgrafií a PAS s dyslexií. Z těchto pár odpovědí nelze vyvozovat závěry. Nicméně na základě tohoto podnětu lze vyvodit, že je vhodné se při tvorbě pracovních listů zamyslet nad více možnými alternativami úkolů pro žáky s přidruženou poruchou. Dále bylo jedním respondentem zmíněno, že by mohlo být v jednotlivých cvičeních lépe označeno, pro které specifické poruchy učení je úkol vhodný, což by mohlo sloužit pro větší přehlednost. Zároveň ale z výsledků vyplývá, že osoby, které s žáky pracovní listy vypracovávaly, mají přehled o obtížích, které se ke konkrétním SPU vztahují a které oblasti je vhodné tedy rozvíjet. Tyto informace jsou u každého cvičení uvedeny v cílové skupině a cíli dané aktivity. Relativní četnost provedených cvičení je v souladu s relativní četností u diagnózy. Například porucha dyslexie se objevovala nejčastěji a zároveň tak některá cvičení určená pro reedukaci spojených s touto specifickou poruchou učení. Relativní četnost vypracovaných cvičení klesala s relativní četností diagnóz, které se vyskytovaly méně často. Pracovní listy lze samozřejmě dále upravovat a vylepšovat. Názory respondentů však ukázaly, že tyto pracovní listy mají smysl v reedukaci obtíží spojených se SPU u žáků prvního stupně ZŠ v domácím prostředí. Zároveň lze vyvodit, že jsou vhodným motivačním prostředkem pro vzdělávání.

Závěr

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části práce je vymezena problematika specifických poruch učení. Jsou zde zahrnuty definice, etiologie SPU z historického i současného pohledu, diagnostika SPU, jejich klasifikace dle konkrétních druhů včetně projevů a možností reedukace. Dále jsou popsány druhy prevence, náležitosti týkající se přístupu k těmto žákům a komunikace s nimi. Ve neposlední řadě je zmíněn postup a určité kroky, které se vážou k integraci žáků se SPU na základní škole. Teoretickou část zakončuje kapitola o významu rodiny ve vzdělávání žáků se SPU, ve které jsou zmíněny funkce rodiny, styly výchovy a jak mohou rodiče přispět ke zlepšení schopností a dovedností jejich dětí.

Praktickou část tvoří pracovní listy, které jsou určeny primárně žákům se SPU navštěvujících první stupeň ZŠ. Součástí těchto listů jsou reedukační cvičení, která by měla rozvíjet oblast čtení, psaní, chápání gramatických jevů, počítání a prostorové orientace. Konkrétně tedy vizuomotoriku, oční pohyby, diferenciaci grafémů, jemnou motoriku a grafomotoriku, upevnění gramatiky a základních početních operací. Pracovní listy byly tvořeny tak, aby žáky práce s nimi bavila a motivovala k procvičování učiva zejména doma a předejít tak demotivaci k další práci z důvodu osobních neúspěchů ve vzdělávání. Cílem práce je zároveň zjištění, zda jsou tyto pracovní listy vhodné pro reedukaci SPU u těchto žáků a jsou motivačním prostředkem k rozvoji oslabených funkcí v rámci domácí přípravy. Tato výzkumná otázka byla zjišťována prostřednictvím dotazníku. Součástí dotazníkového šetření bylo i samotné zhodnocení kvality pracovních listů žáky, kteří je vyplňovali a osobami, které na jejich vyplnění dohlédly. Výsledky přinesly několik poznatků v rámci kvality pracovních listů. Respondenti často oceňovali pestrost a barevnost úkolů a koncepci jednotlivých cvičení formou hry. Více než polovina žáků vnímá rozdíl mezi běžnými úkoly ze školy a pracovními listy. Zejména právě v tom, že listy obsahují obrázky, jsou barevné a práci s nimi brali jako hru, byly pro ně zábavnější. Většina žáků neměla problém s pochopením zadání u jednotlivých cvičení. Čtrnáct respondentů však uvedlo konkrétní obtíže, se kterými se žáci u některých cvičení potýkali. Nejčastěji potřebovali úkol dovysvětlit, aby mohli správně postupovat. Význam tvorby pracovních listů pro domácí přípravu hodnotila většina respondentů jako velmi užitečné. Všichni respondenti považují konkrétní cvičení za vyhovující pro rozvoj oblastí, ve kterých má dítě obtíže a jsou vhodná pro domácí přípravu. Dále podle 100 % respondentů má ztvárnění těchto listů význam pro motivaci žáků k další práci a procvičování učiva. Většinu žáků úkoly v pracovních listech bavily. Zda by cvičení

mohla pomoci ke zlepšení se v tom, co dělá žákovi ve škole problémy, odpovědělo 100 % žáků kladně. Jeden žák tuto odpověď vynechal, zároveň to byl žák, který měl problém pochopit zadání a u otázky, zda žáky cvičení bavila zvolil ze škály 1-5 bod 3. Všem žákům, kteří odpověděli, by se líbilo procvičování učení pomocí takových pracovních listů. Této odpovědi se zdrželi dva žáci, kteří měli problém s pochopením zadání a u neutrální postoj k zábavě úkolů. Z celkového hodnocení odpovědí získaných prostřednictvím dotazníku lze usoudit, že jsou pracovní listy vhodné pro reedukaci obtíží v domácím prostředí, jsou dobrým motivačním prostředkem pro vzdělávání a nesou tak v rámci domácí přípravy svůj význam.

Práce přinesla výsledky, které mohou být užitečné pro budoucí tvorbu pracovních listů určených pro cílovou skupinu žáků se SPU. Lze se řídit dle uvedených postřehů ze strany osob, které s žáky pracovní listy vypracovávaly, zaměřit se na nedostatky a vylepšit tak kvalitu pracovních listů. Dále by mohla být daná problematika hlouběji prozkoumána. Například na větším vzorku respondentů zjistit různé provázanosti a korelace mezi poruchami a postoji k pracovním listům na základě hypotéz. Také lze pro vyšší přesnost výsledků pracovní listy s žáky vyplňovat osobně, zjišťovat názory pomocí rozhovorů s žáky, rodiči i pedagogy. Vzhledem k současné situaci, kdy se žáci vzdělávají distančně, tato forma výzkumu nebyla možná. Může být tedy podnětem pro rozvoj tohoto tématu, až bude situace příznivější.

Seznam bibliografických citací

BABTIE, Patricia, Jane EMERSON a Marie TĚTHALOVÁ, 2018. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Praha: Portál, 152 s. ISBN 978-80-262-1304-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2010. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 389 s. ISBN 978-80-7315-255-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2018. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2. rozš. a akt. vyd. Brno: Paido, 243 s. ISBN 978-80-7315-266-6.

BLAŽKOVÁ, Růžena, 2009. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno, 108 s. ISBN 978-80-210-5047-1.

BROŽOVÁ, Dana, 2010. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 190 s. ISBN 978-80-210-5329-8.

HENDL, Jan, REMR, Jiří, 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 376 s. ISBN 978-80-262-1192-1.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2. akt. vyd. Praha: Grada, 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JOŠT, Jiří, 2011. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 176 s. ISBN 978-80-262-0645-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2016. *Dysgrafie: Metody reedukace specifických poruch učení*. 2. vyd. Praha: D+H, 80 s. ISBN 978-80-903869-9-0.

KREJČOVÁ, Lenka, 2019. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 248 s. ISBN 978-80-247-3950-2.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 223 s. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 270 s. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozš. vyd. Havlíčkův brod: Tobiáš, 114 s. ISBN 80-7311-021-0.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 128 s. ISBN 978-80-7372-318-7.

MONATOVÁ, Lili, 1994. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita, 199 s. ISBN 80-210-1009-6.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přep. a rozš. vyd. Brno: Paido, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

POKORNÁ, Věra, 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 240 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, Věra, 2011. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. 5. Praha: Portál, 156 s, ISBN 978-80-7367-931-6.

POKORNÁ, Věra, 2015. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 336 s. ISBN 978-80-7367817-3.

TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb jak vypadá kvalitní základní škola*. Praha: Wolters Kluwer, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vyd. Praha: Portál, 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga, 2017. *Dyspraxie: Vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál, 144 s. ISBN 978-80-262-1266-9.

Internetové zdroje:

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí [online]. [cit. 2020-10-20]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81.2>

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí [online]. [cit. 2020-10-20]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>

BABTIE, Patricia a Jane EMERSON, 2015. *Understanding Dyscalculia and Numeracy Difficulties: A Guide for Parents, Teachers and Other Professionals* [online]. London, United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers [cit. 2021-02-10]. ISBN 9781849053907. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com.ezproxyw10.svkhk.cz/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=996640&lang=cs&site=ehost-live>

FINKOVÁ, Dita a Lucia PASTIERIKOVÁ et al., 2015. *Metodika tvorby učebních textů DVPP pro inkluzivní vzdělávání (k využití i dalšími subjekty)* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2021-03-02]. ISBN 978-80-244-4736-0. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-dvpp-01/metodika-dvpp-01.pdf>

PARSONS, Rodney, 2016. *Learning Disabilities: Assessment, Management and Challenges* [online]. New York: Nova Science Publishers [cit. 2020-11-07]. ISBN 9781634858403. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com.ezproxyw10.svkhk.cz/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=1385400&lang=cs&site=ehost-live>.

PEDRO, Athena a Tessa GOLDSCHMIDT, 2019. *Managing dyspraxia: Pre-school teachers' perceptions, experiences and strategies*. Journal of Psychology in Africa [online]. 2019, 29(2), pp. 182-186 [cit. 2021-02-11]. ISSN 1433-0237. Dostupné z: doi:10.1080/14330237.2019.1603346

WILLCUTT, Erik G., Lauren M. MCGRATH, Janice M. KEENAN, John C. DEFRIES, Richard K. OLSON a Sally J. WADSWORTH, 2019. *Understanding Comorbidity Between Specific Learning Disabilities. New Directions for Child & Adolescent Development* [online]. 2019(165), pp. 91-109 [cit. 2021-02-11]. ISSN 1520-3247. Dostupné z: doi:10.1002/cad.20291

Zákony a vyhlášky:

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. 2016 [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2004 [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>.

Seznam grafů

Graf 1: Respondenti

Graf 2: Věk žáka

Graf 3: Ročník, který žák navštěvuje

Graf 4: Diagnóza žáka

Graf 5: Jak respondenti vnímají význam tvorby pracovních listů pro domácí přípravu

Graf 6: Jak moc žáka cvičení bavila (z pohledu druhé osoby)

Graf 7: Jak moc bylo pro žáka obtížné pochopit zadání u konkrétních cvičení

Graf 8: Vypracovaná cvičení

Graf 9: Byla cvičení vhodná pro rozvoj oblastí, ve kterých má žák obtíže?

Graf 10: Jsou cvičení vhodná pro domácí přípravu?

Graf 11: Jsou tyto pracovní listy motivační?

Graf 12: Pohlaví žáka

Graf 13: Jak moc úkoly žáka bavily (z pohledu žáka)

Graf 14: Bylo snadné pochopit zadání?

Graf 15: Vnímá rozdíl mezi úkoly ze školy a pracovními listy?

Graf 16: Mohly by pracovní listy pomoci ke zlepšení se v problematických oblastech?

Graf 17: Líbilo by se žákovi procvičovat učení pomocí takových pracovních listů?

Seznam tabulek

Tabulka 1: Respondenti

Tabulka 2: Věk žáka

Tabulka 3: Ročník, který žák navštěvuje

Tabulka 4: Diagnóza žáka

Tabulka 5: Jak respondenti vnímají význam tvorby pracovních listů pro domácí přípravu

Tabulka 6: Jak moc žáka cvičení bavila (z pohledu druhé osoby)

Tabulka 7: Jak moc bylo pro žáka obtížné pochopit zadání u konkrétních cvičení

Tabulka 8: Vypracovaná cvičení

Tabulka 9: Byla cvičení vhodná pro rozvoj oblastí, ve kterých má žák obtíže?

Tabulka 10: Jsou cvičení vhodná pro domácí přípravu?

Tabulka 11: Jsou tyto pracovní listy motivační?

Tabulka 12: Pohlaví žáka

Tabulka 13: Jak moc úkoly žáka bavily (z pohledu žáka)

Tabulka 14: Bylo snadné pochopit zadání?

Tabulka 15: Vnímá rozdíl mezi úkoly ze školy a pracovními listy?

Tabulka 16: Mohly by pracovní listy pomoci ke zlepšení se v problematických oblastech?

Tabulka 17: Líbilo by se žákovi procvičovat učení pomocí takových pracovních listů?

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

Příloha 2: Soubor pracovních listů

Příloha 1

Zhodnocení pracovních listů určených pro žáky prvního stupně ZŠ se specifickými poruchami učení

Dobrý den,

prosím Vás o vyplnění dotazníku týkajícího se zhodnocení pracovních listů, které jsem vypracovala na základě své bakalářské práce pojednávající o významu domácí přípravy jako prevence u žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni ZŠ.

Dotazník se skládá ze dvou částí – první část je určena pro ty osoby, které dohlédly na vyplnění pracovních listů. Druhá část dotazníku (nepovinná) je určena pro žáky, kteří pracovní listy vyplňovali. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění trvá cca 7 minut. Děkuji za vyplnění.

Lenka Žídková

Studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

1. část

Tato část dotazníku je určena pro rodiče, prarodiče nebo kohokoli jiného, kdo dohlížel na vyplňování úkolů v pracovních listech.

1. Dotazník vyplňuje

- matka
- otec
- prarodič
- jiné

2. Kolik je Vašemu dítěti let?

3. Který ročník Vaše dítě navštěvuje?

4. Které specifické poruchy učení má Vaše dítě diagnostikované? (pokud zatím diagnózu nemá, vypište, prosím, jaké má v učení obtíže)

- Dyslexii
- Dysgrafii
- Dysortografii
- Dyskalkulii
- Dyspínxi
- Dysmúzi
- Dyspraxii
- Jiné

5. Jak vnímáte význam tvorby pracovních listů pro domácí přípravu? (známkujte jako ve škole)

Velmi užitečné 1 2 3 4 5 Zbytečné

6. Jak moc Vaše dítě cvičení bavila? (známkujte jako ve škole)

Hodně bavila 1 2 3 4 5 Vůbec nebavila

7. Jak moc bylo pro Vaše dítě obtížné pochopit zadání u konkrétních cvičení? (známkujte jako ve škole)

Pochopil hned 1 2 3 4 5 Velmi obtížné

8. Která/é cvičení Vaše dítě vypracovávalo? (lze vybrat více možností)

- Spojovačka – co vidíš na obrázcích?
- Hurá na ryby
- Pomíchaná písmenka
- Rozházená abeceda
- Cestou necestou
- Čtyři roční období
- Na okamžik učitelem
- Hon za sýrem
- Orientace v prostoru, rozeznávání pravé a levé
- Pozor, zloděj!
- Hop za mrkvičkou!
- Počítáme s obrázky
- Ztracené pomůcky

9. Pokud mělo Vaše dítě v konkrétním úkolu problém, napište, prosím, v čem problém spočíval a kterého úkolu se to týkalo. (nepovinná otázka)

10. Byla podle Vás konkrétní cvičení vyhovující pro rozvoj oblastí, ve kterých má Vaše dítě obtíže?

- ano
- ne

11. Co se Vám na pracovních listech líbilo a proč? (nepovinná otázka)

12. Co se Vám na pracovních listech nelíbilo nebo byste udělali jinak a proč? (nepovinná otázka)

13. Jsou podle Vás konkrétní cvičení obsažená v pracovních listech vhodná pro domácí přípravu?

- ano
- ne

14. Má podle Vás takové ztvárnění pracovních listů význam pro motivaci žáků k další práci a procvičování učiva?

- ano
- ano, ale chtělo by to upravit
- ne

15. Prostor pro Váš komentář (nepovinné)

2. část

Tato část dotazníku je určena dětem, které pracovní listy vyplňovaly. Není povinná, ale zabere jen pár minut času a odpovědi mohou být velmi přínosné ke zhodnocení pracovních listů.

1. Pohlaví

- dívka
- chlapec

2. Jak moc tě úkoly v pracovních listech bavily? (známkuj jako ve škole – 1 nejlepší, 5 nejhorší)

moc bavily 1 2 3 4 5 vůbec nebavily

3. Bylo pro tebe snadné pochopit zadání u jednotlivých úkolů?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

4. Vnímáš rozdíl mezi úkoly, které dostáváš ve škole a těmito pracovními listy?

- ano
- ne

5. Pokud jsi u předchozí otázky odpověděl/a ano, v čem se cvičení v pracovních listech liší od běžných úkolů?

6. Myslíš si, že by ti takové pracovní listy mohly pomoci ke zlepšení se v tom, co ti dělá ve škole problémy?

- ano
- ne

7. Líbilo by se ti procvičovat učení pomocí takových pracovních listů?

- ano
- ne

Příloha 2



Soubor pracovních listů pro žáky se specifickými poruchami učení
určené pro domácí přípravu

Lenka Žídková

Úvod

Tento soubor pracovních listů je vytvořený za účelem pomoci žákům prvního stupně ZŠ s rozvojem těch oblastí, ve kterých mají obtíže v důsledku specifických poruch učení. Cvičení mohou být využívána i jako forma prevence u těch jedinců, u kterých se objevují konkrétní deficity, které se později mohou rozvinout v projevy specifických poruch učení. Jednotlivé úkoly jsou koncipované tak, aby žáky motivovaly k domácí přípravě a pravidelnému procvičování. Mohou tak pomoci ke zlepšení a upevnění schopností v oblasti čtení, psaní či počítání a v ostatních oblastech, které jsou úzce propojeny s obtížemi vyplývajícími ze specifických poruch učení.

Cvičení by měla pro žáky představovat zábavnou formu učení a procvičování látky, motivací ke zlepšování se v jednotlivých oblastech a tím také předejít případným problémům a nechuti ke vzdělávání.

Pracovní listy obsahují metodické pokyny, které najdeme na začátku každého úkolu u příslušných symbolů. Jednotlivé symboly označují:



pomůcky, které je potřeba si předem připravit



cílovou skupinu, pro kterou by měla být konkrétní cvičení vhodná



které oblasti daným cvičením rozvíjíme, co žák procvičuje, tedy jaké oblasti má dané cvičení pomoci zlepšit



jak dlouho by měla daná aktivita trvat



co se po žákovi v daném úkolu požaduje

Na konci pracovních listů je k dispozici klíč, kde naleznete správná řešení jednotlivých úkolů a několik doporučení k jejich vypracování.

SPOJOVAČKA – CO VIDÍŠ NA OBRÁZCÍCH?



Pomůcky: obyčejná tužka



Cílová skupina: žáci 1.-3. ročníku ZŠ s obtížemi ve čtení



Cíl: rozlišování slov lišících se v jedné hlásce, rozvoj pozornosti při hledání obrázku a příslušného slova, prevence a reedukace dyslexie



Čas na vypracování: 5-15 minut



Popis aktivity: Záměnou jednoho písmene dostalo každé slovo jiný význam. Žák má za úkol podívat se na obrázky a podle nich slova opravit a správně pospojovat.

U každého slova se omylem změnilo jedno písmenko a tím vznikla slova s jiným významem, která ale nejsou na obrázku. Podívej se na obrázky a podle toho, co na nich vidíš slova oprav a pospojuj je s nimi.

KUS

HLAD

MŮŽE

MOST

DOKLAD

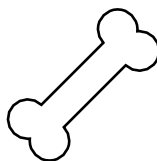
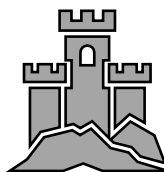
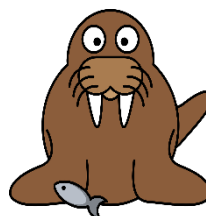
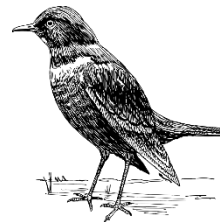
CESTA

DRAK


BROŽ


NOTY


LIŠKA




HURÁ NA RYBY

 Pomůcky: obyčejná tužka

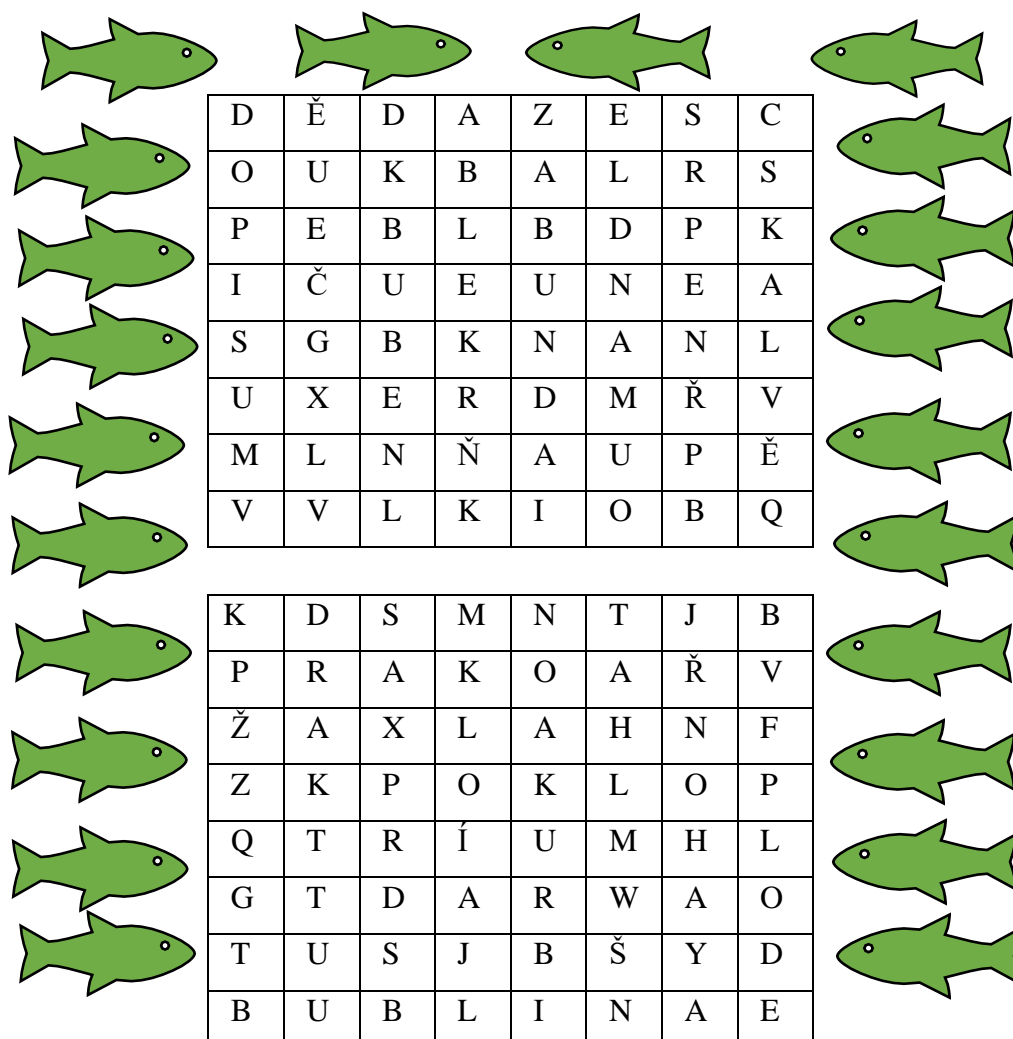
 Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ s obtížemi ve čtení

 Cíl: procvičování očních pohybů a rozvoj pravolevé orientace při hledání slov, rozlišování zrcadlově podobných písmen (b-d-p) ve slovech, rozvoj zrakové syntézy při skládání slov z jednotlivých písmen, prevence a reedukace dyslexie

 Čas na vypracování: 15-30 minut

 Popis aktivity: Žák má za úkol hledat slova v osmisměrce. Nalezené slovo zakroužkuje a nahlas přečte.

Pomoz rybářovi chytat ryby. Za každé slovo, které najdeš v osmisměrce, chytí rybář do sítě jednu rybu. Do první i do druhé sítě se vejde 11 ryb (11 slov). Zkus jich najít v každé síti alespoň 6. Když najdeš slovo, zakroužkuj ho, přečti nahlas a škrtni jednu rybu.



| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| D | Ě | D | A | Z | E | S | C |
| O | U | K | B | A | L | R | S |
| P | E | B | L | B | D | P | K |
| I | Č | U | E | U | N | E | A |
| S | G | B | K | N | A | N | L |
| U | X | E | R | D | M | Ř | V |
| M | L | N | Ň | A | U | P | Ě |
| V | V | L | K | I | O | B | Q |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| K | D | S | M | N | T | J | B |
| P | R | A | K | O | A | Ř | V |
| Ž | A | X | L | A | H | N | F |
| Z | K | P | O | K | L | O | P |
| Q | T | R | Í | U | M | H | L |
| G | T | D | A | R | W | A | O |
| T | U | S | J | B | Š | Y | D |
| B | U | B | L | I | N | A | E |

POMÍCHANÁ PÍSMENKA



Pomůcky: psací potřeby



Cílová skupina: žáci 2.-5. ročníku ZŠ s obtížemi ve čtení



Cíl: rozvoj vizuomotorické koordinace (oka a ruky) při přepisování písmen na řádek a zrakové syntézy při skládání písmen do slov, procvičování očních pohybů, prevence a reedukace dyslexie



Čas na vypracování: 10-20 minut



Popis aktivity: Žák přepisuje písmena na řádky tak, aby každý řádek obsahoval písmena stejné barvy. Poté vedle každého řádku napíše název květiny, který z písmen složil.

Přepiš písmenka na řádky podle barev. Jaké názvy květin ukrývají? Víš, jak tyto květiny vypadají?

R

P

Ů

K

A

M

U

Š

P

Á

I

Ž

A

T

L

I

E

A

F

K

L

I

N


P


L


E

A


ROZHÁZENÁ ABECEDA

 Pomůcky: obyčejná tužka

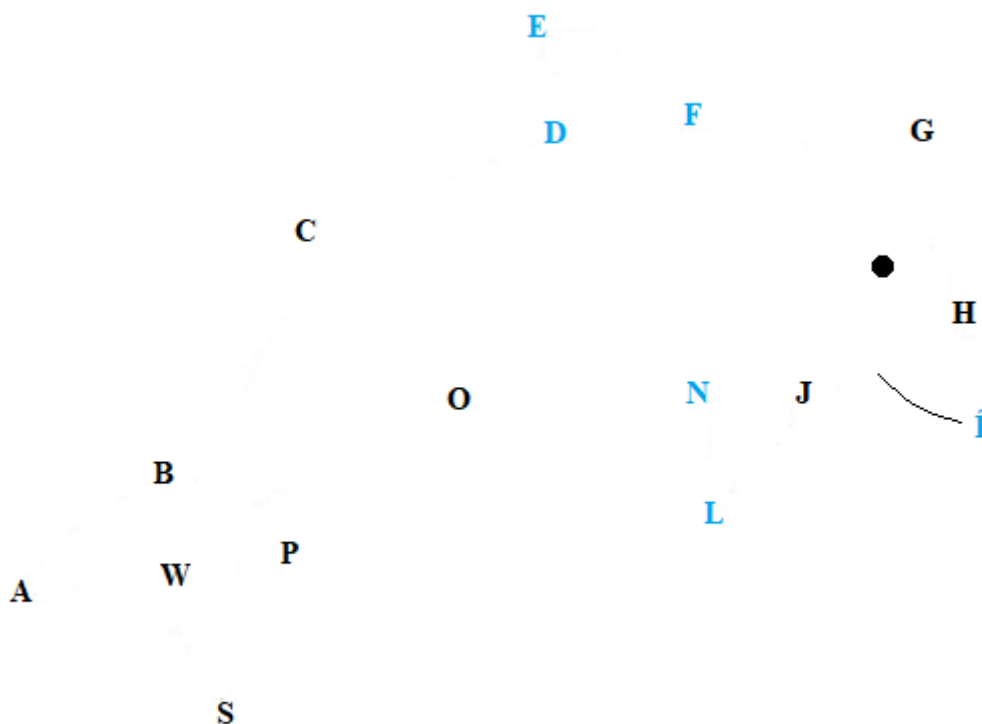
 Cílová skupina: žáci 2. a 3. ročníku ZŠ s obtížemi ve čtení i psaní

 Cíl: upevňování si vzhledu písmen a jejich pořadí v abecedě, rozvoj grafomotoriky a vizuomotoriky (koordinace oka a ruky) při jejich propojování

 Čas na vypracování: 5-15 minut


 Popis aktivity: Spojováním písmen ve správném pořadí vznikne obrázek připomínající konkrétní zvíře. Jeho název složí z modrých písmen a tím se přesvědčí, zda díky správnému propojování toto zvíře nakreslil či se dopustil jedné nebo více chyb.


Spojuj písmenka v takovém pořadí, v jakém jdou po sobě v abecedě (některá písmenka jsou mezi nimi vynechána), tečky a čárky u písmenka Í si při spojování nevšímej. Na dolní linku poté přepiš modrá písmenka, ze kterých složíš název zvířete, které se podobá tomu na obrázku. Už ses s tímto zvířetem někdy setkal/a?





CESTOU NECESTOU

 Pomůcky: Psací potřeby

 Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ s obtížemi ve čtení a psaní

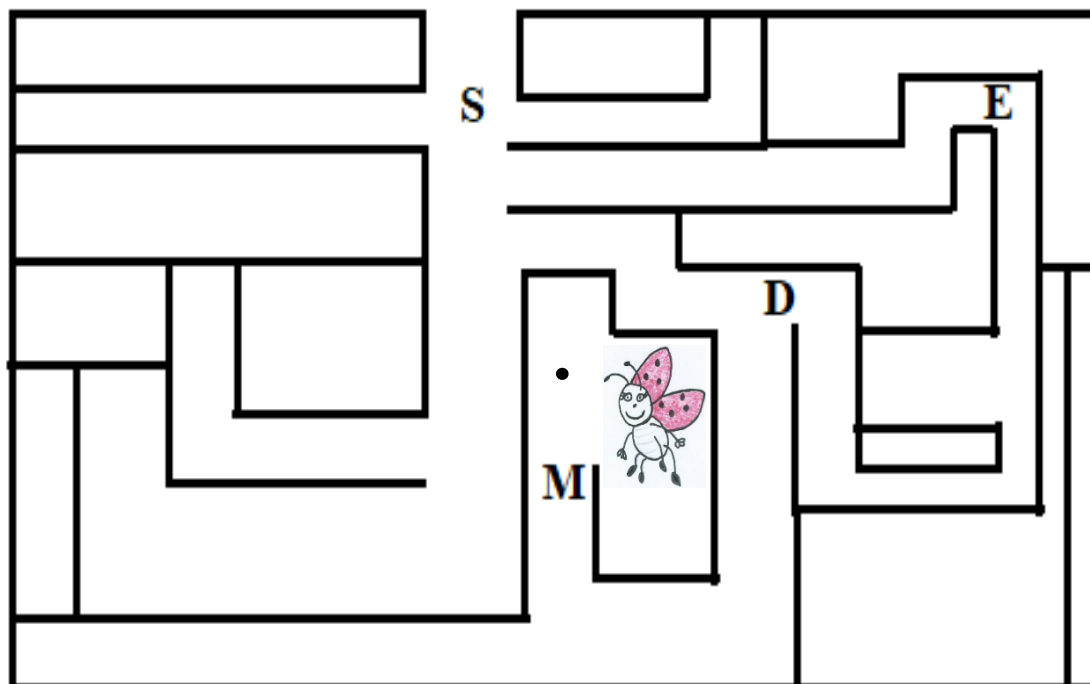
 Cíl: rozvoj grafomotoriky, vizuomotorické koordinace při vedení tužky mezi liniemi, rozvíjíme také prostorovou a pravolevou orientaci, zrakovou lokalizaci a paměť při skládání slov a pozornost při hledání správné cesty

 Čas na vypracování: dohromady 15-20 minut

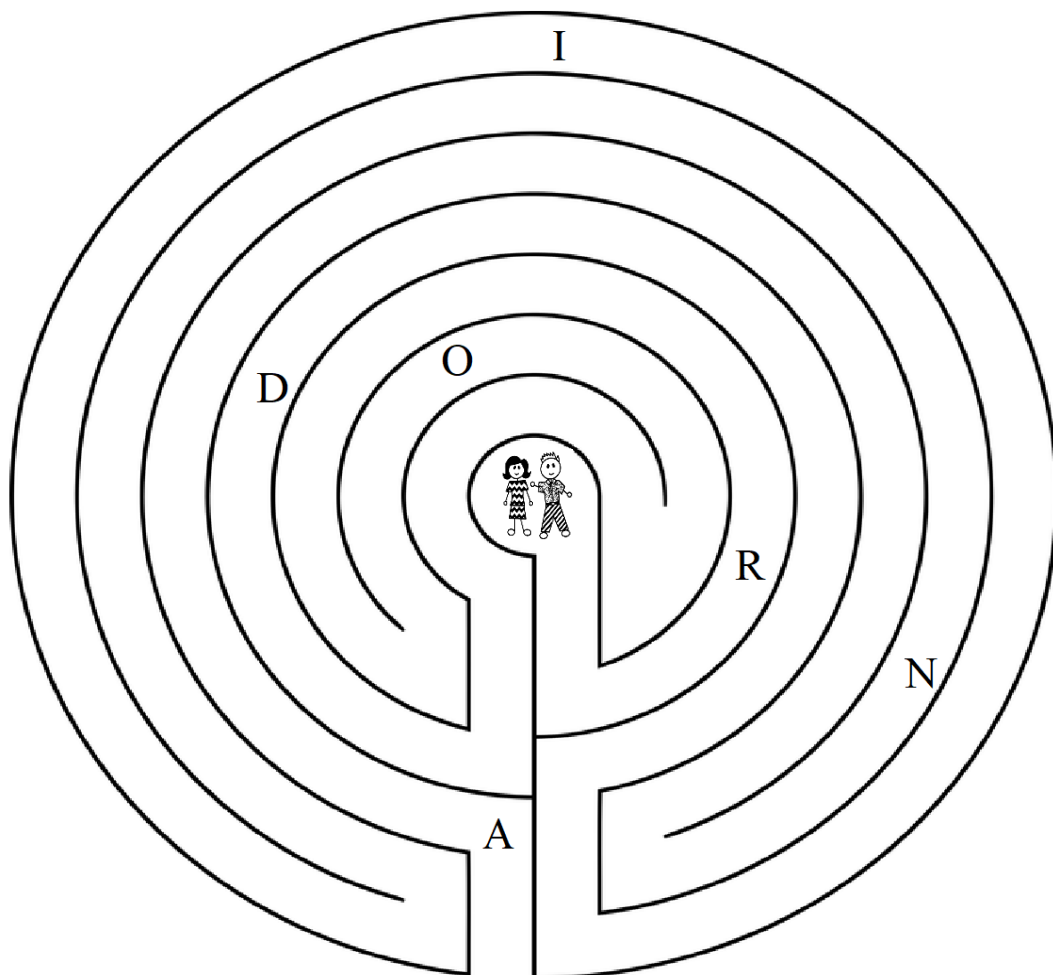
 Popis aktivity: Úkolem je najít cestu od jednoho bodu k druhému a soustředit se na vedení tužky mezi ohraničením. Jedinec zároveň skládá z písmen ukrytých v labyrintu slova.

! Nesejdi z cesty! Snaž se vést tužku mezi stěnami.

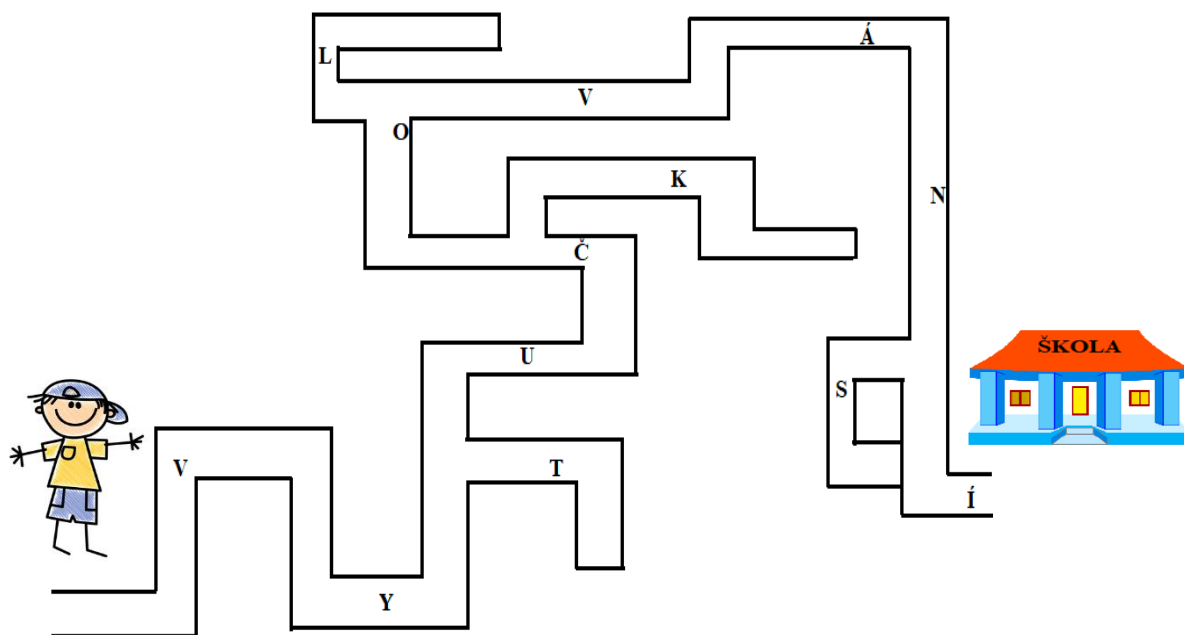
- 1) Beruška je smutná, protože má špatný počet teček. Pomoz berušce najít chybějící tečku, aby byla zase veselá. Tužkou zkus najít správnou cestu. Písmenka ti napoví, kolik teček má správně zdobit beruščina křídélka. Víš, jaké má beruška odborné jméno?




- 2) Sourozenci se ztratili v labyrintu. Pomoz jim najít cestu ven k mamince a tatínkovi tak, že povedeš tužku mezi stěnami labyrintu. Cestou sbírej písmenka, ze kterých složíš slovo a snaž se nevrážet do stěn.





- 3) Pepík zaspal! Pomoz mu se co nejrychleji dostat do školy, aby stihl.... (chybějící slovo objevíš na správné cestě). Snaž se vést tužku co nejpřesněji a nevráťet do krajů.





ČTYŘI ROČNÍ OBDOBÍ

 Pomůcky: psací potřeby, červená, žlutá a oranžová pastelka.

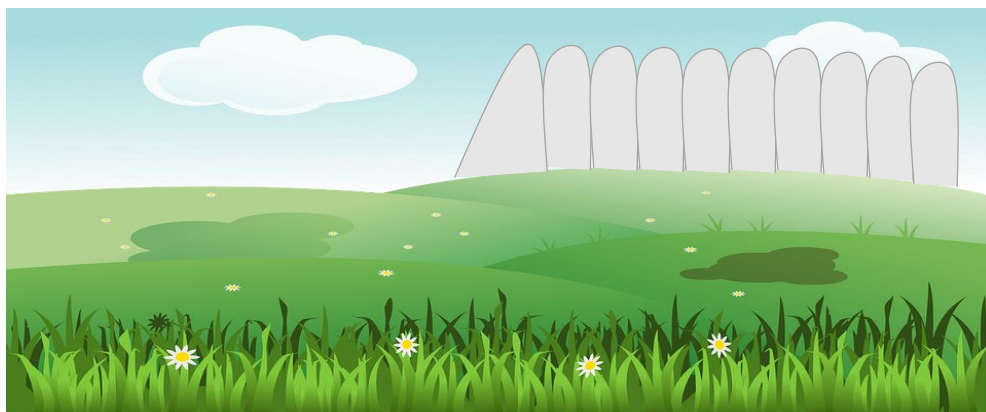
 Cílová skupina: zejména žáci 1. a 2. ročníku ZŠ s obtížemi v psaní, možné využití i ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ

 Cíl: procvičování správného úchopu psacího náčiní, souvislého tahu, uvolnění ruky před samotným psaním, rozvoj koordinace ruky a oka, prevence a reedukace dysgrafie

 Čas na vypracování: 5-10 minut

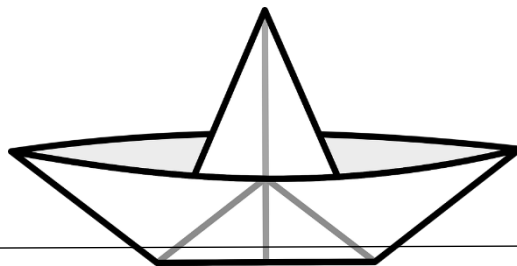
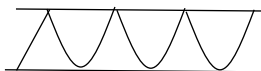
 Popis aktivity: U jednotlivých úkolů má žák co nejpřesněji obtáhnout předkreslené linie souvislým tahem nebo je napodobit dle vzoru.

- 1) To je krásná jarní krajina! Obtáhni kopečky, ať je výhled ještě hezčí.



- 2) Vypusť lodičku na vodu tak, že nakreslíš vlnky mezi předkreslené linky.

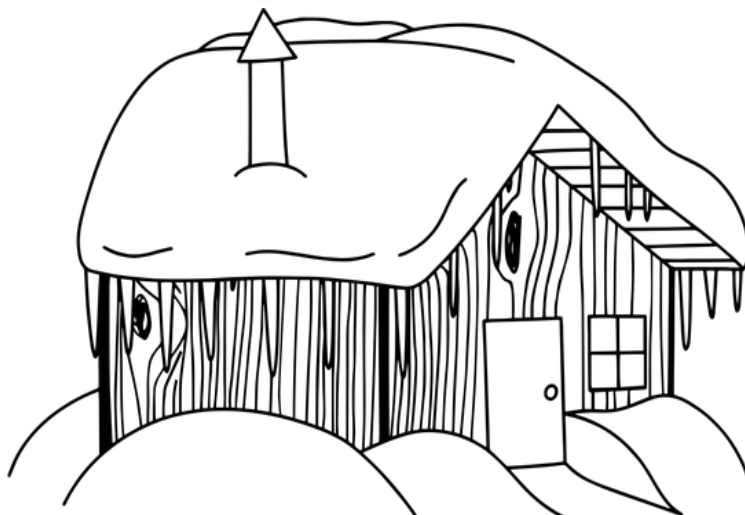
Vzor:



- 3) Ze stromu padají listy. Vezmi si červenou, žlutou a oranžovou pastelku a listy obtáhni.
Podzim bude hned veselejší!



- 4) Brrr...to je zima! Táhle z komína se kouří, možná by nás tam nechali ohřát! Vezmi si prosím obyčejnou tužku a kouř obtáhni, aby nás dovedl k chaloupce.



NA OKAMŽIK UČITELEM



Pomůcky: červená pastelka, obyčejná tužka



Cílová skupina: žáci 2.-5. ročníku ZŠ s obtížemi v osvojování gramatiky, dle individuálních schopností žáky a probrané látky



Cíl: upevňování gramatických jevů – rozlišování ú-ů, bě, pě, vě a b-p, procvičování vyjmenovaných slov a mluvnických kategorií podstatných jmen, prevence a reedukace dysortografie



Čas na vypracování: I. část 10-20 minut, II. část 5-20 minut



Popis aktivity: V první části má žák za úkol vyhledat špatně napsaná slova a podtrhnout je obyčejnou tužkou či pastelkou a říct, jak je to správně. V druhé části má přiřadit podstatná jména k příslušným obrázkům představujících vzory podstatných jmen.

Tady je ale chyb! Zkus si zahrát na učitele. Špatně napsaná slova podtrhni červenou pastelkou a oprav je.

I.

- 1) ústa, dům, důl, ůl, úsečka, domú, ůsilí, túň, kůl, ůspěch, vůl, sůl, dolú, múj, úplněk, ůkol
- 2) vjetev, běží, pěvec, sjezdovka, věž, vjedět
- 3) dup, sup, krab, srup, hřib, mop
- 4) bík, myš, mítina, sysel, pír, pýt, Lytomišl, bílá, sypat, pikat, vydět, zvik, píрко, mídlo
- 5) 7. pád, č.j. od slova pes – psa
 4. pád, č.j. od slova květina – květině
 5. pád, č. j. od slova tatínek – tatínku
 4. pád, č.j. od slova zrcadlo – zrcadla
 3. pád, č. mn. od slova kamarád – kamarády
 6. pád, č. mn. od slova kniha – knihách
 2. pád, č.j. od slova klíč – klíče

Žák si neví rady, k čemu přiřadit jednotlivá podstatná jména. Obrázky představují vzory podstatných jmen. Pomoz mu jako správný učitel slova a obrázky pospojovat. Některá slova patří ke vzorům, které tu nejsou. Až je objevíš, podtrhni je.

POKLAD

HRDINA

TĚSTO

KONVICE

DÁRCE

OKO

SNĚHULÁK

KOUPALIŠTĚ

KVĚTINA

BÁSEŇ

KRÁL

VEJCE

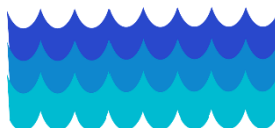
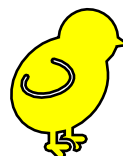
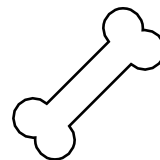
KALENDÁŘ

RADOST

OVOCE

DOUPĚ

ŠKŮDCE



HON ZA SÝREM



Pomůcky: obyčejná tužka



Cílová skupina: žáci 3.-5. ročníku ZŠ s obtížemi v osvojování gramatiky



Cíl: upevňování gramatických jevů – rozlišování vyjmenovaných slov a slov, která mezi ně nepatří, doplňování y/i

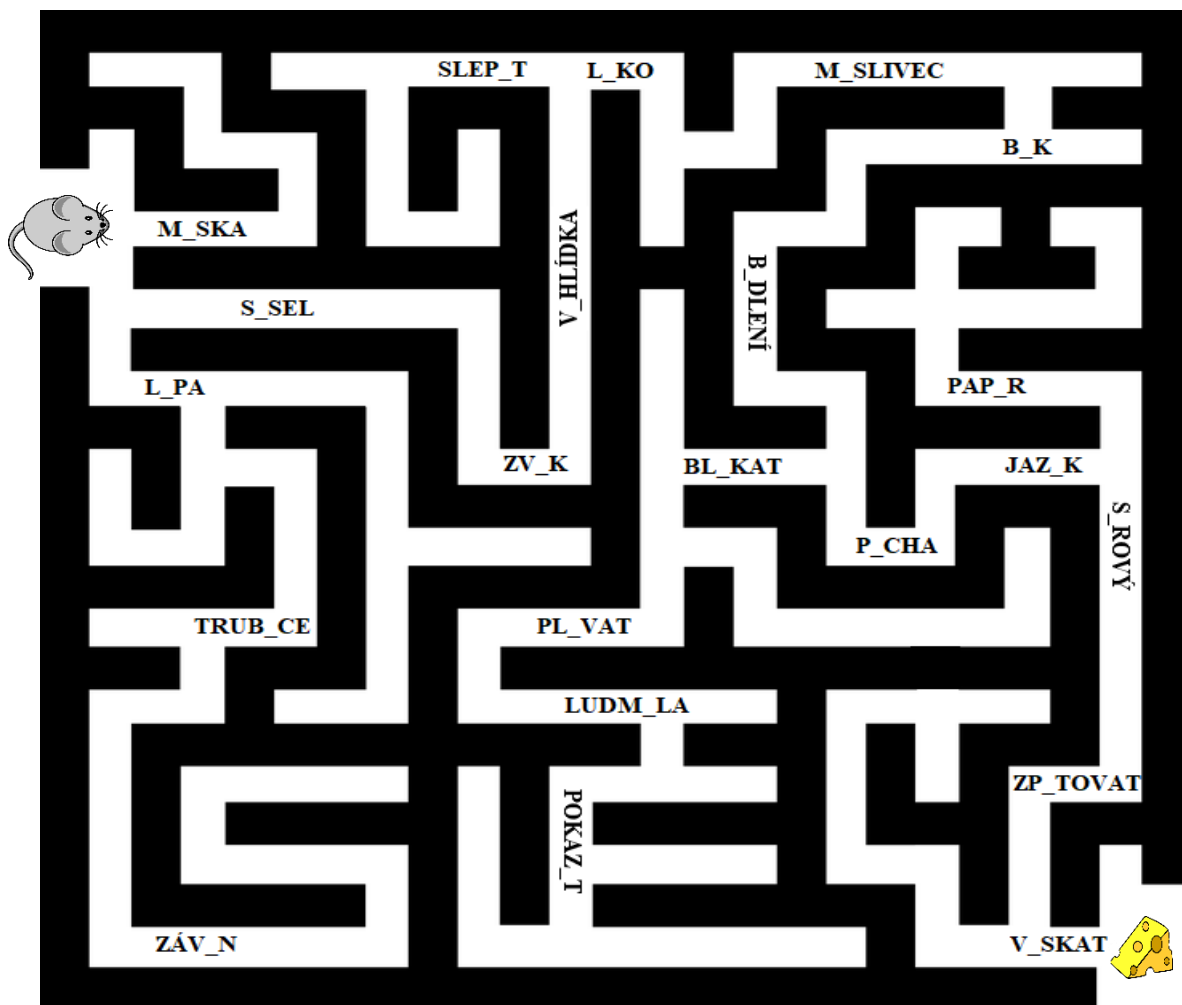


Čas na vypracování: 15-30 minut





Popis aktivity: Žák se má za úkol dostat na druhou stranu bludiště pomocí doplnění i/y do slov. Na druhou stranu vedou pouze slova vyjmenovaná.

Správným doplněním i/y do slov se pomůžeš myšce dostat ke svému sýru. Cesta vede po stopách vyjmenovaných slov a slov s nimi příbuzných, ostatní slova tě ze správné cesty svádí.




ORIENTACE V PROSTORU, ROZEZNÁVÁNÍ PRAVÉ A LEVÉ

 Pomůcky: tužka, pastelky

 Cílová skupina: žáci 2.-5. ročníku ZŠ

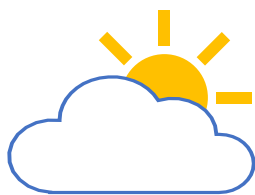
 Cíl: Rozvoj prostorové a pravolevé orientace

 Čas na vypracování: 10-20 minut

 Popis aktivity: V první části si žák má za úkol uvědomit postavení předmětů vzhledem k jiným a správně pojmenovat jejich pozici za užití příslušných předložek (před/za/nad/pod/mezi apod.) Odpovědi píše na řádek vedle obrázku. V druhé části procvičuje navíc pravolevou orientaci pomocí zakreslování předmětů dle konkrétních pokynů.

I.

Obloha se zatahuje. Kampak se schovává sluníčko?



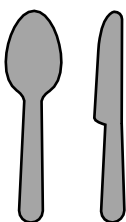
Začalo pršet. Kam se schovala beruška před deštěm?



Kde se na stěně nachází hodiny vzhledem k obrazu?

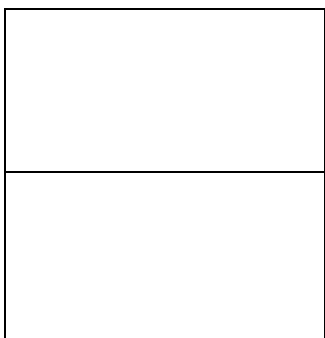


Na stole leží příbory. Lžíce je _____ nožem a vidličkou.

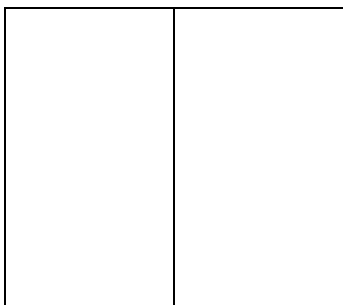


II.

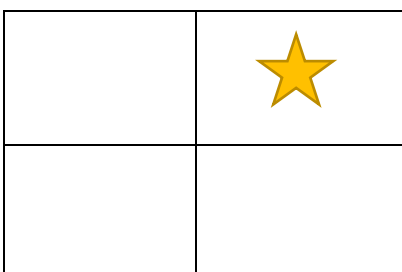
Nahoru nakresli kruh, dolů trojúhelník.



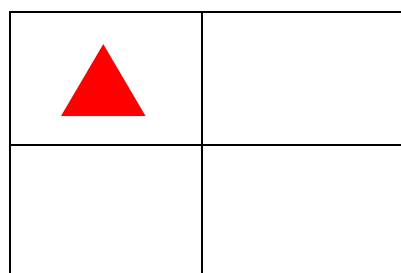
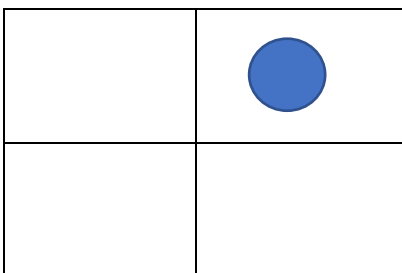
Vpravo nakresli trojúhelník, vlevo kruh.



Kde se nachází hvězda? Na libovolné místo v síti k ní dokresli měsíček a poté pověz kde se nachází.



Vlevo nahoru od modrého kruhu nakresli červený kruh, vpravo dolů od červeného trojúhelníku nakresli modrý trojúhelník.



POZOR, ZLODĚJ!



Pomůcky: psací potřeby



Cílová skupina: žáci 1. stupně ZŠ – postupně se zvyšující obtížnost I.-IV., dle individuálních schopností žáka



Cíl: procvičování sčítání a odčítání užitím názorného vyjádření na číselné ose, prevence a reedukace dyskalkulie



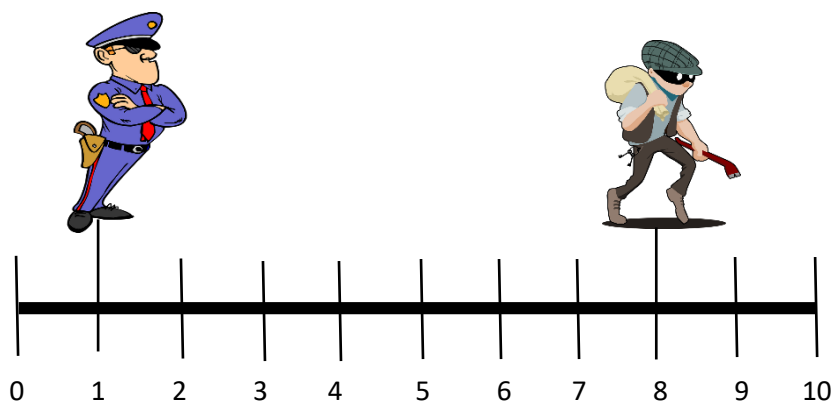
Čas na vypracování: dohromady 10-30 minut (jeden příklad do 3 minut)



Popis aktivity: Žák má za úkol pomocí číselné osy zapsat příklady a vypočítat je.

Kolik kroků musí policista ujít, aby chytil zloděje? Zapiš příklad pod číselnou osu a vypočítej.

Příklad:

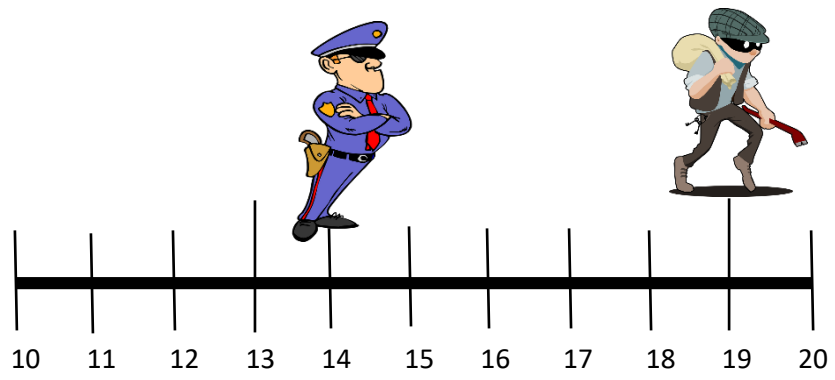
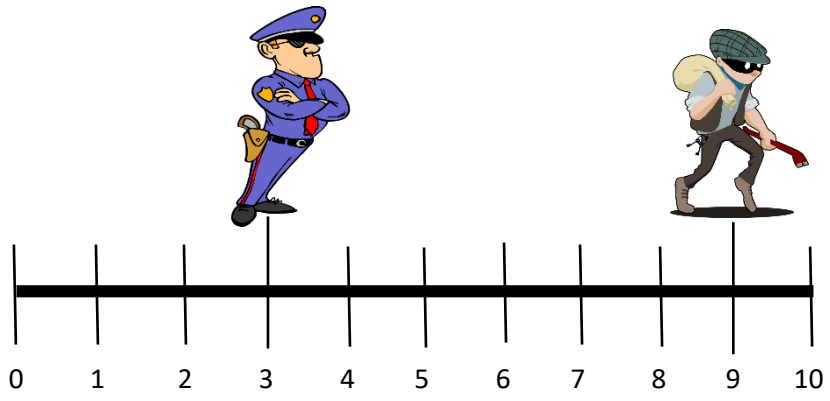


$$1 + ? = 8 \text{ (1 a kolik zbývá do 8?)}$$

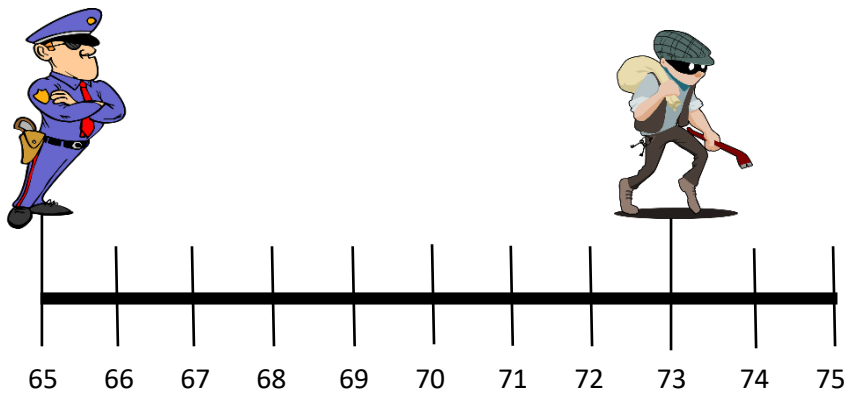
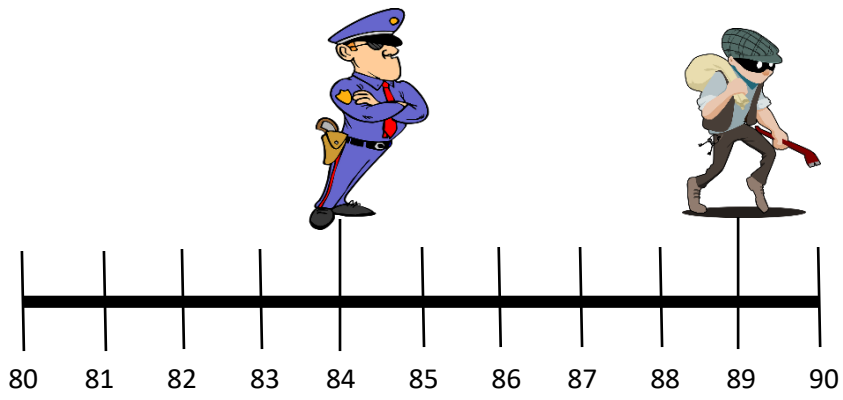
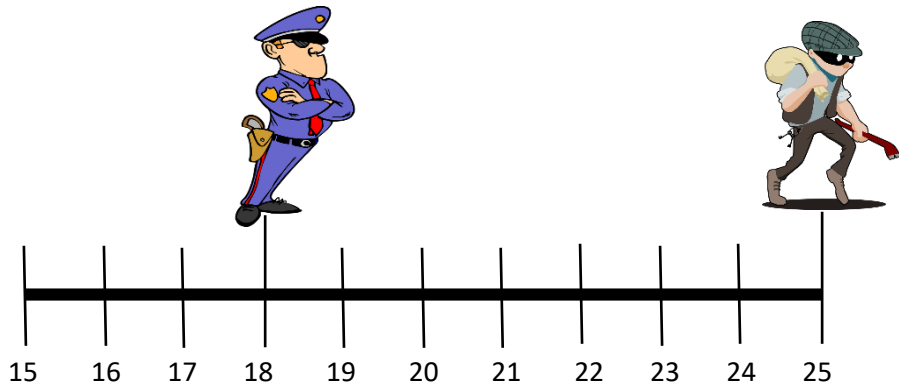
$$8 - 1 = 7$$

Policista musí ujít 7 kroků.

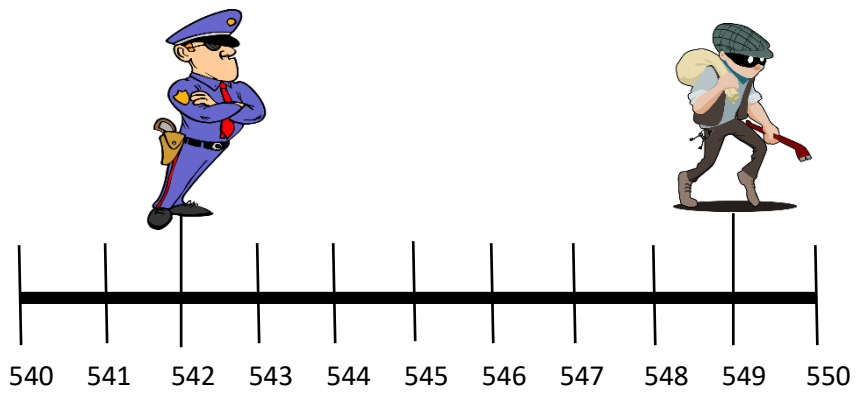
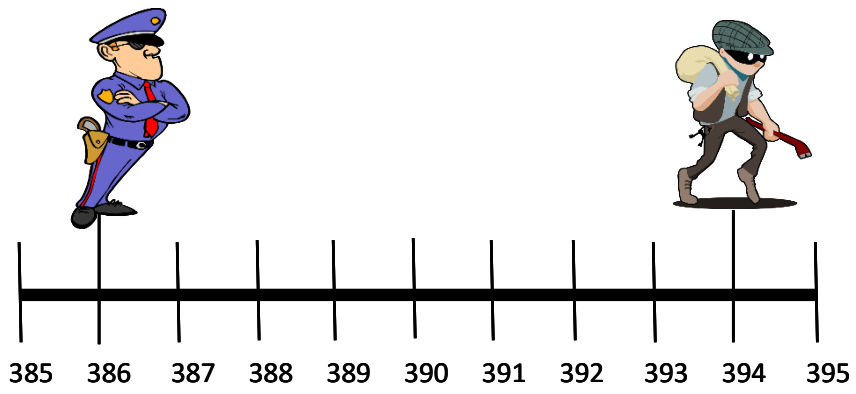
I.



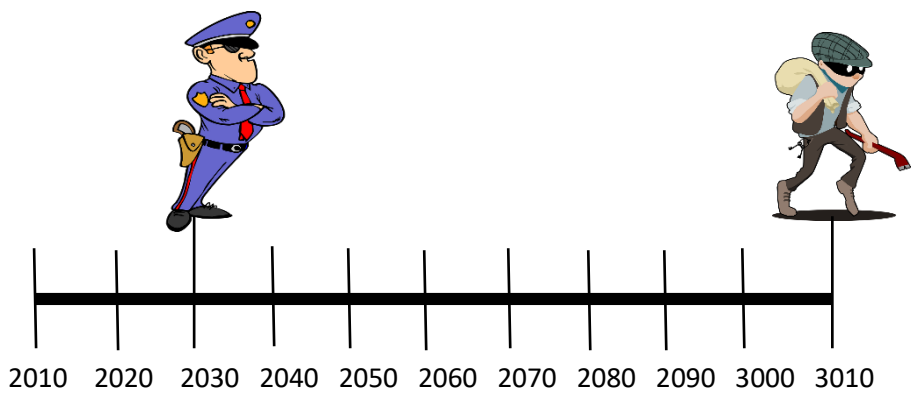
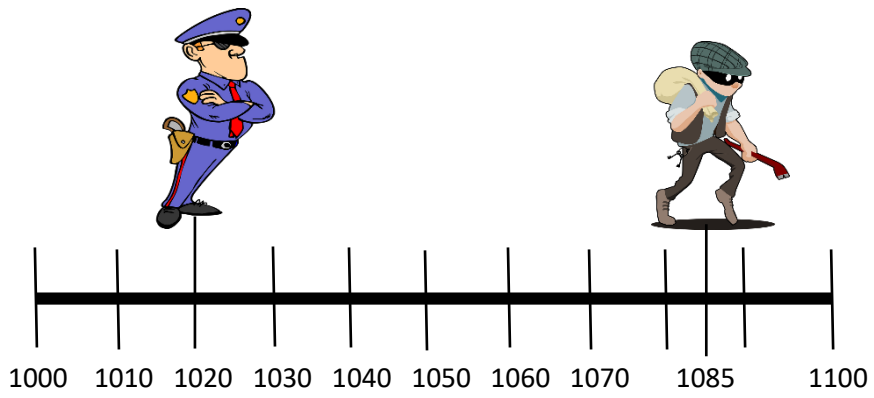
II.




III.





IV.





HOP ZA MRKVIČKOU!

 Pomůcky: psací potřeby

 Cílová skupina: žáci 2.-5. ročníku ZŠ – postupně se zvyšující obtížnost I.-IV., dle individuálních schopností žáka



 Cíl: procvičení malé i velké násobilky užitím názorného vyjádření na číselné ose, prevence a reedukace dyskalkulie



 Čas na vypracování: dohromady 15-40 minut (jeden příklad na 2-5 minut – dle obtížnosti)

 Popis aktivity: Žák má za úkol doplňovat příslušná čísla do volných políček pomocí násobení a dělení.



Pomoz zajíčkovi dostat se k mrkvičce tak, že doplníš správná čísla do volných políček na cestičce. Pokud se dopočítáš k číslu na konci, mrkvička je jeho!

I.

 $\begin{array}{cccccccccccc} & \times & = & : & = & \times & = & : & = & \times & = & \\ 2 & 3 & & & 3 & 4 & & 6 & & 5 & 10 & \end{array}$ 

 $\begin{array}{cccccccccccc} & \times & = & : & = & : & = & \times & = & \times & = & \\ 4 & 5 & & 10 & & & 1 & 3 & & & 12 & \end{array}$ 

II.

 $\begin{array}{cccccccccccc} & \times & = & \times & = & : & = & \times & = & : & = & \times & = & \\ 2 & & 4 & 3 & & & 6 & & 18 & 2 & & 8 & 72 & \end{array}$ 



| | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | x | = | : | = | x | = | x | = | : | = |
| 8 | | 24 | | 6 | 5 | | 4 | | | 60 |



III.



| | | | | | | | | |
|--|----|-----|---|---|---|---|---|-----|
| | x | = | : | = | : | = | x | = |
| | 30 | 120 | 6 | | 5 | 4 | | 240 |



| | | | | | | | | | | |
|----|---|-----|----|---|---|----|---|---|---|----|
| | x | = | : | = | x | = | x | = | : | = |
| 25 | | 100 | 10 | | | 50 | 3 | | 5 | 30 |



IV.



| | | | | | | | | | | |
|--|---|-----|---|----|---|---|---|-----|---|----|
| | x | = | : | = | x | = | x | = | : | = |
| | 3 | 165 | | 33 | 3 | | | 198 | | 66 |




| | | | | | | | | |
|-----|---|-----|---|---|---|---|---|------|
| | x | = | x | = | : | = | x | = |
| 105 | | 525 | 2 | | 3 | | | 1400 |





POČÍTÁME S OBRÁZKY

 Pomůcky: psací potřeby, případně názorné trojrozměrné pomůcky

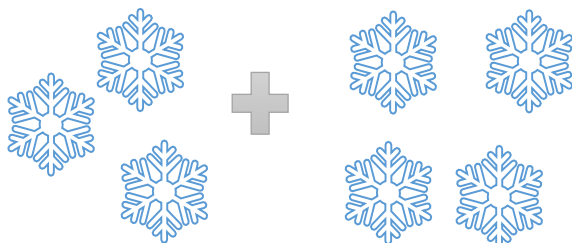
 Cílová skupina: žáci 1. – 3. ročníku ZŠ – náročnost se u jednotlivých příkladů liší

 Cíl: Procvičení jednoduchých početních operací, reedukace matematických obtíží žáka a prevence dyskalkulie.

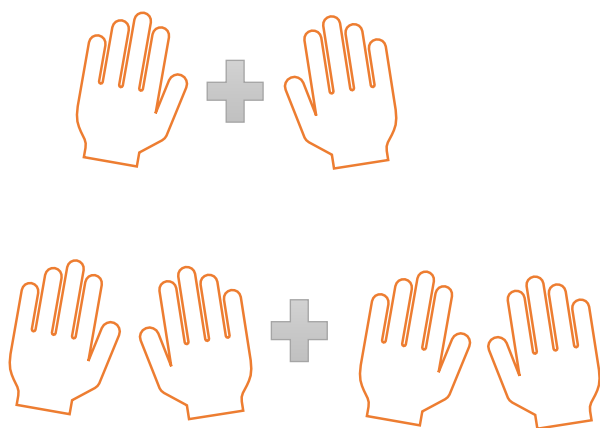
 Čas na vypracování: dohromady 15-30 minut

 Popis aktivity: Žák má za úkol názorně zakreslené příklady přepsat do číselné podoby a vypočítat. Může si pomoci počítáním na prstech a jinými pomůckami, které si může osahat a složit si příklad názorně. Na začátku jsou příklady na sčítání, dále odčítání a nakonec násobení.

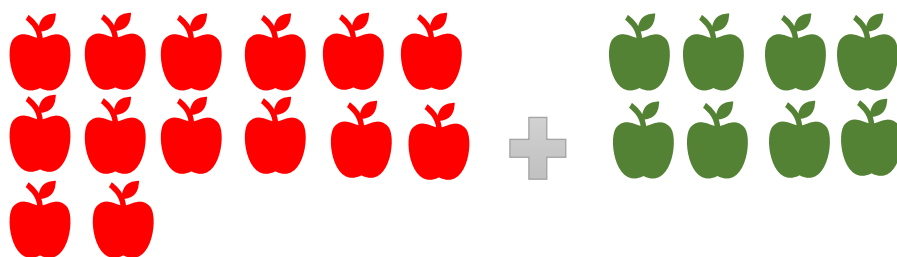
1) Zapiš příklad a vypočítej, kolik je na obrázku vloček.



2) Kolik ukazují ruce dohromady prstů? Zapiš pomocí číslic a vypočítej.

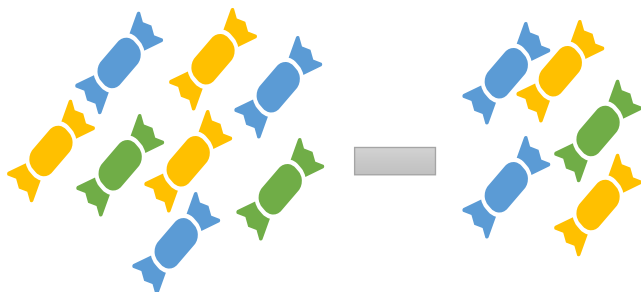


3) Kolik je zde dohromady červených a zelených jablek?

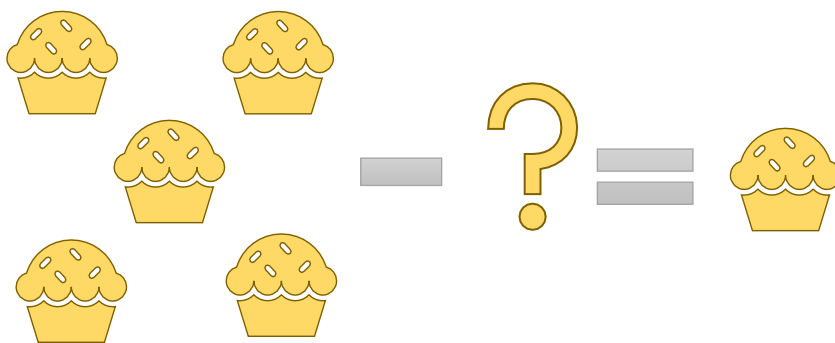


4) Šest kamarádů slaví narozeniny jednoho z nich. Na oslavě je spousta jídla a tvým úkolem je spočítat, kolik dobrot zbylo nebo kolik jich dotyčná osoba snědla.

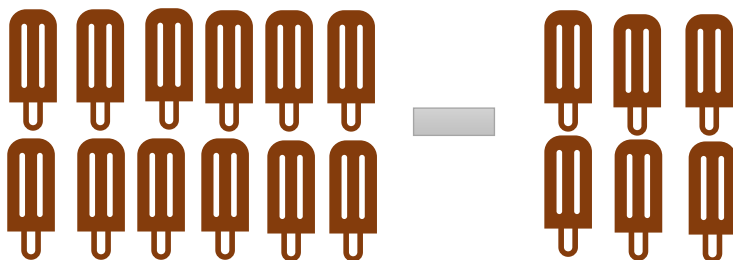
Martinka dostala chuť na bonbony. Zapiš příklad a vypočítej, kolik bonbonů zbylo.



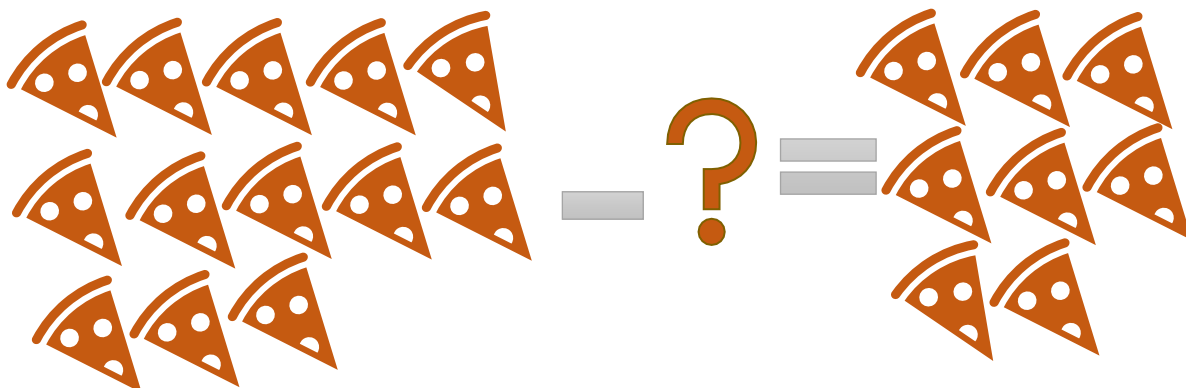
Aničce a Klárce přišly k chuti zase dortíky. Kolik dortíků snědly? Zapiš příklad a vypočítej.



Na nanuky se vrhnul Pepík a Matěj. Kolik zbylo na nanuků na ostatní děti? Zapiš příklad a vypočítej.

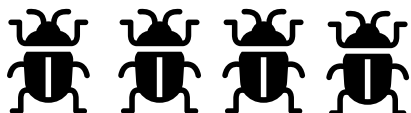


Oslavenec Kuba snědl nejvíc kousků pizzy ze všech dětí. Poznáš kolik jich snědl?



5) Kolik mají brouci dohromady nohou? Dokážeš to spočítat pomocí malé násobilky?

Příklad i výsledek zapiš čísly.



6) Stejným způsobem spočítej, kolik mají berušky dohromady teček.



7) Zjisti, kolik má čokoláda políček, aniž bys počítal/a každé zvlášť.



ZTRACENÉ POMŮCKY



Pomůcky: psací potřeby



Cílová skupina: žáci 1.-3. ročníku ZŠ



Cíl: Procvičování práce s pořadím číslic, rozvoj zrakové percepce a vizuomotorické koordinace při hledání písmen a bezprostředním přepisování, procvičování očních pohybů



Čas na vypracování: 5-20 minut



Popis aktivity: Žák přepisuje za rovnítko písmena dle jejich pořadí v pokynech u konkrétního úkolu. Vznikne mu tak hledané slovo pomůcky užívané v matematice.

Z prvního, třetího, šestého, devátého a jedenáctého písmenka složíš název psacího náčiní.

TNUKPŽLOKPA =

Věc, která se používá při rýsování se skrývá pod druhým, třetím, pátým, sedmým, osmým, jedenáctým, třináctým a čtrnáctým písmenkem.

JPRLAXVÍZUTMKOP =

Název pomůcky, pomocí které vypočítáš jednoduché příklady složíš ze třetího, pátého, šestého, osmého, devátého, dvanáctého, čtrnáctého, patnáctého a sedmnáctého písmenka.

KLPTOČKÍTUZABDLVO =

První, druhé, čtvrté, šesté, sedmé, jedenácté, dvanácté, třinácté, patnácté a osmnácté písmenko ti odkryje název pomůcky, která nám usnadňuje počítání příkladů.

KAGLHKUOIZLAČVKCSA =

SPRÁVNÁ ŘEŠENÍ A DOPORUČENÍ K ÚKOLŮM



Je třeba věnovat pozornost předpokládanému času na vypracování a jeho případnému přetahování. Zároveň je čas pouze orientační, není tedy třeba při jeho mírném překročení na dítě spěchat, naopak je třeba nechat ho úkol dokončit bez časového stresu, aby se nedopouštěl zbytečných chyb a cvičení ho tak nedemotivovala.

SPOJOVAČKA – CO VIDÍŠ NA OBRÁZCÍCH?

kus – kos, hlad – hrad, může – růže, most – kost, doklad – poklad, cesta – vesta, drak – mrak, brož – mrož, noty – boty, liška – šiška

HURÁ NA RYBY

1. Osmisměrka

DĚDA, DOPIS, DUBEN, VLEK, VLAK,
VLK, BUNDA, MANDLE, SRPEN, DUB,
BUBEN

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| D | Ě | D | A | Z | E | S | C |
| O | U | K | B | A | L | R | S |
| P | E | B | L | B | D | P | K |
| I | Č | U | E | U | N | E | A |
| S | G | B | K | N | A | N | L |
| U | X | E | R | D | M | Ř | V |
| M | L | N | Ň | A | U | P | É |
| V | V | L | K | I | O | B | Q |

2. Osmisměrka

DRAK, BUBLINA, NOHA, RUKA, PLOD,
PLOT, MLHA, KRAB, PRAK, PAPÍR,
POKLOP

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| K | D | S | M | N | T | J | B |
| P | R | A | K | O | A | Ř | V |
| Ž | A | X | L | A | H | N | F |
| Z | K | P | O | K | L | O | P |
| Q | T | R | Í | U | M | H | L |
| G | T | P | A | R | W | A | O |
| T | U | S | J | B | Š | Y | D |
| B | U | B | L | I | N | A | E |

Doporučení: Pokud by bylo pro dítě obtížné nalézt minimální počet slov, který je stanoven v zadání, lze mu napovědět, které slovo má hledat.

POMÍCHANÁ PÍSMENKA

RŮŽE

TULIPÁN

PAMPELIŠKA

FIALKA

ROZHÁZENÁ ABECEDA

Pořadí spojování písmen: A-B-C-D-E-F-G-H-Í-J-L-N-O-P-S-W-A

Na obrázku je DELFÍN.

CESTOU NECESTOU

- 1) Beruška má SEDM teček.
- 2) RODINA
- 3) VYUČOVÁNÍ

Doporučení: Žák by se měl pokusit vést čáru bez přetahování ohraničení. Snažit se příliš netlačit na tužku.

ČTYŘI ROČNÍ OBDOBÍ

Doporučení: Žák by si měl dát pozor na přesné obtahování vzoru, snažit se nepřetahovat a vést ruku uvolněným pohybem bez křečovitého úchopu.

NA OKAMŽIK UČITELEM

I.

- 1) dúm – dům, úl – úl, domú – domů, úsilí – úsilí, tůň – tůň, úspěch – úspěch, súl – sůl, dolú – dolů, múj – můj, úkol – úkol
- 2) vjetev – větev, vjedět – vědět
- 3) dup – dub, srup – srub

- 4) bík – býk, mítina – mýtina, pír – pýr, pýt – pít, Lytomišl – Litomyšl, pikat – pykat,
vydět – vidět, zvik – zvyk, mídlo – mýdlo
- 5) psa – (se) psem
květině – květinu
zrcadla – zrcadlo
kamarády – (ke) kamarádům

II.

Vzor žena – květina

Vzor růže – konvice

Vzor kost – radost

Vzor město – těsto, oko

Vzor moře – koupaliště, vejce, ovoce

Vzor kuře – doupe

Vzor soudce – dárce, škůdce

Vzor hrad – poklad

Vzor stroj – kalendář

Slova bez vzoru na obrázku: HRDINA (vzor předseda), SNĚHULÁK (vzor pán), BÁSEŇ (vzor píseň), KRÁL (vzor muž)

HON ZA SÝREM

Cesta vede podle slov: SYSEL, ZVYK, VYHLÍDKA, LÝKO, MYSLIVEC, BÝK, BYDLENÍ, PÝCHA, JAZYK, SYROVÝ, ZPYTOVAT, VÝSKAT

Ostatní slova nejsou vyjmenovaná, ani slova příbuzná, tedy u nich píšeme měkké i.

ORIENTACE V PROSTORU, ROZPOZNÁVÁNÍ PRAVÉ A LEVÉ

I.

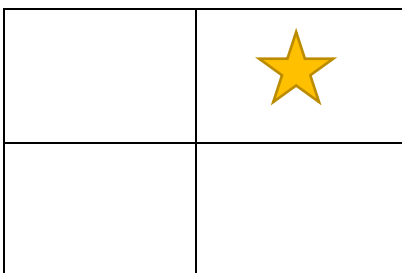
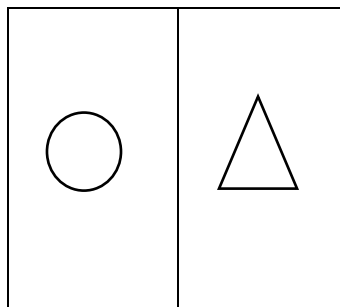
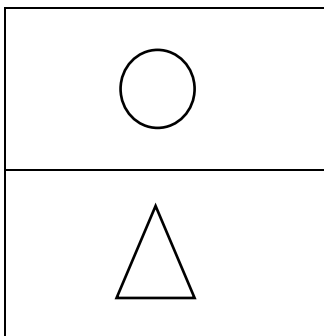
Sluníčko se schovává ZA mrak.

Beruška se schovala POD list.

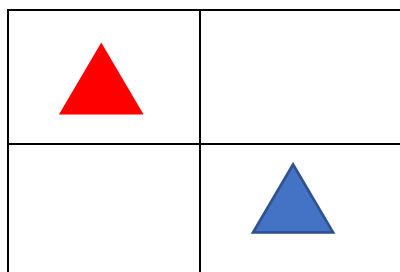
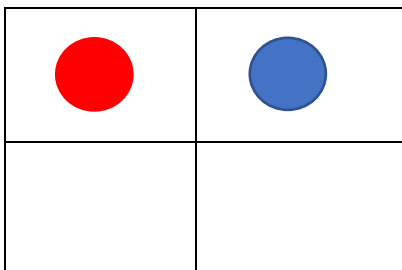
Hodiny se nachází NAD obrazem.

Lžice je MEZI nožem a vidličkou.

II.



Hvězda se nachází VPRAVO NAHOŘE.



POZOR, ZLODĚJ!

- I.** Policista musí ujít **6** kroků.
Policista musí ujít **5** kroků.
- II.** Policista musí ujít **7** kroků.
Policista musí ujít **5** kroků.
Policista musí ujít **8** kroků.
- III.** Policista musí ujít **8** kroků.
Policista musí ujít **7** kroků.
- IV.** Policista musí ujít **65** kroků.
Policista musí ujít **80** kroků.

HOP ZA MRKVIČKOU!

V políčkách chybí tato čísla:

- I.** 6, 2, 12, 2
20, 2, 2, 3, 4
- II.** 2, 12, 2, 3, 9
3, 4, 30, 120, 2
- III.** 4, 20, 60
4, 10, 5, 150
- IV.** 55, 5, 99, 2, 3
5, 1050, 350, 4

POČÍTÁME S OBRÁZKY

- 1) $3+4=7$
- 2) $5+5=10$
 $10+10=20$
- 3) $14+8=22$
- 4) $8-5=3$
 $5-4=1$
 $12-6=6$
 $13-5=8$
- 5) $6 \times 4=24$

6) $7 \times 5 = 35$

7) $4 \times 7 = 28$

ZTRACENÉ POMŮCKY

TUŽKA, PRAVÍTKO, POČÍTADLO, KALKULAČKA

**PROSÍM O ZHODNOCENÍ PRACOVNÍCH LISTŮ V KRÁTKÉM
DOTAZNÍKU:**

https://docs.google.com/forms/d/10hs_tuDeHsctpWctIgLhO1L2IyChAnQPeBEHl21C3IE/

ANOTACE

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Lenka Žídková |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2021 |

| | |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Název práce: | Pracovní listy jako součást domácí přípravy v prevenci specifických poruch učení u žáků na prvním stupni základní školy |
| Název v angličtině: | Worksheets as a part of home preparation in the prevention of specific learning disabilities in primary school pupils |
| Anotace práce: | <p>V teoretické části bakalářské práce je vymezena problematika specifických poruch učení. Konkrétně se zabývá terminologií, etiologií, projevů a diagnostiky SPU. Dále jsou zde popsány druhy prevence, komunikační strategie, legislativní rámec týkající se vzdělávání žáků se SPU a možnosti reedukace jednotlivých obtíží. Teoretická část je zakončena kapitolou zaměřenou na rodinu, kde jsou vymezeny funkce rodiny, styly výchovy a co rodinní příslušníci mohou udělat v rámci spolupráce se školou. Cílem práce bylo vytvořit pracovní listy určené pro žáky se SPU na prvním stupni základní školy a zhodnocení jejich kvality. Dalším cílem bylo zjistit, zda jsou pracovní listy vhodným motivačním prostředkem pro reedukaci obtíží spojených se SPU v rámci domácí přípravy. Cíle byly zjišťovány prostřednictvím dotazníku. Výsledky jsou interpretovány na konci praktické části.</p> |
| Klíčová slova: | Specifické poruchy učení, prevence, reedukace, pracovní listy, rodina, domácí příprava |

| | |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anotace v angličtině: | The theoretical part of the bachelor's thesis defines the issue of specific learning disabilities. Specifically, it deals with the terminology, etiology, manifestations and diagnostics of SLD. Furthermore, the types of prevention, communication strategies, the legislative framework concerning the education of pupils with SLD and the possibilities of reeducation of individual difficulties are described. The theoretical part ends with a chapter focused on the family, where the functions of the family, styles of upbringing and what family members can do in cooperation with the school are defined. The aim of the work was to create worksheets for pupils with SLD at primary school and evaluation of their quality. Another goal was to find out whether worksheets are a suitable motivational means for reeducation of difficulties associated with SLD in home preparation. The objectives were identified through a questionnaire. The results are interpreted at the end of the practical part. |
| Klíčová slova v angličtině: | Specific learning disabilities, prevention, reeducation, worksheets, family, home preparation |
| Přílohy vázané v práci: | Příloha 1: Dotazník Příloha 2: Soubor pracovních listů |
| Rozsah práce: | 74 stran + přílohy |
| Jazyk práce: | Český jazyk |