



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra slovanských jazyků a literatur
Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Reedukace dyslexie, dysgrafie a dysortografie na 1. stupni základních škol

Vypracovala: Petra Jelínková
Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.
České Budějovice 2017

Poděkování

Za odborné vedení a profesionální přístup děkuji PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D.

Dále děkuji své rodině a příteli za podporu ve vypjatých okamžicích.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

Anotace

Diplomová práce osvětluje problematiku specifických poruch učení, které se projevují zejména v českém jazyce, a to dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

V teoretické části se zabýváme osobností žáka se specifickou poruchou učení. Vysvětlujeme pojem specifické poruchy učení. Výše zmíněné poruchy definujeme a uvádíme jejich projevy. Stručně se zabýváme etiologií specifických poruch učení. Zmiňujeme se také o diagnostice specifických poruch učení a reedukačních zásadách. Uvádíme i krátkou kapitulu o smyslovém vnímání, které s reedukací specifických poruch úzce souvisí.

V praktické části práce nabízíme přehled reedukačních pomůcek, metod a aktivit pro reedukaci dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Přehled je doplněn sadou pracovních listů, které lze použít např. při nápravách specifických poruch učení.

Annotation

This master thesis deals with the problems of Specific Learning Difficulties such as dyslexia, dysgraphia and dysorthography that show especially in the Czech language.

The theoretical part concentrates on the personality of the student with Specific Learning Difficulties. It explains the term "Specific Learning Difficulties". The difficulties (mentioned above) and their symptoms are defined there too. It focuses on the aetiology of Specific Learning Difficulties, their diagnostics and re-educational principles. It also contains a short chapter about sense perception which is closely related to the re-education of Specific Learning Difficulties.

The practical part offers the list of re-educational tools, methods and activities for the re-education of dyslexia, dysgraphia and dysorthography. This list is supplemented by the set of worksheets that can be used for example during the correction of Specific Learning Difficulties.

Obsah

ÚVOD.....	7
ITEORETICKÁ ČÁST	8
1 Žák mladšího školního věku a specifické poruchy učení	8
1.1 Sociální a emocionální vývoj dítěte se specifickou poruchou učení	9
1.2 Rodina dítěte se specifickou poruchou učení.....	9
1.3 Žák se specifickou poruchou učení a škola.....	11
2 Specifické poruchy učení.....	13
3 Etiologie specifických poruch učení.....	15
4 Diagnostika specifických poruch učení	16
5 Reedukace specifických poruch učení.....	18
6 Smyslové vnímání	21
6.1 Zrakové vnímání	21
6.2 Sluchové vnímání.....	24
7 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	27
7.1 Plán pedagogické podpory	27
7.2 Individuální vzdělávací plán	28
7.3 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení.....	28
8 Dyslexie	30
8.1 Druhy dyslexie	31
8.2 Projevy dyslexie.....	31
8.3 Diagnostika dyslexie	32
8.4 Reedukace dyslexie.....	33
9 Dysgrafie	36
9.1 Projevy dysgrafie	36
9.2 Diagnostika dysgrafie	38
9.3 Reedukace dysgrafie	39

10 Dysortografie	43
10.1 Projevy dysortografie	43
10.2 Diagnostika dysortografie	44
10.3 Reedukace dysortografie	44
10.3.1 Reedukace specifických dysortografických chyb	45
10.3.2 Reedukace gramatických chyb	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
11 Pomůcky a cvičení pro reedukaci smyslového vnímání	48
11.1 Zrakové vnímání	48
11.2 Sluchové vnímání	53
12 Pomůcky a cvičení pro reedukaci dyslexie	55
12.1 Osvojování písmen	55
12.2 Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen	56
12.3 Spojování hlásek a písmen do slabik	56
12.4 Spojování slabik do slov	57
12.5 Čtení textu	58
12.6 Porozumění čtenému	58
13 Pomůcky a cvičení pro reedukaci dysgrafie	60
13.1 Rozvíjející cvičení jemné motoriky a senzomotorické koordinace	60
13.2 Grafomotorický nácvik	61
13.3 Písemný projev	62
14 Pomůcky a cvičení pro reedukaci dysortografie	63
14.1 Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek	63
14.2 Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni	63
14.3 Rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž	64
14.4 Vynechávání přidávání, přesmykování písmen a slabik	64
14.5 Hranice slov	65

15 Pracovní listy pro reedukaci	66
16 Kazuistika žákyně 3. třídy	78
ZÁVĚR.....	81
POUŽITÁ LITERATURA	82
Seznam obrázků.....	87
Přílohy	88

ÚVOD

Tématem diplomové práce je reedukace dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Téma jsem zvolila, protože mě problematika specifických poruch učení zajímá. Český jazyk velmi ráda vyučuji a mrzí mě, když se ve třídě objevují (dnes čím dál častěji) žáci, kterým dělá český jazyk potíže, cítí se frustrovaně a jsou demotivovaní pro další učení. Chtěla jsem se dozvědět více o způsobech, jak těmto žákům pomoci a zpříjemnit jim učení mateřskému jazyku. Při tvorbě diplomové práce jsem získala mnoho užitečných poznatků. Teoretické dovednosti jsem zužitkovala v praxi. Měla jsem možnost poskytovat reedukační hodiny dívce s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Jsem za tuto zkušenost velmi ráda. Vyrobila jsem si vlastní reedukační pomůcky a pracovní listy, které jsem v praxi ověřila. Reedukace poruch učení je však běh na dlouhou trať a je pro ni nezbytná velká trpělivost.

Teoretická část odpovídá na základní otázky týkající se této problematiky. Osvětluje charakteristiky poruch učení, je zde zjednodušeně nastíněna složitá etiologie. Zabýváme se diagnostikou i reedukací a kompenzací specifických poruch učení.

Stěžejní je praktická část práce, která nabízí zásobník aktivit, námětů, her, pomůcek a pracovních listů pro dyslektiky, dysgrafiky a dysortografiky. Zásobník mohou použít učitelé 1. stupně základních škol při práci s těmito dětmi. Krátce zmiňujeme také kazuistiku devítileté dívky, která pracovní listy prakticky ověřovala. Výsledky její práce můžeme najít v přílohách společně s reedukačními pomůckami pro nápravu specifických poruch učení projevujících se v českém jazyce.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Žák mladšího školního věku a specifické poruchy učení

Jedním z hlavních sociálních mezníků je pro dítě vstup do školy. Žák zde prokazuje své kompetence, plní úkoly a povinnosti, pracuje. Erikson (Vágnerová, 2012) označil toto období jako fázi pily a snaživosti. Dítě se snaží uspět a prosadit se, rozvíjí se jeho osobnost, chce patřit do vrstevnické skupiny, aby bylo přijato, musí se naučit respektovat pravidla dané skupiny (Vágnerová, 2012). Vágnerová (2012) dělí školní věk, tedy období, kdy dítě chodí do základní školy, na tři dílčí fáze: raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk.

V každém období dětského vývoje je nesmírně důležitá rodina. Jestliže rodiče důvěřují schopnostem dítěte, můžeme předpokládat, že dítě bude věřit samo v sebe a nebude mít obavy ze zvládnání budoucnosti. (Pokorná, 1997)

U žáků školního věku se začíná projevovat zvýšený zájem o pohybovou činnost, což je jednou z příčin rozvoje jemné i hrubé motoriky. Rozvíjí se smyslové vnímání, a to zejména zrakové a sluchové. Zvyšuje se rozsah pozornosti, jejíž kvalita ovlivňuje i míru ostatních poznávacích procesů. Důležitá je také motivace, která pomáhá k nárůstu pozornosti. V dětské paměti se čím dál tím více uplatňuje úmyslná a logická paměť. Nejsnadněji zapamatovatelné je pro žáka to, co ho zaujalo, nebo to, k čemu má citový vztah. (Bartoňová, 2005)

Představy dítěte jsou velmi názorné. Komunikační úroveň dítěte se různí. Je závislá na prostředí, kde je dítě vychováváno, a také na mentální úrovni jedince. Ovládat pravidla komunikace je pro intelektově nadané dítě mnohem jednodušší. Mezi dovednosti, které si žák mladšího školního věku osvojí, patří čtení a pravopisná pravidla gramatiky. (Tamtéž)

Podle Rayna (Bartoňová, 2005) se jedinci se specifickou poruchou učení od běžných jedinců liší. Jsou fyzicky nezralí, což zapříčiňuje problematičtější zapojení do skupiny vrstevníků, jsou sociálně nevyzrálí, to způsobuje nevhodné chování jedinců v sociálních situacích. Specifické poruchy učení se podepisují i na komunikačních schopnostech dítěte, které nepohotově reagují na dotazy, mají obtíže s vyjadřováním. Dyslektici se nedokážou poučit ze svých chyb, v jejich výkonech jsou značné výkyvy. Potíže jim činí zapamatování a uspořádání pořadí. Žák se specifickou poruchou učení

často trpí pocity úzkosti a frustrace, které negativně ovlivňují jeho sebehodnocení. Přetrvávají-li tyto pocity, může dojít ke vzniku deprese.

1.1 Sociální a emocionální vývoj dítěte se specifickou poruchou učení

U dětí se specifickými poruchami učení se připouští možnost projevu sociálních a emocionálních problémů. Poruchy chování mohou znamenat zhoršení sociálních schopností. U dyslektiků, kteří nedokázali plnit školní povinnosti, vzrůstala frustrace, která souvisí s neschopností plnit to, co po nás druzí očekávají. Selikowitz (2000) charakterizuje dítě se specifickými poruchami učení jako „sociálně hluché.“ Takové dítě nerozumí tomu, jak je vnímáno.

Pipeková (2006) vysvětluje, že sociální a emocionální problémy se u žáků se specifickými poruchami učení objevují, protože nerozumí sociálním konvencím, nejsou schopni předvídat následky svého jednání. Jedinec se specifickými poruchami učení se projevuje citlivým vnímáním kritiky, neschopností organizace činností a času, není schopen si sám vypracovat poznámky z výkladu či se samostatně připravit na zkoušení, jeho školní práce se vyznačuje výkyvy.

Problémy bývají v sociálních vztazích. Dyslektici mají kvůli nezralosti horší vztahy s vrstevníky, jak potvrzuje Vašutová (2008). Sociální nezralost zapříčiňuje neadekvátní chování v sociálních situacích. Zasaženy jsou komunikační schopnosti jedinců, mají potíže s vyjadřováním, opožděně reagují na dotazy.

Dle Vašutové (2008) mezi nejčastější emocionální a sociální problémy u jedinců se specifickými poruchami učení řadíme frustraci, neurotizaci, komplexy méněcennosti, smutek, depresi, psychickou deprivaci, úzkost, strach a snížené sebehodnocení. Podle Matějčka a Vágnerové (2006) se s přibývajícím věkem negativní hodnocení prohlubuje.

1.2 Rodina dítěte se specifickou poruchou učení

Bartoňová (2004) v souladu s Pokornou (1997) uvádí, že rodiče přijímají diagnózu svého dítěte velmi negativně, probouzí v nich nepříjemné pocity, jako jsou šok, smutek nebo úzkost, aktivují se obranné mechanismy. Pro rodiče nastává neočekávaná situace, zklamání. Snaží si zodpovědět otázku, co udělali špatně, že zrovna jim se narodilo postižené dítě. Každý člen rodiny postižení svého blízkého nese jinak a každý se s ním vyrovnává individuálním způsobem. Dítě s postižením může být rodiči

odmítnuto, proto je důležité, aby odborná pracoviště včas informovala rodiče o stavu jejich dítěte a možnostech jeho budoucího vývoje.

„Rodina by měla zajišťovat nejen základní biologické tělesné potřeby, ale i pečovat o celkový rozvoj dítěte po stránce tělesné, duševní, citové, intelektuální i morální. Pokud rodina správně plní svou funkci a poslání, dítě se vyvíjí všestranně, pozoruje práci rodičů, pozvolna se formou hry zapojuje do kolektivu rodiny a hrou přechází na skutečnou pomoc rodičům.“ (Bartoňová, 2005, s. 50)

Dítě je schopno zvládat různé životní situace díky řádu, který mu předávají rodiče, učí dítě vytvářet stereotypy a pravidelný denní režim. Tento řád rodiny se také podílí na utváření osobnosti dítěte. Dítě se specifickou poruchou učení i jeho rodiče jsou před zahájením povinné školní docházky naplněni očekáváním, ale děti často nezvládají školní nároky. Přichází frustrace žáka a zklamání jeho rodičů. Jak bude nepříjemná situace řešena, je do velké míry závislé na učiteli a jeho informovanosti. Je důležité, aby se rodiče informovali o tom, jak k dítěti se specifickými poruchami přistupovat (Bartoňová, 2005). Jestliže věnujeme dítěti úzkostnou péči a podporu, nenaučí se překonávat překážky. V opačném případě, kdy je dítě zvyklé spolehnout se jen samo na sebe, dělá mu problém spolupracovat v kolektivu. Je důležité si uvědomit, že žákovy školní výkony jsou ovlivněny emocionálním klimatem rodiny. (Pipeková 1998)

Pokorná (1997) zmiňuje, že bezmocní rodiče pro motivaci slibují dětem dárky za nápravu školních výsledků, to ale zhoršuje pozici dítěte a zpřerývá rodinné vztahy. Dítě není rodinou přijímáno a ocitá se v napětí, které může po delší době vyústit v obtíže jako je bolest hlavy, břicha, poruchy spánku apod.

Dle Matějčka a Vágnerové (2006) má pocit dostatečné informovanosti o problematice specifických poruch učení pouhých 25 % rodičů. Bartoňová (2005) a Selikowitz (2000) zde uvádí, že rodiče, aniž by si to uvědomovali, učí prostřednictvím příkladů. Autor dále radí, jak se s dítětem učit. Doporučuje navštívit žákovu učitele a poradit se s ním. Na učení najít klidné prostředí, připravovat zábavné lekce, na začátek lekcí zařadit opakování a na konec aktivitu, ve které si je dítě jisté. V průběhu lekce dítě chválíme nejen za výsledky, ale i za úsilí.

Dvořáková (1994) zmiňuje, že vztah rodičů k dětem se specifickými poruchami učení nebývá vždy zcela pozitivní. Dle autorky rodiče často napomáhají svým potomkům k neurotičnosti a přispívají k upevnování negativního vztahu dítěte ke škole a učení.

1.3 Žák se specifickou poruchou učení a škola

Pokorná (1997) poukazuje na skutečnost, že žák se specifickou poruchou učení je v očích učitele uzavřený, nepořádný, nesamostatný, líný, pomalu myslící a rychle unavitelný. Dle Dvořákové (1994) je jedinec se specifickými poruchami učení ve vyučování rušivým elementem.

V podávaných výkonech žáka jsou značné výkyvy. Tito žáci nejsou schopni poučit se ze svých chyb. Mnohem těžší to mají jedinci, kteří jsou navíc ještě pohybově nenadaní. Některé děti se specifickými poruchami učení chodí do školy nerady a dokonce mají ze školy strach. To, jak žák se specifickými poruchami učení vnímá sám sebe, je ovlivněno nejen tím, jak ho vnímají druzí, ale také zvláštnostmi vývoje jejich osobnosti souvisejícími s poruchou samotnou. Velmi těžko snáší vlastní nezdar a neúspěch, jejich reakcí bývá smutek nebo dokonce pláč. Nejbolestivější jsou pro ně tresty rodičů. Je potřeba pro tyto žáky vytvořit příjemné prostředí doma i ve škole a dbát na to, aby se žákům dostalo maximálního povzbuzení a podpory. (Bartoňová, 2005)

Školní prostředí velmi ovlivňuje mimo jiné žákovo sebehodnocení. Matějček, Vágnerová (2006) podotýkají, že specializované třídy jsou klidnější, pedagog je vybaven více znalostmi a dovednostmi a žáci mají stejné potíže. V těchto třídách bylo zjištěno lepší sebehodnocení žáků. Výuka ve speciálních třídách byla kladně hodnocena i rodiči.

Matějček s Vágnerovou (2006) dále upozorňují na důležitost dostatečně informovaného pedagoga. Pouze takový učitel je schopen být potřebně citlivý a tolerantní k žakovým nedostatkům. Jestliže učitel specifickou poruchu učení nebere v potaz, dítě je nepřiměřeně hodnoceno. Vyučovat žáky se specifickou poruchou učení je velmi náročné a zdánlivě neefektivní.

Život dítěte se specifickou poruchou učení ovlivňují také postoje jeho spolužáků. Neporozumění problémům žáků se specifickou poruchou učení může vést k posměchu či šikaně. Žáci mají problém s navazováním kontaktu se spolužáky, cítí se osamoceně, snadno podléhají depresím. Je proto důležité vytvořit příznivé klima ve třídě vysvětluje (Bartoňová, 2005) a seznámit spolužáky s problematikou specifických poruch učení, dodává Matějček, Vágnerová, (2006). Pokorná (1997) a Pipeková (1998) dále zmiňují, že spolužáci nechápu problémy žáka se specifickými poruchami učení, proto se tito žáci stávají často terčem posměchu, spolužáci je urážejí. Tito žáci těžko navazují vztah s vrstevníky.

Dle Zelinkové (2003) se u jedinců se specifickou poruchou učení mohou objevovat pocity méněcennosti, snaha odvést pozornost od svých problémů např. vykřikováním. Žákovo opoždění v získávání vědomostí se projeví v klasifikaci. Žák je demotivován a získává negativní vztah ke škole, který může vyvrcholit až záškoláctvím.

2 Specifické poruchy učení

„*Pojem specifické vývojové poruchy učení a chování představuje završující název pro skupinu heterogenních poruch, kterým se připisují dysfunkce centrálního nervového systému.*“ (Vašutová, 2004, s. 4). Pro specifické poruchy učení lze použít zkratku SPU. Specifické poruchy učení postihují 1-4% jedinců v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu Fischer (2014). Novotná, Kremličková (1997) zmiňují, že 95% z nich postihuje dyslexie.

Zelinková (2003) nás ve své práci seznamuje se zahraniční odbornou terminologií. V Americe je používán pojem learning disability. Ve Velké Británii používají spojení specific learning difficulties. Ve Francii si ujal pojem dyslexie a v němčině uslyšíme termín Legastheine, Kalkulasstheine.

Pokorná (1997) uvádí, že dyslexii zkoumali nejdříve lékaři, kteří příčiny připisovali poškození mozku, psychologové a pedagogové uváděli v potaz také osobnostní faktory např. poruchy koncentrace. Specifické poruchy učení tedy nejsou předmětem zkoumání jen na poli psychologie a pedagogiky, zabývají se jimi i vědy lékařské. Bartoňová (2004, s. 8) a Zelinková (2003, s. 12-13) uvádí, že v roce 1992 proběhla 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, ta řadí specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje, v kategoriích F80 – F89 Poruchy psychického vývoje. Základní diagnózy jsou:

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

Existuje mnoho definic. Dvořáková (1999) uvádí, že se definice poruch učení nejprve vztahovaly pouze k poruchám čtení, poté k poruchám pravopisu a psaní a teprve průběžně se týkaly poruch dalších funkcí. Bartoňová (2005) zmiňuje, že za významnou považoval prof. Matějček definici expertů z USA z roku 1980: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi*

při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto 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 emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček, 1995, s. 24)

Selikowitz (2000, s. 11) uvádí, že „specifické poruchy učení mohou být definovány jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“

Mezi základní typy specifických poruch učení patří dyslexie – porucha čtení, dysortografie – porucha pravopisu, dysgrafie - porucha grafického projevu, dyskalkulie – porucha matematických schopností a počítání, dále dyspraxie – porucha schopnosti vykonávat manuální úkony, dyspinxie - porucha výtvarných schopností a nakonec porucha hudebních schopností tzv. dysmúzie, vysvětlují Jucovičková, Žáčková (2004). Pipeková (2006) uvádí, že dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie jsou charakteristické pouze pro naši republiku, v zahraničí se tyto pojmy nepoužívají. Zelinková (2003) upřesňuje, že předpona dys – znamená rozpor či deformaci, druhá část názvu označuje postiženou dovednost.

Specifické poruchy učení se neprojevují jen v oblasti s výraznějším defektem, ale mají mnoho společných projevů, mezi které patří: poruchy řeči a pravolevé orientace, nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání, problémy se soustředěním apod., Nežrídka se objevují také ve spojení se syndromem ADHD či ADD, uvádí Zelinková (2003), potvrzuje i Mertin (1995).

3 Etiologie specifických poruch učení

Příčin je mnoho a nemusejí být vždy jasné. Názory nejsou jednotné. Jednotliví odborníci hledají příčiny v oblastech, na které se jejich obor specializuje. Nejčastěji bývají uváděny teorie založené na předpokladu určitého poškození mozku. Dle Jucovičové, Žáčkové (2004) vznikají specifické poruchy poškozením mozku dítěte v prenatálním stádiu, při porodu nebo krátce po porodu, může se objevit porucha spolupráce mozkových hemisfér nebo neurohumorální činnosti mozku. Nesmíme pominout ani dědičnost a k této příčině se připojuje také Vašutová (2008), Zelinková (2003), Selikowitz (2000), Matějček (1995).

Pokorná (1997), Vašutová (2008), Dvořáková (1999) se zmiňují o specifických poruchách učení v konfrontaci s inteligencí. Říkají, že specifické poruchy učení jsou podmíněny mimointelektovými příčinami.

Jucovičová, Žáčková (2005) dále uvádí, že u jedinců se specifickými poruchami učení jsou porušeny percepční funkce, zejména zrakové a sluchové vnímání, kognitivní funkce, hlavně narušení paměti, pozornosti a myšlení. V neposlední řadě se jedná o porušení motorické funkce, což se projevuje obtížemi v oblasti jemné a hrubé motoriky, očních pohybů a mluvidel. Pokorná (1997) uvádí, že sakadické pohyby očí dyslektiků jsou chaotické a neekonomické, dochází k chybám ve zpracování podnětů, které jsou z oka vedeny do mozku. Matějček (1995, s. 133) doplňuje, že *„nedokonalé oční pohyby u dyslektiků mohou být způsobeny buď nedokonalou funkcí mozkového systému ovládajícího oči, nebo mohou být součástí obecnější neschopnosti těchto dětí zvládnout sekvenční úkoly, což znamená zpracovat podněty přicházející v určitém pořadí a pak také vybavit určité obsahy, které mají po sobě v určitém pořádku následovat.“* Jošt (2011) na základě Pavlidisova výzkumu upozorňuje na fakt, že nesprávné oční pohyby nejsou s velkou pravděpodobností příčinou dyslexie. Potvrzuje ovšem, že špatné oční pohyby souvisí s dyslexií v oblasti úloh jazykových, čtenářských, a v malé míře i nejazykových.

4 Diagnostika specifických poruch učení

„V medicíně znamená diagnostika nauku o rozpoznávání chorob, ale i soubor aktivit, které se uskutečňují za účelem odhalení, rozpoznání choroby.“ (Přinosilová, 1997, s. 7)

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“ (Zelinková, 2003, s. 50)

Zelinková (2003) informuje o tom, že diagnostiku můžeme rozdělit na diagnostiku prováděnou ve třídě a diagnostiku na specializovaném pracovišti. Diagnostika prováděná ve třídě podléhá dlouhodobému sledování ovlivněnému atmosférou školy, třídy, osobností pedagoga. Projevují-li se příznaky některých specifických poruch, sledujeme následující:

- rychlost, chyby, porozumění a chování při čtení,
- držení psacího náčiní, vybavování tvarů písmen, úprava,
- pravopis – jaké chyby se objevují nejčastěji,
- pochopení pojmu číslo, orientace na číselné ose,
- míru soustředěnosti,
- sluchové vnímání, identifikace náslovné hlásky, dělení slov na slabiky apod.,
- zrakové vnímání,
- slovní zásoba,
- zvládání reprodukce rytmu,
- orientace v prostoru,
- schopnost určit pravou a levou stranu.

Poruchy učení jsou diagnostikovatelné již na konci prvního ročníku. Ve čtení se projevují hlavně neschopností zapamatovat si nová písmena, domýšlením textu, dvojitým čtením nebo nezvládnutím reprodukovat text. Při psaní drží dítě psací náčiní křečovitě či nesprávně a tlačí na ně, není schopno napodobit tvar písmene, písmo je neúhledné a nečitelné. V počtech není vytvořena předčíselná představa, problematicky se orientuje v prostoru. Jedinec se nedokáže soustředit, jeho sluchové a zrakové vnímání je na nízké úrovni, mívá malou slovní zásobu apod., udává Zelinková (2003, 2007). Dle Fischera (2014) a Novotné, Kremličkové (1997) je indicií pro výskyt specifické poruchy u žáka nevyváženost školních výsledků a nápadný rozdíl mezi výkonem žáka v jednotlivých činnostech.

Při diagnostice na specializovaném pracovišti jsou utvářeny podmínky pro optimální výkon žáka. Diagnostika vzniká na základě různých vyšetření:

- vyšetření čtení,
- vyšetření psaní,
- vyšetření matematických schopností,
- zjišťování úrovně sluchového vnímání,
- zjišťování úrovně zrakového vnímání,
- zjišťování úrovně pravolevé orientace,
- vyšetření řeči,
- vyšetření laterality,
- vyšetření rozumových schopností. (Zelinková, 2003, 2007)

Jsou zde užívány specializované testy, díky nimž zjistíme intelekt žáka a úroveň jednotlivých percepčních oblastí. (Bartoňová, 2005)

Zelinková (2003) vysvětluje, že diagnostiku pro integraci žáka uděluje pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum. Aby byla diagnostika úplná, musí spolupracovat psycholog a speciální pedagog, popřípadě další specialisté jako je pediatr, neurolog nebo foniatr. Diagnostika je utvářena na základě informací, které poskytuje rodič, učitel a žák. Škola, kterou žák navštěvuje, dodává zprávu s informacemi o žákovi. Kantor líčí reakce žáka v určitých situacích, motivy, které žáka podněcují k práci atd. Diagnostika také zahrnuje anamnézu dítěte, sourozenců a rodičů. Zjišťují se zejména informace o obdobných problémech v rodině, průběhu těhotenství a porodu. Zde je důležité vybudovat kladný vztah s rodiči, měli by mít v odborníka důvěru. Aktivní a obeznámený rodič je pak pro odborníky dobrým spolupracovníkem. Nedílnou součástí diagnostiky je také rozhovor s dítětem samotným, dokáže odborníkům nenuceně vysvětlit, jak při řešení daného úkolu postupovalo. (Pokorná 1997)

5 Reedukace specifických poruch učení

„Reedukace znamená utváření, výchovu psychických funkcí, popř. dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších“. (Zelinková, 2003, s. 13)

Reedukací rozumíme obnovenou výchovu, doslovně převýchovu. Jak shrnují Jucovičová, Žáčková (2004) ve své publikaci, jsou to speciálně pedagogické postupy a metody práce zaměřující se na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí jedince. Pod pojmem reedukační proces si můžeme představit postupný rozvoj a zlepšování úrovně porušených či nevyvinutých funkcí nezbytných pro čtení, psaní a počítání.

Je dokázáno, že nejčastějším důvodem nezvládnutí základních školních dovedností je nedostatečný vývoj psychických funkcí např. zrakové a sluchové percepce, prostorové a pravolevé orientace. Proto je nutné rozvíjet psychické funkce před nácvikem čtení psaní a počítání. Při reedukaci je nutné navázat na dosaženou úroveň dítěte. Rozvíjející cvičení nejsou určena pro konkrétní třídu. Žáka motivujeme a zbavujeme ho negativních zkušeností. Častými chybami je hubování jedincům, drilování, ukládání zadání neadekvátních žákově úrovni nebo nerespektování specifických obtíží, které souvisí s poruchou. (Zelinková, 2003)

Reedukace se významně liší od doučování. Využívá metody, jejichž cílem je rozvoj percepčně motorických funkcí, získání přijatelné úrovně dovedností a kompenzace problematiky pramenící ze specifických poruch učení. Dle Zelinkové (2003) při reedukaci postupujeme od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření dovedností bez zřetele na právě probíranou látku ve třídě. Doučování znamená poskytnutí pomoci žákovi při doplňování chybějících vědomostí, které vznikly na základě absence apod.

Reedukace má své zásady, mezi které, podle Jucovičové, Žáčkové (2004), Pipekové (2006), Fischera (2014) a Šauerové a kol. (2012), patří:

- Individuální přístup k dítěti na základě aktuálního stavu a konkrétních projevů poruch, které zjistíme na základě zprávy z pedagogicko-psychologického vyšetření. Taková zpráva obsahuje diagnostiku typu poruchy, stupeň její závažnosti, stav percepčně motorických funkcí tvořících podklad poruchy, strukturu a stav intelektových schopností či doporučení pro reedukaci.
- Je nutné začít pracovat s dítětem na úrovni, kterou bezpečně zvládá a poté obtížnost postupně zvyšovat. Hlavní myšlenkou této zásady je dítě od práce neodradit. Uplatňujeme pozitivní motivaci a podněcujeme žáka k další práci.

- Respektujeme aktuální úroveň dosaženou při reedukaci, tím se jedinec vyvaruje fixace nesprávných postupů.
- Reedukaci je nutné začínat cvičeními zaměřenými na percepčně motorické funkce. Jsou hravá a žáky motivují. Navíc jsou velmi důležitá, protože jsou podkladem poruchy a je nutné z nich vycházet a průběžně je rozvíjet. Postupujeme vždy od manipulace s konkrétními předměty k jejich zobrazení až k abstraktním obrazcům.
- Užíváme multisenzorický přístup. Zapojujeme co nejvíce smyslů najednou ve spojení se slovem, pohybem či rytmizací. Žák při této práci vnímá větším počtem analyzátorů, a tak přijaté podněty lépe vstěpuje do paměti, snáze je uchovává a pohotověji reaguje.
- Dítě by mělo zažívat úspěch, toho dosáhneme pomalým postupováním, dokud si žák neautomatizuje učivo, nezvyšujeme náročnost úkolů.
- Dítě musí řešit úkol s porozuměním a uvědoměle.
- Dbáme na kvalitu práce, časové limity zařazujeme ve chvíli, kdy jsme si jisti, že dítě úkol úspěšně splní.

Nejefektivnější je individuální reedukace. V případě skupinové reedukace nesmí být ve skupině více než pět dětí. Žáci by měli být na stejné úrovni. V opačném případě ztrácí reedukace svůj efekt. Vytrácí se individuální přístup k dítěti, nemá prostor k vlastnímu uplatnění.

Reedukace je dlouhodobou záležitostí, při které je nutná spolupráce odborníka, který dítě diagnostikoval, osoby, která provádí reedukaci, školy a rodiny. Rodina hraje při reedukaci důležitou roli. Rodiče by měli být seznámeni s podstatou cvičení, která jsou žákovi zadána k domácímu vypracování. Práce žáka si v průběhu reedukace archivujeme pro zachycení jeho pokroků. Jsou-li metody, které používáme, neefektivní, hledáme účinnější. Po skončení reedukace průběžně sledujeme, zda nedošlo k dekompenzaci, nejkritičtější v dospívání. V pozitivním případě zahajujeme krátkodobou reedukaci. (Jucovičová, Žáčková, 2004, Bartoňová, 2005)

Smutný, Šafrová (1997) ve své publikaci doporučují při reedukaci specifických poruch učení využití počítače. Upozorňují na fakt, že při práci s počítačem by měl být nápravce přítomen, počítač by neměl být dítěti k dispozici po dlouhou dobu. Autoři argumentují řadou pozitiv. Počítačovou reedukací doplníme klasické metody, práce

s počítačem žáky motivuje, lze vybírat cvičení formou hry. Počítač může usnadnit práci i napravujícímu. Monitoruje průběh plnění úkolů, opravuje chyby (správný program podporuje fixaci správného řešení tím, že chybu buď výrazně označí, nebo opravu chyby umožní žákovi), třídí výsledky dle naprogramovaných kritérií, hlídá časový limit, archivuje data, registruje dobu odpovědi apod. Šauerová a kol. (2012) se k využití počítače při reedukaci přiklání taktéž. Za klady navíc považuje zvyšování sebedůvěry žáků nebo zlepšování pozornosti a paměti. Upozorňuje však na dodržení základních hledisek:

- psychohygienický faktor – barevná vyváženost, oční rozpětí, míra podnětů, typ písma a jeho velikost apod.;
- psychologické aspekty – aktivity odpovídající věku a charakteru obtíží;
- metodická správnost – využití správných metodických postupů.

Dvořáková (1994) dále podotýká, že reedukace musí být komplexní, tzn. na reedukaci se účastní i další odborníci rozličných oborů. Reedukace musí být prováděna v příjemném prostředí. Protože jde o dlouhodobý proces, musí nápravce umět dítě zaujmout a motivovat, aby dosáhlo reedukačního cíle. Neméně důležitý je vhodný výběr metod pro reedukaci.

6 Smyslové vnímání

„Smyslové vnímání je proces, kterým jsou přiváděny informace z okolí prostřednictvím smyslových orgánů a dostředivých nervových drah do centrální nervové soustavy“ (Jucovičová, Žáčková, 2003, s. 2). Odsud odstředivé nervové dráhy přivádí zpracované informace k výkonným orgánům, které přiměřeně reagují, doplňují autorky.

Jestliže se funkce nervové činnosti rozvíjí rovnoměrně, je dítě předškolního věku připraveno na výuku čtení, psaní a počítání. V případě nerovnoměrného vývoje hrozí obtíže. Pravděpodobnost vzniku specifických poruch učení se zvyšuje, zejména pokud nevyváženost funkcí přetrvává i ve vyšších věkových obdobích. U žáků se specifickými poruchami učení se proces vnímání vyvíjí nerovnoměrně, může být nedostatečně rozvinutý nebo je porušený, v důsledku toho jedinec přijímané informace nesprávně vyhodnocuje a neadekvátně na ně reaguje. V oblasti výuky čtení, psaní a počítání dochází k nesprávnému vnímání hlásek, písmen, číslic a k nesprávné práci s nimi, shodují se autorky Pokorná (1997), Zelinková (2003), Kutálková (2010).

Specifické poruchy učení považujeme za poruchy funkční, kdy jsou narušeny funkce nervové soustavy nezbytné pro schopnost naučit se číst, psát a počítat, ne smyslový orgán, doplňují Jucovičová, Žáčková (2003).

Na schopnosti naučit se číst, psát a počítat se účastní také funkce poznávací a motorické. Reedukace vychází z porušených, nerozvinutých funkcí. Nemusí být porušeny všechny z výše uvedených funkcí, na základě toho vznikají rozmanité projevy specifických poruch. Z toho důvodu je nutný individuální přístup ke každému jedinci. Reedukační lekci vždy začínáme cvičeními zaměřenými na smyslové vnímání. Tvoří podklad poruchy a mají motivační charakter. (Tamtéž)

Pokorná (1997) ale upozorňuje na fakt, že vnímání je komplexní jev, kterého se účastní smyslové orgány současně, v různé intenzitě.

6.1 Zrakové vnímání

Zrakové vnímání se vyvíjí s věkem, stává se diferencovanějším. Batole rozeznává předměty dle tvaru a barvy. Předškolák již dokáže vnímat globálně. S rozvojem myšlení se rozvíjí i zraková analýza, syntéza a diferenciaci. (Zelinková, 2007; Newman, 2004)

Kutálková (2010) podotýká, že prostřednictvím zraku se seznamujeme s okolím, předměty, orientujeme se v prostoru. Kritizuje fakt, že jsou dětem v raném věku neustále podsouvány nové hračky, knížky apod. Vysvětluje, že povrchnost vnímání brzdí kvalitu vjemů dítěte.

Pokorná (1997) proto doporučuje Edfeldtův test. Tento test hodnotí rozvoj a úroveň zrakové percepce symbolů. Je využíván u předškoláků. Úkolem dítěte je určit, zda je pár obrázků shodný či nikoliv.

Porušené zrakové vnímání je podkladem zejména pro dyslexii, dále pro dysortografii a dyskalkulii. Jedinec zkresleně vnímá tvary, písmena, číslice, nezvládá rozlišovat podobné tvary, jemné rozdíly, není schopen doplnit chybějící prvek, vyhledat předměty na členitém pozadí, zaměňuje tvarově podobná písmena a číslice. Objevují se obtíže v oblasti pravolevé orientace, orientace v prostoru. Dělalí mu problémy správné oční pohyby, levo-pravý pohyb, žák se neorientuje v textu. Narušená bývá i zraková paměť. Nápravu zrakového vnímání zahajujeme vnímáním konkrétních předmětů a manipulace s nimi přes jejich znázornění k abstraktním tvarům, symbolům a schémátům. (Jucovičová, Žáčková, 2003; Pokorná, 1997)

Nácvik orientace v prostoru

Dle Jucovičové, Žáčkové (2003) lze rozdělit nácvik na tři základní roviny. Nejprve cvičíme rovinu vertikální, pojmy nahoře a dole. Přejdeme na směr předozadní a s ním spojené pojmy vpředu a vzadu. Nakonec se zaměřujeme na rovinu horizontální, doprovázenou pojmy vpravo a vlevo. Průběžně zařazujeme termíny nad, pod, vedle a pro matematiku důležité pojmy hned před, hned za, uprostřed a mezi, první, poslední, následující, předposlední. Pokorná (1997) souhlasně uvádí, že se zabýváme také pojmy pro dodržování směru pohybu a určování vzdáleností. Tyto pojmy nacvičujeme v makroprostoru a v mikroprostoru.

Nácvik pravolevé orientace

Kutálková (2010) varuje před zkříženou lateralitou, např. dítě píše pravou rukou, ale upřednostňuje levé oko. Nácvik pravolevé orientace je v tomto případě více než nutný. Tento nedostatek by ohrozil zejména nácvik čtení.

Nácvik začínáme na vlastním těle. Vedeme dítě k uvědomování si pravé a levé ruky. Pomáháme si odlišením jedné ruky od druhé. Důraz klademe na uvědomování si hlavně levé strany, protože je to strana, od které začínáme číst i psát. Následuje vnímání

dalších párových orgánů těla. V další fázi se věnujeme vnímání pravé a levé strany na svém těle celkově. Prostor pro nácvik pravolevé orientace nalezneme zejména v hodinách tělesné výchovy. Nejsložitější fází je určování pravé a levé strany na druhé osobě. (Kubická, 1994)

Nácvik levo-pravého pohybu očí

Jošt (2011) vysvětluje, že hlavním úkolem očních pohybů je zaregistrovat viděný objekt a umístit jej na žlutou skvrnu sítnice, místa nejostřejšího vidění. Oční pohyby můžeme dělit např. na reflexní a ovládané vůlí. Oční pohyby ovládané vůlí nám umožňují čtení.

Mezi reedukační cvičení řadíme sledování cesty od předmětu na levé straně obrázku k předmětu na pravé straně. Spojujeme horizontálně umístěné předměty pomocí čar, teček i vlnovek. Začínáme sledováním a současným obtahováním jednoduché čáry. Později čáru sledujeme pouze zrakem. Pokročilejší žáci mohou sledovat cestu typu bludiště (opět zleva doprava), trasu obtahují prstem, tužkou, v poslední fázi ji sledují pouze očima. (Jucovičová, Žáčková, 2003)

Matějček (1995) zmiňuje jako vhodnou techniku pro cvičení levo-pravého pohybu očí čtení s okénkem. Jedná se o udržování správného a plynulého směru očí po řádku.

Nácvik zrakového rozlišování

- Rozlišování barvy, velikosti a tvaru

Při rozlišování barev, velikosti a tvaru postupujeme podobným způsobem. Začínáme názornými pomůckami – stavebnice, geometrické tvary, knoflíky. Materiál třídíme do skupin, řadíme dle barev, velikosti a tvaru. Po práci s konkrétními předměty pracujeme s prvky na obrázcích. (Jucovičová, Žáčková, 2003)

- Rozlišování figury a pozadí

Sindelar (2003) vysvětluje, že reedukační cvičení bývají založena na principu rozlišování navzájem se překrývajících objektů. Žák vybírá z řady podmětů jeden, který musí udržet v centru pozornosti, potvrzuje i Pokorná (1997) Neúspěšnost v této schopnosti se projevuje nepozorností, dodává Zelinková (2007).

- Rozlišování podobných a stranově obrácených tvarů

Při nácviku postupujeme od konkrétních předmětů k jejich obrázkům přes geometrické tvary a abstraktní obrazce až k písmenům a číslicím. Začínáme

vyhledáváním a seskupováním stejných tvarů do různě početných skupin. V další fázi se zabýváme určováním tvarů, které se od ostatních liší. Obtížnějším úkolem je vybrat obrázek, který je vůči ostatním vzhůru nohama. Zvládá-li dítě předchozí úkoly, přecházíme do poslední fáze, v té má dítě za úkol označit zrcadlově obrácené kresby. Pokorná (1994)

Nácvik schopnosti zrakové analýzy a syntézy

Nejprve skládáme podle předlohy, později necháme děti skládat podle fantazie. Obrázky ke skládání stříháme z počátku na pravidelné části, postupem času mohou být dílky i nepravidelné. Pro nápravu zrakové analýzy a syntézy lze zařadit práci s obrázky, které žák dokresluje, dolepuje, označuje chybějící díl apod. Pro posilování vnímání vertikálně symetrických tvarů je vhodné dokreslování podle osy souměrnosti, dodává Kubická (1994).

Nácvik zrakové paměti

Podstatou reedukačních cvičení pro nácvik zrakové paměti je ukázka předmětů nebo obrázků, na základě této ukázky žák kreslí, jmenuje nebo doplňuje viděné. Existuje pomůcka „postřehovadlo“ (do čtvrtky vystříhneme otvor, do kterého vkládáme slabiky, slova atd.) v okénku se krátce objeví např. slabika. Úkolem dítěte je ji napsat nebo vyslovit. Zelinková (2007) podotýká, že dobrou zrakovou paměť můžeme využít při nácviku čtení či při obtížích v gramatice. Místo učení mluvnických pravidel doporučuje sledovat správný tvar slova, několikrát ho obtáhnout, nejprve na papíře, poté se zavřenýma očima ve vzduchu a nakonec slovo napsat pětkrát pod sebe. I Matějček (1995) doporučuje metodu obtahování – před přečtením dítě slovo několikrát obtáhne.

6.2 Sluchové vnímání

Sluchové vnímání se projevuje schopností přijímat a rozlišovat řečové i neřečové zvuky. Dítě na zvuky reaguje hlasovými projevy a snaží se určit směr přicházejícího zvuku, vysvětluje Newman (2004).

Sluchové vnímání se vyvíjí od prenatálního období, postupem času se čím dál tím více diferencuje. Podstatný rozvoj analýzy a syntézy zaznamenáme v předškolním období. (Zelinková, 2007)

Poruchy smyslového vnímání zapříčiňují zejména dysortografii, popřípadě dyslexii. Porucha funkce zasahuje i rozvoj řeči, výslovnost a s ní související písemný projev, podotýká Pokorná (1997). Problémy žákům činí sluchová orientace – určování zdroje zvuku nebo nedostatky v oblasti sluchové paměti. U nápravných cvičení postupujeme od zdroje nepohyblivého se ke zdroji pohyblivému, od zvuků neřečových k řečovým, od zvuků zřetelných k méně výrazným. Při prvních setkáních zajistíme výhodné akustické podmínky, které později zhoršujeme. (Jucovičová, Žáčková, 2003; Kutálková, 2010)

Nácvik naslouchání, vnímání zvuků

Při cvičení nasloucháme zvukům přirozeným i uměle ztvárněným (zvuky přírody, vlastního těla), vysvětluje Sindelar (2003). Přirozené zvuky jsou snáze rozlišitelné než řeč. Zelinková (2003) doporučuje klidné prostředí, ve kterém vedeme děti k soustředění.

Nácvik sluchové orientace

Jucovičová, Žáčková (2003) uvádí, že s dítětem nacvičujeme nejprve umístění nepohyblivého zdroje (zvonící budík), zvládá-li dítě tuto aktivitu, přecházíme k určování pohyblivého se zvukového zdroje (míč s rolničkami). Děti určují vzdálenost a směr zvukového zdroje.

Nácvik sluchového rozlišování

Zelinková (2003) zmiňuje, že obtíže se sluchovou diferenciací jsou znatelné na písemném projevu (rozlišování zvukově podobných hlásek, krátkých a dlouhých samohlásek). Tyto děti bývají považovány za nedbalé či nepozorné.

Jucovičová, Žáčková (2003) doporučují začít rozlišováním neřečových zvuků. Při nácviku řečových zvuků děti poznávají spolužáky podle hlasu, porovnávají dvojice slabik i nesmyslných apod. Používáme pomůcky, jako jsou např. tvrdé a měkké kostky, bzučák.

Nácvik sluchové analýzy a syntézy

Začínáme s rozkládáním a skládáním vět. V další fázi trénujeme rozklad slov na slabiky a opačně. Postupujeme opět od jednoduššího typu slov ke slovům obtížnějším. V poslední fázi, nejobtížnější, nacvičujeme rozklad slov na jednotlivé hlásky a naopak.

Chybování v této dovednosti má dopad na čtení i psaní. Projevuje se zejména záměnou, přidáváním či vynecháváním písmen. (Zelinková, 2007; Kutálková, 2010)

Nácvik sluchové paměti

Na počátku nápravných cvičení zařazujeme opět práci s neřečovými zvuky. Žák např. určuje, kolik slyšel ťuknutí, srovná obrázky zvířat ve stejném sledu, v jakém jsme napodobili jejich hlasy. Dále se zaměřujeme na zvuky řečové. Sindelar (2003) doporučuje užívat her typu „Balím si batoh“, „Vymýšlíme povídku“, kdy první žák řekne větu, druhý žák větu zopakuje a přidá další.

7 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Dnem 1. září 2016 vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tímto dnem byl dosud používaný termín integrace nahrazen pojmem inkluze. Smyslem bylo, podle slov Zelinkové (2003), společné vzdělávání běžných jedinců a jedinců handicapovaných s cílem jejich vzájemného respektování. Integrace tedy znamená zamezení vyřazování jakýmkoli způsobem odlišných jedinců ze společnosti. Oproti tomu inkluze „*se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky*“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 16). Inkluze představuje nové chápání začleňování jedince s postižením do společnosti. Je založena na myšlence, že společnost se skládá z odlišných jedinců a vytváří různorodou jednotku respektující individuální rozdíly. Inkluze ve vzdělávání znamená vytvoření prostředí ve škole, třídě, které odlišnosti připouští, ale také respektuje, vítá a oceňuje.

7.1 Plán pedagogické podpory

Objevují-li se u žáka obtíže mírného charakteru, vytváří učitel plán pedagogické podpory. Nalezneme zde popis obtíží a zahrnuje podpurná opatření prvního stupně. Tato opatření vyžadují minimální úpravu metod, hodnocení nebo organizace vzdělávání žáka, nejsou finančně náročné. Plán pedagogické podpory se vytváří na tři měsíce. Je průběžně kontrolováno naplňování jeho cílů, může být průběžně pozměňován. S plánem pedagogické podpory musí být seznámeni rodiče i ostatní pedagogové, kteří dítě vyučují. Po třech měsících plán vyhodnotíme. Pokud byla výuka dle plánu účinná, ve stejném duchu pokračujeme. Pakliže se žák nezlepšil, doporučíme rodičům, aby objednali žáka na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Podpurná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytnuta na doporučení školského poradenského zařízení, je nutný souhlas zákonného zástupce žáka. Stupeň opatření závisí na míře handicapu a finanční náročnosti.¹

¹ VYHLÁŠKA Č. 27/2016 SB., O VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮ NADANÝCH. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. 2016 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

7.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací program je materiál sloužící všem, kteří jsou zapojeni do výchovy a vzdělávání integrovaného jedince. Plán je vytvořen na základě kooperace, do které je zapojen třídní učitel žáka, jedinec realizující reedukaci, vedení školy, žák s rodiči, pedagogicko-psychologická poradna. Kladem individuálního vzdělávacího plánu je možnost individuálního tempa žáka bez ohledu na osnovy, učitel také může pracovat a dítětem na jeho aktuální úrovni bez výčitek z neplnění osnov. Žák má lepší výsledky, může-li pracovat bez stresu a porovnáváním se spolužáky. Do příprav plánu se zapojují také rodiče žáka – jsou spoluodpovědní za práci svého dítěte. (Zelinková, 2003)

Individuální vzdělávací plán vypracuje škola (nejčastěji třídní učitel žáka) na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce žáka. Plán musí být zpracován nejpozději do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení. Individuální vzdělávací plán může být průběžně doplňován. Obsahuje informace o druzích a stupních podpůrných opatření, úpravě obsahu vzdělávání, metod, forem výuky a hodnocení jedince. Dále zde nalezneme jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení spolupracujícího se školou při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Dle Zelinkové (2007) je individuální plán pro žáka významný z několika důvodů. Je pro žáka motivací, dává mu možnost pracovat individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy a stres. Žák se stává aktivní a přebírá odpovědnost za své výsledky.

7.3 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení

Bartoňová (2005) uvádí, že hodnocení je nadřazený pojem pro klasifikaci. Bylo zjištěno, že hodnocení a klasifikace má velký vliv na další vývoj žáků s poruchami učení. Je proto vhodné vyzdvihnout motivační složku a hodnotíme zejména jevy zvládnuté. Zahrnujeme vyjádření pozitivních stránek výkonu, objasnění podstaty neúspěchu, doporučení pro překonávání obtíží a prohlubování úspěchu apod. (Mertin, 1995)

Užíváme rozličné formy hodnocení. Odlišujeme specifické chyby, kterými se porucha vyznačuje, od chyb nespecifických. Hodnotíme pouze vypracované úkoly,

protože děti se specifickými poruchami učení mají pomalé pracovní tempo. O způsobu hodnocení informujeme spolužáky integrovaného jedince. Slovní hodnocení nemá jednoznačně stanovená kritéria, jeho podoba je v kompetenci učitele. Jeho úkolem je prezentovat úroveň dovedností a vědomostí dítěte. Ty se uplatňují zejména v předmětech, v nichž se porucha dominantně projevuje. Navrhovatelem slovního hodnocení bývá pedagogicko-psychologická poradna, učitel nebo rodič žáka, který musí souhlasit s tímto způsobem hodnocení. Závěrečné rozhodnutí provádí ředitel školy. (Jucovičová, Žáčková, 2001)

Klasifikační stupnici můžeme uplatnit u žáků, výrazně se nelišících od spolužáků. V tomto případě tolerujeme specifické projevy poruch, používání kompenzačních pomůcek či pomalé tempo při plnění úkolů. (Zelinková, 2003)

Bartoňová (2005) uvádí, že nevhodnou formou motivace k průběžnému učení je klasická klasifikace, kdy na vysvědčení je známka zlepšena až o stupeň.

8 Dyslexie

Dyslexii řadíme do kategorie specifických poruch řeči a jazyka (Matějček, Vágnerová, 2006). Dle Zelinkové (2003) dyslexii označujeme jako poruchu osvojování čtenářských dovedností. Projevuje se významně nižší úrovní čtení vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte. Je nejznámější poruchou učení a byla objevena jako první. Bartoňová, Vítková (2007) uvádí, že se porucha týká porozumění čtenému a rychlosti a správnosti čtení.

„Z neuropsychologického hlediska je pak termín dyslexia kvalifikován jako specifická retardace ve čtení“ (Michalová, 2003, s. 15). Vašutová (2008) vysvětluje, že termín dyslexie se skládá z řeckých slov dys – špatný a lexis – řeč.

Definice dyslexie, stejně jako všech specifických poruch učení, prošla vývojem. Klasická definice byla přijata na konferenci v roce 1968 v Dallasu Světovou neurologickou federací. *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má průměrnou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“* (Matějček, 1995, s. 19)

Jednu z novějších definic, zveřejněnou skupinou Mezinárodní dyslektické společnosti v Annals of Dyslexia z roku 2003, uvádí Pipeková (2006, s. 145): *„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným nebo plynulým rozpoznáváním slova a špatným pravopisem a dekódovacími 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.“*

Jucovičová, Žáčková (2004) uvádí, že hlavní příčinou specifických poruch učení je porucha zrakové percepce. Zrakové vnímání je porušeno a jedinec má problémy např. s rozlišováním stranově obrácených tvarů, drobných detailů, rozlišováním pozadí a figury. U jedince se objevuje porucha pravolevé orientace, nedostačující zraková paměť a motorika očních pohybů a mluvidel. Problém souvisí s lateralizací mozkových hemisfér.

8.1 Druhy dyslexie

Čtení dělíme podle D. J. Bakker (Jucovičová, Žáčková, 2004) na pravohemisférové, které je pomalé, namáhavé, neplynulé, chyby se vyskytují méně, a levohemisférové, které je charakteristické rychlostí a zvýšenou chybovostí. Pravohemisférový čtenář užívá při čtení zejména pravou hemisféru, jejímž úkolem je zpracovávat hlavně percepčně-prostorové charakteristiky textu, tvar písma a podobně. Levá hemisféra je dočasně deaktivována, a proto je čtenář na úrovni percepčních mechanismů, tj. vnímání zvuků a tvarů. V tomto případě mluvíme o předčtenářském období a počátečním čtení. Pro pokročilý čtenáře je typická levohemisférová dyslexie, kdy při čtení je více užívána levá mozková hemisféra, která zajišťuje vědomé procesy, analyticko-syntetické a logické operace apod. Percepční mechanismy pravé hemisféry jsou nedostatečné a neautomatizované, shodně uvádějí Zelinková (2003), Vašutová (2004).

8.2 Projevy dyslexie

Pro dyslektiky je charakteristické nesprávné hospodaření s dechem při čtení, obtíže s intonací a melodií věty, často opakují začátky slov, nedokážou udržet pozornost na jednom řádku, řádky také přeskakují a hůře se orientují v textu. Bartoňová, Vítková (2007) navíc zmiňují, že dyslektik se vyznačuje čtením nerovnoměrným a přerývaným rytmem, není schopen letmého čtení a trpí poruchou slovní paměti, vizuálního vnímání. Zelinková (2003) uvádí, že poruchou jsou nejvíce postiženy základní znaky čtenářského výkonu, tj. správnost, rychlost, technika čtení a porozumění přečtenému textu. Dyslektiky lze poznat na základě těchto specifických chyb, které jsme shrnuli na základě publikací Zelinkové (2003), Bartoňové (2005), Vašutové (2008), Fischera (2014):

- problém s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen,
- záměna tvarově podobných písmen (b-d, s-z, m-n),
- záměna zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p),
- problém spojováním hlásky ve slabiku,
- nepřiměřeně dlouhé období slabikování,
- dvojí čtení,
- přesmykování slabik,
- vynechávání písmen, slabik, slov, vět,

- přidávání písmen, slabik, slov, vět,
- vynechávání /nesprávné použití diakritických znamének,
- domýšlení koncovek slov.

Slova jsou proto čtena nesprávně a komolena. S rozvojem čtenářských dovedností je dítě schopno sluchové kontroly čteného textu a dokáže alespoň některé chyby opravit. V důsledku dyslektikova soustředění se na samotné čtení, žák není schopen reprodukce, ta bývá nesprávná, útržkovitá, nebo si žák nepamatuje, co přečetl. (Jucovičová, Žáčková, 2004)

8.3 Diagnostika dyslexie

Zelinková (2003) uvádí, že pro diagnostiku dyslexie se používají standardizované testy čtení. Speciální pedagogové z těchto testů získají informace o rychlosti čtení – kvantitativní hodnocení, ve kterém se zkoumá počet správně a chybně přečtených slov za minutu. Zkoušející po dobu třiminutové četby zaznamenávají počet slov přečtených v každé minutě do archu a odčítají slova přečtená chybně. Čtenářský kvocient je vyjádřen počtem slov, která byla přečtena v 1. minutě. Pro stanovení diagnózy dyslexie můžeme využít diskrepanční kritérium, což je rozdíl mezi úrovní rozumových schopností a úrovní čtení. Aby byla diagnostikována dyslexie, rozdíl mezi inteligenčním a čtenářským kvocientem je asi 20 - 25 bodů (Zelinková, 2003). Dvořáková (1999) doplňuje, že inteligenční kvocient by měl být větší nebo roven 90. Čtenářský kvocient je ale menší než 90. Posuzujeme i kvalitu čteného testu – kvalitativní hodnocení. Podle Jucovičové, Žáčkové (2004) a Pokorné (1997) sledujeme:

- způsob čtení - dítě není schopno spojovat slova do slabik, nepoznává hlásky a písmena, slabikuje, zaměňuje písmena, objevuje se dvojitá čtení, sledujeme oční pohyby, hospodaření s dechem, orientaci v textu,
- chybovost,
- porozumění čtenému,
- tempo čtení (okolo šedesáti slov za minutu).

Na základě informací získaných při diagnostice čtení získáme informace o technice čtení žáka, o jeho čtenářských dovednostech a návycích, dozvíme se, jaká slova mu při čtení dělají problémy, jaké dělá typy chyb, jaká je jejich četnost a zda v neposlední řadě dokáže porozumět čtenému. Na základě tohoto testu stanovíme

metody, techniky práce, reedukační pomůcky a materiály pro reedukaci. (Jucovičová, Žáčková, 2004)

8.4 Reedukace dyslexie

Zelinková (2003) uvádí, že reedukaci dyslexie startujeme rozvojem percepčně-motorických funkcí, které souvisí se čtením. Práci věnovanou přímo oblasti čtení rozděluje na techniku čtení a porozumění. Shodně uvádí i Fischer (2014), který dodává, že tyto metody jsou určené zejména pro metodu analyticko-syntetickou. Jucovičová, Žáčková (2004) toto nadřazené dělení neuvádí, zmiňují, že podle úrovně, na které se jedinec pohybuje, se zaměřujeme na osvojování písmen, rozlišování a fixace tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov, čtení textu, porozumění čtenému a tempo čtení.

Osvojování písmen

U dyslektiků se objevují znatelné potíže již v počáteční fázi výuky. Potřebují více času na zapamatování písmen. Značnou roli při obtížích hraje nedostatečná úroveň percepčně kognitivních funkcí. Základem postupu je multisenzoriální přístup. Cílem je, aby si dítě aktivně osvojovalo informace co nejvíce smysly. (Matějček, 1995)

Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen

Začínáme s cvičením zaměřenými na zrakovou percepci. Kubická (1994) doporučuje vyrobit karty obou problematických písmen s obrázky a dovolit žákům jejich používání do úplného zafixování. Žák dvojice písmen obtahuje, vyhledává v časopisech, skládací abecedě apod.

Spojování hlásek a písmen do slabik

„Rychlé čtení písmen je jednou z oblastí, kde se výrazně odlišují jedinci s dyslexií od běžné populace.“ (Zelinková, 2003, s. 80). Problémy v tomto stupni výuky čtení se objevují zejména u jedinců s nedostatečnou schopností analyticko-syntetické činnosti. V počátcích reedukace je čtení po slabikách pro dyslektiky velmi obtížné. Hlavním předpokladem úspěchu je znalost jednotlivých písmen. Zvrácení nesprávné techniky dvojího čtení docílíme hlasitým slabikováním. Pokorná (1997) a Matějček (1995) doporučují vést dítě k pomalému a plynulému tempu čtení a k tomu, aby dítě

slabiky nevyráželo a slovo tak nesevalo. Souhlásku musíme protahovat a přidávat k ní samohlásku. To vede k plynulému slabikování.

Spojování slabik do slov

Za nejefektivnější považujeme užívání názorných pomůcek. Využíváme práci s dyslektickým okénkem. Pokorná (1997) doplňuje, že velikost okénka musí odpovídat velikosti písma, délka výřezu je asi 4 cm, rychlost posouvání čtenářského okénka přizpůsobíme čtenářským možnostem žáka, z počátku po žákovi nepožadujeme čtení s přednesem. Matějček (1995) doplňuje, že okénko lze využít několika způsoby. Mezi nejpoužívanější varianty patří postupné odkrývání (nutí ke čtení zleva doprava) nebo postupné zakrývání textu (nutí k plynulému čtení).

Čtení textu

Je vhodné začít krátkými texty, které jsou složeny z krátkých, jednoduchých vět. Čtení žákovi zjednodušíme opakováním stejných slov v textu. Text by měl být členitý a jasně ohraničený. Členitosti dosáhneme uspořádáním textu do krátkých odstavců a užitím přímé řeči. Volíme větší písmena a jednoduchý a výrazný typ písma. Kubická (1994) doporučuje jako vhodný materiál dyslektické čítanky, které dodržují potřebné zásady, nebrání se ani pro děti přitažlivým textům z dětských časopisů či říkankám. Dyslektické čítanky bývají doplněny cvičeními týkajícími se zrakové percepce, nácvikem čtení obtížných slov apod. Při výběru textu pro dyslektické čtenáře je potřeba dodržet následující kritéria. Volit text podle náročnosti, rozsahu a obsahu. Proto je možné, aby si dítě z nabídky textů vybralo ten, který je mu nejsympatičtější. Při nácviku čtení se doporučuje číst vícekrát denně v krátkých intervalech (5x denně 2 minuty). S dítětem nacvičujeme orientaci v textu, nejlépe zábavnými cvičeními, vyhledáváním, podtrháváním konkrétních slov v textu. V neposlední řadě dbáme na melodii hlasu při ukončení věty. (Zelinková, 2003; Jucovičová, Žáčková, 2008).

Porozumění čtenému

Důvodů, proč žák nerozumí přečtenému textu, je několik. Nejčastějším důvodem je fakt, že se žák nadměru zaměřuje na techniku čtení. Proces čtení je tak pro žáka natolik vyčerpávající, že nezvládá vnímat zároveň i obsah čteného. Dále je to nedostatečně zautomatizovaná správná technika čtení, problémy v porozumění se objevují při zvýšené náročnosti. V malém množství případů bylo dokázáno, že se žák

soustředí na tempo a neregistruje obsah. Porozumění je v neposlední řadě ovlivněno chybovostí při čtení (Pokorná, 1997; Jucovičová, Žáčková, 2004). Zelinková (2003) dodává, že porozumění probíhá na více rovinách a je ovlivněno věkem žáka a úrovní čtení. Dle Kubické (1994) není vhodné porozumění textu zjišťovat pouze ústní odpovědí. Za alternativu považuje např. výběr nebo ilustraci obrázku.

Tempo čtení

Tempo čtení by nemělo být příliš pomalé, ale ani příliš rychlé, tzv. překotné. Nenutíme k urychlení tempa čtení a neporovnáváme jedince se spolužáky. Snažíme se žáka motivovat, k tomu využíváme neobvyklé formy čtení (čtení mimoděk – luštění, četba receptu apod.) Podporujeme správnou techniku čtení např. za využití čtecího okénka, kterým si žák zakrývá přečtený text. Lze kombinovat s ukazováním si prstem. Důležitá je také volba vhodného textu. Přiměřeně náročný, pro dítě přitažlivý. Problematická slova procvičujeme předem. Text rozčleníme na kratší úseky. Dítě poté může dále dělit slova na zřetelně i obsahově zvládnutelnější úseky za použití záložky s výřezem nebo obloučkováním textu. Rozvíjíme kognitivní funkce. Využíváme speciálních počítačových programů, kde může žák volit rychlost čtení. U překotného čtení vedeme žáka k uvědomění si kvality před kvantitou a rozvíjíme funkce pravé mozkové hemisféry (zřetelné a sluchové vnímání, prostorová orientace, rytmizace apod.) (Jucovičová, Žáčková, 2004)

9 Dysgrafie

Hovoříme o poruše týkající se osvojování psaní. Postižena je grafická stránka písemného projevu, úprava a čitelnost. (Zelinková, 2003). „*Bývá porušeno psaní jako vlastní akt. Výsledkem je snížená kvalita písemného projevu.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2005, s. 6). Dvořáková (1994) definuje dysgrafii jako specifickou vývojovou poruchu vyznačující se sníženou schopností osvojit si psaní.

Dysgrafie vzniká zejména na základě poruchy motorky, hlavně jemné. Mezi další negativní faktory tvořící podklad pro dysgrafii řadí Jucovičová, Žáčková (2005) poruchu automatizace pohybů, motorickou a senzomotorickou koordinaci či neukončený vývoj symetrického tónického šíjového reflexu, za příčinu zde považujeme krátké období lezení. Na základě toho dochází k svalovému napětí. Zelinková (2003) navíc uvádí, že dysgrafii způsobuje nedostatečná úroveň zrakové a pohybové paměti, prostorové orientace a nekoordinovanost systému zajišťujícího převod sluchového či zrakového vjemu do grafické podoby. Dle Vašutové (2004, s. 19) je porucha způsobena „*[...] opožděným zráním grafických symbolických funkcí mozku.*“

9.1 Projevy dysgrafie

Dle Jucovičové, Žáčkové (2005) má žák problémy v procesu převodu sluchových a zrakových vjemů do grafické podoby. Jsou známé nedostatky ve zrakovém vnímání, paměti nebo prostorové orientaci. Dysgrafici mívají problém se zkříženou lateralitou, v důsledku těchto obtíží jsou informace zpracovávány delší dobu, objevují se chyby, pracovní tempo je pomalé, písemný projev neúhledný. Drobné svalstvo dysgrafika je ochablé. Prsty, zápěstí, předloktí a někdy i celá paže je neuvolněná. Pohyby jsou nepřesné a křečovitě, jedinec je rychle unavitelný a kvalita pohybu se ještě více zhoršuje.

Dvořáková (1999) považuje za jeden z nejčastějších projevů dysgrafie problémy při osvojování grafické podoby jednotlivých písmen. Žák není schopen napodobit tvar, spojit hlásky s písmenem. Jedincovo písmo je těžkopádné, neobratné a neuspořádané. Typická je pro žáka zvýšená chybovost - záměna tvarově podobných písmen a číslic. Dysgrafik se vyznačuje pomalým tempem psaní, vadným držením psacího náčiní a neschopností dodržet výšku písma a liniaturu. Psaní je pro takové dítě namáhavé, žák vynaloží na psaní velké úsilí a nesoustředí se na obsahovou a gramatickou stránku,

potvrzuje i Matějček (1995). Podprůměrná je celková úprava písemného projevu popisuje Bartoňová (2005). Zelinková (2003) dále zmiňuje, že žákovi činí potíže zapamatovat si tvary jednotlivých písmen. Jeho písmo bývá nečitelné (příliš velké/malé). Jedinec si pomalu vybavuje tvary písmen a v jeho písemném projevu se často objevuje škrtnání a přepisování. Jucovičová, Žáčková (2005) navíc uvádějí, že žáci mají nesnáze při převodu tiskacích písmena na psací. Problematické je pro dysgrafiky také zachování správného tvaru písmene (nedotahují), navazování jednotlivých písmen, zachování správného směru a sklonu psaní. Nejsou schopni dodržovat stejné mezery mezi slovy, určit hranici slova. U dysgrafiků vážně rytmicita psaní, mívají vadný způsob při sezení (tělo vychýlené do strany, zvednutá ramena, lokty mimo stůl, příliš skloněná hlava).

Pero často drží špatně bez podložení prostředníku pod psací potřebou, to vede opět k nekvalitnímu a pomalému psaní. Ještě větší potíže jsou zaznamenány u leváků, kteří mají často úchop vedený shora („drápotivý“). Levorukost navíc znemožňuje průběžnou kontrolu psaného. (Tamtéž)

Příčinou častého gumování, škrtnání a přepisování v sešitech je fakt, že dítě má správnou představu o tom, jak písmeno správně napsat, ale jeho ruka nereaguje tak, jak by chtělo. Chybovost se zvyšuje, je-li dítě v psaní časově omezeno. (Jucovičová, Žáčková, 2008; Kutálková, 2010)

Dysgrafie postihuje veškeré formy grafického projevu, proto může negativně ovlivňovat i jiné vyučovací předměty. Má vliv např. na matematiku, žák mívá potíže se správným zápisem čísel, není schopen po sobě číselný zápis přečíst, v geometrii činí dítěti problém přesné rýsování, zejména práce s kružítkem. V jiných předmětech se může dysgrafie projevit vážnoucí schopností samostatného písemného vyjadřování např. při tvorbě referátů. Jestliže nemají dysgrafici možnost ústního projevu, mohou se stát neúspěšnými. Dítě ztrácí motivaci a získává odpor ke psaní, objevují se i psychosomatické obtíže. Je nutné tolerovat poruchu, nenutit dítě psát nanečisto či přepisovat nezdařilé práce a poskytnout relaxaci při psaní, shodují se autorky Dvořáková (1999), Zelinková (2003), Jucovičová, Žáčková (2005), Bartoňová (2005)

Zelinková (2003) doporučuje dysgrafikům psát tiskacím písmem, aby obešli vybavování si psacích tvarů, psaní na počítači či kopírování zápisků v naukových předmětech.

9.2 Diagnostika dysgrafie

Jucovičová, Žáčková (2005) uvádějí, že diagnostika dysgrafie probíhá pouze na odborném pracovišti. První obtíže se objevují již v první třídě. Tým odborníků zjistí příčiny potíží a doporučí způsob nápravy. Odborníci vytvoří diagnózu na základě anamnézy (vlivy působící na plod, dědičnost), zkoumání dosavadního motorického vývoje a vývoje laterality. Zjišťujeme aktuální stupeň motorických a senzomotorických dovedností a schopnosti motorické a senzomotorické koordinace. Tyto současné dovednosti a schopnosti jsou porovnávány s předchozími výkony. Provádí se orientační zkouška laterality (přikládání kukátka k oku, skákání po jedné noze, uchopování předmětů). Důležité je také zjištění, na jaké úrovni jsou percepční a kognitivní funkce. Odborníci berou v potaz také pedagogickou diagnostiku a rozboru postupují žákovské písemné práce, doplňuje Dvořáková (1999). Porovnává se práce domácí s prací školní. Nezbytný je i rozhovor s rodiči a žákem. Od rodičů se informujeme o způsobu domácí přípravy, spolupráci se školou apod. Při vyšetření je žák podroben pozorování při psaní. Žákovi je zadán písemný test obsahující opis, přepis a diktát. Lze použít také test obkreslování geometrických tvarů nebo kresbu. Shodně uvádějí i Pokorná (1997), Pipeková (1998). Autorky dále uvádějí, čeho si při písemném projevu všímat:

- jak žák drží psací potřebu,
- způsob, jakým žák sedí při psaní,
- pracovní tempo,
- míra samostatnosti při práci,
- způsob psaní (plynulost, napodobování tvarů, způsob doplňování znamének),
- typy chyb,
- v čem je žák úspěšný,
- jak se žák chová.

To, jaké úrovni dosahuje psaní, zjišťujeme na základě grafické, pravopisné a obsahové stránky. Podstatou diagnózy je opis, přepis, diktát a samostatný písemný projev. Z opisu poznáme grafomotorické zvládnutí tvarů písmen. U přepisu sledujeme navíc vztah mezi tiskacím a psacím písmem. Pro zvládnutí diktátu musí žák prokázat rozvinutou zrakovou i sluchovou percepci, grafomotorický um spojovat hlásky/písmena a schopnost aktivně užívat mluvnická pravidla. (Zelinková, 2003)

9.3 Reedukace dysgrafie

Reedukaci dysgrafie můžeme rozdělit do třech oblastí: na poruchu tvaru, tahu a vztahu. Při poruše tvaru má žák potíže s dodržováním předepsaného tvaru písmene. Porucha tahu se vyznačuje neúhledným písmem a neschopností žáka psát jedním tahem. Porucha vztahu se vyznačuje neschopností žáka psát písmena ve slově ve správném poměru. (Bartoňová, 2005)

Určité kroky pro reedukaci dysgrafie se mohou shodovat s přípravou předškoláků na psaní. Začátek reedukace je věnován uvolňovacím cvičením, zaměřeným na jemnou i hrubou motoriku a koordinaci pohybů – rozvíjíme funkce důležité pro psaní. Tyto cviky snižují svalové napětí, posilují určité svalové skupiny a uvolní ruku pro psaní. Než odstartujeme samotné reedukační cvičení, věnujeme pozornost výběru vhodné psací potřeby, Zelinková (2003) doporučuje trojhranný program, který napomáhá předcházet dysgrafickým obtížím a upevňuje správné grafomotorické návyky, Kutáková (2010) při kresbě na velkou plochu upřednostňuje kreslicí kuličku. Nash-Worthamová, Huntová, (2015) upozorňují na fakt, že není možné správně psát, pokud správně nesedíme. Proto je důležité, aby si žák osvojil správné sezení při psaní, správný úchop psací potřeby a správný sklon sešitu, kdy pravý roh sešitu je nakloněn nahoru doprava a levý dolů u praváků, u leváků nakláníme levý roh sešitu nahoru doleva a pravý dolů. Úhel naklonění je 25°. Při provádění grafomotorických cvičení postupujeme od velkých formátů k menším. Kutáková (2010) tvrdí, že čím je dítě menší, tím větší formát papíru má mít k dispozici. Obměňujeme i polohy při psaní – vestoje, vsedě apod.

Reedukace dysgrafie se skládá z logicky navazujících kroků. K další úrovni přecházíme až po zvládnutí úrovně předcházející. Při reedukaci postupujeme individuálně, k motivaci využíváme zájmů jedince. Žáky nepřetěžujeme, dodržujeme zásadu – „krátce a častěji.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Rozvíjející cvičení jemné motoriky a senzomotorické koordinace

Cílem těchto cvičení je zpevnit ochablé svalstvo ruky, uvolnit přílišné napětí svalů, sladit jednotlivé pohyby a propojit je s ostatními smysly. (Jucovičová, Žáčková, 2005)

Grafomotorický nácvik

Jucovičová, Žáčková (2008) a Sindelar (2003) zmiňují, že pro osvojení dovednosti psaní musí žák dosáhnout potřebné úrovně grafomotorických schopností, tzn., že jedinec dokáže psát, pokud dospěje k potřebné úrovni hrubé a jemné motoriky, zvládá pohyb napodobit a zautomatizovat, dosáhne dostatečné úrovně percepčně kognitivních dovedností, motorické koordinace a koordinace ruky a oka. Grafomotorická cvičení motivujeme hrou. Postupujeme od hrubších pohybů k jemnějším, další cvičení zařazujeme po zautomatizování nacvičovaného pohybu. Nejprve zařazujeme kresebné prvky, prvky písmen a nakonec samotná písmena, slabiky, slova, věty apod. Nácvik tvaru provází názorné předvedení slovním komentářem, následuje obtahování zvětšeného tvaru na svislé ploše ve vzduchu, na papíře. Zelinková (2003) doporučuje obtahovat tvar ve vzduchu se zavřenými očima, procvičujeme tím kinestetickou paměť. Prvek i psací plochu postupem času zmenšujeme. Nacvičovaný pohyb provádíme jednou rukou i oběma současně. Cílem grafomotorického nácviku je zejména zautomatizování správného úchopu psací potřeby a uvolněná ruka. Dále Jucovičová, Žáčková (2005, 2008) shodně s Pokornou (1997) uvádějí, jak pracovat, provádíme-li cvičení pro:

Ramenní kloub

Jestliže uvolňujeme ramenní kloub, ověřujeme přiložením ruky na rameno jedince v průběhu cvičení, zda pohyb vychází opravdu z ramenního kloubu. Nejvhodnější postojem pro uvolnění ramenního kloubu je psaní vestoje na svislou plochu, potvrzuje i Kubická (1994). Využíváme balicí papír, tabuli.

Psaní na svislou plochu navozuje správné držení psacího náčiní. Zelinková (2003) vysvětluje, že pohyb dolů je nejsnazší. Používáme silný štětec, mokrou houbu na tabuli, křídly, jakékoli psací náčiní, které lehko zanechává stopu, aby si dítě nenavyklo na silný tlak. Žák stojí od svislé plochy na vzdálenost natažené ruky. Nedominantní ruka se o svislou plochu opírá, dominantní ruka může být mírně pokrčená. Plynulost pohybu zlepšuje rytmizace - říkadlo, básnička. Úchop přechází od dlaňového k prstovému. Při nácviku činnost dítěti předvedeme se slovním komentářem, žák akci opakuje po nás a slovně svůj postup doprovází. Zaměřujeme se zejména na dodržování směrovosti, způsob úchopu psacího náčiní a plynulost pohybu. Řazení jednotlivých prvků je individuální. Psát také lze v předklonu na vodorovnou plochu (klacíkem do písku) nebo v kleku.

Loketní kloub

Opouštíme svislou plochu a přes šikmou plochu přecházíme na vodorovnou. Zmenšujeme psací plochu na formát A2, A3, A4. Tymichová (1996) dále doporučuje přeložit formát A4 na 4 díly. Linky jsou symbolizovány přehyby – pro písmena střední výšky na šířku a pro písmena horní délky překládáme na výšku. Poté procvičujeme do sešitů 524.

Postoje vestoje využíváme tentokrát již u stolu. Nejčastější je psaní vsedě. Vhodným psacím náčiním jsou dobře ořezané tužky č. 1 a 2, pastelky nebo štětce. Tužku držíme tak, aby byla opřená v úžlabině mezi palcem a ukazovákem, prostředníček tužku podpírá. Psací potřebu držíme výše, než je obvyklé u špekovitého úchopu. Kutálková (2010) připomíná, že tužka směřuje za rameno. Při provádění cviků opět žák obtahuje předkreslené cviky ve vzduchu, prstem na papíře, poté tužkou. Činí-li žákovi potíže zapamatovat si daný tvar, může ho např. vymodelovat. Opět platí slovní doprovod postupu.

Zápěstí a prsty

Nácvik je tentokrát prováděn zejména vsedě na vodorovnou plochu. Lze využít i psaní vkleče na podlahu s oporou nedominantní ruky. Používáme výše zmíněné psací potřeby. Úchop je špetkový. Při vyvozování připodobníme špetkový úchop k nápodobě např. solení. Tymichová (1996) doporučuje násadky na tužku, které upevní prsty do správného držení.

Osvojování a zapamatování písmen

Ve fázi osvojování písmen se objevují první závažnější obtíže. Dítě má problém se zapamatováním tvaru písmene, potřebuje více času. Jednou z příčin těchto obtíží je nedostatečná úroveň percepčně kognitivních funkcí. Tempo výuky je třeba přizpůsobit žákovým možnostem, kromě běžných výukových metod zapojujeme zejména multisenzoriální přístup. (Matějček, 1995; Jucovičová, Žáčková, 2005)

Písenný projev

Přechod k psaní slabik a slov vyžaduje zvládnutí analýzy a syntézy, ale i přes její dostatečnou úroveň se v písenném projevu dysgrafie objevují vynechaná písmena, to bývá důsledkem nedostatku času či z nepozornosti.

Dysgrafikům promíjíme dodržování jednotaznosti, doporučuje se diakritická znaménka psát ihned. Je nutné nastavit stereotyp pro doplňování znamének - po napsání písmena, slova. Nahodilé doplňování je nevhodné. Chyby, které se u dysgrafiků objevují, jsou často projevem nedostatečně zautomatizovaného psaní.

Nejjednodušší formou písemného projevu je opis, vzor máme stále přítomný. Pokorná (1997) doporučuje v první fázi zaměřit se na sklon a stejnoměrnou velikost písma. Jedinec opisuje z předlohy, zadané stejným typem písma, který samo použije. U dysgrafika je nápodoba tvarů chybná nebo nepřesná, vynechává písmena, atd. Je vhodné poskytnout jedincům dostatek času, zkrátit rozsah opisovaného, umožnit autodiktát a zařazovat cvičení na rozvoj zrakového vnímání. (Jucovičová, Žáčková, 2005)

Při přepisu žák převádí písmo při psaní do jiné formy. Základními předpoklady je důkladná znalost všech písmen, schopnost vybavení si jejich správných tvarů a následné zapsání. Dysgrafikům výše uvedené předpoklady činí značné potíže. Písmena si vybavují pomalu a chybně. Pokorná (1997) a Zelinková (2003) doporučují, aby se dítě zaměřilo pouze na jedno pravidlo. Pro nácvik jsou vhodná cvičení pro spojování tiskacích písmen s psacími protějšky, věnujeme se čtení psaného písma, používáme tabulky písmen.

Za nejobtížnější považujeme diktát, kdy dítě graficky vyjadřuje slyšené. Dysgrafik je snadněji unavitelný, nestíhá tempo, zvyšuje se chybovost. Protože se touží vyrovnat ostatním spolužákům, chvátá, nedoplňuje diakritiku, nezdůvodňuje si gramatické jevy. S dysgrafickými žáky je diktát vhodné nacvičit v předcházející hodině. Zaměřujeme se na barevné označování začátků a konců vět, rozbor slov s diakritickými znaménky nebo na obtížná slova. Před samotným diktováním přečteme diktát celý, aby se žáci seznámili s jeho obsahem, vysvětluje Kubická (1994).

10 Dysortografie

Bartoňová (2005) v souladu se Zelinkovou (2003) uvádí, že dysortografie je porucha osvojování pravopisu. Hartl, Hartlová (2000) zmiňují, že se jedná o specifickou poruchu učení projevující se v oblasti pravopisu, která se často objevuje ve spojení s dysgrafií a poruchami výslovnosti. Novotná, Kremlíčková (1997) označují dysortografii za posilovače rozporu mezi mluvenou a psanou formou žákova projevu. Dle Vašutové (2008) se dysortografie pojí také s kvalitou písma a obtížemi při čtení, kvalita čtení se však postupem času zlepšuje. Dvořáková (1997) osvětluje řecké pojmy: orthos – správný, grafó – píši. Pipeková (1998, s. 102) definuje dysortografii jako „specifickou poruchu pravopisu znemožňující dítěti správné zapsání všech písmen ve správném pořadí včetně délek, měkkosti.“

Vašutová (2004) uvádí, že příčiny nejsou dosud známé. Je potvrzena spojitost s nedostatky ve sluchovém vnímání a se specifickými poruchami řeči. Dále autorka uvádí, že možnou příčinou dysortografie je dysgrafie. Žák věnuje velkou pozornost grafické složce, gramatickou složku potom nezvládá.

10.1 Projevy dysortografie

Na projevech dysortografie se shodují Bartoňová (2004), Zelinková (2003), dysortografie nepostihuje celou gramatickou oblast, ale vztahuje se k tzv. specifickým dysortografickým chybám. V písemném projevu jsou to vynechávky, přidávání písmen či slabik, zkomoleniny, nesprávné určení hranice slov v písmu, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek či chyby v měkčení, potvrzuje i Matějček (1995) a dodává, že na grafickou stránku dítě vydá tolik pozornosti, že na kontrolu obsahu mu nezbývá čas. Dvořáková (1994) jmenuje další specifické chyby, jako jsou artikulační neobratnosti hlavně u slov, jež tvoří shluk souhlásek, potíže ve spodobě či rozkládání slov na slabiky a opačně.

Je-li žák v časové tísní, dysortografické chyby přibývají. Dysgrafici mají navíc problém s osvojováním gramatického učiva a následným užíváním pravopisných jevů.

Hyperaktivní jedinci píšou rychle, svou práci nekontrolují, komolí slova, vynechávají písmena, opomíjí diakritiku. U hypoaktivních dětí je psaní velmi pomalé a žáci se ocitají v časové tísní. (Vašutová, 2008)

10.2 Diagnostika dysortografie

Při samostatném psaní na dané téma sledujeme propojení samostatného písemného projevu s aplikací gramatických pravidel a grafické stránky. Za dysortografii nepovažujeme nahodilé chyby z nepozornosti nebo v případě, kdy nebyl pravopisný jev dostatečně procvičen. Na základě diktátu a slohové práce hodnotíme pravopis. Odlišujeme specifické dysortografické chyby a chyby pravopisné, abychom odhalili jejich příčiny. Příčinou značného množství specifických dysortografických chyb bývá oslabení v oblasti sluchové percepce. Dalšími možnostmi jsou grafomotorické obtíže, pomalé pracovní tempo, problém s vybavováním tvaru písmen atd. Při velkém množství pravopisných chyb se provádí diferenciální diagnóza. Zelinková (2003) a Matějček (1995) doplňují, že zadáváme speciální diktáty, ve kterých sledujeme obtíže jako nejistotu sluchové analýzy slov, obtíže ve sluchovém rozlišování hlásek, apod.

10.3 Reedukace dysortografie

Jak už bylo řečeno, dysortografici se vyznačují specifickými dysortografickými chybami a činí jim potíže aplikovat gramatická a syntaktická pravidla. Chyby jednotlivých skupin mají odlišné příčiny a z toho důvodu i rozličný způsob reedukace. Příčinou specifických dysortografických chyb je hlavně málo rozvinuté sluchové vnímání, neschopnost vnímat a reprodukovat rytmus nebo nedostatečný rozvoj grafomotoriky. Tyto chyby by měly být tolerovány a nezapočítávány do klasifikace. Při problémech s aplikací gramatických pravidel bývá původcem obtíží nedostatečný rozvoj řeči a jazykového citu či málo osvojený systém mateřského jazyka. Společnými příčinami bývají poruchy soustředění, pomalé pracovní tempo, oslabení paměti (hlavně pracovní). (Zelinková, 2003; Jucovičová, Žáčková, 2008). Pipeková (1998) navrhuje hodnotit širším slovním hodnocením, upřednostňovat opis a přepis před diktátem, popřípadě diktát zkracovat, být tolerantní k úpravě sešitů.

Zelinková (2003) pro automatizaci jevů doporučuje intenzivní procvičování, reedukace by měla probíhat takto:

- začínáme se sluchovým rozlišováním tvarů za využití multisenzoriálního postupu (bzučák, tvrdé a měkké kostky atd.),
- jev osvojujeme ústně (podporujeme manipulací s kartičkami),
- žák dostává speciální písemná cvičení (existují speciální pracovní sešity),
- pokračujeme aplikací v praxi (diktáty, zápisky do sešitu),

- poslední fází je automatizace – žák si problematický jev dostatečně osvojí a pozornost věnuje jiným jevům.

10.3.1 Reeducace specifických dysortografických chyb

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Při psaní dítěti dovolíme porušit zásadu plynulosti, je lepší, když žák doplňuje znaménka hned. Pozdější doplňování znamének není příliš úspěšné, ať už je příčinou nepozornost nebo spěch. Dítě si může text, který píše, diktovat nahlas a zdůrazňovat ve slově délku samohlásky. Vhodnou pomůckou pro dysortografiky je bzučák, umožňuje vnímání více smysly – sluch, zrak (žárovíčka), hmat a kinestetika (tlačítko). Popřípadě použijeme hudební nástroj. Cvičení doprovázíme zřetelnou výslovností. Zdůraznění délky samohlásek posiluje sluchový vjem. (Zelinková, 2003)

Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni

Příčinou problému je v první řadě nedostatečné sluchové rozlišování zmíněných slabik nebo jejich vadná výslovnost. Pro reeducaci je vhodné využít multisenzoriálního přístupu. Kubická (1994) doporučuje zejména tvrdé a měkké kostky a barevné značení. Tyto pomůcky usnadňují rozlišování a fixaci problematických slabik.

Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen a slabik

Při reeducaci se věnujeme zejména cvičením zaměřujícím se na rozvoj sluchové percepce. Vedeme žáka k tomu, aby správně artikuloval a při psaní si diktoval. Doporučují se provádět cvičení zaměřená na analýzu a syntézu slov (pedagog řekne slovo a žák ho rozloží na jednotlivé hlásky a naopak). (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Hranice slov v písmu

Jucovičová, Žáčková (2008) vysvětlují, že problémy s rozlišováním hranic slov zapříčiňuje narušená schopnost analýzy, syntézy a diferenciací. Obtíže způsobuje také neporozumění obsahu, tento problém mají např. žáci se sníženým jazykovým citem. Při nácviku postupujeme od jednodušších ke složitějším větám. Lze využít znázorňování či vytleskávání. Kubická (1994) za nejproblematictější považuje rozlišování předložkových vazeb.

10.3.2 Reedukace gramatických chyb

Reedukace probíhá znovu osvojováním mluvnických pravidel. Při osvojování nové látky používáme takové formy práce, aby se jedinec zaměřoval pouze na nově probíraný jev. Zejména žáci s málo rozvinutým jazykovým citem nebo malou slovní zásobou mají problém s používáním doporučených pomůcek a nejsou schopni si pravopis zdůvodnit. Osvojování učiva usnadňujeme žákům pomocí přehledů mluvnického učiva, doplňovacími cvičeními, kartičkami zaměřujícími se na mluvnické jevy. (Kubická, 1994; Matějček, 1995; Jucovičová, Žáčková, 2008)

Je vhodné doplňovat i/y ústně (s podporou karet). Chybám se snažíme předcházet zdůvodňováním jevů před napsáním. Vedeme žáky ke kontrole své práce. Jestliže se v práci objevuje větší počet chyb, nedoporučuje se opravovat červenou barvou. Je vhodné, když chybně napsaná slova zaškrtneme tužkou a dáme žákovi možnost práci si opravit. Jestliže žák chybu není schopen najít sám, pomůžeme mu ji najít a zdůvodnit. Zelinková (2003) a Pipeková (1998) doporučují zavést sešit slov „Kde chybují“ nebo problematická slova psát na kartičky a ukládat do krabičky. Na jedné straně kartičky je slovo ve formě doplňovačky, na druhé straně je slovo napsané správně. Odpoví-li dítě správně, může kartičku vyřadit, potvrzují i Jucovičová, Žáčková (2008).

II PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části této práce můžeme najít dostatek nápadů, aktivit a metod na zdokonalení určitých funkcí důležitých pro kvalitní čtení a psaní. Jedná se např. o rozvoj smyslového vnímání, kam zahrnujeme sluchovou analýzu a syntézu, orientaci v prostoru, zrakovou a sluchovou paměť, rytmizaci nebo zrakové rozlišování apod. Dále nabízíme aktivity a činnosti pro reedukaci dyslexie, dysgrafie a dysortografie. V přílohách jsou k dispozici fotografie vybraných reedukačních pomůcek. Cílem je usnadnit práci učitelům, kteří provádějí nápravy SPU nebo s žákem pracují individuálně ve vyučování. Materiál je vhodný také pro rodiče, kteří hledají náměty pro společnou i samostatnou reedukaci svých dětí.

Dále zde nalezneme vytvořené pracovní listy pro společnou i samostatnou práci. Reedukační aktivity byly čerpány z publikací: Jucovičová, Žáčková (2003, 2004, 2005, 2008), Zelinková (2003), Pokorná (1997), Matějček (1995), Bartoňová (2005), Kutálková (2010), Newman (2004) a z vlastní praxe.

Práce je také doplněna kazuistikou devítileté dívky, které jsem poskytovala reedukační hodiny. Žákyně aktivně využívala reedukační pomůcky a vypracovala několik pracovních listů pro reedukaci specifických poruch učení. Ukázky její práce jsou k vidění v přílohách.

Je vhodné, aby se žákem pracovala dospělá osoba, která mu poskytne oporu a povzbuzení při obtížnějších úkolech a pochválí ho za činnosti, které dítě zvládlo samo. Je vědecky dokázáno, že za pozitivním výsledkem reedukace stojí nejen vhodně zvolená technika, ale také osobnost nápravce, který je schopný kreativně používat jednotlivé metody a techniky nápravy. I sebelepší metodou může nepoučená osoba prohloubit žákův pocit dlouhotrvající neúspěšnosti.

11 Pomůcky a cvičení pro reedukaci smyslového vnímání

Jak už jsme uvedli, jedinci se specifickými poruchami učení mívají nedostatečně rozvinutý či porušený proces vnímání. Jejich vnímání je zkreslené, informace jsou nesprávně vyhodnoceny a reakce jsou neadekvátní. Při reedukaci vycházíme z porušených funkcí, přístup je individuální. Reedukaci předchází diagnostika, která nám pomůže odhalit úroveň, na které s reedukací začínáme. (Jucovičová, Žáčková, 2003)

11.1 Zrakové vnímání

Porušené zrakové vnímání je příčinou zejména pro dyslexii, ale souvisí i s ostatními specifickými poruchami učení. Reedukaci startujeme nácvikem vnímání a manipulací s konkrétními předměty přes jejich znázorňování až k abstraktním symbolům. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Orientace v makroprostoru

Za makroprostor považujeme místnost, budovu, přírodu, atd. Toto prostředí lze využít k tomu, aby žák jmenoval, kde je daný předmět umístěn (nahore, dole, vpředu, vzadu).

- **„Přihořívá, hoří“** - dítě navigujeme – jdi dopředu, podívej se dolů.
- **Manipulace se židlí** - k procvičování pojmů nad, pod, vedle apod. je vhodné využít malý kus nábytku. Dítě umísťuje židli dle našich pokynů.
- **Manipulace s předměty** - vhodná pro procvičování pojmů první, poslední, před, za apod. Lze využít i řadu dětí nebo zasedací pořádek, podle kterého si děti sedají ke stolu.
- **Mentální mapy, plánky** - žák popisuje a zakreslí např., kudy vede cesta do školy. Vytváří plánky bytu, města. Výtvoř lze porovnávat s originálními mapkami. Je možné využít i krabice, kam dítě vkládá makety např. nábytku.
- **Trénink orientace v budovách** - u budov s více východy žák odhaduje, kam se kterým vchodem dostane.
- **Stopovaná** - lze jí využít v různých obměnách. Dítě se dostává k cíli pomocí plánku, psaných pokynů, šipek.

Orientace v mikroprostoru

- **Dopravní koberec** - usnadní přechod od makroprostoru k mikroprostoru. Dítě jezdí po koberci s autíčkem dle našich pokynů.
- **Manipulace s konkrétními předměty** - pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu, apod. cvičíme zpočátku manipulací konkrétních předmětů na malé ploše (tabuli, nástěnce). Je-li dítě úspěšné, přejdeme k manipulaci s obrázky daných předmětů.
- **Orientace na obrázku** - detailnost postupně zvyšujeme, užíváme dějové obrázky. Žák obrázky reaguje na naše pokyny, obrázky pojmenovává, popisuje.

Nácvik pravolevé orientace

- **Nácvik na vlastním těle** - vedeme dítě k uvědomování si pravé a levé ruky. Pomáháme si odlišením jedné ruky od druhé, nošením náramku, nalakováním nehtu, dětským tetováním na levé ruce. Vedeme dítě k uvědomování si hlavně levé strany, protože je to strana, od které začínáme číst i psát.
- **Barevné otisky pravé a levé ruky**
- **Vnímání dalších párových orgánů těla** - dítě plní naše pokyny. „Sáhni si na levé ucho. Sáhni si levou rukou na pravé ucho.“
- **Lentilky** - hra, kdy dva protihráči umísťují končetiny na barevné kruhy na podložce, dle pokynů rozhodčího.
- **Určujeme předměty po naší pravici a levici** - v pokoji na polici, obrázku. Využíváme manipulaci s předměty, modelu okna s květinami, záclonami (obrázek č. 1). Dítě s okénkem manipuluje, přemísťuje předměty, otvírá, zavírá dle našich pokynů.
- **Orientace v textu** - u pokročilých jedinců lze využít orientace v textu.
- **Speciální pexeso** - žáci místo dvojic hledají čtveřici karet – např. tenista s raketou na jedné dvojici karet v pravé ruce, na druhé dvojici v levé ruce, žák najde obě varianty a stranově správně je k sobě přiřazuje.
- **Dokreslování nebo kreslení podle návodu**
- **Určování pravé a levé strany na druhé osobě** - zde platí křížové pravidlo. Nacvičujeme na proti sobě stojících dětech: „Ukaž, kde má Petřík levou ruku. Ukaž svojí pravou rukou, kde má Petřík levou ruku.“, na pohyblivých loutkách (obrázek č. 2): „Kterou rukou kašpárek hýbá?“, či na obrázcích lidí, zvířat, hraček.

- **Nácvik vnímání tělesného schématu** - provádíme pojmenováním jednotlivých částí těla, dítě se těchto částí na vlastním těle dotýká. Pro začátečníky je vhodné se části těla dítěte nejprve dotknout, pojmenovat ji a vyčkat, až se dítě části těla dotkne samo a pojmenuje ji. U pokročilejších jedinců můžeme cvičení ztížit zavázáním očí. Části těla lze ukazovat na plakátu s nákresem lidského těla či figuríně. Žák po nás ukazuje části těla na těle svém a pojmenovává je. Obměnou je, že žák sahá na určité části svého těla, pojmenovává je a ukazuje je i na obraze.
- **Zrcadlo** - vnímání tělesného schématu lze realizovat i prostřednictvím zrcadla. Jmenujeme části těla, dítě je na sobě ukazuje, pohyb sleduje v zrcadle. Obtížnější variantou je ukazování částí těla na svém obraze v zrcadle se zavřenými očima a následná kontrola po otevření očí.
- **Obrys těla** - děti vytvoří obrys svého těla na balící papír, do písku či sněhu a vkreslují do něj jednotlivé části.
- **Na hadače** - dítěti jsou zavázány oči, jeho úkolem je za pomoci dotyků identifikovat, jaké části těla spoluhráče se dotýká, popř. o jakou osobu je jedná.
- **„Kuba řekl,“ „Honzo vstávej,“** - pohybové hry, při nichž děti konají pohyby dle instrukcí.
- **Relaxační a jógová cvičení**

Nácvik levo-právěho pohybu očí

- **Sledování cesty** - od předmětu na levé straně obrázku k předmětu na pravé straně. Spojujeme horizontálně umístěné předměty pomocí čar, teček i vlnovek. Začínáme sledováním a současným obtahováním jednoduché čáry. Později čáru sledujeme pouze zrakem.
- **Bludiště** - (opět zleva doprava) trasu obtahují prstem, tužkou, v poslední fázi ji sledují pouze očima.
- **Jmenování řady předmětů či obrázků** - postupně zleva doprava.
- **Popis dějových obrázků** - seřazených zleva doprava dle pořadí nebo samostatné řazení obrázků dle posloupnosti děje a jeho převyprávění.
- **Řazení obrázků** - dle vzoru se samostatným dokončením řady.
- **Doplňování vynechaného obrázku**
- **Čtecí okénko** - žák text dle potřeby zakrývá či odkrývá.
- **Záložky se šipkou** - značí směr zleva doprava.

Nácvik zrakového rozlišování

Rozlišování barev

- **Seskupování** - předměty seskupujeme podle stejné barvy, vyřazujeme předmět barvy odlišné.
- **Navlékání korálků dle barevné předlohy**
- **„Pan čáp ztratil čepičku“** - rychlá diferenciacce barev, tvorba skupin dle barvy oděvu.
- **Rozlišování barevných obrázků** - užíváme dvojice stejných obrázků lišících se pouze barvou. Počet obrázků zvyšujeme a zařazujeme i obrázky, kde se barevně liší pouze detaily.
- **Pastelka** - k různobarevnému obrázku vyznačit pastelkami barevná kolečka, dle použitých barev na obrázku.
- **Barevné odstíny** - řadíme barevné kartičky zleva doprava od nejsvětější po nejtmaší barvu, zde je vhodným námětem dozrávající jablko nebo kreslení duhy.

Rozlišování velikosti

- **Rozlišování velikosti skutečných předmětů** - stavebnice, geometrické tvary, knoflíky. Materiál třídíme do skupin, řadíme dle velikosti, spojujeme stejné velikosti apod.
- **Rozlišování velikosti geometrických útvarů** - lze využít různě velkých trojúhelníků, ze kterých děti skládají obrázky.
- **Procvičujeme pojmy** - dlouhý, krátký, delší, kratší, nejdelší, nejkratší – např. řazení provázků podle velikosti, určování nejdelší cyklistické trasy, která myš je od svého úkrytu nejdál apod.

Rozlišování figury a pozadí

- **Spojování bodů označených čísly**
- **Skryté obrázky** - dítě má za úkol najít např. skrytá písmena nebo daný předmět, který se na obrázku opakuje.
- **Obkreslování překrývajících se obrázků**
- **Skrývačky** - slovo je vytvořeno z části z písmen a z části obrázkem.

Nácvik schopnosti zrakové analýzy a syntézy

- **Skládání předmětů rozdělených na souměrné části** - koláč, zařazujeme skládání stavebnic, mozaik, puzzle, rozstříhaných obrázků. Nejprve skládáme podle předlohy, později necháme děti skládat podle fantazie. Obrázky ke skládání stříháme z počátku na pravidelné části, postupem času mohou být dílky i nepravidelné.
- **Skládání tangramů, origamů**
- **Práce s obrázky** - žák dokresluje, dolepuje, označuje chybějící díl apod. Kromě obrázků může jedinec sestavovat písmena či číslice. V počátcích opět používáme předlohu nebo její krátkou ukázkou.
- **Rozstříhané obrázky** - obrázky rozstříháme podle svislé osy. Žák hledá dvojice, které podle osy správně spojí podobně jako v pexesu.
- **„Rozbité předměty“** - žáci doplňují z nabídky část předmětu, která chybí, nebo chybějící část dokreslují.

Nácvik zrakové paměti

- **„Co se změnilo?“** - žák jde za dveře, ve třídě provedeme znatelnou změnu (otevřeme okno, přesadíme žáka), dítě, které bylo za dveřmi, má po příchodu za úkol zjistit, co se změnilo.
- **„Najdi hledanou osobu dle popisu“** - před tabulí jde jeden žák. Otočí se zády ke třídě. Popisujeme spolužáka. Dítě má za úkol uhádnout, o koho se jedná.
- **Kimova hra** - na krátkou dobu ukážeme dětem několik předmětů. Poté předměty zakryjeme, dítě jmenuje předměty, na které si vzpomene.
- **Slepecké písmo** - na papír předkreslíme předměty, které dětem ukážeme. Předkreslený předmět hustě propícháme špendlíkem. Dítě pomocí hmatu poznává předkreslený tvar. Podle paměti a hmatu děti např. třídí mince.
- **Postřehování** - podstatu této techniky tvoří krátká ukázkou obrázku, písmene, slova. Kromě zapamatování musí prvek nejprve vnímat a postřehnout. Existuje pomůcka „postřehovadlo“ (obrázek č. 3) - do čtvrtky vystříhneme otvor, do kterého vkládáme slabiky, slova atd., v okénku se krátce objeví např. slabika. Úkolem dítěte je napsat ji nebo vyslovit.

11.2 Sluchové vnímání

Porušené sluchové vnímání zapříčiňuje zejména dysortografii, ale také je podkladem pro dyslexii. Při reedukaci sluchového vnímání začínáme s identifikací nepohyblivého zvuku, přecházíme k identifikování pohyblivého zdroje zvuku. Prvotně se zabýváme nácvikem vnímání zvuků neřečových, teprve pro zvládnutí se zaměřujeme na řečové zvuky. Zpočátku klademe důraz na výhodné akustické podmínky, které postupem času zhoršujeme. (Jucovičová, Žáčková, 2003)

Naslouchání, vnímání zvuků

- **Poutníci** - vybereme jedince, který si stoupne ke spolužákům zády. Děti po jednom přecházejí ze strany na stranu. Úkolem vybraného žáka je uhodnout, kolik žáků mu za zády přešlo.
- **Rozeznávání zvuku** - žák ztvárňuje určité zvuky, ostatní zvuk přiřazují k obrázku.
- **Určujeme délku zvuku** - porovnáváme, zda dva tóny zahrané na hudební nástroj byly stejně dlouhé. Lze graficky znázornit pomocí krátkých a dlouhých dílků stavebnice.
- **Co se stalo?** - na základě nahrávek zvuků žáci hádají, co se stalo. Podle zvuků vymyslí krátký příběh.
- **„Kdo přestal?“** - hra, při níž žáci společně přeřikávají báseň. Předem vybrané dítě přestane v dané chvíli mluvit. Vítěz je ten, kdo si toho první všimne.

Nácvik sluchové orientace

- **Hledání zdroje zvuku** - (zvonící budík), zvládá-li dítě tuto aktivitu, přecházíme k určování pohyblivého zvukového zdroje (míč s rolničkami). Děti určují vzdálenost a směr zvukového zdroje.
- **„Kočičko, zamňoukej“** - děti vytvoří kruh okolo jedince se zavázanýma očima. Nevidící žák se snaží poznat, kdo zvuk vydal.
- **„Míč naslepo“** - hra, při níž má žák se zavázanýma očima míč, ostatní ho obstoupí a postupně na něj volají „mně“. Žák se pokouší míčem zasáhnout toho, kdo promluvil. Když vybijený žák míč nechytne, vystřídá jedince uprostřed kruhu.
- **„Potichu, potichoučku“** - jednomu dítěti zavážeme oči, ostatní si potichu předávají předmět vydávající zvuk (svazek klíčů). Jestliže nevidící žák

zaregistruje zvuk, ukáže směrem, odkud ho slyšel. Je-li to správně, vystřídá se s žákem, který zvuk způsobil.

Nácvik sluchové analýzy a syntézy

- **Rozkládání a skládání vět** - úkolem dítěte je určit počet slov ve větě (každé slovo značí např. knoflíkem), vymyslet větu o určitém počtu slov, určit pořadí slova ve větě. Nácvik startujeme holými větami, postupně věty ztěžujeme, zařazujeme předložky, zájmena apod.
- **Jak zní věta?** - děti naráz vysloví každý jiné domluvené slovo z předem dané věty. Počet slov ve větě se shoduje s počtem mluvících dětí. Ostatní hádají vyřčenou větu.
- **Slovní fotbal**
- **Plnění pokynů** - žáci vyhledávají mezi spolužáky nebo ve třídě: „Kdo tu je, kdo se od P jmenuje?“ „Děti, co tu je, co se na K jmenuje?“
- **Vymysli slovo** - žáci vymýšlejí slova obsahující danou hlásku nebo naopak slova, která danou hlásku obsahovat nesmí.
- **„Písmenko nás probudí“** - žáci mají hlavu položenou na lavici, reagují, uslyšeli slova s předem dohodnutou hláskou.
- **Skládání** - žákovi je přidělena kartička s danou hláskou, žáci si své kartičky viditelně připevní. Postupným seskupováním sestavují slabiky, slova, věty.
- **„Na mimozemšťany“** - děti se mezi sebou dorozumívají hláskováním slov.

Nácvik sluchové paměti

- **„Přijela tetička z Číny“** - děti vymýšlejí, co tetička přivezla, vytváří se řetěz.
- **„Štafeta“** - první žák si zapamatuje krátký text, který je napsaný na kartičce, naučí text druhého žáka, ten třetího, poslední žák text napíše na tabuli.
- **Osvojování říkadel a básní** - dospělý čte báseň (max. 4 verše), dítě poslouchá. Dospělý znovu přečte první verš, dítě po něm opakuje atd. Poté dospělý zarecituje první dva verše najednou, dítě po něm opakuje. To samé uděláme se zbylými dvěma verši. Nakonec řekne celou sloku dospělý z paměti, dítě po něm celou sloku zopakuje. Je-li dítě úspěšné, postupujeme k další sloce.
- **Jak se příběh změnil?** - dvakrát přečteme dítěti ten samý příběh. Při druhém čtení určité informace změníme. Dítě postřehuje, o jaké informace se jedná.

12 Pomůcky a cvičení pro reedukaci dyslexie

O dyslexii mluvíme, přetrvávají-li obtíže ve čtení. Těmto obtížím lze předcházet. Testy u předškoláků zjišťují nedostatky, na jejichž základě lze stanovit prognózu školní úspěšnosti. Díky vhodným cvičením lze nedostatky včas odstranit nebo alespoň zmírnit. Při reedukaci dyslexie dodržujeme dle závažnosti poruchy tento sled kroků: osvojování písmen, rozlišování a fixování tvarově podobných písmen, spojování hlásek do slabik, spojování slabik do slov, čtení souvislého textu. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

12.1 Osvojování písmen

- **Obrázková abeceda** - spojujeme obrázky jistého předmětu a písmene. Znázornění musí být jednoznačné a dobře zapamatovatelné. Lze vytvořit přehled abecedy (problematických písmen) s jednoduchými obrázky. Dítě si písmeno vyhledá a několikrát obtáhne. Nejeftektivnější je, když si dítě vytvoří přehled samo.
- **Kreslení tvarů písmen a jejich obtahování** - do písku, mouky, na záda, nebo do drsnějších materiálů jako například smirkový papír – při obtahování dítě vnímá hmatem předkreslený tvar intenzivněji.
- **Dokreslování neúplných tvarů písmen** - ze začátku chybí jen malá část, později větší. Lze využít variantu, kdy dokreslováním stejného tvaru jiné velikosti vzniká zvětšené/zmenšené písmeno.
- **Skládání písmen z dílků různého materiálu** - skládáme formou puzzle, papírové, dřevěné umělohmotné kousky.
- **Míče s písmeny** - na barevná pole míče napíšeme fixem potřebné písmeno.
- **Skládací písmenkové abecedy** - lze zakoupit umělohmotné desky s drážkami, na které umístíme písmena (obrázek č. 4).
- **Odlitky písmen** - písmena lze odlít ze sádry do formiček z modelíny.
- **Mazací tabulky** - umožňují pokus dítěte několikrát opakovat.
- **Vytváření obrázků z písmen** - např. z velkého tiskacího R děti vytvoří rytíře s brněním.
- **Aktivní razítka** - dítě samo vybírá tvary, pomocí kterých sestaví písmeno.
- **Přiřazování říkanek, básniček či přírodních zvuků k jednotlivým písmenům**
- **Využití rytmizace a pohybu**

- Sestavení písmene z těl žáků
- Tvarování písmen z drátku, provázku
- Textilní písmena
- Písmenková pexesa
- Vyhledávání ukrytých písmen v obrázku

12.2 Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen

- **Propojení obrázku s písmenem** - ukázat dítěti obrázek: např. b – babička, d – dědeček. Lze do obrázku zakreslit (zvýraznit písmeno). Např. babička s nůši na zádech. Dědeček s velkým břichem (obrázek č. 5).
- **Znázornění písmene na žakově těle** - např. b – břicho dopředu, d – zadeček dozadu.
- **Model písmene P** - obracením modelu velkého tiskacího P vznikají: p – b – d (obrázek č. 6).
- **Obouvání botiček** - pro písmena m – n. M má tři botičky, n má dvě botičky (obrázek č. 7).
- **Papírový model písmene M-** model po svislém přeložení vytvoří písmeno N.
- **Dvojice písmen** – předepíšeme dítěti dvojici písmen, které si pletou a necháme ho s ním pracovat – pozorování, obtahování, slovní komentář, barevné odlišení rozdílů.
- **Model klávesnice** - jsou zde malá i velká písmena – dítě „píše“ slova s problematickými písmeny.
- **Práce s textem** - žák barevně označuje dané písmeno v textu. V začátcích nacvičujeme pouze hledání jednoho písmene, později hledání písmen kombinujeme.
- **Propojení obrázku s písmenem a citoslovcem**

12.3 Spojování hlásek a písmen do slabik

Spojování samohlásky se souhláskami

Dítě se snaží spojovat nejpoužívanější samohlásku „a“ s různými souhláskami. Opakovaně vyslovujeme jednotlivé hlásky dané slabiky (s - a - sa), dítě je po nás opakuje, pro snadnější osvojování užíváme názorné pomůcky. Manipulace s kostkami

s písmeny, modely písmen z různých materiálů, navlékací korálky s písmeny. Dítě sestavuje slabiky a čte je. Lze využít kytičky s prázdným středem, ve kterém obměňujeme souhlásku.

- **Písmenka na gumě** - na prádelní gumu připevníme například kousky molitanu, na kterých jsou napsaná písmena. Smrštěním gumy vzniká slabika (obrázek č. 8, 9).
- **Dyslektické okénko** - slabiku lze složit pomocí dyslektického okénka (obrázek č. 10)
- **Postřehování** - postřehujeme slabiky na kartách.
- **Propojení slabiky s příslušným předmětem nebo obrázkem.**

12.4 Spojování slabik do slov

- **Speciální domina, pexesa, karty, kostky se slabikami**
- **Čtenářské tabulky, speciální učebnice** - výhodou je, že uspořádávají jednotlivé typy slov podle stoupající obtížnosti.
- **Dyslektické okénko** - žák si jím odkrývá pouze jednu slabiku, posouváním vzniká celé slovo. Čtení s okénkem je vhodné nacvičovat ve čtenářských tabulkách. Začínáme izolovanými slovy se stejným počtem slabik, dítě ví, kolikrát musí okénko posunout, než přečte celé slovo. Manipulace s okénkem může být pro žáka náročná, proto ji z počátku provádí dospělá osoba.
- **Tajné okénko** - starší děti mohou používat tzv. tajné okénko. Vytvoří ho přiložením dlaně na text tak, že na čteném slově leží ukazovák a prostředník. Díky jejich nestejně délce vznikne okénko. U žáků, kteří opakují začátky slov, lze okénko použít opačným způsobem. Žák okénkem zakryje již přečtenou část slova (obrázek č. 11).
- **Obloučkování** - značnou pomocí pro čtenáře je naznačení obloučku pod slabikami v textu. Zjednodušenými variantami může být podtrhávání právě čteného úseku fixem.
- **Čtení s drátkem** - ukazování si momentálně čtené slabiky prstem nebo ohnutým drátkem, jehož konce svírají slabiku.
- **Zvýraznění první slabiky** - žáci ocení i zpřehlednění struktury slova např. zvýrazněním první slabiky.

- **Lincovy tabulky** – obdoba mřížek, které využívají začínající čtenáři. Žák do připravených mřížek rozdělených slabou čarou na hlásky a silnou čarou na slabiky skládá slova (věty) z nastříhaných slabik. Lze využít i písmena a slabiky ze skládací abecedy (obrázek č. 12).

12.5 Čtení textu

- **Čtení v duetu** - dospělý nebo dobrý čtenář čte tišším hlasem společně s dítětem. Rychlost přizpůsobujeme možnostem žáka. Při čtení intonujeme a zřetelně vyslovujeme. Žák se snaží dospělému jedinci přizpůsobit, své čtení neslyší a lépe odstraňuje své špatné čtenářské návyky.
- **Střídavé čtení** - dospělý se střídá ve čtení s dítětem po smluveném úseku (slovo, věta, odstavec).
- **Vyhledávání obtížných slov** - dítě si potichu přečte text a podtrhá slova, o kterých se domnívá, že mu budou při hlasitém čtení činit potíže. Označená slova dítěti přečteme a nacvičíme jejich výslovnost. Teprve poté čte dítě text samo nahlas.
- **Metoda dublovaného čtení** - tato metoda je vhodná pro žáky s již rozvinutou dovedností čtení, jestliže čtou nepřesně. Metoda se vyznačuje společným čtením dospělého s dítětem. Rychlost čtení přizpůsobujeme dítěti, aby stíhalo sledovat text. Dospělý čtenář dělá při čtení tzv. kontrolní chyby, např. záměnu, vynechání slova. Úkolem dítěte je chyby postřehnout (opravit). Čteme dvě až tři minuty, po krátké přestávce opakujeme až třikrát. Metoda se doporučuje provádět nejméně po tři měsíce. Bartoňová (2005) uvádí metodu dublovaného čtení jako techniku, kdy žák čte hlasitým čtením o jedno slovo pozadu za hlasitým čtením dospělého jedince.
- **Metoda globálního čtení** - používá se u žáků, jimž činí potíže postřehovat shluky písmen. Žák čte text třikrát. Poprvé čte klasický text, při druhém čtení jsou v textu vynechaná písmena, při posledním čtení chybí v článku celá slova.

12.6 Porozumění čtenému

- **Porozumění slovům** - začít s porozuměním obsahu nejprve u jednotlivých slov, poté vět. Žák slova přiřazuje k obrázkům.

- **Splň pokyn** - žák koná pokyny zapsané ve větách.
- **Doplňování slov** - žák doplňuje slova do vět dle významu. Slovo ve větě je buď možné zakrýt, nebo zcela vynechat a uvést nabídku mimo text. V tom případě je nutné, aby si žák přečetl nejprve slova v nabídce a teprve poté je přiřazoval.
- **Nadbytečná slova** - žák se zaměří na vyhledávání nadbytečných slov v textu.
- **Sestavování rozstříhaného textu** - rozstříháme krátký text na jednotlivé věty, žák ho sestavuje podle děje.
- **Vypravěč** - užívá se také spolupráce ve dvojici, kdy jeden z žáků příběh přečte a druhý převypráví obsah. Čtenář kontroluje, zda vypravěč na něco nezapomněl.
- **Dokončování započatých příběhů**
- **Vymýšlení nadpisů**

13 Pomůcky a cvičení pro reedukaci dysgrafie

Při reedukaci dysgrafie rozvíjíme zejména funkce potřebné pro psaní. Reedukace je spojena s nácvikem správného sezení, úchopu a sklonu. Velkou roli při nácviku psaní hraje i správný výběr psací potřeby. Reedukace dysgrafie je založena na sledu logicky na sebe navazujících kroků. Po bezpečném zvládnutí jednoho kroku se můžeme posunout o úroveň výše. Postupujeme individuálně a dodržujeme zásadu „krátce a častěji“. Ve všech fázích nácviku žáka motivujeme. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

13.1 Rozvíjející cvičení jemné motoriky a senzomotorické koordinace

- **Drobné ruční práce** (na zahradě, v domácnosti, s nářadím)
- **Sestavování mozaik** - dítě vlepuje kousky barevného papíru do přetištěného obrysu.
- **Tvoření** - využíváme rozmanitých materiálů pro manipulaci a tvoření – přírodniny, prstové barvy.
- **Hry s prsty** - držení čtvrtky na vybraných prstech jedné ruky.
- **Koule na kreslení** - pomáhá odstraňovat nevhodný způsob úchopu.
- **Produkce stínových obrázků pomocí prstů**
- **Navlékání rozličných materiálů**
- **Pletení copánků**
- **Modelování**
- **Vytrhávání a skládání z papíru**
- **Poznávání předmětů pohmatu**
- **Vyšívání, pletení, uzlování**
- **Hraní se stavebnicemi a skládankami**
- **Vybarvování**
- **Přelévání tekutin, přesypání materiálů**
- **Stříhání**
- **Využití masážních míčků** (obrázek č. 13)

13.2 Grafomotorický nácvik

Ke grafomotorickému nácviku řadíme uvolňování ramenního, loketního kloubu, zápěstí a prstů.

Ramenní kloub

Pro uvolnění kloubu využíváme:

- **Nápodobu** (žák napodobuje plavání, driblování)
- **Tleskání nataženýma rukama před sebou**
- **Dirigování**
- **Kreslení do vzduchu**
- **Gymnastickou stuhu**

Loketní kloub

Viz cviky pro uvolnění ramenního kloubu. Pohyb ovšem vychází z lokte.

Zápěstí a prsty

Pro uvolnění zápěstí provádíme:

- **Hry s prsty** - uklánění do stran jako panáčky, děláni „dlouhého nosu“ apod.
- **Krouživé pohyby zápěstím**
- **Mávání dlaněmi všemi směry**
- **„Mytí“ rukou**
- **Opírání rukou o sebe dotýkáme se konečků stejných prstů**
- **Hry s gymnastickou stuhou**
- **Motání klubička**
- **Nápodoba hry na hudební nástroj**
- **Trhání malých plodů**
- **Cukrování**
- **Stříhání**
- **Psaní na klávesnici**
- **Prsty kmitáme, kroužíme**
- **Dirigujeme ukazováčkem**
- **Rozevíráme sevřené dlaně**
- **Luskáme**
- **Ťukáme o podložku prsty**

13.3 Písemný projev

- **Autodiktát** - zejména autodiktát zaměřený na diakritiku, dítě si nahlas diktuje slovo po jednotlivých hláskách, jakmile hlásku vysloví, hned ji zapíše. Diakritická znaménka si žák diktuje zvlášť – např. slovo čáp – žák řekne č, napíše ho, ale před napsáním háčku musí vyslovit slovo háček.
- **Metoda barevných písmen** - na šedé vývěsce jsou v abecedním pořádku písmena, která jsou barevně označena. Samohlásky bíle, tvrdé souhlásky černě, měkké souhlásky žlutě, písmena značící obojetné souhlásky modře a písmena d, t, n červeně. Žák se v přehledu dobře orientuje a ověřuje si své mínění. Užíváme i v případě dysortografie, při obtížích s pravopisem (obrázek č. 14).
- **Spojování tiskacích písmen s psacími protějšky**
- **Tabulky písmen**
- **Nácvik sluchové analýzy a syntézy**

14 Pomůcky a cvičení pro reedukaci dysortografie

Při reedukaci dysortografie vycházíme z individuálních problémů žáka. Další postupy navrhujeme na základě vyšetření jedince.

14.1 Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

- **Bzučák** - bzučák lze využít při diktátech. Žáky také baví přehrávat na bzučáku kantorem diktovaná slova nebo vyhledávat kantorem přehraný rytmus (obrázek č. 15).
- **Diferenciace slov** - žák určuje, zda jsou vymyšlená slova stejná (lus/lůs).
- **Stavebnice** - užití stavebnice s dlouhými a krátkými dílky pro znázornění dlouhých a krátkých samohlásek.
- **Grafické označení délky samohlásek** - žák zapisuje na základě pedagoga diktátu, lze provést i opačně, kdy žák vybírá vhodná slova na základě grafického zápisu. Délku označujeme pomocí tečky a svislé čárky (. /)
- **Počítání znamének** - žák hlásí, kolik znamének je ve slově při předčítání textu.

14.2 Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni

- **Využití tvrdých a měkkých kostek** (obrázek č. 16)
 - Učitel diktuje dvojice slabik, žák po učiteli opakuje a ohmatává ke slabice příslušnou kostku.
 - Žák vyhledává slova s příslušnou slabikou, přitom ohmatává danou kostku a slabiku opakuje.
 - Žák při vyslovování slabiky či slova ohmatá kostku a oznamuje polohu jazyka.
 - Žák určuje slabiky ve slovech. Nejprve začínáme určováním slabiky na začátku slova, poté na konci, uprostřed. Žák opakuje slovo po učiteli a mačká při tom kostku.
 - Rozlišování slov lišící se tvrdostí slabik (díky/dýky).
 - Žák slovo vyslechne, zopakuje, ohmatá danou kostku a slovo napíše.
- **Míč** - nacvičujeme-li měkké slabiky, házíme míč vrchem bez dopadu na zem. Při nácvičování tvrdých slabik při přehazování udeříme míčem o zem. Zdůrazníme tak tvrdost slabiky.

- **Karty** - karty s „y“ – černé, tvrdé jako zem, karty s „i“ žluté, měkké jako pampeliška.
- **Jelen** - obrázek hlavy jelena – měkký čumáček symbolizuje „i“, tvrdé parohy „y“ (obrázek č. 17).
- **Barevné odlišování** – v textu slabiky barevně označujeme, kroužkujeme, doplňujeme.
- **Domečky** - děti doplňují i/y do slov napsaných na kartách. Karty potom vhadzují do maket dvou domečků - jeden je označen „i“, druhý „y“ (obrázek č. 18).

14.3 Rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž

- **Diferenciace hlásek** - nácvik startujeme izolovanými slabikami (ca – ča), následují slova, která těmito hláskami začínají a končí.
- **Karty s písmeny** – k rozlišování používáme také karty s písmeny s – c, z/š, č, ž. Ostré hlásky označujeme křiklavými barvami, tupé barvami pastelovými. Můžeme využít i obrázek nože, k jehož ostré části napíšeme písmena s, c, z, pod tupou hranu písmena š, č, ž (obrázek č. 19). Rozlišování sykavek ve slabikách a slovech - žák ukazuje kartičky s daným písmenem na základě učitelova předřikávání slabik (slov).
- **Vyhledávání slov se sykavkami** - žák opakuje po učiteli hlásku a přiřazuje k ní příslušné písmeno.
- **Rozlišování sykavek měnící význam slova** - žák opakuje po kantorovi dvojici slov, opět výslovnost doprovází ukázáním na odpovídající písmeno.

14.4 Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen a slabik

- **Podtrhávání správně napsaných slov** - např. dnes – dsne,
- **Skládání slov** - slova rozstříháme různým způsobem (na slabiky, šikmo, horizontálně),
- **Dělení slov** - žáci dělí slova na slabiky pomocí špejlí, slabiky počítají.
- **Hrátky se slovy** - žáci luští slova napsaná pozpátku nebo je sami píšou a vyslovují po nácviku i bez zrakové opory.
- **Kostka nebo míč s písmeny** - žák využívá kostku nebo míč s písmeny, hodí a vymýšlí slovo na dané písmeno, hru lze ztížit omezením na určitou oblast slov

(zvířata, jména), obtížnější variantou je hod dvěma kostkami, žák vymýšlí slovo, které obsahuje obě písmena (obrázek č. 20).

- **Psaní do vzduchu** - učitel píše zády k dětem slovo do vzduchu, děti hádají psané slovo.
- **Tvorba slov z přeházených slabik**

14.5 Hranice slov

- **Užití stavebnice** - vyznačování slov dílky stavebnice nebo znázorněním.
- **Určování počtu slov ve větě** - lze na každé slovo tlesknout, poskočit atd.
- **Užití obrázků** - číst slova s předložkami za pomoci obrázků – žák přidává ke slovu na obrázku kartičky s předložkami a uvědomuje si, že slovo na obrázku je stejný pojem a mění se pouze předložka.
- **Grafické znázornění** - znázorňujeme obtížné věty, obsahující předložky a krátká slova – dítě místo slov klade pouze předměty nebo píše domluvené znaky.
- **Opravování vět**- dítě opravuje věty, ve kterých jsou slova napsaná dohromady. Věty píšeme psacím písmem, žák od sebe jednotlivá slova odděluje čarami, popř. je přepisuje správně. Při velkých obtížích začínáme slovními spojeními.
- **Had** - na papírový proužek předepíšeme větu se slovy psanými dohromady. Žák má za úkol proužek papíru správně rozstříhat podle jednotlivých slov. Rozstříhané proužky můžeme použít i ke skládání vět.
- **Pomocná slova** - pro lepší rozlišování a vnímání slov s přeložkami používáme pomocná slova (za – červenou - židlí).

15 Pracovní listy pro reedukaci

Sada obsahuje 10 pracovních listů, které lze využít při reedukaci dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Nabízí úkoly zaměřené na učivo, které patří u takto handicapovaných jedinců mezi nejproblematictější a je potřeba ho neustále opakovat a upevňovat.

První dva pracovní listy jsou zaměřeny na rozvoj zrakového a sluchového vnímání. Další pracovní listy obsahují cvičení týkající se rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek, rozlišování délky samohlásek. Zaměřují se také na problematiku záměny písmen či rozlišování znělých a neznělých souhlásek. Žák může při práci využívat výše zmíněné pomůcky (bzučák, tvrdé a měkké kostky, karty s písmeny apod.).

Několik listů bylo ověřeno žákyní třetí třídy, u které se projevují specifické poruchy učení. Více o této žákyni se dozvíte v kazuistice, která následuje.

Po vypracování sady pracovních listů dosáhne žák následujících výstupů²:

Žák uvědoměle pracuje s kompenzačními pomůckami.

Žák je schopen diferenciací útvarů.

Žák určí směr umístění původce zvuku.

Žák rozlišuje slabiky dy, ty, ny/di, ti, ni a správně je doplňuje do slov.

Žák rozlišuje užití dlouhých a krátkých samohlásek ve slovech, délku slabik dokáže graficky znázornit.

Žák je schopen rozlišit, správně přečíst a napsat písmena p, b, d ve slovech. Chápe změnu významu při záměně písmen.

Žák rozlišuje a odůvodňuje pravopis znělých a neznělých souhlásek.

Žák spočítá slova ve větě, složí slova ze slabik a chápe jejich lexikální význam.

Naplňování klíčových kompetencí³:

Kompetence k učení: Rozličné úkoly umožňují zažití úspěchu žákům všech učebních typů. Motivací je možnost využívání kompenzačních pomůcek.

Kompetence k řešení problémů: Zamýšlením se nad přečteným zadáním je žák veden k samostatnému uvažování. Úkol nemusí být vždy jednoznačný, žák může objevit více správných řešení.

² Výstupy stanovené autorkou práce na základě RVP.

³ Vytvořeno na základě naplňování klíčových kompetencí dle RVP.

Kompetence komunikativní: Vypracováním listů postihneme všechny komunikační dovednosti, psaní, naslouchání, čtení i mluvení. Žák je veden k obhajování svých názorů.

Kompetence sociální: Při práci žáci dávají najevo, že oceňují práci tvůrce úkolů.

Kompetence občanská: Listy podporují odpovědnost za vlastní vzdělání a sebezdokonalování.

Kompetence pracovní: Žák je veden k samostatnosti a pečlivosti. Je kladen požadavek na to, aby žák práci dokončil.

Rozvoj zrakové vnímání⁴

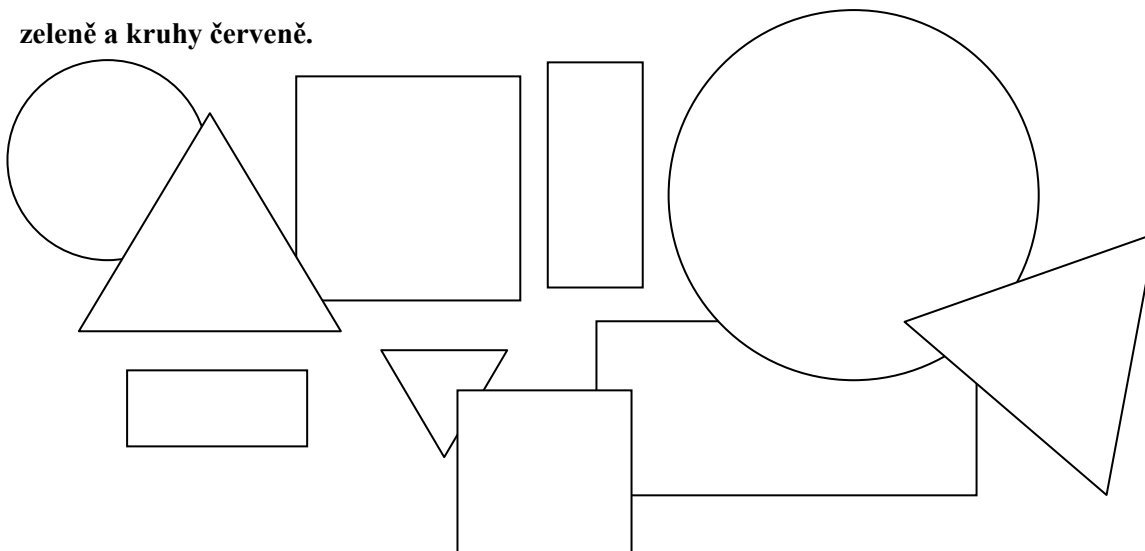
1. Spoj nepřerušovaným tahem putování pána k telefonu/vlajce.



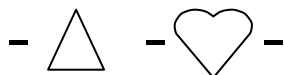
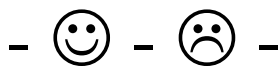
[1]



2. Pojmenuj geometrické tvary. Vybarvi trojúhelníky žlutě, čtverce modře, obdélníky zeleně a kruhy červeně.



3. Dokonči řadu podle vzoru.



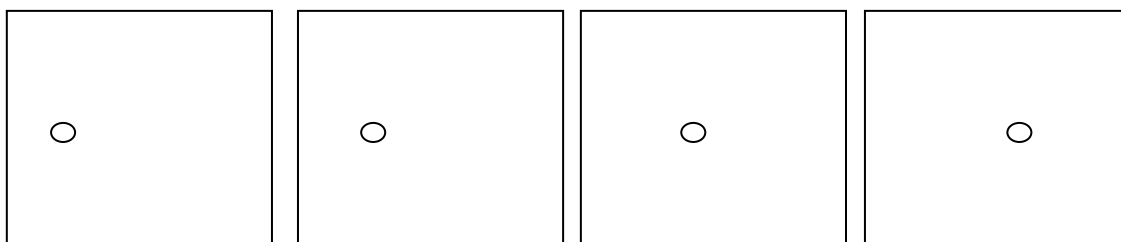
⁴ Náměty čerpaný z publikace Treuová (1994), Svoboda (2012); cvičení upravena a doplněna.

Rozvoj sluchového vnímání

1. Kresli obrázky zvuků tak, jak je slyšíš za sebou.

1	2	3
4	5	6

2. Šipkou do čtverce označ, kde se vůči tobě ozývá cinkání zvonečku.



3. a) Polož hlavu na lavici. Naslouchej textu. Pokaždé, když se ozve slovo Honza (v různém tvaru), zvedni hlavu.

b) Poslechni si příběh ještě jednou. Zapiš, z kolika slov se skládá 1. věta: _____.



Pokyny pro vyučující:

1. Provádějte libovolné zvuky. Např. tekoucí voda z kohoutku, trhání papíru, chrastění klíčů, psaní křídou na tabuli, cinkání lžičkou o hrnek, klepání na dveře.

2. Zavažte žákovi oči. Přejděte do určité pozice vůči žákovi a zacinkejte na zvoneček. Sejměte žákovi šátek z očí, aby mohl pozici zakreslit. Několikrát opakujte. (kroužek uprostřed čtverce znázorňuje žakovu osobu)

3. O Honzovi

„Honza se rozloučil se svou mámou. Vykročil bezstarostně do světa. Když byl unaven, sedl si na mez, aby si oddechl. Vytáhl z kapsy kousek chleba. Tu se kolem něho objevilo mravenečků až černo.

„Ubohá zvířátka, máte asi hlad,“ pomyslel si. Rozdrobil jim a rozházel celý svůj krajíc. Mravenci slíbili Honzovi pomoc, až ji bude potřebovat.“ (Treuová, 1997, s. 25)

Rozlišování slabik dy – di (dý – dí)⁵

1. Slova přečti nahlas, použij tvrdé a měkké kostky. Slabiky dy, dý podtrhni modře, di, dí červeně.

dítě, divadlo, hnědý, budíček, sladíme, dívka, schody, nevadí, pohledy, divoch, dílna, poklady, kladivo, dýmka, klády, jezdí, zájezdy, sudy, rodiče, bidýlko, udice, dudy, hrdý, kladina, mladý, hodina, žaludy, dýchá, hrdina, jahody, podívaná, díra, schodiště, poradíte, ředitel, hladina

2. Zakroužkuj správnou slabiku. Slovo napiš.

(dý – dí) mka	va (dý – dí)
(dý – dí) ně	hrou (dy – di).....
(dý – dí) vá se	zasa (dý – dí)
(dý – dí) ra	ta (dy – di)
(dy – di) voký.....	hra (dy – di)
(dy – di) vák	pořa (dy – di)
(dý – dí) lo	pá (dy – di)

3. Přečti slova a zapiš je do správného sloupce.

dílna, vždy, dýně, chudinka, tudy, pořadí, na lodi, klády, dojde, nadýmal, vody, nářadí, zájezdy, Dyje, budí, dýchat, pády, chudý, Vladimír, vidí, dým, vodítko, hnědý, dláždí, divadlo, chodidlo, díra, lodička, dýka

dy	dý	di	dí

⁵ Náměty čerpány z publikací Zelinková (2003), Treuová (1994), Treuová, Johnová (1997); cvičení upravena a doplněna.

Rozlišování slabik ty – ti (tý – tí)⁶

1. Napiš věty v množném čísle.

Most stojí. _____

Kost je tvrdá. _____

Cesta je dlouhá. _____

Moje teta bydlí ve městě. _____

Dort je sladký. _____

2. Spojuj se slovy správné slabiky. Slova přečti a urči u nich počet slabik.

ty	plach__	tý	__lko
	bažan__		mo__lek
	bo__		__den
ti	ze závis__	tí	po__ž
	s housa__		no__sek

3. Tvrdé slabiky podtrhni modře, měkké červeně. Vypiš slova do dvou sloupců.

Kohouti, tyčinky, ticho, kytice, tygr, motýl, tikot, natírá, tykadlo, za vraty.

ty (tý)

ti (tí)

⁶ Náměty čerpány z publikací Zelinková (2003), Treuová (1994), Treuová, Johnová (1997) Kubů (2009); cvičení upravena a doplněna.

Rozlišování slabik ny – ni (ný-ní)⁷

1. Uvědomuj si změnu významu slova. Vymysli věty na zadaná slova.

kořeny _____

koření _____

zvony _____

zvoní _____

prameny _____

pramení _____

2. Pojmenuj obrázky. Jejich názvy napiš na řádky.



r _____

z _____

p _____



b _____

b _____

3. Přečti slova. Podtrhni slova se slabikou ni/ní. Slova se slabikou ny/ný vypiš na řádky.

Nikdy, nyní, nitě, stany, letní, hranice, mydliny, koníček, jednička, vloni, zelený.

⁷ Náměty čerpány z publikací Zelinková (2003), Treuová (1994), Treuová, Johnová (1997); cvičení upravena a doplněna.

Rozlišování slabik **di, ti, ni / dy, ty, ny**; (**dí, tí, ní/ dý, tý, ný**)⁸

1. Doplně cvičení. Slova vypiš do příslušných sloupců s y/i a ý/í

Čern__ závodn__ kon__k, uzen__na, voňavé kvít__, nast__dlé d__tě, vžd__, sud__,
dědova d__mka, Vlád__kovi rod__če, zelen__not__sek, tajn__den__k, siln__mlad__k.

dy, ty, ny (dý, tý, ný)	
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

di, ti, ni (dí, tí, ní)	
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. Vymysli 6 slov se slabikami **di, ti, ni (dí, tí, ní)** a **dy, ty, ny (dý, tý, ný)**. Z každého slova utvoř větu. Věty napiš na řádek. Tvrdé slabiky ve větách označ modře, měkké červeně.

3. Vybarvi stejnou barvou slabiku a slovo, které ji obsahuje.

hrady	hodina	motýl	jarní	dy	dý	di	dí
dorty	Martin	čluny	dílo	ty	tý	ti	tí
mladý	nitě	mlátí	zelený	ny	ný	ni	ní

⁸ Náměty čerpány z publikace Treuová (1994), cvičení upravena a doplněna.

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek⁹

1. Čti slova. Podtrhni dlouhé samohlásky. Můžeš použít bzučák.

Láhev – pohár – mává – lávka – píseň – požár – pátrá- dáva – páska – perník – balík – hádá - výdech – hezký - sází - bazén - koření – kočičí – růžový – zaměstnání – čokoláda - couvá – dýchá – rukáv – kolébka – průkaz – vlásek – střílí – vrátka – svátek.

2. Pomocí grafického záznamu zapiš délky slabik za slova.

. = krátká slabika; / = dlouhá slabika)

nůž	míč	vidlička	péro
opička	koloběžka	milá	střecha
parník	horník	ryba	popelnice
moře	chřestýš	okénko	zvířata

3. Vymysli slova podle grafického záznamu.

• •	/ •	• /

4. Přečti slova. Rozděľ je na slabiky. Vyznač podtržením dlouhou slabiku. Vyhledej přečtená slova. Spoj slabiky šipkou.

kůž - lidé - žízeň - ráda - výkres - vozík - díra - mléko

zík ků dé zeň rá vý
 ↓ li ží ra da ko
 vo dí že mlé kres da ko

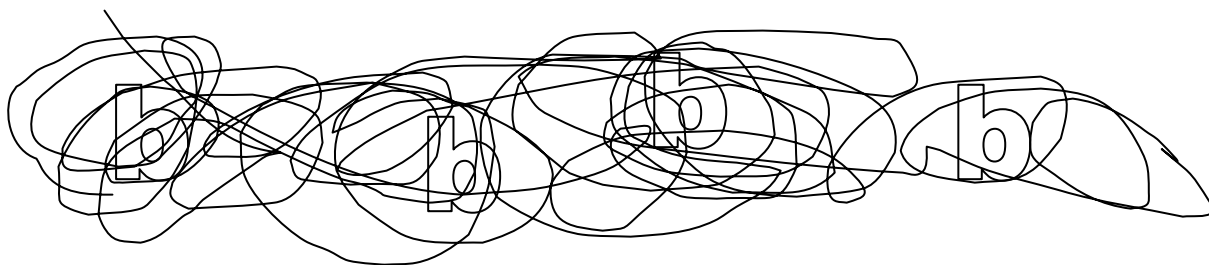
⁹ Náměty čerpány z publikací Treuová (1994), Zelinková (1998) cvičení upravena a doplněna.

Rozlišování p – b – d¹⁰

1. Zakroužkuj b hnědou a d zelenou pastelkou.

b o e d d u a d p š b p q d t l b k o u p b e n i u d m d i e d k m c d a
n o z p b d p š d b d e d b u a d p š d q p d m e n l h d z n s d d m n

2. Najdi písmeno b a obtáhni ho hnědou pastelkou.



3. Vybarvi písmeno b hnědě, písmeno d zeleně a písmeno p oranžově. Čti slabiky a zakroužkuj je odpovídající barvou.

b

p

d

du

de

di

da

ba

bu

bi

py

pe

do

dy

be

bo

pa

4. Piš pod tiskací písmena psací písmena.

b b d p b d p d d b p b

5. Doplně b hnědou a d zelenou pastelkou.

zu__y, ka__át, __ort, __rusle, se__dlo, __oty, dě__a, bo__r, bo__ule

¹⁰ Náměty čerpány z publikace: Zelinková (1995); cvičení upravena a doplněna

Rozlišování znělých a neznělých souhlásek

1. Přečti věty. Do prázdného místa napiš slovo z obrázkové nápovědy.

K obědu jsme měli gulášovou _____ .

Pavel našel v lese borovou _____ .

Rád čtu dobrodružné _____ .



2. Spoj slova s písmenkem, které ze slova zmizelo.

p

t

d

f

ky__ky
salá__

borů__ky

prou__ky

odě__

ku__řík

hří__ky

skořá__ka

sla__ký

skle__

zahrá__ka

pe__

čá__

Jose__

povo__

obrá__ky

le__

kla__

b

s

z

v

3. Doplň věty a odůvodni. Spočítej, kolik slabik mají slova, která doplňuješ.

Do buchet dáváme tvaro__. Kočka ulovila my__. Nů__ je ostrý. Napadl bílý
sní__. Petr zakopl o prá__. Po dešti byla na cestě kalu__. Na zahrádce sklízeli
hra__. Každý týden chodíme na tr__. Dominantou města byl veliký hra__.
Karolína vyhrála soutě__ ve zpěvu. Babička chová drůbe__. Můj bratr se
jmenuje Ale__. V zoologické zahradě byl k vidění hro__. Listono__ mi donesl
dopis. Maminka každý týden utírá pra__.

Analýza a syntéza slov¹¹

1. Odděl od sebe slova svislou čarou. Slova nahlas přečti a oba předměty nakresli.

banánpomeranč

růžetulipán

skříňžidle

kytarahousle

knihapero

deštníkslunce

2. Podtrhni slabiky, ze kterých je utvořeno slovo.

sobota me so si bo led ro ta lu ci fo

tatínek au ce ta le tí ča ho nek le zu

užovka u ny da ne žov no ka ce ko sr

brýle lam se brý je le kru fo ný lák by

zahrada čí to za ro hra mo tiš šá da maš

3. Slož z písmen slova. Slovo napiš.

l t d l e a o _____

k a t u ž _____

m s y k č a _____

t s ů l _____

a b l j k o _____

k č í l _____

4. Rozděl větu na slova svislou čarou. Napiš, z kolika slov se věta skládá.

Trápíhohladazízeň. _____ Cestovalrychlíkea autobusem. _____

Nastoleležísvačina. _____ PetrasKlárroušlyna procházku. _____

Kobědujsmemělikrálíkasezelímaknedlíkem. _____ Bětachovákrečka. _____

¹¹ Náměty čerpány z publikací Treuová, Johnová (1997); cvičení upravena a doplněna.

16 Kazuistika žákyně 3. třídy

Kazuistika byla vytvořena, proto, abychom se seznámili s dívkou, které byly diagnostikovány specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie a dysortografie). Dívce poskytují doučovací a reedukační hodiny. Při této příležitosti by byla škoda nevyužít možnost ověřit pracovní listy v praxi. Chtěla jsem zjistit, zda jsou listy pro děti přehledné, srozumitelné a přiměřeně náročné. Jaké aktivity žáky nejvíce baví, které je odrazují, jak jsou úkoly časově náročné a jaké pomůcky se dají při práci využít. Výsledky Terezčiny práce naleznete v přílohách.

Terezka je žákyní 3. třídy. Je velmi kamarádká, extrovertní, zvědavá a upovídaná. Ráda soutěží a vyhrává. Má smysl pro humor. V kolektivu je oblíbená. Účastní se akcí pořádaných školou. Pomáhá spolužákům i dospělým. Chodí moderně a čistě oblečená.

Dívka prospívá dobře. Na posledním vysvědčení byla hodnocena třikrát známkou chvalitebná. Od 2. třídy pozorují kantoři u dívky obtíže v českém jazyce, v angličtině vážne vybavování slovíček. V říjnu dívka absolvovala vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Byla jí diagnostikována dysortografická porucha, dysgrafické a dyslektické obtíže na podkladě oslabených dílčích funkcí. Rozumové schopnosti jsou v pásmu průměru.

Terezčiny schopnosti jsou nerovnoměrně rozloženy. Lépe se potýkala s nonverbálními substestami. Matematické dovednosti jsou průměrné, stejně jako orientace v jednotlivých sociálních situacích a verbální projev. Slovní zásoba je přiměřená věku. Terezka je komunikativní. Hovor dokáže přizpůsobit situaci a komunikačnímu partnerovi. Vyjadřování sklouzává k nespisovnosti. V mluveném projevu se nevyskytují vulgarismy. Dívka používá ve velké míře mimojazykové projevy, gestikulaci a mimiku. Pod věkovou úrovní, se ale nachází všeobecné vědomosti. Dívka pracuje přiměřeně rychle, občas se objevuje zbrkllost, která často vede k chybovosti. Praktické činnosti (stříhání, lepení) jí nedělají potíže, ale odbývá je – není příliš pečlivá, práci chce mít rychle hotovou. Zjistila jsem, že při dostatku času a zdůraznění požadavku na kvalitu dokáže pracovat i pečlivě. U Terezky je výrazně narušena audiomotorická koordinace. Tereza má obtíže v percepci i v reprodukci rytmu. Dále byla diagnostikována podprůměrná analýza a defektní syntéza. Závažné problémy se objevují zejména u slov obsahujících shluky souhlásek nebo víceslabičných slov. Za defektní byla označena také auditivní diferenciací, zejména v rozlišování měkkých a tvrdých slabik, znělých a neznělých hlásek.

Terezčino čtení je pomalejší, mechanické, těžkopádné, nerovnoměrné s občasnými zárazy před delšími slovy. U některých slov přetrvává dvojitý čtení. Čtený text si dívka ukazuje. Intonaci nedodrhuje. Chybovost při čtení je nízká. Celková úroveň čtení je hodnocena jako podprůměrná stejně tak, jako reprodukce přečteného textu. Za pomoci návodných otázek postihne některé dějové pasáže, ale obsah čteného textu si nevybavuje.

Dívka píše pravou rukou. Ruka je málo uvolněná, úchop pera správný. Tempo psaní je pomalé a neplynulé. Slova si hláskuje. Terezčino písmo je velké, neurovnané, tvary některých grafémů se vyznačují mírnou deformací, čitelnost písma zůstává zachována. Charakteristické jsou pro dívku časté přepisy a škrty. Mezi její nejčastější chyby patří psaní slov dohromady, vynechávání diakritických znamének, záměna tvarově podobných písmen, nesprávné užití i/y v gramatických jevech.

Rodičům je doporučeno reedukační vedení v pedagogicko-psychologické poradně. Matka dívku posílá, kromě reedukací, které dívce poskytují na základní škole, ještě na doučování. Doučující se dívce věnuje 1x týdně.

Dívce je doporučeno číst kratší a známé texty. Zařazovat střídavé čtení a práci s textem (např. Najdi první slovo ve větě.). Za použití návodných otázek text převyprávět. Krom diktátů by měl vyučující zařazovat předtištěná doplňovací cvičení, nebo ověřovat znalost gramatických jevů ústně. Chyby dysortografického charakteru by měly být hodnoceny s tolerancí. Ověřovat porozumění zadání. Poskytnout dostatek času na vypracování úkolů. Cvičit sluchové, zrakové rozlišování, rytmizaci a sluchovou analýzu a syntézu. Rozvíjet jemnou motoriku ruky. Vhodnými pomůckami jsou Čítanky pro pomalejší čtenáře, tvrdé a měkké kostky, barevné odlišování, masážní míček, bzučák apod. Je nutná pochvala, povzbuzení a motivace. Vyučující by měl vyjádřit pozitivní stránky výkonu a objasnit podstatu neúspěchu s návodem, jak nedostatky překonávat.

Terka nenavštěvuje žádný kroužek. Nemá vyhraněný zájem. Její sourozenec je již dospělý a nežije s rodinou. Rodina žije na venkově, kde není mnoho dětí v jejím věku, proto po vyučování chodí do školní družiny, kde si ráda hraje se spolužáky. Doma nejčastěji sleduje televizi nebo si hraje se psy. Na vyučování se připravuje nárazově.

Novou látku chápe bez obtíží. Není potřeba individuálního vysvětlování. Rychle ale probrané učivo zapomíná, proto je potřeba jeho častého opakování. Souvislosti mezi učivem jí unikají. Nevydrží dlouho u stejné práce. Je nutné často střídát aktivity. Delší úkoly jí odrazují.

Občas bývá drzá (zkouší, kam až může zajít, ale respektuje autority). V hodinách vyrušuje povídáním a breptáním, ale uposlechne napomenutí kantorky. Je velmi živá, neustále si hraje s věcmi z penálu apod. Učitel musí dbát na to, aby byla dívka neustále zabavená rozličnými úkoly, aby jí nezbýval čas na nežádoucí aktivity.

Zapomíná pomůcky a úkoly (nemá ořezané pastelky). Většina sešitů i učebnic je neobalená, pomačkaná a úprava v sešitě je nedostačující. Hůře se soustředí, velmi intenzivně vnímá rušivé elementy (zakašlání, počasí za oknem...)

Vyhotovování pracovních listů Terezku bavilo. Nejvíce jí zaujala cvičení, kde mohla zapojit vlastní tvořivost – vymyšlení slov, vět. Zadání úkolů pochopila bez obtíží. Na některých úkolech jsme pracovali společně, jiné vypracovávala dívka sama a odevzdávala je ke kontrole. Chyby v práci Terezce neopravuji. Na chybu upozorňuji zelenou tečkou na řádku, ve kterém se nachází. Dívenka chybu sama najde a opraví. Nutí jí to text po sobě přečíst, čemuž se po dopsání úkolu brání. Snažila jsem se, alespoň v některých úkolech využívat barevné rozlišování, které Terezce vyhovuje. Jediným problémem, který se naskytl, byla dívčina nepozornost. List jsme vyplňovaly většinou na dvakrát až třikrát. Práci jsme přerušovaly pohybovými aktivitami.

ZÁVĚR

Učitelům ve třídách neustále přibývají žáci označováni jako „dys“. Dobrý učitel se snaží k této problematice získat co nejvíce informací a pátrá po tom, jak s žákem nejlépe pracovat, aby mu pomohl překonat jeho obtíže. K dosažení očekávaných výsledků musí pedagog využívat celou škálu aktivit. Každá jím zvolená metoda by měla být pro žáky zábavná, neboť k upevnění dovedností u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami je nutné její mnohočetné opakování. Práce s takovým žákem není úplně jednoduchá a ve velkém kolektivu je téměř nemožná. Ke každému žákovi je potřeba přistupovat individuálně. Tento přístup je umožněn při tzv. nápravách – reedukačních hodinách. Práce s takto handicapovaným žákem vyžaduje přípravu a zkušenosti. Je nutné postupovat plánovitě a na očekávané pokroky trpělivě vyčkat. Velkou roli hraje motivace žáka, díky níž plní úkoly s větším zaujetím, a na základě tohoto prožitku má nabytá dovednost trvalejší charakter.

Zodpovědnost za vzdělávání žáka ovšem nenese jen učitel. Spolupracuje s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny, kteří mu doporučí, jak s jednotlivými žáky pracovat, na co se zaměřit, jaké využívat pomůcky a materiály.

Dalším důležitým faktorem, doprovázejícím žákovo vzdělávání, je rodina. Může se stát, že starostliví rodiče ve snaze dopomoci svému dítěti k lepším školním výsledkům dítě přetěžují, demotivují ho a neurotizují. Rodič by měl oceňovat každý dílčí úspěch svého potomka a respektovat nedostatky způsobené specifickou poruchou učení.

Cílem diplomové práce bylo usnadnit práci učitelům při hledání nových aktivit vytvořením zásobníku námětů, cvičení, pomůcek a pracovních listů pro práci se žáky se specifickými poruchami učení projevujícími se v českém jazyce, protože tyto poruchy jsou nejčastější a většinou se vzájemně doprovází. Zásobník byl sestaven zejména jako materiál pro učitele, kteří zde mohou čerpat nápady a inspiraci pro zpestření práce s dyslektiky, dysgrafiky a dysortografiky. Cvičení lze využít i při domácí přípravě. Z velkého množství dosud vydané literatury jsme se snažili vystihnout nejzajímavější a v praxi nejosvědčenější aktivity.

POUŽITÁ LITERATURA

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3822-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava (ed.). *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Vyd. 1. Brno: MSD Brno, 2005. ISBN 80-86633-38-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999. ISBN 80-7040-282-2.

DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1.vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-102-8.

FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. Praha: D + H, 2005. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 80-903579-2-X.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie: Metody reedukace specifických poruch učení*. 1. Praha: D+H, 2004. ISBN nevedeno.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody hodnocení a tolerance dětí SPU*. 6. Praha: Nakladatelství D+H, 2001. ISBN nevedeno.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení: Smyslové vnímání*. 1. Praha: D + H, 2003. ISBN nevedeno

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

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

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3246-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3. upr. a rozš. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Speciálně pedagogická čítanka*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-109-5.

NASH-WORTHAM, Mary a Jean HUNT, OLIVERIUSOVÁ, Eva, ed. *Udělejte si čas: pohybová cvičení pro rodiče, učitele a terapeuty dětí, které mají problémy v oblasti řeči, vyjadřování, čtení, psaní a mluveného projevu*. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-007-2.

NEWMAN, Sarah. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením: rozvoj kognitivních, pohybových, smyslových, emočních a sociálních dovedností*. Praha: Portál, 2004. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-872-4.

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálně-pedagogická, sociálně-pedagogická a pedagogicko-diagnostická)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

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

POKORNÁ, Věra a VÝTVARNICE ŠÁRKA BOHÁČOVÁ. *Porovnej, dokresli, spojuj, rozlišuj, skládej, jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii: soubor volných pracovních listů*. Praha: BLUG, 1994. ISBN 80-85635-36-4.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1595-0.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-736-1.

SMUTNÝ, Richard a Alena ŠAFROVÁ. *Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení*. Brno: Paido, 1997. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-36-2.

ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

TYMICOVÁ, Hana. *Nauč mě správně psát: (zábavná cvičení pro nápravu dysgrafie u dětí se specifickými poruchami učení) : [učebnice pro základní školy a speciální školy]*. 2. vyd. Praha: Práce, 1996. Učebnice pro základní a speciální školy. ISBN 80-208-0330-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, rozšířené a přepracované. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-650-0.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

DALŠÍ POUŽITÁ LITERATURA

KUBŮ, Libuše. *Číst a psát se naučím! : cvičení, upoutávky, hry, pohádky aj. pro dyslektiky*. Ilustrovala Lída ŠÁMALOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2009-. ISBN 978-80-7311-114-4.

SVOBODA, Pavel. *Cvičení pro rozvoj čtení: pro začínající čtenáře a děti se specifickými poruchami učení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0196-0.

TREUOVÁ, Hana. *Speciální pedagogika: pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce I : (určeno žákům ve specializovaných třídách)*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1994. Speciální pedagogika (Tobiáš). ISBN 80-85808-21-8.

TREUOVÁ, Hana a Hana JOHNOVÁ. *Speciální pedagogika: pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce II*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. Speciální pedagogika (Tobiáš). ISBN 80-85808-56-0.

TREUOVÁ, Hana. *Čítanka pro dyslektiky*. 3. vyd. Ilustroval Arna JURAČKOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. Speciální pedagogika (Tobiáš). ISBN 80-85808-53-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky II*. Praha: DYS, 2003. ISBN 978-80-902065-3-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*. Praha: DYS, 1996. ISBN 8090206514.

ZELINKOVÁ, Olga. *Rozlišování b - d - p: Cvičení pro dyslektiky IV*. 1. Praha: DYS, 1995. ISBN nevedeno.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] algostruneman. Openclipart.org: *Starting the Race* [online]. 2016-09-10 [cit. 2017-02-21]. Dostupný pod licencí Public Domain na WWW: <<https://openclipart.org/detail/261347/Starting%20the%20Race>>.
- [2] GDJ. Openclipart.org: *Amethyst Pond* [online]. 2015-06-30 [cit. 2017-02-21]. Dostupný pod licencí Public Domain na WWW: <<https://openclipart.org/detail/221639/Amethyst%20Pond>>.
- [3] congerdesign. Pixabay.com: [online]. [cit. 2017-02-21]. Dostupný pod licencí Public Domain na WWW: <<https://pixabay.com/en/vegetables-vegetable-basket-harvest-752153/>>.
- [4] BRENN, Moyan. flickr.com: *Money* [online]. 2012-09-15 [cit. 2017-02-21]. Dostupný pod licencí CC-BY na WWW: <https://www.flickr.com/photos/aigle_dore/8273660863/>.
- [5] POGREBNOJ-ALEXANDROFF, Aleksey. Wikimedia.org: *Candies in wrapper* [online]. 2015-11-12 [cit. 2017-02-21]. Dostupný pod licencí Creative Commons Attribution 3.0 na WWW: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Candies_in_wrapper.JPG>.
- [6] EVERETT, Valerie. flickr.com: *Holland crates* [online]. 2008-03-22 [cit. 2017-02-21]. Dostupný pod licencí CC-BY-SA na WWW: <<https://www.flickr.com/photos/valeriebb/2351030730/>>.
- [7] EricEnfermero. Wikimedia.org: *Bun bo hue* [online]. 2013-11-16 [cit. 2017-02-22]. Dostupný pod licencí Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 na WWW: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bun_bo_hue.JPG>.
- [8] MAMCHENKOV, Leonid. flickr.com: *Cone* [online]. 2007-04-30 [cit. 2017-02-22]. Dostupný pod licencí CC-BY na WWW: <<https://www.flickr.com/photos/mamchenkov/478392261/>>.
- [9] Firkin. Openclipart.org: *Book 6* [online]. 2016-12-27 [cit. 2017-02-22]. Dostupný pod licencí Public Domain na WWW: <<https://openclipart.org/detail/269665/Book%206>>
- VYHLÁŠKA Č. 27/2016 SB., O VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮ NADANÝCH. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. 2016 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Model okna	88
Obrázek č. 2 Pohyblivá loutka	88
Obrázek č. 3 Postřehovadlo	88
Obrázek č. 4 Skládací písmenková abeceda	89
Obrázek č. 5 Obrázkový model b a d	89
Obrázek č. 6 Model písmena P	89
Obrázek č. 7 Obouvání botiček	89
Obrázek č. 8 Písma na gumě a	89
Obrázek č. 9 Písmena na gumě b	89
Obrázek č. 10 Dyslektické okénko	90
Obrázek č. 11 Tajné čtecí okénko	90
Obrázek č. 12 Lincovy tabulky	90
Obrázek č. 13 Masážní míčky	91
Obrázek č. 14 Tabulka barevných písmen	91
Obrázek č. 15 Bzučák	92
Obrázek č. 16 Tvrdé a měkké kostky	92
Obrázek č. 17 Jelen	92
Obrázek č. 18 Domečky na rozlišování y/i	92
Obrázek č. 19 Nůž na rozlišování sykavek	92
Obrázek č. 20 Kostky s písmeny	92
Obrázek č. 21 Pracovní list č. 1 - rozvoj zrakového vnímání	93
Obrázek č. 22 Pracovní list č. 5 - rozlišování slabik ny –ni (ný – ní)	94
Obrázek č. 23 Pracovní list č. 6 – rozlišování slabik di, ti, ni/dy, ty, ny	95
Obrázek č. 24 Pracovní list č. 7 – rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek	96
Obrázek č. 25 Pracovní list č. 8 – rozlišování p – b - d	97

Příloha 1

Pomůcky pro rozvoj smyslového vnímání¹²



Obrázek č. 1 Model okna



Obrázek č. 2 Pohyblivá loutka



Obrázek č. 3 Postřehovadlo

¹² vlastní foto

Pomůcky pro reedukaci dyslexie¹³



Obrázek č. 4 Skládací písmenková abeceda



Obrázek č. 5 Obrázkový model b a d



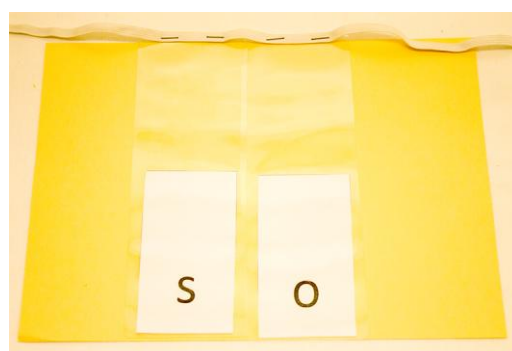
Obrázek č. 6 Model písmena P



Obrázek č. 7 Obouvání botiček



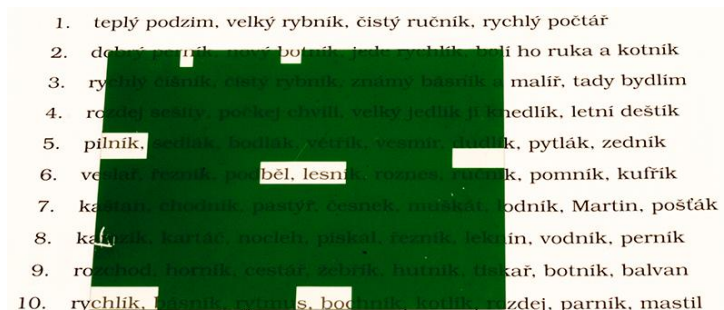
Obrázek č. 8 Písmena na gumě a



Obrázek č. 9 Písmena na gumě b

¹³ vlastní foto

Pomůcky pro reedukaci dyslexie¹⁴



Obrázek č. 10 Dyslektické okénko



Obrázek č. 11 Tajné čtecí okénko



Obrázek č. 12 Lincovy tabulky

¹⁴ vlastní foto

Pomůcky pro reedukaci dysgrafie¹⁵



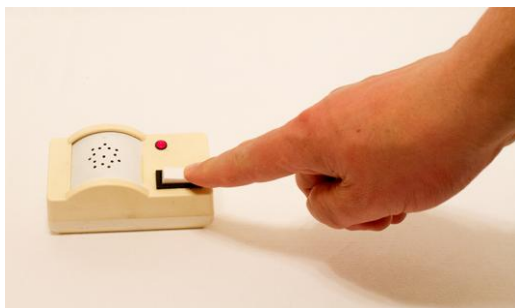
Obrázek č. 13 Masážní míčky



Obrázek č. 14 Tabulka barevných písmen

¹⁵ vlastní foto

Pomůcky pro reedukaci dysortografie¹⁶



Obrázek č. 15 Bzučák



Obrázek č. 16 Tvrdé a měkké kostky



Obrázek č. 17 Jelen



Obrázek č. 18 Domečky na rozlišování y/i



Obrázek č. 19 Nůž na rozlišování sykavek



Obrázek č. 20 Kostky s písmeny

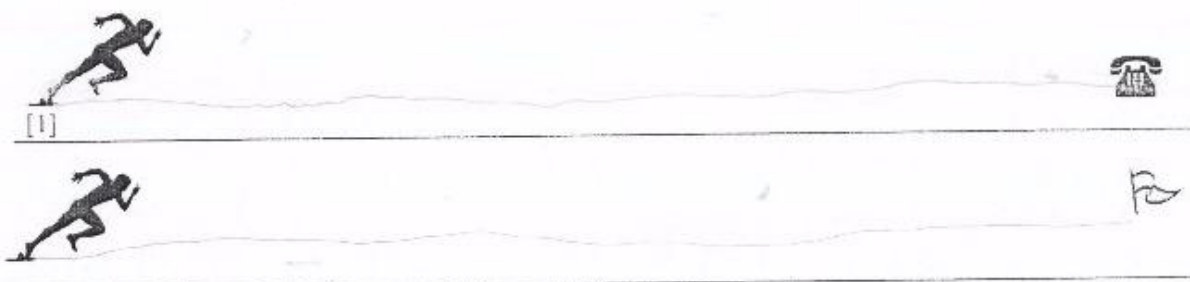
¹⁶ vlastní foto

Ověřený pracovní list č. 1

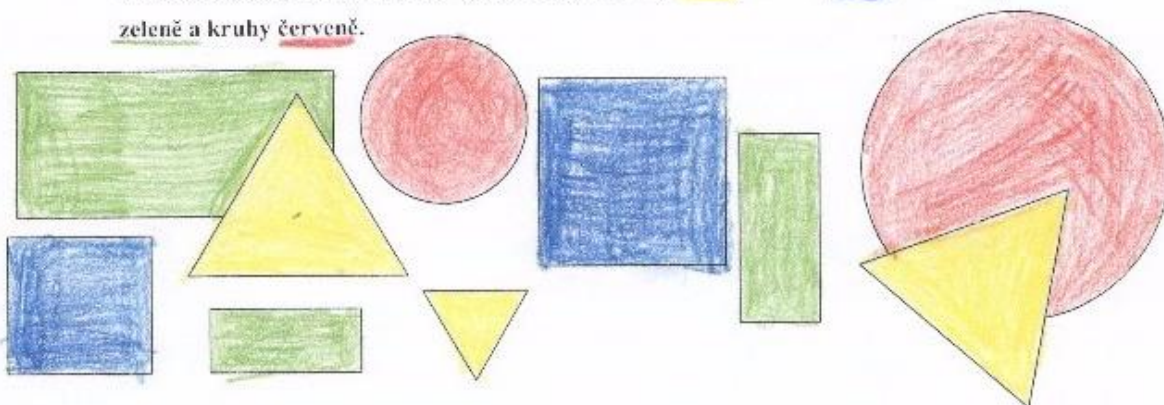
Pracovní list č. 1

Rozvoj zrakové vnímavosti⁴

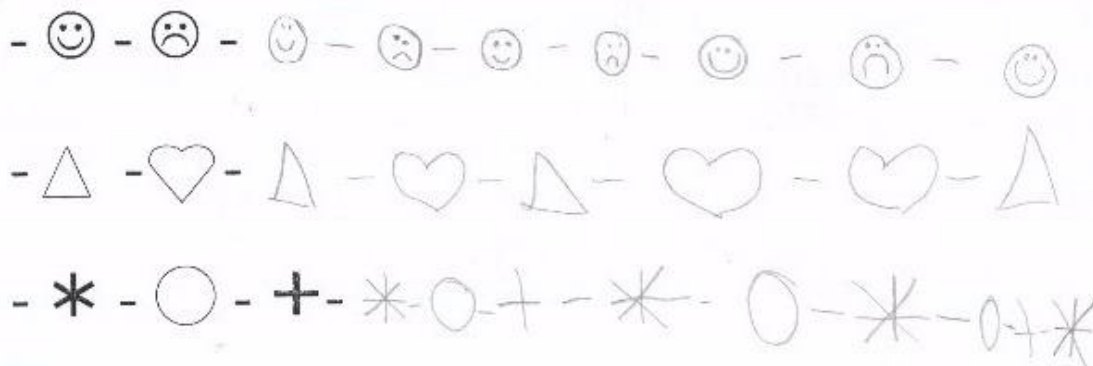
1. Spoj nepřerušovaným tahem putování pána k telefonu/vlajce.



2. Pojmenuj geometrické tvary. Vybarvi trojúhelníky žlutě, čtverce modře, obdélníky zeleně a kruhy červeně.



3. Dokonči řadu podle vzoru.



⁴ Náměty čerpány z publikace Teuerová (1994), Svoboda (2012); cvičení upravena a doplněna.



Ověřený pracovní list č. 5


Pracovní list č. 5

Rozlišování slabik ny – ni (ný-ní)⁷


1. Uvědomuj si změnu významu slova. Vymysli věty na zadaná slova.

- kořeny Učňomý mají kořeny.
- kořeni Můj děda měl kořeni.
- zvony V kostelních věžích jsou zvony.
- zvoni U nás zvoni na přelásku.
- prameny Peta jí roztrčila prameny vlasů na uši.
- prameni Na řece prameni voda.


2. Pojmenuj obrázky. Jejich názvy napiš na řádky.




[2] rybník




[3] zelenina



[4] pehize



[5] bombóny



[6] bedny

3. Přečti slova. Podtrhni slova se slabikou ni/ní. Slova se slabikou ny/ný vypiš na řádky.

Nikdy, nyní, nitě, stany, letní, hranice, mydliny, koníček, jednička, vloni, zelený.

nym, stany, mydliny, zelený

⁷ Náměty čerpány z publikací Zeliaková (2002), Tečerová (1994), Tečerová, Johnová (1997); cvičení upravena a doplněna.

Ověřený pracovní list č. 6

Pracovní list č. 6

Rozlišování slabik di, ti, ni / dy, ty, ny; (dí, tí, ní/ dý, tý, ný)⁸

I. Doplň evičení. Slova vypiš do příslušných sloupců s y/i a ý/í

Černý závodník, koník, uzenina, voňavé kvítí, nastýdlé dítě, vždý, sudý, dědova dýmka, Vládovi rodiče, zelený, notýsek, tajný, deník, silný mladík.

dy, ty, ny (dý, tý, ný)		di, ti, ni (dí, tí, ní)	
Černý	uzenina	nastýdlé	koník
nastýdlé	vždy	dítě	kvítí
sudý	dýmka	Vládovi	rodiče
zelený	notýsek	deník	mladík
kajný	afký		

2. Vymysli 6 slov se slabikami di, ti, ni (dí, tí, ní) a dy, ty, ny (dý, tý, ný). Z každého slova utvoř větu. Věty napiš na řádek. Tvrdé slabiky ve větách označ modře, měkké červeně.

Dítě běží do školy.
 * Láci bratři potílek!
 Mama má tři selivny.
 Já hraju na dublu.
 Venku lidé mošují.
 * Dojdimej pro bombóny!

3. Vybarvi stejnou barvou slabiku a slovo, které ji obsahuje.

hrady	hodina	motýl	jarní	dy	dý	di	dí
dorty	Martin	čluny	dílo	ty	tý	ti	tí
mladý	nitě	mlátí	zelený	ny	ný	ni	ní

⁸ Náměty čerpány z publikace Teacrova (1994), evičení upravena a doplněna

Ověřený pracovní list č. 7

Pracovní list č. 7

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek⁹

1. Čti slova. Podtrhni dlouhé samohlásky. Můžeš použít bzučák.

láhev - pohár - mává - lávka - píseň - požár - pátrá - dává - páška - perník - balík -
 hádá - vydech - hezký - sází - bazén - koření - kočičí - růžový - zaměstnání -
 čokoláda - couvá - dýchá - rukáv - kolébka - průkaz - vlasek - střílí - vrátka - svátek.

2. Pomocí grafického záznamu zapiš délky slabik za slova.

. = krátká slabika; / = dlouhá slabika)

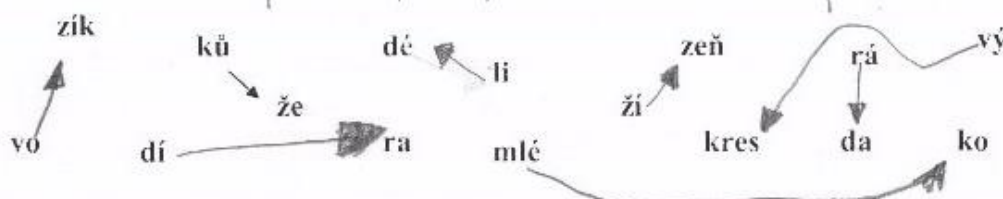
nůž /	mič /	vidlička . . .	péro /
opička . . .	koloběžka	milá /	střecha . .
parník . -	horník . /	ryba . .	popelnice / . . .
moře . -	chřestýš . /	okénko . - .	zvířata - . .

3. Vymysli slova podle grafického záznamu.

. .	/ .	. /
basa	láva .	rožlik
řídle	perník X	milá
kamna	máma	parník
škola	péro	horník
péro	pára	komín

4. Přečti slova. Rozděľ je na slabiky. Vyznač podtržením dlouhou slabiku. Vyhledej přečtená slova. Spoj slabiky šipkou.

kůře - lidé - žen - rda - výkres - vozík - dfa - mléko



⁹ Náměty čerpány z publikací Teuerová (1994), Zelinková (1998) cvičení upravena a doplněna.

Obrázek č. 24 Pracovní list č. 7 – rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Ověřený pracovní list č. 8

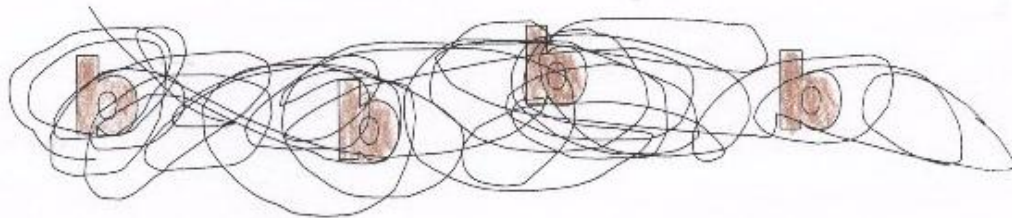
Pracovní list č. 8

Rozlišování p – b – d¹⁰

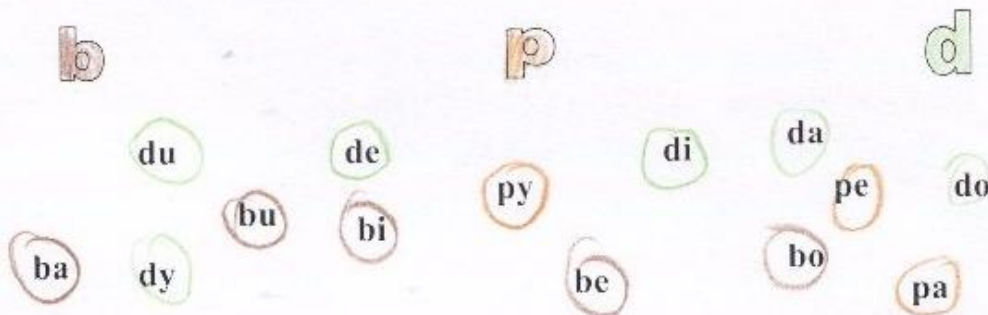
1. Zakroužkuj **b** hnědou a **d** zelenou pastelkou.

b o c d d u a d p š b p q d t l b k o u p b e n i u d m d i e d k m e d a
n o z p b d p š d b d e d b u a d p š d q p d m e n l h d z n s d d m n

2. Najdi písmeno **b** a obtáhni ho hnědou pastelkou.



3. Vybarvi písmeno **b** hnědě, písmeno **d** zeleně a písmeno **p** oranžově. Čti slabiky a zakroužkuj je odpovídající barvou.



4. Piš pod tiskací písmena psací písmena.

b b d p b d p d d b p b
b b d p b d p d d b p b

5. Dopln **b** hnědou a **d** zelenou pastelkou.

zu**b**y, ka **d**át, **d**ort, **b**rusle, se **d**lo, **b**oty, dě **d**a, bo **b**r, bo **d**ule

¹⁰ Námety čerpany z publikace: Zelínková (1995): cvičení upravena a doplněna

