

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Využití didaktických pomůcek a pracovních listů při
reedukaci žáků se specifickými poruchami učení**

Diplomová práce

Autor: Vítězslava Stodolová
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

Hradec Králové

2015

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: **2015/2016**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Autor: **Vítězslava Stodolová**

Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**

Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**

Název tématu: **Využití didaktických pomůcek a pracovních listů
při reedukaci žáků se specifickými poruchami učení**

Název závěrečné práce AJ: **The usage of didactic aids and worksheets in re-educating
pupils with specific learning disorders**

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Teoretická část diplomové práce bude věnována problematice specifických vývojových poruch učení, konkrétně vymezení pojmů, etiologii, symptomům, klasifikaci jednotlivých SPU. Budou vymezeny zásady a možnosti reedukace. Popsána bude tvorba individuálního vzdělávacího plánu. Praktická část bude zaměřena na tvorbu didaktických pomůcek a pracovních listů využitelných v hodinách reedukace a přímou práci s těmito žáky.

Garantující pracoviště: **Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická
fakulta**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Kateřina Josefová Víšková**

Oponent diplomové práce: **Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.**

Datum zadání diplomové práce: **21. 1. 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **14. 12. 2015**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucího diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 14. 12. 2015

Poděkování

Děkuji Mgr. Kateřině Josefové Víškové za odborné vedení, cenné rady, připomínky a adekvátní kritiky, díky kterým jsem mohla efektivněji dokončit svou práci.

Anotace

STODOLOVÁ, Vítězslava. *Využití didaktických pomůcek a pracovních listů při reedukaci žáků se specifickými poruchami učení*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 86 s.

Diplomová práce se v teoretické části věnuje problematice specifických vývojových poruch učení, konkrétně vymezení pojmů, etiologii, symptomům, klasifikaci jednotlivých SPU. V diplomové práci jsou vymezeny zásady a možnosti reedukace a tvorba individuálního vzdělávacího plánu. Praktická část diplomové práce je zaměřena na tvorbu didaktických pomůcek a pracovních listů využitelných v hodinách reedukace a na přímou práci s těmito žáky.

Klíčová slova: dyslexie, dysgrafie, reedukace.

Anotation

STODOLOVÁ, Vítězslava. *The usage of didactic aids and worksheets in re-educating pupils whith specific learning disorders*. [Diploma thesis]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 86 pp.

The theoretical part of the diploma thesis is deal with the problém of specific learning disorders, i. e. terminology, etiology, symptoms, and classification of individual specific learning disorders. The principles and possibilities of re-educating as well as an individual sylabus creation is described. The practical part is focused on creating didactic aids and worksheets to be used in the lessons of re-educating and direct work with such pupils.

Keywords: dyslexia, dysgrafia, re-educating.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 4/2009 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah	
	Úvod 9
1.	Charakteristika SPU a teoretická východiska 11
1.1	Vymezení základních pojmů..... 11
1.2	Definice SPU..... 13
1.3	Příčiny SPU..... 14
1.4	Druhy a projevy SPU..... 14
1.4.1	Dyslexie..... 15
1.4.2	Dysgrafie..... 16
1.4.3	Dysortografie..... 18
2.	Diagnostika SPU a tvorba IVP 20
2.1	Diagnostika učitelem..... 20
2.2	Diagnostika na odborném pracovišti..... 22
2.3	Tvorba IVP..... 30
3.	Obecné zásady reedukace SPU 34
4.	Využití reedukačních pomůcek, metod při práci s dětmi s SPU 37
4.1	Rozbor práce s žáky s SPU..... 38
4.2	Metody a pomůcky využívané k nápravě SPU..... 39
4.3	Kazuistiky žáků..... 55
Shrnutí 75
Závěr 77
Seznam literatury 79
Seznam příloh 82

ÚVOD

„Neučíme se pro školu, ale pro život.“

Lucius Annaeus Seneca

Specifické poruchy učení znesnadňují život dětem nejen ve škole, ale i v dospělosti. Děti, které ve škole nezvládají základní dovednosti ve čtení, psaní, počítání, jsou těmito problémy znevýhodněny vlastně po celý život. Lidé s poruchami učení si v budoucnu jen těžko hledají zaměstnání a tím i uplatnění v životě nejen profesním ale i osobním.

Výsledky žáků s poruchami učení ve škole často neodpovídají jejich intelektovým schopnostem. Ve srovnání s ostatními žáky jsou frustrováni ze svých výkonů. Velmi záleží na přístupu učitele k danému žákovi. To, že tito žáci s poruchou učení mají určité úlevy, výjimky, odlišné hodnocení apod., neznamená, že se s nimi již dál nepracuje. Existují metody, činnosti, které dětem pomáhají zlepšovat jejich percepčně-kognitivní funkce.

Toto téma práce pro svoji diplomovou práci jsem si vybrala proto, že během praxí jsem se setkala v každé třídě s dítětem, kterému byla diagnostikovaná specifická porucha učení. Ve třídě byli i další žáci, kteří vykazovali známky těchto poruch, ale poradna nepotvrdila poruchu tohoto typu. Jako pedagog se v budoucnosti budu setkávat s dětmi s poruchami učení a ráda bych se těmto žákům věnovala hlouběji.

Cílem mé práce je ověření pozitivního dopadu a efektu nápravných činností u jednotlivých žáků v reedukační skupině. Pro tuto činnost jsem si připravila katalog pracovních listů a didaktických pomůcek v praxi vyzkoušených. Dále jsem pracovala s

vlastními náměty a pomůckami.

V první a druhé části diplomové práce jsem se pokusila poukázat na zásadní teoretické informace a uspořádat je do uceleného systému, který vychází z typů sledovaných žáků.

Třetí část jsem zaměřila na obecné zásady reedukace, kde popisuji, jak správně s dětmi se specifickými poruchami učení pracovat. Důležitou stránkou je prevence a zmiňuji též nejčastější chyby při nápravných cvičeních.

Ve čtvrté části své diplomové práce popisuji přímé využití reedukačních cvičení při své práci s žáky třetí třídy základní školy. Uvedla jsem zde i kazuistiky sledovaných žáků. Na konkrétních situacích popisuji, jak využívat reedukační pomůcky a metody.

V závěrečné části práce se zaměřuji na vyhodnocení přínosu reedukačních metod při práci s dětmi s SPU. Mým cílem bylo ověření pozitivního dopadu a efektu nápravných cvičení s využitím didaktických pomůcek a pracovních listů u těchto dětí.

Náměty, výroba a následná realizace různých didaktických pomůcek, reedukačních materiálů a pracovních listů v nápravných hodinách byly pro mě, jako učitelku prvního stupně, velmi poučné. Některé z těchto pomůcek lze využít i jako her pro děti netrpící specifickými poruchami učení.

Ve své práci jsem se zaměřila pouze na poruchy čtení, psaní a pravopisu. Mezi specifické poruchy učení řadíme další poruchy: dyskalkulie, dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie, o kterých se v práci pouze zmiňuji. Myslím, že tyto jednotlivé poruchy by si zasloužily hlubší propracování v samostatné diplomové práci.

Na příloženém CD uvádím některé pomůcky, pracovní listy a další materiály, které jsem během reedukačních hodin používala.

1 CHARAKTERISTIKA SPU A TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Vymezení základních pojmů

Předpona dys

Dle slovníku cizích slov (2010) předpona dys- znamená první část složených slov označující zeslabení, vadnost, poruchu. V rámci specifických poruch učení vyjadřuje předpona dys- nedostatečný nebo nesprávný vývoj dovedností.

Dyslexie

Dyslexie je porucha osvojování čtenářských dovedností. Úroveň čtení žáků je nepoměrně nižší vzhledem k dalším výkonům a schopnostem dítěte.

Dysgrafie

Dysgrafie je porucha osvojování psaní, postihuje grafickou stránku písemného projevu. Jedná se o poruchu jemné motoriky, která zahrnuje aktivitu drobných svalových skupin.

Dysortografie

Dysortografie znamená poruchu osvojování pravopisu.

Dyspraxie

Podle Dvořáka (2003), jde o vývojovou odchylku s různými označeními – porucha hybnosti, motoriky, dětská neobratnost, vývojová koordinační porucha, snížení schopnosti vykonávat složitější úkony.

Dyskalkulie

Dyskalkulie je porucha učení, kde jsou narušené matematické schopnosti, práce s konkrétními předměty a symboly, neschopnost používat matematické operace, žáci mají problém číst víceciferná čísla, mají problém v chápání matematických pojmů a vztahů. (Blažková a kolektiv, 2000).

Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, obkreslování a rýsování, neobratné zacházení s tužkou, pastelkou, perem, obtíže s chápáním *perspektivy*, neobratnost v jemné *motorice* (Kohoutek, 2015).

Dysmúzie

Dysmúzie je poruchou hudební schopnosti, porušen bývá smysl pro rytmus, pro tóny, schopnost převést hudební vjemy do emocí, schopnost hudbu reprodukovat (Gošová, 2011).

Specifické poruchy učení (SPU)

SPU je souhrnný název výše uvedené poruchy. Objevují se v lékařské terminologii. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 používá pojmy s číselnou klasifikací:

- **F80-F89 Poruchy psychického vývoje**

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F80.1 Expresivní porucha řeči

F80.2 Receptivní porucha řeči

F80.3 Získaná afázie s epilepsií

F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná (Zelinková, 2003)

1.2 Definice SPU

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost nebo snížená schopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti” (Jucovičová, 2004, s. 11).

Při vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení je často nutné použití speciálních metod, pomůcek a jiného než běžného hodnocení, jak uvádí Jucovičová (2005). Proto se děti trpící těmito poruchami řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávají se podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP) (Jucovičová, 2005).

„Dyslexie je porucha, která postihuje kódování psaného jazyka a vzniká na základě deficitu fonologického systému mluveného jazyka” (Lundberg in Zelinková, 2003, s.16). Lundberg (in Zelinková, 2003, s.16) uvádí, že: *„Dyslexie je specifická porucha řeči konstitučního původu charakteristická obtížemi v dekódování izolovaných slov často odrážející nízkou úroveň fonologických procesů” (Lundberg in Zelinková, 2003, s.16).*

Definice zformulovaná Mezinárodní dyslektickou společností ve spolupráci s Národním centrem pro poruchy učení je obsáhlejší: *„Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážející obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují nečekaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození.*

Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu” (Matějček in Zelinková, 2003, s. 16). Novější definice této společnosti zmiňuje kombinaci s dyskalkulií: „Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice” (Zelinková, 2003, s. 17).

1.3 Příčiny SPU

Specifické vývojové poruchy učení patří mezi poruchy vrozené. SPU jsou způsobeny pravděpodobně z několika následujících příčin:

- **Genetické vlivy:** Pokorná (2001) uvádí, že existují genetické rizikové faktory pro vznik SPU, ale není známo, které faktory to jsou a co se vlastně geneticky předává. Na podkladě výzkumů se mohou genetické dispozice podílet na výskytu SPU.
- **Lehká mozková dysfunkce** má vliv na vznik SPU. Vznikají určitým poškozením v **prenatálním** období – infekční onemocnění matky, kouření, alkoholismus. Mezi **perinatální** poškození patří intoxikace plodu během porodu, pohmoždění hlavy, vdechnutí plodové vody, nedostatečné okysličení mozku plodu. **Postnatální** poškození je způsobeno druhotným poškozením centrální nervové soustavy, infekčním onemocněním spojeným s horečkou prodělaným do druhého roku dítěte (spála, záškrť, meningitida, febrilní křeče, apod) (Pokorná, 1997).
- **Lateralita a porucha spolupráce mozkových hemisfér** – odborná literatura uvádí častější výskyt levorukosti, nevyhraněné nebo zkřížené laterality u dětí s diagnostikovanou poruchou učení (Pokorná 2001).
- **Nepříznivý vliv prostředí** jak rodinného tak i školního může negativně ovlivnit školní výkon daného žáka. Tyto vlivy nejsou přímou příčinou vzniku specifických poruch učení, ale výrazně přispívají k jejímu rozvoji (Pokorná, 2001).

1.4 Druhy a projevy SPU

U dětí trpících specifickými poruchami učení se mohou objevovat další obtíže označované jako průvodní znaky. Vyskytují se problémy v chování, sociálním a citovém vývoji.

1.4.1 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi při čtení. Velký podíl na této nedostatečnosti má genetická výbava jedince, deficity ve struktuře mozku, podmínky rodinného a školního prostředí. Čtení pomalé, namáhavé, neplynulé s menším výskytem chyb se nazývá *pravoemisférové* – je charakteristické hláskováním, slabikováním. Naopak u *levoemisférového* čtení čte žák rychle, překotně, zbrkle, více chybje a domýšlí slova. Děti trpící dyslektickou poruchou mají problémy s intonací a melodií věty, neumí správně hospodařit s dechem. Při čtení textu opakuji začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují je. V textu se těžko orientují. Mezi **specifické chyby**, jež se ve čtení objevují patří:

- záměny písmen tvarově, zvukově podobných (-b-d-p, m-n, l-k-h, t-d);
- zrcadlová záměna písmen (b-d, t-j);
- záměna funkčně podobných hlásek (a-o-e);
- záměna dlouhých a krátkých samohlásek;
- přesmykování slabik (např. lokomotiva - kolomotiva);
- vynechávání písmen, slabik, slov, vět;
- přidávání písmen, slabik, slov i vět;
- vynechávání či nesprávné umístění diakritických znamének;
- domýšlení koncovek slov (Jucovičová, 2008, s. 14).

V důsledku specifických chyb, které se u dětí s dyslexií při čtení objevují, dochází u žáků k problémům při reprodukci čteného textu. Jelikož se žák příliš soustředí na správný výkon čtení, reprodukce textu je nesprávná, žáci reprodukuji text bezmyslenkovitě, bez logické a časové posloupnosti. Některé děti si lépe zapamatují začátek a konec textu.

Problémy mohou vznikat také tehdy, když dítě čte nesprávnou technikou – dvojitým čtením nebo tichým čtením. Žák si slovo přečte nejdříve potichu a potom teprve nahlas. Pokud tato technika přetrvává a dítě se co nejdříve nenavede na správnou techniku čtení, tak s rostoucí náročností slov se čtení zpomaluje a nerozvíjí, často uniká obsah textu (Jucovičová, 2008).

Metody výuky čtení

Každá metoda čtení má své klady a zápory, stejně jako děti mají různé potíže, potřeby a nároky. Cílem bývá najít správnou metodu čtení nejen pro děti trpící dyslektickou poruchou. Mezi nejpoužívanější metody výuky čtení patří:

- **analyticko – syntetická metoda**

Je to metoda nejběžněji používaná v našem školství. Vychází z principu slabikování a hláskování slov. Ze slova se vyvozují slabiky, ze slabik hlásky. Hlásky se spojují s písmenem – analýza. Písmena se spojují do slabik a ze slabik se tvoří slova – syntéza.

- **globální metoda**

Tato metoda je využívána především v alternativním školství. Čtenář vnímá celek, kterému jsou podřízeny části a prvky. Dítě se učí vnímat celé slovo najednou, nerozdělené do slabik a hlásek. Při této metodě je kladen velký důraz na zrakovou paměť.

- **genetická metoda**

Podstatou této metody je, že žák slovo nejprve vyhláskuje po jednotlivých hláskách a potom spojí v celek. Děti se nejdříve učí velká tiskací písmena, kterými píší celá slova i věty. Po zvládnutí velkých písmen přecházejí k malým tiskacím písmenům. Po zvládnutí tiskacích písmen žáci plynule přecházejí na nácvik písmen psacích. Čtení a psaní písmen, slov se děti učí zároveň. Velký důraz je kladen na porozumění textu. Při této metodě se využívá krátkodobá sluchová a zraková paměť, zraková a hlásková analýza a syntéza (Jucovičová, 2008).

1.4.2 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, projevující se zejména poruchou psaní. Velký podíl na této nedostatečnosti má:

- **Porucha jemné motoriky, někdy v kombinaci s motorikou hrubou.** Drobné svalstvo rukou je ochablé a nezpevněné, děti mívají v napětí celou paži, předloktí, zápěstí i prsty. Písmo bývá přerušované, rozstřesené, kostrbaté. Tvary písmen neodpovídají skutečnosti, písmena jsou nedotažená nebo neuzavřená. Celkově je písmo hůře čitelné, což může negativně ovlivnit výkon žáka v matematice, kde k určitým úlohám je nutný písemný zápis. V některých případech nedokáží tyto zápisy po sobě přečíst a dále s nimi pracovat.
- **Porucha automatizace pohybů a motorická i senzomotorická koordinace.** Nesprávný úchop (neuvolněný, křečovitý, kolmé držení) psací potřeby snižuje kvalitu písma, tempo psaní je pomalejší a ruka se snadněji unaví.
- **Nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, paměti, představitivosti, pozornosti.** Děti mají problém v převodu tiskacích písmen na psací, zachování správného tvaru písmen, tzn. nedodržují správný poměr částí písmene, nedotahují písmena, mají problém se zachováním směru, správného sklonu písma. Často chybují v rozdělování slov – nedokáží určit hranice slov, píší slova dohromady nebo je nelogicky rozdělují.
- **Nekvalitní, zpomalený proces převodu sluchových nebo zrakových vjemů do grafické podoby.** „*Jedná se o funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu*” (Jucovičová, 2005, s. 10).
- **Nevyhraněná nebo zkrřížená laterálita.** Děti se zkrříženou laterálitou jsou pomalé ve psaní, grafický projev je nekvalitní, i když je ruka pro psaní uvolněná.

Vnější vlivy jako nedostatečné vedení a příliš rychlé tempo postupu při výuce psaní nejsou příčinami dysgrafických problémů u dětí (Jucovičová, 2008).

Zelinková (2003, s. 42) shrnula **projevy dysgrafie** následovně:

- dítě si obtížně pamatuje tvary písmen a obtížně je napodobuje;
- písmo je příliš velké nebo malé, často obtížně čitelné;
- obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících;
- žák často škrta, přepisuje písmena;

- písemný projev je neupravený;
- tempo psaní je neúměrně pomalé;
- písařský výkon vyžaduje mnoho energie, vytrvalosti a času.

Jordan (1972) ve své publikaci rozděluje znaky dysgrafie do šesti základních skupin. Jako první skupinu uvádí problémy se znaky abecedy. Žáci si nepamatují, jak psát určitá písmena, komolí tvary, píší nemotorně, nestejněměrně a jen části těchto písmen nebo číslic se podobají správným tvarům. Písmo je nečitelné a Jordan (1972) ho přirovnává doslova k „*ptačímu škrábání*“. Děti nerozlišují velká a malá písmena. Ve druhé skupině uvádí potíže se směrem písma. Žáci určitá písmena, číslice, slova píší zrcadlově, volí obrácený směr při psaní smyček. Často gumují, přepisují, píší šikmo nebo kolísavě nahoru a dolů. Jako třetí skupinu popisuje problémy se strukturou věty. Do čtvrté skupiny zařadil potíže s opisem jednoduchých tvarů. Děti těžko napíší, nakreslí tvary z paměti. Jordan dodává, že na konci cvičení je patrné zhoršení výkonu, které je důsledkem únavy žáků. Do páté skupiny patří problémy se skládáním slov. Například vynechávání písmen nebo celých slabik, psaní slov dohromady. V závěrečné skupině udává sklon k přetrvávání potíží, kdy žáci například opakují stejná písmena nebo slabiky v psaném i mluveném projevu.

1.4.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha učení, která postihuje pravopis. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb. Děti s touto poruchou si těžko osvojují gramatické učivo (Zelinková, 2003).

Dysortografie vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, kdy je narušena sluchová percepce, tzn. poruchy schopnosti sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. Děti obtížně vnímají rytmus a problém mají i v reprodukci rytmu. Problémy se mohou objevovat i v oblasti zrakového vnímání, kde je narušena zraková analýza a syntéza, zraková diferenciací a zraková paměť.

Dysortografie se u dětí projevuje zejména při psaní diktátu. Jelikož je u těchto žáků

porušeno sluchové vnímání, nedokáže to, co slyší, správně převést do písemného projevu, v diktátech se objevují **specifické dysortografické chyby**:

- vynechávání písmen, slabik, slov i vět;
- přidávání písmen (vkládání samohlásek), slabik, slov;
- vynechávání, přidávání, nesprávné umístění diakritických znamének;
- přesmykování slabik (kinetická inverze);
- zaměňování zvukově podobných hlásek, zejména znělých a neznělých, např. sních *h/ch*, dub *b/p*, led *d/t*, zaměňování sykavkových hlásek jako je například – *š/č/ž*, *s/c/z*, v kombinaci s vadou řeči dochází k sykavkové asimilaci – dítě píše tak, jak mluví: *švestky/švešky*, *syčí/šičí*;
- zaměňování zvukově podobných slabik, které ovlivňuje určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů, které na tyto slabiky končí (pán, hrad, žena, píseň, kost, jarní, mladý), nedostatečné sluchové rozlišování, potíže ve výslovnosti způsobují chybování v pravopisu shody podmětu s přísudkem;
- nedodržování hranic slov v písmu – psaní slov i celých vět dohromady;
- přestože gramatická pravidla ústně ovládá, v písemném projevu se objevují pravopisné chyby (Jucovičová, 2008).

V minulosti se o pravopisných chybách způsobených dysortografickou poruchou vůbec nemluvalo a soudilo se, že děti s určitou vůlí a pílí gramatické učivo zvládnou. V dnešní době se již přihlíží k žákům s dysortografickou poruchou a reedukačními metodami se pedagogové snaží snížit chybovost v psaném projevu těchto žáků.

2 DIAGNOSTIKA SPU A TVORBA INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU (IVP)

Riddick (1996) shrnuje poznatky týkající se vymezení dyslexie tak, že rozmanité výklady, vysvětlení a definování dyslexie se odráží v odlišných prognózách ve vzdělávání dětí s SPU. Dále uvádí, že pro ovlivnění jednotlivce je třeba získat podklady, znát příčiny nedostatků ve vzdělávání. Tyto podklady mohou být diagnostikovány už v časném věku.

2.1 Diagnostika SPU učitelem

„Pedagogicko-psychologická diagnostika ve škole není pouhé jednorázové zjištění určitých osobnostních vlastností žáků, ale je nezbytnou součástí každodenní soustavné práce a spolupráce všech učitelů“ (Maydlová in Dittrich, 1992, s. 7).

Pokorná (2001) uvádí, že pro stanovení příčin školního neúspěchu jsou postřehy učitele o práci dítěte důležitými informacemi ke stanovení diagnózy a následné pomoci těmto dětem. Garantem diagnostiky SPU jsou pedagogické poradny (Mertin, 1995). Učitel sleduje a zachycuje vývoj dovedností žáka, plánuje nápravná opatření, sleduje jejich efekt. Učitel se tedy zaměřuje na pasivní a aktivní slovní zásobu, výslovnost, osvojení písmen, skládání slov do slabik, rychlost čtení, porozumění čtenému, rychlost psaní. Potřebné údaje se souhlasem rodičů předává spolu se žádostí o vyšetření odborníkům v pedagogicko-psychologické poradně, kde speciální pedagog provádí analýzu podstatných pedagogických údajů, vyšetření výukové úrovně a percepčně kognitivní zkoušky.

Zelinková (2003) uvádí, že diagnostiku může učitel provádět již v prvním ročníku základní školy, avšak negativní je přílišné zaměření pozornosti na vyhledávání dyslektiků už v prvním pololetí prvního ročníku a výzvy k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. Podle Zelinkové (2003, s. 59) jsou v prvním ročníku poruchy učení nejčastěji signalizovány těmito projevy:

Čtení

- výkony žáka ve čtení jsou horší než v jiných oblastech;
- vážne spojení hláska-písmeno, žák si dlouho nepamatuje nová písmena a zaměňuje je;
- žák si domýšlí text nebo ho odříkává z paměti, při změně textu zcela selhává;
- obtížně skládá písmeno do slabik, nápadně pomalu slabikuje;
- nesleduje čtení spolužáků, jelikož sám nečte a neudrží pozornost u jedné činnosti, nezvládá vedení očních pohybů po řádce;
- potichu si přeříkává písmena a teprve potom vysloví slovo nahlas;
- žákovi zcela uniká obsah textu, neví, co četl.

Psaní

- držení psacího náčiní je křečovitě a nesprávné;
- dítě tlačí na psací náčiní a není schopno provádět plynulé tahy;
- obtížně si pamatuje a napodobuje tvary písmen;
- písmo je neurované, kostrbaté, tvary písmen jsou téměř nečitelné;
- písmena jsou nestejně veliká;
- v diktovaných slabikách, slovech dítě píše pouze některá písmena, většinou ta, která jsou zvukově výrazná, nebo ta, která si pamatuje.

Další obtíže, které se projevují společně s poruchami učení a jsou jednou z příčin těchto poruch:

- dítě má problémy s udržení **pozornosti**, nesoustředí se, často vyrušuje, je neklidné a u každé činnosti vydrží jen krátkou dobu;
- na velmi nízké úrovni má **sluchové vnímání**, žák není schopen rozložit slovo na hlásky a z daných hlásek slovo složit. Nerozdělí slovo na slabiky a nerozezná slova lišící se jednou hláskou (*míč – meč, koš – kos*);
- v oblasti **zrakového vnímání** obtížně rozlišuje shody a rozdíly na obrázcích;
- v řeči žáka se projevuje malá slovní zásoba, obtíže ve vyjadřování a nedostatečně rozvinutý jazykový cit (např. *dva auta, dědeček přišla*);
- děti nezvládnou vytleskávat, vyťukávat **rytmus**, v daném rytmu se pohybovat a

udržovat rytmus při zpěvu;

- poruchy **orientace v prostoru** se projevují při určování pozic první, poslední, vpředu, vzadu;
- poruchy orientace v pojmech **vpravo – vlevo** se projevují při určování pravé a levé strany nejen na sobě ale i v prostoru;
- nepochopitelné chování může být příznakem specifických poruch učení, kdy dítě na sebe nevhodně upozorňuje, snaží se prosadit v jiných předmětech, vyhýbá se neúspěchu, který se může projevit lhaním, napětím, strachem, nezájmem o dění ve třídě.

2.2 Diagnostika SPU na odborném pracovišti

„Garantem diagnostiky specifických poruch učení jsou v současné době pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra. Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga nebo pro tento účel odborně připraveného pedagoga, sociální pracovnice, popřípadě dalších specialistů“ (Zelinková, 2003, s. 62).

Vyšetření čtení

Zkouška čtení se provádí individuálně, po motivaci dítěte, po odstranění rušivých vlivů a vytvoření standardních optimálních podmínek (Zelinková, 2011).

Základními charakteristikami čtenářského výkonu jsou rychlost, správnost, technika čtení a porozumění textu. Sledují se i doprovodné projevy (chování) při čtení.

Rychlost

K vyšetření **rychlosti** čtení se používají Matějčkovy normované texty, které umožňují zjistit úroveň čtení dítěte vzhledem k požadovanému výkonu ve čtení v určitém postupném ročníku. Výkon žáka je ohodnocen čtenářským kvocieniem. Čtenářský kvocien je vyjádřen počtem správně přečtených slov za každou minutu (žák čte tři minuty) a vztahuje se k délce školní docházky žáka. Hranice sociálně únosné rychlosti

čtení je 60 – 70 slov za minutu. Při této rychlosti čtení je dítě schopno získávat nové poznatky, tolik se nesoustředí na písmenka a techniku (Zelinková, 2003).

Jedním z kritérií pro stanovení diagnózy je tzv. diskrepanční kritérium, které vystihuje rozdíl mezi úrovní rozumových schopností (IQ – inteligenční kvocient) a úrovní čtení (ČQ – čtenářský kvocient). V české poradenské praxi je diskrepanční kritérium stále využíváno. Podle Zelinkové (Zelinková in Pokorná, 2001, s. 66) „*O dítěti se specifickou poruchou učení, např. s dyslexií, hovoříme při průměrné a lepší inteligenci.*“ Dle autorky „*úroveň mentální schopnosti dyslektiků musí být vyšší nebo odpovídat hodnotě IQ 90. Čtecí kvocient, který vyjadřuje rychlost čtení, musí být pak nižší než 90 bodů a rozdíl mezi IQ a ČQ minimálně 20 bodů.*“ (Pokorná, 2001, s. 66). Pokorná (2001) dále uvádí, že pokud u dítěte zaznamenáme rychlost čtení v pásmu průměru, čtenářský kvocient je roven 100 bodů. Nižší čtenářský kvocient označuje míru deficitu ve čtení. Vzájemným porovnáním inteligenčního kvocientu, který je součástí diagnostiky, a čtenářského kvocientu zjišťujeme, zda úroveň čtení odpovídá, či neodpovídá intelektovým možnostem dítěte a stanovení diagnózy SPU (Pokorná, 2001).

Správnost (chybovost)

Chybovost ovlivňuje náročnost textu. 10% a více nesprávně přečtených slov je ukazatelem defektního čtení (Matějček in Zelinková, 2011).

Pokorná (2001) uvádí jako příčinu chybovosti ve čtení nedostatečný rozvoj sluchové syntézy řeči - děti nejsou schopny spojovat hlásky do slabik. Nedostatečná zraková percepce tvarů způsobuje záměnu čtených písmen, komolení slov.

Dle Zelinkové (2011) rozborem chyb dospějeme k možným příčinám chybovosti. Chyba na začátku slova signalizuje nesprávné oční pohyby, dítě slovo odhaduje, má tendenci číst zprava doleva. Pokud dítě chybuje na konci slova, často hádá, a proto mění smysl slov.

Chybou vznikne slovo:

- odvozené významově blízké – dítě nezvládá vnímat grafickou stránku textu, ale rozumí obsahu textu;
- odvozené významově vzdálené – dítě vysloví smysluplné, ale smyšlené slovo;

- nesmyslné slovo – dítě zvládá techniku čtení, ale neví, o čem čte.

Podle typu chyb např. záměny písmen, slabik, kinetické inverze, vynecháním písmen, slabik, slov (více o typu chyb v kapitole 2.1) zjišťujeme úroveň zrakové a sluchové percepce, pravolevé a prostorové orientace a správnost očních pohybů.

Správnou analýzou chyb v textu se získávají základní informace o čtenářských obtížích a jejich možných příčinách. Je třeba rozlišit chyby, které se opakují, jsou náhodné, jelikož mohou vznikat na podkladě únavy dítěte nebo z nedostatečného soustředění (Pokorná, 2001).

Technika čtení

Stejně jako u chybovosti, tak i u techniky čtení platí, čím náročnější text, tím obtížnější čtení.

„Technika čtení je způsob, jakým dítě zvládá text. V diagnostickém procesu se sleduje, zda dítě čte:

- *po písmenech, hláskuje;*
- *po slabikách, odděluje slabiky;*
- *po slabikách plynule, pauzy mezi slabikami se zmenšují;*
- *čte plynule snadná slova, slabikuje slova obtížná;*
- *čte plynule smysluplný text“ (Zelinková, 2011, s. 137).*

Dvojí čtení

Dvojí čtení je naučená čtenářská chyba. Vzniká u dětí, u kterých hláskování přetrvávalo tak dlouho, že se naučily slova odhadovat. Tito žáci si musí slovo vyhláskovat nahlas nebo potichu, než ho celé vysloví. Plynulost, rychlost čtení a následné porozumění textu je zde zcela narušeno (Pokorná, 2001).

Zelinková (2011) uvádí další metody, které se používají při diagnostikování techniky čtení:

- **Čtení bezsmyslných slov a vět** je ukazatelem úrovně zrakového rozlišování písmen, spojování hláska – písmeno, techniky čtení slov a vět.
- **Porovnávání způsobu čtení slov ve sloupcích a řádcích** ukazuje, zda dítě čte

rychleji slova ve sloupcích nebo v řádcích. Tato metoda signalizuje narušení očních pohybů.

Porozumění čtenému textu

Aby byl žák nadšeným čtenářem, je důležité jeho porozumění textu. Hádání či luštění písmen, slabik, slov dítě unaví, čtení se pro něj stává námahou a nepřináší mu radost a uspokojení (Pokorná, 2001).

Orientačně se hodnotí porozumění čtení pomocí následující stupnice (Zelinková, 2011, s. 138).

Dítě:

- vypráví samostatně s detaily;
- vypráví stručně;
- vypráví s občasnou pomocí;
- potřebuje návodné otázky;
- odpovídá jednoslovně, jeho odpovědi jsou kusé;
- konfabuluje (vymýšlí si), chybí mu porozumění.

U dětí mladšího školního věku není vhodné ptát se na obsah přečteného článku, protože jejich vyjadřovací schopnost je ještě nedokonalá. Aktivní slovní zásoba (slova, která používají, na rozdíl od pasivní slovní zásoby – slova, kterým pouze rozumějí) je v tomto věku zaměřena na konkrétní pojmy. Abstraktní pojmy začínají děti používat v průměru v páté třídě. V nižších třídách používají poměrně chudý rozsah přídavných jmen. Nejčastěji používají ta, která vyjadřují barvu a velikost. Dále slova vyjadřující kvalitu, jako např.: *pěkný, dobrý, hodný*. Z příslovcí nejčastěji *hodně, všechno, moc*. Věty prodlužují tím, že spojují dvě hlavní věty spojkou *a*. Ještě ve druhé třídě při vyprávění 50% vět začíná dítě slůvkem *a potom* (Schenk-Danzinger in Pokorná, 2001, s. 203).

Chování při čtení

Pro děti s SPU je čtení velmi náročným úkolem. Projevuje se celkovým **neklidem**, neúmyslným potrháváním ramen, šoupaním nohou nebo **napětím** projevujícím se nepravidelným dýcháním.

Vyšetření psaní

V procesu psaní se setkávají dvě oblasti a to **grafomotorika a mentální funkce**. Pro zvládnutí psaní je třeba, aby došlo k jejich správné součinnosti. Vývoj grafomotoriky i mentálních funkcí člověka probíhá od předškolního věku a různým způsobem je každý z nás uplatňuje po celý život (Zelinková, 2011). Při hodnocení grafomotoriky a písemného projevu u dítěte školního věku sledujeme, zda při psaní správně sedí a zda výška psací plochy a židle odpovídá výšce jeho postavy. Další oblastí, které si všímáme, je správné držení psacího náčiní.

Úroveň psaní se hodnotí z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky. Diagnostickými nástroji jsou opis, přepis, diktát, volné téma.

Opis ukazuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen a jejich uspořádání ve slova nebo ve věty. Opisováním bezsmyslného textu se zjišťuje osvojení dovedností a ukazuje úroveň zrakové percepce a paměti.

Přepis vyžaduje znalost tvarů psacích písmen a jejich spojení s tvary písmen tiskacích.

Diktát je písemný projev, ve kterém se zjišťuje úroveň vědomostí a zvládnutí probíraného učiva. V diktátech se dále projeví, zda má žák dostatečně rozvinutou sluchovou i zrakovou percepci, grafomotoriku a znalost spojení hláska-písmeno. V poradenské praxi se používají diktáty, které více než pravopisné jevy objevují specifické jevy.

Volné téma (sloh) ukazuje dovednost písemně vyjádřit vlastní myšlenky a úroveň ovládnutí gramatických pravidel. Porovnávají se výsledky školních prací a prací zadaných na odborném pracovišti. Při rozboru chyb je třeba rozlišit specifické dysortografické chyby od pravopisných.

Pokud je u dítěte sluchová percepcie v normě, sledují se další **příčiny** chyb, na jejichž základě se volí postup při reedukaci. Dítě:

- má grafomotorické obtíže a pomalé pracovní tempo;
- zápasí s vybavováním tvarů písmen, zápasí s hláskovou stavbou slov;
- nemá vytvořený návyk diktovat si, přemýšlet nad správným tvarem;
- neumí po sobě rychle přečíst napsaný text, tím méně v něm vidět chyby;
- nemá zautomatizované psaní těchto jevů;
- má problémy se soustředěním.

Další příčiny, které ovlivňují výkon dítěte:

- poruchy vývoje řeči;
- diagnostikovaná dysfázie;
- obtíže v soustředění;
- oslabení paměti;
- pomalé pracovní tempo (Zelinková, 2003).

Pod pojem **psychické funkce** řadíme vnímání, představy, fantazii, myšlení, řeč, paměť a pozornost (již v předškolním věku a především v prvním ročníku školní docházky má na nácvik psaní vliv rozvoj grafomotoriky, sluchového a zrakového vnímání, pravolevé a prostorové orientace). Analýza chyb písemného projevu nám má objasnit, které z těchto psychických funkcí jsou nedostatečně rozvinuty a zda je třeba věnovat více pozornosti jejich nápravě.

Zjišťování úrovně sluchového vnímání

Předpokladem k rozvoji sluchového vnímání je zrání centrální nervové soustavy. Vágnerová (2005) uvádí, že „*sluchové vnímání se rozvíjí rychleji než zrakové vnímání, a to v průměru v 6,5 letech dítěte. Děti tohoto věku, které nejsou schopny zvuky řeči rozlišovat, nejsou nedoslýchavé, ale projevuje se u nich percepční dysfunkce CNS*“ (Vágnerová, 2005, s. 103).

Dítě není schopno vyhláskovat slova, slova komolí, přehazuje písmena, vynechává písmena, nedodrží diakritická znaménka, nerozlišuje dy, ty, ny od di, ti, ni, zaměňuje písmena zvukově si podobná – tyto chyby nám napovídají, že má dítě pravděpodobně

nedostatečně rozvinuté **sluchové vnímání**. Obtíže spojené s rozvojem sluchové percepce se mohou projevit ve třech oblastech – ve **sluchové analýze a syntéze řeči**, v **délce samohlásek** a ve **sluchovém rozlišování měkkých a tvrdých slabik po souhláskách d, t, n**.

Skladba vyšetření sluchového vnímání:

- **Vyšetření analýzy řeči** – dítěti předřikáváme slova a požádáme je, aby pověděl, z jakých hlásek se skládá. Nejprve úkol předvedeme na otevřené slabice. K vyšetření přistoupíme, až dítě úkol pochopí. Zaznamenáváme, který stupeň obtížnosti slov dítě zvládá: 1. tu, me, lo _____ ; 2. syn, bos, lem _____ ; 3. dále, zima _____ ; 4. kašel, válec _____ ; 5. pomalu _____ ; 6. lyžovat _____ ; 7. hra, kra _____ ; 8. drak _____ ; 9. blána _____ ; 10. cukr _____ ; 11. lepidlo _____ , 12. rozsudek _____ (Pokorná, 2001, s. 215).
- **Vyšetření syntézy řeči** – dítěti předřikáváme pouze hlásky. Z těchto hlásek dítě skládá slovo: 1. p-o, n-a, k-u _____ ; 2. m-y-s, v-e-s, d-ů-m _____ ; 3. p-u-s-a, h-o-ř-í _____ ; 4. n-á-p-o-j, j-a-z-y-k _____ ; 5. t-o-p-i-v-o _____ ; 6. č-a-s-o-p-i-s _____ ; 7. d-n-o, z-l-o _____ ; 8. p-l-e-s _____ ; 9. b-r-a-d-a _____ ; 10. v-o-s-k _____ ; 11. n-á-s-a-d-k-a _____ ; 12. p-o-d-p-a-t-e-k _____ (Pokorná, 2001. s. 215 - 216).
- **Vyšetření sluchového rozlišování měkkých a tvrdých slabik**
Děti s SPU občas sluchem nerozlišují měkčené hlásky, neslyší rozdíl mezi di, ti, ni a dy, ty, ny. Dítěti předřikáváme slova a zjišťujeme, zda určí jaké *i/y* se ve slově píše a zda chybuje ve slovech, kde je tvrdá nebo měkká slabika na začátku, uprostřed či na konci: *divadlo, dynamo, divák, dítě; dudy, schody, hadi, tady, drozdi, medvědi; když, brzdit, vodit, soudit, lodyha; tiše, tykev, týden, týdně, tiskař; ploty, cesty, prsty, kosti, čerti; letiště, notýsek, vtip, květina; nit, nikde, nylon, nic, nýbrž, nýt; kašny, stany, všichni, plány, loni; světlice, kniha, čenich, hroznýš; přetížení, divadelní, strastiplný, křtiny* (Pokorná, 2001, s. 214).

- **Vyšetření sluchové diferenciaci délky samohlásek**

Nejistota v rozlišování délky samohlásek způsobená nedostatečně rozvinutou sluchovou diferenciací řeči se může projevit při psaní všech diakritických znamének, stejně jako problémy ve sluchovém rozlišování tvrdých a měkkých slabik po *d, t, n* se mohou přenést na všechna pravidla určující správnost psaní *i/y*.

Při tomto vyšetření dítěti diktujeme dvojice slov. Dítě nám určí, které slovo z dané dvojice je správné: 1. zpívá – zpívá, 2. týden – tyden, 3. chodíme – chodíme, 4. utíká – utiká, 5. kral – král, 6. mléko – mleko, 7. ryže – rýže, 8. - sníh – snih, 9. potuček – potůček, 10. brýle – bryle, 11. ukrývají – ukryváji, 12. nepočítá – nepočítá (Zelinková, 2011, s. 189).

Pro analýzu chyb provádíme ještě další vyšetření a to tím způsobem, že dítěti slova diktujeme zcela přirozeně bez většího zdůrazňování délky samohlásky a ono tyto slova zapisuje:

máma, nese, padá, peří, káci, měsíc, koláč, šátek (pro první a druhou třídu).

střední, lžička, míček, zápas, klíč, včelín, déšť, přítel, mlynář, štěně, králik, příliv, přirovnání, půlměsíc, zřícenina (pro třetí a vyšší třídy) (Pokorná, 2001, s. 217).

Zjišťování úrovně zrakového vnímání

Zrání CNS je stejně tak důležité pro rozvoj zrakového vnímání. Velmi potřebný je vývoj právě vizuální diferenciaci, shrnuje Vágnerová (2005), to znamená zvládnutí rozlišení tvarově podobných obrázků, písmen.

Edfeldtova reverzní zkouška – zjišťuje úroveň zralosti zrakového vnímání u dětí ve věku 5 – 8 let (např. rozlišování polohy nahoře – dole, vpravo-vlevo). Dítě má označit dvojici obrazců, které se liší; z důvodu snižující se pozornosti se může použít jen polovina testu (Khýrová, 2005). Tento test dále zjišťuje zda dítě rozlišuje zrcadlové tvary, percepční zralost a připravenost ke čtení.

Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové – jedná se o hodnocení vizuomotorické koordinace vnímání figury a pozadí, zjišťuje se zrakové vnímání polohy předmětu v prostoru a vnímání polohy dvou nebo více předmětů v prostoru vůči sobě navzájem, vnímání tvaru (Pokorná, 2001, s. 176-177).

Vyšetření pravolevé orientace

Dittrich (1992) ve své studii shrnuje příčinu již zmíněných potíží při psaní a čtení „*nedokonalou prací a spoluprací mozkových hemisfér (pravé, která má na starosti tvarové rozlišování, rytmus a prostorovou orientaci a levé hemisféry, která svou analyticko-syntetickou činností determinuje řeč*“ (Dittrich, 1992, s. 42).

Jak uvádí Pokorná (2001), všechny párové orgány lidského těla podléhají pravidlu lateralizace. Dominantní je tedy orgán, který je upřednostňován. „*Pro nácvik psaní je důležitá souhra ruky a oka, proto nás zajímá především vztah mezi lateralitou oka a ruky*“ (Pokorná, 2001, s. 222). Vyšetřením laterality se stanovuje tzv. kvocient dextrolateralit (DQ) neboli pravorukosti. Ten je stanoven podle toho, kolikrát použije dítě pravou ruku k určitému výkonu. Podkladem o vyhraněnosti lateralit je právě tento kvocient. Maximální počet bodů, které DQ vyjadřuje, je 100 (dítě provádělo všechny úkoly pouze pravou rukou) a škála postupuje po pěti bodech, stanovují se pásma lateralit:

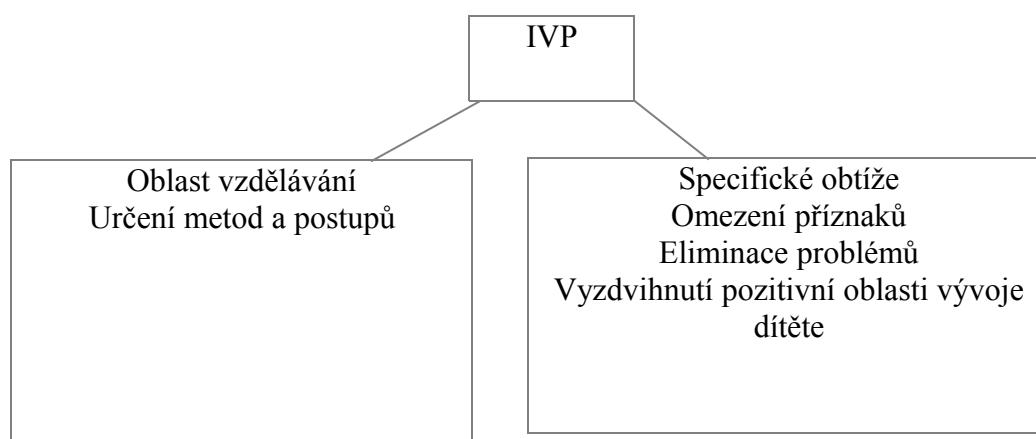
- 80 bodů a výševyhraněná dextrolateralita (pravorukost);
- 65-75 bodůméně vyhraněná dextrolateralita;
- 40-60 bodůambidextrie (nevyhraněná lateralita);
- 25-40 bodůméně vyhraněná sinistrolateralita;
- 20 a méně bodůvyhraněná sinistrolateralita (levorukost)

(Pokorná, 2001, s. 222).

2.3 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu (IVP)

„*Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka*“ (Zelinková, 2011, s. 172). Dále Zelinková (2011) uvádí zapojení všech účastníků tohoto procesu a spolupráci mezi nimi. Jako pozitivní vidí to, že žák s IVP pracuje podle svých schopností, svým tempem

a bez stresů. „Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.“ (Zelinková, 2011, s. 172). Do tohoto procesu jsou zahrnuti i rodiče, kteří se stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Na přípravě IVP se dále podílí učitel, pracovník provádějící reedukaci, vedení školy, pracovníci pedagogicko-psychologické poradny, případně speciálněpedagogického centra (Zelinková, 2011).



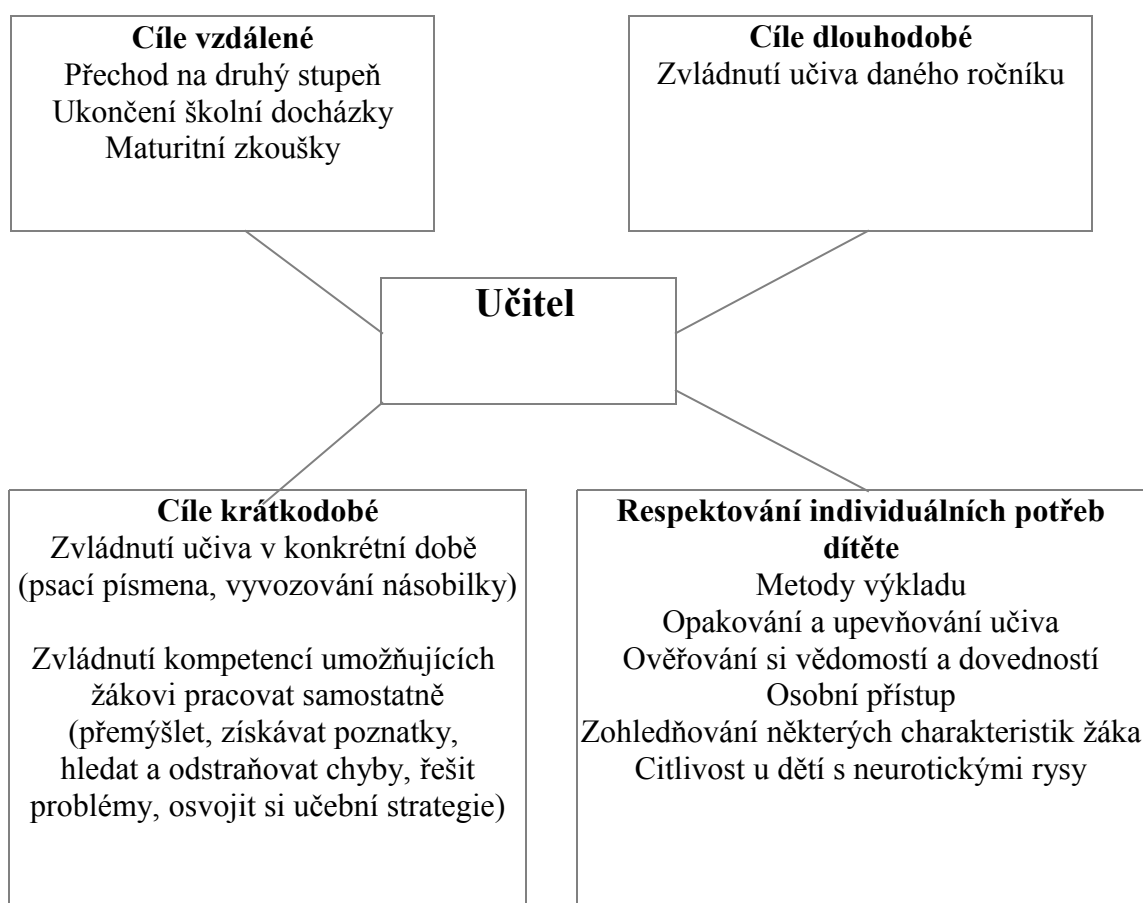
Obr. 1

Podle obr. 1 vidíme dvě důležité roviny, které podle Zelinkové (2011) je třeba při tvorbě a práci s IVP sledovat. Zdůrazňuje zde důležitou spolupráci mezi všemi, kteří se na edukaci dítěte podílejí. Zelinková ve své publikaci shrnuje tvorbu IVP do pěti aspektů:

1. Diagnostika na odborném pracovišti (PPP, SPC) a její závěry, které nás informují o psychických kvalitách dítěte, slouží učiteli a ten je zahrne do IVP. Jedná se zde např. o toleranci pomalého pracovního tempa dítěte; vytváření takových podmínek, aby psychomotorický neklid co nejméně ovlivňoval práci dítěte; respektování krátkodobé paměti, apod.
2. Učitel provádí diagnostiku přímo ve třídě s daným žákem. Při práci s dítětem využívá svoji intuici a zkušenosti, ale zároveň respektuje vyšetření odborného pracoviště.
3. Do individuálního vzdělávacího programu se také promítnou závěry z diskuse pracovníka PPP nebo SPC s žákem a rodiči. Podle Zelinkové (2011) je důležité vysvětlit rodičům, že úlevy ve vyučování, které povedou ke zlepšení klasifikace,

nebudou signálem pro studium na střední škole. Autoři se shodují na důležitosti spolupráce rodina – škola - poradna.

4. IVP je vypracováván pro předměty, kde se handicap výrazně projevuje. U dětí s dyslexií jsou to český a cizí jazyk; u dětí s dyskalkulií matematika a fyzika. „*U ostatních předmětů v případě potřeby jsou uváděna dílčí doporučení týkající se písemných projevů, hodnocení a klasifikace*“ (Zelinková, 2011, s. 174).
5. IVP vypracovává učitel daného předmětu ve spolupráci s učitelem provádějícím reedukaci a vybraným pracovníkem speciálního odborného pracoviště. Tím se respektují dvě roviny, které vidíme na obr. 1:
 - obsah vzdělávání (poznatky, dovednosti, návyky, které si má žák osvojit.
 - reedukační proces zaměřený na zmírnění nebo odstranění poruchy a příznaků s ní spojených.



Obr. 2

Na obr. 2 jsou uvedena hlediska, která jsou dle Zelinkové (2011) důležitá, a která by

měl učitel sledovat při tvorbě IVP. Co se týká vzdálených cílů, autorka upozorňuje na zvažování uplatnění žáka po absolvování základní školy. Jako příklad uvádí, má-li žák potíže při plnění úkolů vyžadujících dobrou úroveň jemné motoriky, neměl by se hlásit na obor, kde se požaduje značná zručnost. V oddíle Respektování individuálních potřeb Zelinková (2011) doslova tvrdí že „*uplatňovat individuální přístup je v současné době mírně zprofanované tvrzení, které má sice své opodstatnění, ale bývá málokdy pro potřeby učitele a žáka konkretizováno*“ (Zelinková, 2011, s. 176). Autorka tím zamýšlí, že je velmi těžké se zabývat potřebami integrovaného žáka a potřebami například dětí ve třídě připravujících se ke studiu na střední škole (Zelinková, 2011).

3 OBECNÉ ZÁSADY A METODY REEDUKACE SPU

Reedukace

Zelinková (2003) upozorňuje, že pokud nebudou dodržovány určité zásady při reedukaci SPU, jedná se spíše o doučování. Při nesprávně prováděných nápravných cvičeních ztrácejí děti motivaci, což vede ke snížení sebedůvěry. Jucovičová ve své publikaci reedukaci popisuje jako tzv. převýchovu, znovuobnovenou výchovu. Jsou to soubory speciálně-pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Zásady reedukace SPU

Jucovičová (2008), Pokorná (2001), Zelinková (2001) se shodují na zásadě, že by reedukace měla vycházet z rozboru příčin a co nejpřesnější diagnostiky odborného pracoviště. Na tomto podkladě jsou stanovena individuální reedukační cvičení „na míru“ každému dítěti. Jucovičová (2008) dále uvádí, že „v komplexní zprávě PPP by měla být zpráva o typu poruchy, stupni její závažnosti, stavu percepčně-motorických funkcí, o struktuře a stavu intelektových schopností dítěte. Součástí zprávy by měla být i obecná doporučení pro reedukaci, metody práce a způsoby hodnocení“ (Jucovičová, 2008, s. 27, Zelinková 2001, Pokorná, 2001).

Autorky se shodují i v dalších zásadách – reedukaci a nápravná cvičení začínáme u dětí v té fázi, ve které se dítě právě nachází. „Nerespektováním dosažené úrovně si dítě například čtením nepřiměřeného textu fixuje nesprávné postupy – efekt reedukace se tím snižuje a dosažení cíle zpomaluje,“ upozorňuje Jucovičová (2008, s. 29). Při nápravných cvičeních je doporučováno pracovat s dětmi individuálně a tím zohledňovat konkrétní obtíže dítěte. Při skupinové formě reedukace vytvořené malou skupinkou, Zelinková (2001) uvádí 2 – 5 dětí. Je doporučováno pracovat s žáky s podobnými projevy SPU. Další možností, jak zkvalitnit reedukační činnost je vytvoření určitého plánu, orientačního programu pro jednotlivé žáky, kde jsou stanoveny určité body a tento plán aktuálně měnit dle úspěšnosti dětí na reedukační činnost. Do těchto příprav jsou zahrnuta i cvičení, zadávaná dětem na domácí procvičování. Tímto způsobem jsou

do tohoto procesu zahrnutí i rodiče, jejichž podíl na reedukaci má velkou roli.

Reedukační cvičení by měla být pro žáky motivující, nezatěžující a přitažlivá. Na začátek reedukace je doporučováno začít s nácvikem percepčně-motorických funkcí, které mají ve své podstatě funkci hry. Čím dříve bude vytvořena příjemná a klidná atmosféra, tím pokroky u dítěte budou rychlejší a výraznější.

Do reedukačních činností zahrnujeme taková cvičení, kde je zapojeno co nejvíce smyslů zároveň. Jako zrak, sluch, hmat, čich, pohyb a rytmy. Pro děti je tato činnost zábavná a motivující. Působení všech smyslů umožňuje zdokonalování paměti, a to nejen snadnější vstřípení do paměti, ale i uchování a pozdější snazší a pohotovější vybavení.

Pokorná (2001) dále upozorňuje, že určitou schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme, cvičíme tak dlouho, dokud není zautomatizovaná. Cílem reedukace, podle autorky, je postupné odstraňování jedné obtíže za druhou. Je proto důležité s dětmi pracovat pravidelně, pokud možno denně.

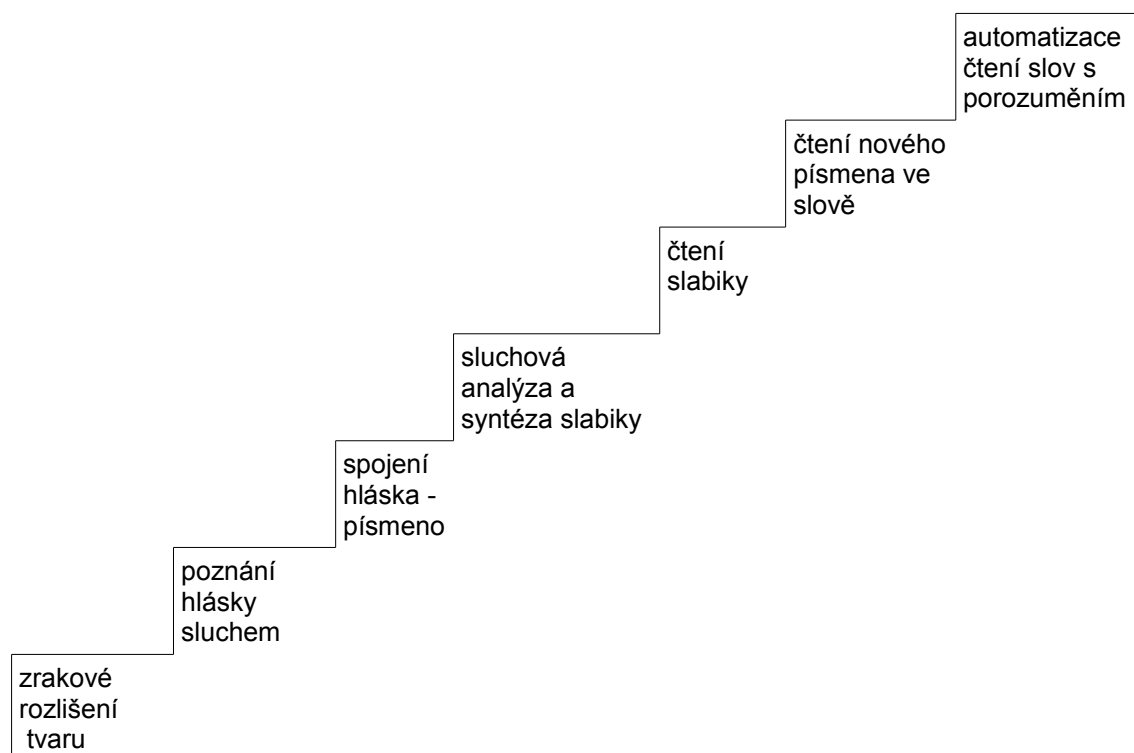
Jucovičová (2003) nedoporučuje soutěže a hry, kde je využíváno časových limitů. Je důležité se vyhnout porovnávání dosažených výkonů mezi jednotlivými dětmi navzájem. Dítě má být hodnoceno, jako by soutěžilo samo se sebou – hodnotíme jeho výkon. Je tedy hodnocen v porovnání s jeho předchozími výsledky. Důležitější než soutěživost je vzájemná spolupráce.

Všechny uvedené zásady by se měly navzájem prolínat reedukačními cvičeními. Pro výběr vhodné metody a postupu nápravy je nutné si nejdříve upřesnit, v jaké konkrétní oblasti má dítě nedostatky. Rozvoj této oblasti je pak základem reedukační činnosti (Žáčková, Jucovičová, 2003).

Oblasti reedukace SPU

Zelinková (2003, s. 75-77) cílí reedukaci do tří oblastí. Jako první uvádí **reedukaci funkcí, které společně podmiňují poruchu**. To znamená posilovat ty funkce, které

jsou oslabené. Ve druhé oblasti se zabývá **utvářením dovednosti správně číst, psát a počítat**. Autorka zde doslova uvádí: „Znovu utváříme uvedené dovednosti, vracíme se k předchozím etapám, postupujeme tempem, které odpovídá potřebám dítěte.“ Tento postup vystihuje obrázek *Kroky pro osvojování čtení (obr. 3)*:



Obr.3

Chyby při reedukaci

Abychom při reedukaci dosáhli co nejlepších výsledků, je třeba se vyvarovat určitých chyb. Jako nejčastější chyby při reedukaci Zelinková (2003) uvádí hubování, vyčítání, urážky, nadávky, které vedou k pocitům méněcennosti a beznaděje; každodenní psaní diktátů, které žák píše bez zájmu s opakujícími se chybami; čtení pro žáka obtížných textů, jež vyžaduje velké úsilí dítěte a zákonitě vede k nechuti číst; pamětné učení nevede k pochopení učiva a jeho souvislostí; nerespektování specifických obtíží, které souvisejí s poruchou; odpírání chvály.

4 VYUŽITÍ REEDUKAČNÍCH METOD, POMŮCEK PŘI PRÁCI S DĚTMI S SPU

„Hra je jeden z nejefektivnějších způsobů, jak zjednodušit život. Přesně to jsme dělali jako děti, ale v dospělosti jsme si hrát zapomněli.“

Albert Einstein

Hra neodmyslitelně patří do života dítěte. Hrou se učí, poznává svět, získává dovednosti, naučí se řešit problémy, trénuje paměť, pozornost, logické myšlení. Hra by měla být součástí i vyučovacího procesu, ve kterém žáci zábavnou formou získávají informace a rozšiřují své obzory. Problémem současného školství je přesycenost školních osnov, kde na hraní nezbyvá mnoho času. Reedukační hodiny by proto mohly využít rozmanitých her právě k nápravám specifických poruch učení.

Téma pro diplomovou práci jsem si vybrala ještě v době, kdy jsem pracovala jako asistentka pedagoga. Ve škole jsem docházela na reedukační hodiny žáků 4. třídy. Viděla jsem, jak nápravné hodiny probíhají, jaké metody a pomůcky se používají. Sama jsem se zapojila do výuky. Pro žáky jsem vymýšlela různé pomůcky, připravovala pracovní listy a hry. Již tehdy jsem si uvědomila, že péče věnovaná nápravě specifických poruch učení má význam a dětem může pomoci.

Nyní vyučuji druhým rokem na prvním stupni základní školy. Ve třídě je 27 žáků. Ve třídu vyučuji všechny předměty kromě cizího jazyka a tělesné výchovy. Tři žáci mají specifickou poruchu učení (§16 Zákona č. 561/2004 Sb., vyhlášky 73/2005 Sb.). Ve výuce preferuji učení s názornými pomůckami. Tyto pomůcky mám vystavené ve třídě, menší verze pomůcek používají vybraní žáci v lavici. Pomůcky používají nejen žáci

s SPU ale i děti, kterým SPU nebyla diagnostikována, ale vykazují známky poruch učení, pozornosti.

Cílem mé práce je vytvořit katalog pomůcek a pracovních listů pro hodiny reedukace specifických poruch učení, dále ověřit, zda využívání reedukačních pomůcek má pozitivní vliv na výuku těchto žáků. Součástí mé práce je i hodnocení učitelů prvního stupně ZŠ zaměřené na použitelnost pomůcek v praxi (viz příloha C). Pracovala jsem s dětmi s různými stupni SPU – především s žáky s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Při nápravách jsem používala praxi vyzkoušené pomůcky, publikace dostupné ve škole, dále pracovní sešity doporučené PPP, společenské hry všestranně rozvíjející intelekt, pozornost, paměť, atp. Výborné náměty jsem získala z dětského časopisu *Luštění pro děti*.

4.1 Rozbor práce s žáky se specifickými poruchami učení

Vlastní práce s žáky probíhala ve druhém a třetím ročníku. V průběhu školního roku jsem měla možnost sledovat vývoj žáků s různými specifickými poruchami učení. Pomůcky jsem využívala při vyučování, ale hlavně v nápravných hodinách. Ve skupině jsem pracovala se dvěma chlapci a dívkou s SPU, a jedním chlapcem, kterému nebyla diagnostikována SPU, nicméně dle závěru a doporučení PPP jsem s ním pracovala jako s žáky s SPU. Nápravy probíhaly jedenkrát týdně po vyučování, dle možností i vícekrát a během výuky. S dětmi jsem pracovala individuálně – pokud jsem se s žákem potřebovala zaměřit na určitý problém, nebo skupinově – v nápravných hodinách jsem využívala různé hry na postřeh, paměť, pozornost.

V oblasti pravopisu jsme stále opakovali tvarově podobná písmena – žáci vyhledávali a zaškrtovali v textu. Pro určování délky samohlásek jsme používali bzučák, grafické znázornění délky pomocí teček a čárek, žáci se zamýšleli, nad délkami hlásek, které mohou změnit smysl slova nebo věty (*rada – ráda, zprava – zpráva*).

V oblasti čtení jsme pracovali s oběma díly publikace *Když dětem nejde čtení*. Hráli jsme slovní kopanou, obratnost jazyka jsme trénovali na jazykolamech, říkankách,

cvičili jsme význam slova. Při čtení využívám čtecí okénka, záložky. Často jsem s dětmi četla v duetu nebo jsme se střídali po větách. Používala jsem přiměřeně dlouhé, pro žáky zajímavé texty.

4.2 Metody a pomůcky využívané k nápravě SPU

Pro rozdělení reedukačních metod a postupů jsem se opírala o publikaci Pokorné (2001). Autorčino systematické uspořádání náprav jednotlivých specifických poruch mi pomohlo lépe se orientovat v této problematice a sestavit tak kartotéku pracovních listů k použití v reedukačních i běžných vyučovacích hodinách. Určité náměty jsem doplnila i z publikací Zelinkové (2003) a autorek Jucovičové a Žáčkové (2008). Dle námětů zmiňovaných autorů jsem vyráběla pomůcky vlastní. Využila jsem dostupné materiály. Pro větší trvanlivost mých pomůcek jsem používala laminátor. Díky tomu mohu své pomůcky používat několik let. Odstřížky ze zalaminovaných pomůcek jsem použila jako čtecí okénka nebo záložky do knih pro děti (obr. 4). Některé pomůcky jsou přepracované společenské hry, stavebnice, abecedy, které vlastním od dětství. Na puzzle jsem použila omalovánky dostupné na trhu.

Metody při nácviku techniky čtení

Každé dítě je jiné a vyžaduje individuální postupy a metody. Při nácviku čtení je třeba vybírat takové texty, které děti zaujmou. Žáci s dyslexií by měli nacvičovat hlasitým čtením. Zjišťujeme, zda žáci porozuměli textu – provádíme rozbor, klademe různé otázky.

Čtení s okénkem

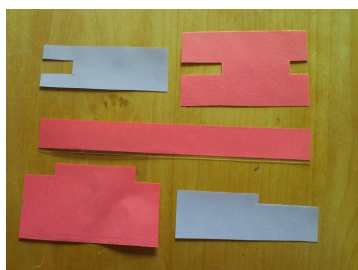


Foto V. Stodolová

Obr. 4

Okénko – jedná se o speciální pomůcku, kartičku s vystřiženým otvorem, do kterého se promítá čtený text. Okolní řádky textu jsou zakryté, což pomáhá dětem při soustředění se na daný text. Vyrobeno z odstřížků, které vznikají při laminaci dalších pomůcek (obr. 4).

Metoda dublovaného čtení

Metoda je založena na společném čtení učitele s žákem nebo rodiče s dítětem. Společné čtení by mělo trvat dvě až tři minuty několikrát denně. Zlepšuje se přesnost a rychlost čtení, dítě si začíná více věřit. Tato metoda je mi velmi sympatická, velmi často ji používám nejen při hodinách reedukace s dětmi s SPU, ale i v běžné vyučovací hodině s dětmi, které nemají zvládnutou techniku čtení (pozn. v současné době pracuji ve třetí třídě, kde zhruba třetina dětí má problém se čtením).

Čtení pomocí metody Fernaldové

Tato metoda je také má oblíbená. Je vhodná pro děti, které již mají dobrou strategii čtení, ale jejich čtení je pomalé (Pokorná, 2001). Metoda spočívá v tom, že dítě nečte text (10 řádků) ani potichu ani nahlas. Tento text jen tzv. přelétne očima. Zároveň si podtrhne slova, která by mu dělala potíže. Několikrát toto opakuje, určitá slova může podtrhnout i dvakrát. Potom začne číst text nahlas. Smyslem této metody je, že se dítě připraví na hlasité čtení, nemá strach, jelikož se již letmo seznámilo s obsahem textu, ale i s náročnými slovy. Dítě čte s větší sebedůvěrou, což je pro žáka s dyslexií velmi přínosné a motivující. *„Metoda staví na nutnosti zbavit dítě obav z neúspěchu a připravit podmínky k tomu, aby četlo rychleji a plynuleji. Fernaldová zdůrazňuje, že psychoterapeutický účinek této metody je nesporný“* (Kostlánová, 2012, s. 12).

Metoda obtahování

Tato metoda je vhodná pro dyslektiky a dysortografiky. Žák si určí obtížné slovo. Učitel slovo napíše velkými psacími písmeny na arch papíru. Potom žák slovo obtahuje nejprve prstem a vyslovuje každé písmeno zvlášť. Toto několikrát zopakujeme. Pokud dítě zvládá pohyb při obtahování, předlohu překryjeme a dítě „poslepu“ slovo nacvičí a posléze zkusí napsat. Je to metoda psaní, kdy žák na podkladě správného čtení, vyslovování napíše slova, větu správně.

Barevná písmena



Foto V. Stodolová

Obr. 5

Barevná písmena jsem si vytvořila podle metody barevných kostek, kde jsou druhy hlásek odlišeny barevně (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966). Metodu můžeme použít u dětí s dysortografií. Vytvoříme tabulku s barevnými písmeny – barvy použijeme dle našeho uvážení. Například samohlásky zelenou barvou, tvrdé souhlásky modrou, měkké souhlásky červenou, obojetné žlutou barvou. Tabulka slouží pro snadnou a rychlou orientaci (obr. 5). Tabulku lze i rozstříhat a pomocí čtverečků skládat zprvu slabiky, postupně jednoslabičná slova atd.

Pomůcky používané k nápravě SPU

Bzučák



Foto V. Stodolová

Obr. 6

Bzučák – světelný a zvukový signalizační přístroj je velmi oblíbený u dětí při reedukaci SPU – nápravě fonemického sluchu (obr. 6). Toto zařízení jsem využívala a nadále

využívám téměř v každé hodině reedukace. Děti si pomocí krátkých a dlouhých zvuků lépe vybaví krátké a dlouhé samohlásky. Bzučák využívám i v běžné hodině s ostatními dětmi zejména při psaní diktátu, kde se objeví těžké slovo. Velmi to pomáhá dětem, které mají dysortografické symptomy, ale díky nižšímu intelektu jim nebyla uznána diagnóza SPU. Žáci se s pomocí bzučáku naučili, jak pracovat s Morseovou abecedou – uvědomují si délku samohlásek, kterou tato abeceda využívá. Bzučák obsahuje dva spínače. Jeden používám já jako učitelka, druhý používá žák – slouží ke kontrole, zda žák správně slyší a následně vysloví slovo, které mu zadám. Pokud škola nevlastní tento přístroj, dá se nahradit například různými dostupnými hudebními nástroji, např. flétnou.

Mačkadlo



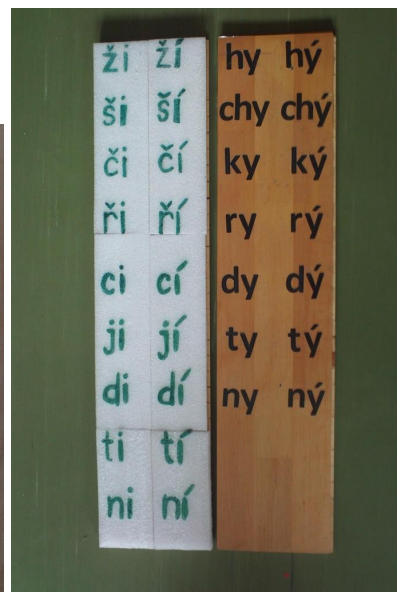
Foto V. Stodolová

Obr. 7

Mačkadlo – pomocná destička vyrobená ze dřeva, na jedné polovině je nalepen molitan, (obr. 7). Slouží pro nápravu dysortografie, kdy si žáci neuvědomují, neslyší rozdíl mezi měkkými a tvrdými souhláskami, slabikami. Tuto pomůcku používám nejen při reedukacích SPU, ale i v běžných hodinách. Destičky jsou na celé naší škole dvě, dá se lehce vyrobit z molitanových houbiček a dřevěných špalíků (obr. 8). Do své třídy jsem si vyrobila i pomůcku na všechny měkké i tvrdé slabiky (obr. 9). Pokud si žáci nejsou např. v diktátech jisti pravopisem, mohou vstát a pomůcku si ohmatat a ujistit se v pravopise.



Obr. 8



Obr. 9 Foto V. Stodolová

Kris-kros

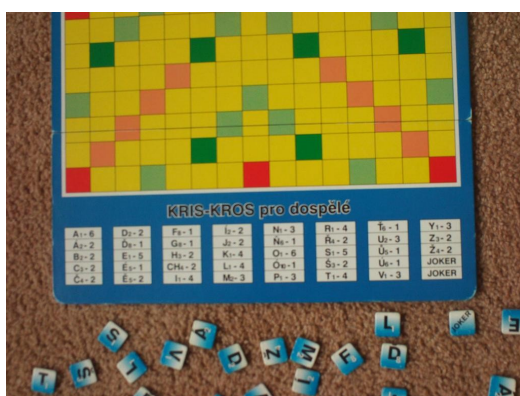


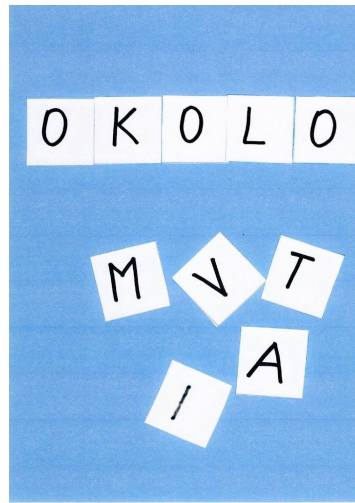
Foto V. Stodolová

Obr. 10

Kris-kros – společenská hra, při které žáci skládají slova a uvědomují si počet slabik ve slově (obr. 10). Při výuce může tato hra sloužit k nácviku jednoslabičných a víceslabičných slov. Žáci skládají slova dle zadání a následně provedou kontrolu – přečtou slovo, které složili. Uvědomují si i pozice, pořadí písmen ve slově. Na stejném principu je i hra Křížem-krážem. Dále ve výuce používám zalaminovaná písmenka tvořící jedno slovo – např. LOKOMOTIVA, KOPRETINA, KOSATKA, PĚTIKORUNA apod. (obr. 11a, 11b) a děti skládají další slova, která jdou z těchto písmen vytvořit.



Obr. 11a



Obr. 11b

Foto V. Stodolová

Abeceda – mozaika



Obr. 12a



Obr. 12b

Foto V. Stodolová

Mozaika s písmeny velké tiskací abecedy je hra, která je na našem trhu již desítky let (obr. 12a, 12b). Je velmi oblíbená i u dnešních dětí. Poznávají nejen abecedu, ale i barvy a seznamují se se zajímavým geometrickým tvarem. Žáci pomocí šestihranných kostiček sestavují různé rovinné i prostorové tvary. Myslím, že je to hra velmi všestranně použitelná. Využívám ji nejen při reedukacích ale i v běžné hodině.

Abeceda v kostce

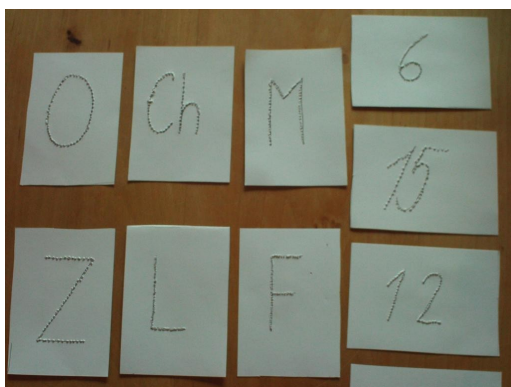


Foto V. Stodolová

Obr. 13

Další hra, kterou používám při reedukaci je, myslím, velmi povedený soubor karet s písmeny (obr. 13), kde se děti učí poznávat abecedu, slova, ve kterých je písmeno obsaženo. Vtipnou formou si děti rozšiřují obzory, slovní zásobu, ale trénují i postřeh, paměť. Součástí hry jsou desetisekundové přesýpací hodiny a osmihranná hrací kostka. Na druhé straně karet je osm otázek, na které po desetisekundovém prohlížení obrázku musíte správně odpovědět.

Hmatová abeceda



Obr. 14



Obr. 15

Foto V. Stodolová

Jelikož ve škole ještě vyučuji pracovní činnosti ve vyšších ročnících, zapojila jsem starší žáky k výrobě některých speciálních pomůcek do hodin reedukace. Jednou z nich jsou karty s hmatovou abecedou. Děti potřebují k učení všechny smysly, nejen zrak a sluch, ale měly by zapojit i hmat. Pomocí perforování ve tvaru písmen nebo číslic

vznikají na opačné straně výstupky, které děti pomocí hmatu bez zrakové kontroly poznávají (obr. 14). Je to činnost, která je velmi baví a osobně doporučuji ke zpestření nejen nápravných hodin. Jako další variantu hmatové abecedy jsme používali silnější provázek, který jsme nalepili do tvaru tiskacího nebo psacího písmene (obr. 15). Následně jsme polepili celou kartičku měkkým ubrouskem a nechali zaschnout. Vznikl reliéf písmene, který se používá opět k rozpoznání písmene.

Jako další pomůcky k poznávání písmen se využívají pěnová písmena nebo číslice, modelování tvarů písmen z hlíny, modelíny nebo měkkých drátků.

Grabolo-postřehová hra



Obr. 16a



Obr. 16b

Foto V. Stodolová

Hra Grabolo cvičí postřeh u dětí (obr. 16a). Hraje se se dvěma hracími kostkami, jedna určuje počet a druhá barvu. Hází se oběma kostkami. Děti hledají co nejrychleji správnou kartičku podle toho, co padne na obou kostkách. Na obr. 16b je vlastnoručně vyrobená hra. Kartičky jsem zalaminovala. Kostku se šesti barvami jsem vyrobila z plastové kostky nalepením teček a barevných koleček na plochy.

Čtvercová síť

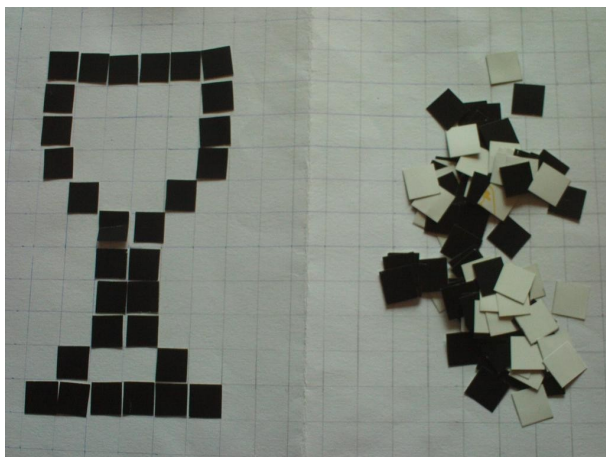


Foto V. Stodolová

Obr. 17

V reedukačních hodinách jsem často používala čtvercovou síť a malé nastříhané čtverečky (obr. 17). Čtverečkovaný papír jsem přehnula v půlce. Na jednu polovinu jsem připravila jakýkoli obrázek složený ze čtverečků. Úkolem žáka bylo sestavit úplně stejný obrázek – pracoval se zrakovou oporou. Další modifikací této činnosti bylo sestavování obrázku podle poslechového návodu. První čtvereček položí učitel do sítě. Dál pokračuje žák dle pokynů učitele: např.: 5 čtverečků směrem rovně vpravo, 2 čtverečky směrem šikmo vlevo nahoru, 3 čtverečky směrem nahoru, atd., tímto způsobem může pracovat i více žáků a svůj výsledek mezi sebou porovnat.

Průhledná folie s mřížkou

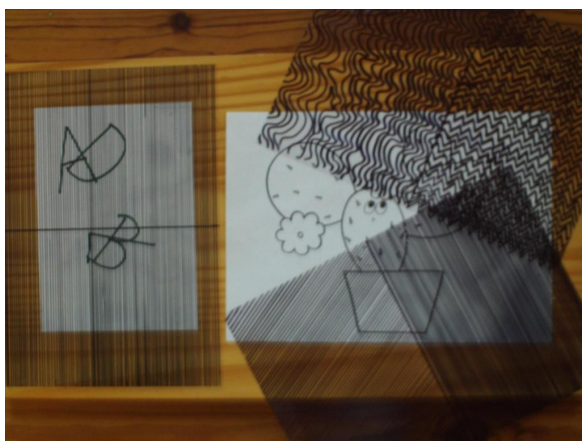


Foto V. Stodolová

Obr. 18

Průhledná folie s mřížkou slouží k zakrývání různých, nejlépe černobílých obrázků, písmen, slov, číslic. Dětem je tak ztíženo rozpoznání tvaru, musí se soustředit a pozorně sledovat linie (obr. 18).

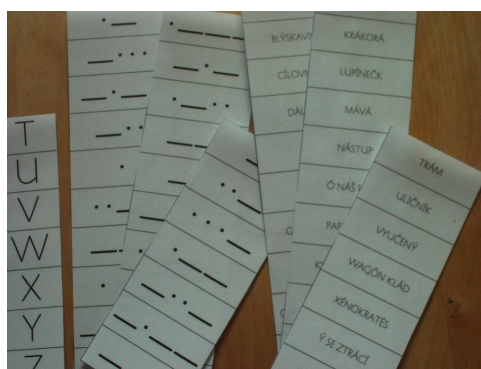
Rozvoj poznávacích funkcí – pomůcky a pracovní listy

V této části je uvedena malá část prověřených pracovních listů různých autorů a některé pomůcky a pracovní listy, které jsem sama vytvořila a v praxi vyzkoušela. Větší část pracovních listů a didaktických pomůcek je uvedeno na přiloženém CD.



Obr. 19

Časopis pro děti na domácí přípravu do školy.



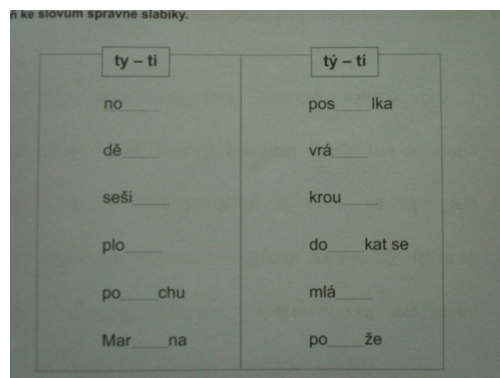
Obr. 20

Morseova abeceda – trénování dlouhých a krátkých slabik



Obr. 21

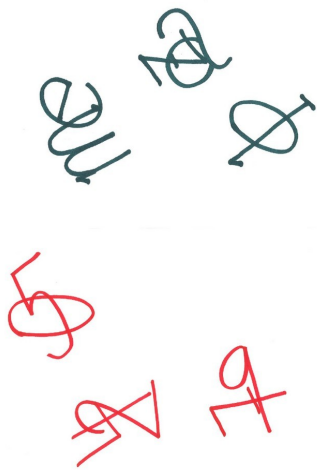
Měkké/tvrde slabiky



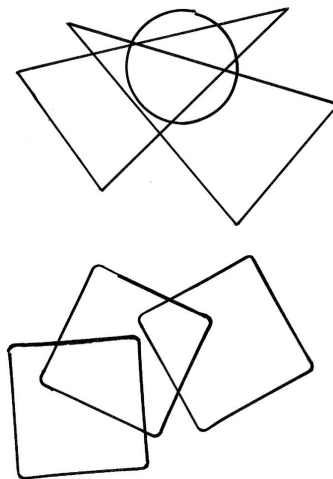
Obr. 22

Foto V. Stodolová

Určování měkkých/tvrdých slabik ve slovech



Obr. 23
Rozlišování písmen, číslic
napsaných přes sebe



Obr. 24
Rozlišování geometrických tvarů
znázorněných přes sebe

Mřížka pro pravolevou orientaci



Foto V. Stodolová

Obr. 25

Mřížka s různými tvary nebo písmeny abecedy slouží k orientaci na ploše (obr. 25). Děti si fixují pravou a levou stranu, co je nahoře, co dole. Určují, který tvar/písmeno je na druhém řádku zprava apod.



Obr. 26a



Obr. 26b

Foto V. Stodolová

K nápravným činnostem v reedukačních hodinách patří i cvičení koncentrace pozornosti. Na trhu je mnoho dostupných publikací, které se této problematice věnují. Je mnoho časopisů pro děti, ze kterých lze tyto materiály čerpat a v hodinách použít (obr. 26a, 26b). Jde většinou o černobílé obrázky, kde děti hledají stín postaviček nebo předmětů, mají zařadit výřez z obrázku na správné místo. Oblíbenou činností dětí je hledání daného počtu rozdílů ve dvou totožně vypadajících obrázcích.

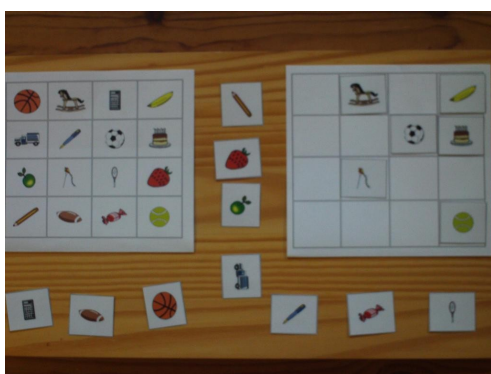


Foto V. Stodolová

Obr. 27

Tuto pomůcku jsem vyrobila na základě známé Kimovy hry. Děti se nejdříve seznámí s tabulkou, která obsahuje obrázky ve všech políčkách. Snaží se zapamatovat si co nejvíce obrázků a jejich správné umístění v tabulce. Po minutě dostanou druhou, ale

prázdnou tabulku s kartičkami obrázků a snaží se správně zařadit kartičky do políček (obr. 27). Hra se dá modifikovat různými způsoby. Připravila jsem si ji i na interaktivní tabuli, kde mohu obrázky měnit a střídat v políčkách.

Minutka



Foto V. Stodolová

Obr. 28

K posilování sluchu využívám minutku (obr. 28). Děti hledají ve třídě ukrytou tikající minutku.

Interaktivní tabule

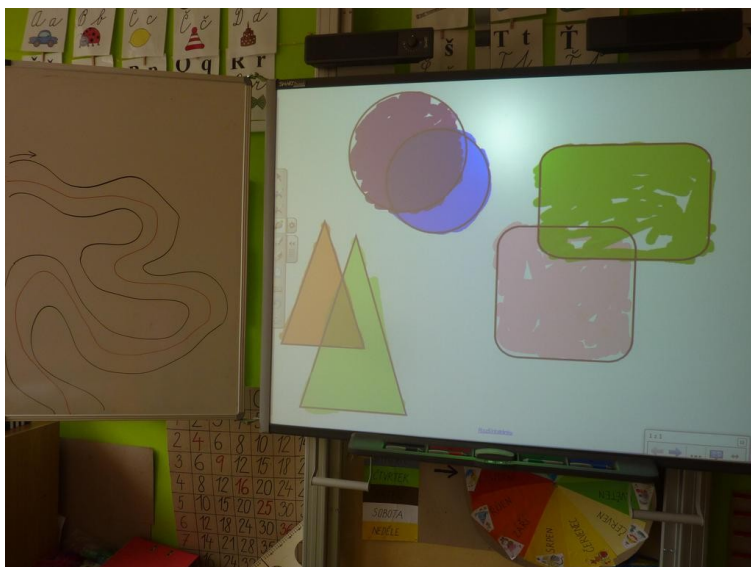


Foto V. Stodolová

Obr. 29

K nápravě dysgrafie využívám bílou interaktivní tabuli, kde děti rukou, prsty nebo interaktivními tužkami vybarvují obrazce, omalovánky. Velmi často používám tzv.

dráhy, kterými žáci fixou „projíždějí“ (obr. 29).

Magnetická tabulka



Obr. 30a



Obr. 30b

Foto V. Stodolová

Ke zlepšení psaní a jemné motoriky používám magnetickou tabulku. Z jedné strany děti zkouší grafomotorické cviky pomocí magnetické tužky (obr. 30a). Z druhé strany tabulky jsou barevné kostičky, které pomocí magnetického pera děti posouvají do správných políček a tím vytváří zadané obrazce (obr. 30b).

Násadky na pera

Pomůcka pro korekci nesprávného úchopu psacích potřeb. Násadky jsou tvarově přizpůsobené dětské ručičce a jsou vhodné pro praváky i leváky. Násadky se používají i pro korekci nadměrného tlaku na psací potřeby během psaní na papír.

Při tvorbě pracovních listů s vlastními náměty jsem pracovala s učebnicí pro první ročník ZŠ – Slabikářem, ve kterém jsem našla mnoho jednoduchých slov, ale problematických pro žáky s SPU (viz příloha B). Přímé použití slabikáře by myslím žáky třetího ročníku a starší zklamalo a neuspokojovalo, proto jsem použila jen určité části, které jsem zapracovala do pracovních listů. (viz CD). Dále pro nácvik čtení jsem pracovala s čítankou pro druhý ročník s jednoduššími texty, využila jsem jednoduché dětské hry, obrázky, pexesa. Pracovala jsem pomocí kreslicího programu Open Office, Microsoft Word, Smart, s níže uvedenými, již časem vyzkoušenými publikacemi osvědčených autorů a autorek. Při sestavování plánu na nápravnou hodinu jsem se opírala o závěry vyšetření PPP a jejich doporučení k reedukaci. Pro každého žáka jsem

vytvořila hodinový reedukační plán a sepsala pomůcky a pracovní listy (viz. příloha A), které budu používat. Ke každé činnosti, kterou jsem s dětmi procvičila, jsem napsala poznámku nebo hodnocení, jak se mu dařilo, či nedařilo úkol splnit. Některé pomůcky jsem půjčovala žákům domů, aby mohli pokračovat ve cvičení i doma s rodiči.

Níže uvádím další pomůcky, publikace s nápravnými cvičeními, pracovní listy, které jsou dostupné a vyzkoušené. Ve svém katalogu pracovních listů jsem použila některé práce, jen jsem je pro žáky upravila tak, aby se líbily.

Pomůcky a publikace pro nápravu dyslexie:

- plastiková čtecí okénka a záložky,
- karty s písmeny tiskací/psací, velká/malá,
- karty s psací podobou písmen,
- čítanky pro dyslektiky,
- hry s písmeny a slabikami,
- domina k procvičování abecedy,
- *Hrajeme si s písmeny – rozlišování hlásek* (Zelinková O.),
- *Hrou s písmeny k lepšímu čtení* (Kubická E.),
- *Základy čtení I, II* (Michalová Z.),
- *Čítanka pro dyslektiky II., III., IV. díl* (Michalová Z.),
- *Čtení mě baví I.díl* (Štěrbová, Zelinková), *II.díl* (Zelinková O.),
- *Čtenářské tabulky – Cvičení pro dyslektiky V.* (Zelinková O.),
- *Když dětem nejde čtení* (Emmerlingová S.),
- *Nauč mě správně číst* (Tymichová H.).

Pomůcky a publikace pro nápravu dysgrafie:

- násadky na psací náčiní,
- využití sešitů na těsnopis nebo sešitů s pomocnými linkami,
- tabule, průhledné folie na psaní, stírací tabulky,
- pomůcky vhodné ke skládání, modelování, vystřihování, namotávání klubíček,
- *Nebojte se psaní* (firma Pastelka) – jde o pomůckový program na odstranění

grafomotorických obtíží u dětí předškolního a školního věku,

- *Šimonovy pracovní listy* (Mlčochová M.),
- *Nauč mě správně psát* (Tymichová H.),
- *Cvičení pro dyslektiky* (Zelinková O.).

Pomůcky a publikace pro nápravu dysortografie:

- předeepsaná nebo předtištěná písmena, slabiky, slova,
- měkké a tvrdé kostky,
- soubory kazet s dlouhými a krátkými samohláskami, soubory vyjmenovaných slov,
- gramatické tabulky, procvičovací texty na vyhledávání chyb,
- bzučák, psací stroj, PC,
- *Pracovní sešit pro nápravu VPU v Jč I. díl, II. díl,*
- *Cvičení pro dyslektiky: I. - VI. díl* (Zelinková O.),
- *Psaní mě baví* (Zelinková O.),
- *Cvičení pro děti s SPU* (Pokorná V.).

4.3 Kazuistiky žáků

Kazuistika č.1

Diagnóza: Vývojová dysgrafie a dysortografie

Osobní údaje:

Jméno: Václav V.

Věk: 8 let

Sourozenci: mladší sourozenec

Školní úspěšnost

Václav chodí do třetí třídy. V **českém jazyce** od druhého pololetí prvního ročníku vykazoval nápadné znaky dysgrafie. Nesprávný úchop pera přetrvává do současnosti. Václav je chytrý chlapec, velmi často se ve třídě hlásí. Od druhé třídy se u něj začaly objevovat i specifické dysortografické chyby. Zaměňoval hlásky, chyboval v psaní měkkých a tvrdých souhlásek. Po upozornění na chybu vše opravil a teoreticky správně vysvětlil. Čte pomaleji, často chybuje, nezapomene si nebo zaměňuje hlásky. V **matematice** má Václav větší problémy pouze se slovními úlohami ve smyslu přečtení úlohy a následně jejímu porozumění. **Prvouka** je Václavův oblíbený předmět. Zajímá ho příroda a okolní svět, orientuje se v daném učivu. V **pracovních činnostech, výtvarné výchově** nezvládá činnosti, kde je důležitá jemná motorika – stříhání nůžkami, lepení. Jeho výkresy, výrobky jsou pomačkané, potrhané, jakoby užmoulané (podobně vypadají i jeho sešity a učebnice – pozn. autorky). V **tělesné výchově** nezvládá cviky, kde je důležitá koordinace a souhra pohybů, je neobratný. Je nepořádný, ztrácí věci.

Speciálně pedagogická diagnostika

Psaní

Václav píše pravou rukou. Při vyšetření je úchop pera správný. Píše pomalu, výrazně tlačí na podložku, psaní je těžkopádné. Václav píše velká kostrbatá písmena, nedodrжуje lineaturu. V písmu se objevují specifické chyby.

Specifické zkoušky

Vyšetření ukazuje dílčí nápadnosti v oblasti sluchové analýzy a syntézy,

vizuomotorické a audiomotorické koordinace, jemné motoriky a pravolevé orientace.

Diagnostický závěr

Dle vyšetření PPP se intelektový výkon Václava pohybuje ve středním pásmu průměru. V rozložení rozumových schopností převažují složky názorové, které odpovídají vrozeným vlohám a dispozicím, nad verbálními, které odpovídají školní výkonnosti a jsou částečně ovlivnitelné vzděláváním.

Doporučená opatření

Podle PPP není nutná integrace žáka, doporučuje hodnocení a klasifikaci formou známky s tím, že budou vzaty v úvahu závěry z vyšetření. Obsah speciálně pedagogické péče je třeba zaměřit na zdokonalení v oslabených oblastech s využitím doporučovaných podpůrných cvičení, metodik a pomůcek: sladění sluchových a zrakových vjemů s pohybem, trénink krátkodobé zrakové i sluchové paměti, cvičení sluchového vnímání, stranové a prostorové orientace. Klást důraz na jemnou motoriku a grafomotoriku.

Ukázka diktátu

Cirkus
Do města přijel cirkus.
Každý vůz má jinou barvu.
Na jednom Luboš spatřil akrobata.
Na druhém velký stan a mříž.
Za ní ležel lev s huňatou hřívou.

Cirkus

Do města přijel ^{cirkus} každý měsíc

malou jinou baňku. Na jedné

lulce spatřil akrobata.

Na druhé spatřil velký

slon a myš. Za ním šel lev

s kůňkou kůňkou.

Hodnocení diktátu

Chlapec píše pravou rukou. Úchop pera je křečovitý, tlačí na podložku. Neustále se v lavici vrtí, ale práce ho baví. Vzpomínal na některé tvary písmen. Neustále si slova potichu opakoval a kontroloval. Chyboval celkem šestkrát. Při kontrole si sám našel a opravil některé chyby. Písmo je čitelné.

Zkouška čtení

Popletená pohádka

Zasadil dědeček řepu. Často ji okopával a zaléval. Čekal, až ^{2x} vyroste. Řepa byla větší a větší, až byla velká téměř jako dědeček.

Dědeček se ^{2x} chystal řepu vytáhnout. Ale řepa ^{2x} nečekala, až to udělá. Rozhodla se ^{2x} že dědečkovi uteče. Bála se totiž, že až ji dědeček vytáhne, ^{2x 2x 2x 2x} že ji rozřeže na malé kousky.

^{2x} Rozkývala se, kývala se, kývala – až kořínky samy ⁴ povolily.

Řepa se ^{2x} kutálela po poli. Žádná řepa není úplně kulatá, a tak cestou zatáčela. ^{2x} Kutálela se, kutálela, až se ^{2x} dostala na silnici. Vy ^{2x} dala se po ní ^{2x} rovnou do lesa a ^{2x} notovala si:)

Hodnocení čtení

Vašek si v určeném čase před vlastním čtením označil jen čtyři slova (žlutou barvou), která se mu zdají těžká. Moje poznámky ke čtení jsou barvou zelenou. Podtržená slova jsou chybně přečtená, nebo vícekrát zopakovaná. Vašek u čtení spěchá a domýšlí si konce slov nebo vět. Některé slabiky vynechal, komolil slova. Textu porozuměl.

Možnosti reedukace a využití speciálních pomůcek

Pro nápravu dysortografie byly využity následující pomůcky:

- *Molitanová destička* – nacvičování psaní i po měkkých souhláskách, a y po tvrdých souhláskách. Využíváno i během diktátů v běžné výuce.
- Vyvozování *p, p, d* – pomocí obrázků.
- Procvičování délky slabik pomocí bzučáku.
- Přesmyčky – rozklad na slabiky, hlásky, mimozemšťan.
- Natahování gumy – rozdělování vět na slova, slov na slabiky a slabik na hlásky.

K procvičování paměti, prostorové orientace byly využity následující pomůcky:

- Kimovy hry, slovní kovaná, hry typu Na ostrov si vezmu....
- Procvičování pravo-levé orientace a prostorové orientace – použití pracovních listů, obrázků s tímto zaměřením, využívání vlastního těla.

Pro nápravu dysgrafie byly využity následující pomůcky:

- Procvičování jemné motoriky – protahovací a uvolňovací cviky, grafomotorická cvičení na velký formát papíru.
- Pracovní listy pro grafomotorická cvičení.
- Využití interaktivní tabule – čmárání, psaní dlaní, prsty, interaktivní fixou na velkou bílou plochu, vybarvování omalováněk.
- *Modely písmen* z různého materiálu pomáhají v upevňování a zapamatování si tvaru daného písmene. Využívat i hmatovou abecedu.
- *Dokreslování, skládání písmen* – využití rozstříhaných obrázků písmen, žák skládá, ukazuje obrázky začínající daným písmenem, vymýšlí slova na písmeno, píše slova.
- Psaní na magnetickou tabulku.

Kaziustika č. 2

Diagnóza: Vývojová dyslexie

Osobní údaje:

Jméno: Patrik K.

Věk: 9 let

Sourozenci: mladší sourozenec

Školní úspěšnost

Patrik chodí do třetí třídy. Je vnímavý a citlivý chlapec. Od druhé třídy jsem pozorovala jeho potíže se **čtením**. Přetrvávalo dvojí čtení. Tréninkem ve škole a domácí přípravou jsme dvojí čtení postupně odstranili. Zaměňuje hlásky, na některá písmenka si nemůže vzpomenout. **Psaní** - Patrik píše velkými písmeny s výrazným sklonem vpravo, ale jeho grafický projev je čitelný. Opisuje a přepisuje téměř bez chyb. V **matematice** má Patrik větší problémy pouze přečíst a porozumět slovním úlohám. Na číselné ose se orientuje. Občas zaměňuje čísllice. **Prvouka** je Patrikův oblíbený předmět, orientuje se v daných tématech, často se hlásí. Ve **výtvarné a pracovní výchově** nemá větší problémy. Je pečlivý, pracovitý. V tělesné výchově zvládá i cviky náročnější na koordinaci pohybu. Ve třídě je tichý, kamarádký, mezi dětmi oblíbený.

Speciálně pedagogická diagnostika

Dle PPP Patrik navazuje kontakt bez obtíží, je mírný, tichý, hodný, nesmělý, působí vážným dojmem. Ke spolupráci je vstřícný, komunikativní, pracuje se soustředěním, zaujetím a systematicky. Je motivovaný, snaží se ve všem vyhovět co nejlépe, je vděčný za pochvalu, která ho pozitivně motivuje. Patrik pracuje pomalým tempem – je při práci důkladný, chce práci odevzdat s co nejlepším výsledkem. Nutné jsou delší zácviky u úkolů, potřebuje mít jistotu, že porozuměl zadání. Vyhovuje mu zpětná vazba s ujištěním, podporou a povzbuzením. Patrikova intelektová výkonnost je situována do pásma spodního průměru. V rozložení rozumových schopností jen mírně převažují verbální složky, které odpovídají školní výkonnosti a dají se částečně ovlivnit vzděláváním, nad složkami názorovými, které odpovídají vrozeným vlohám a dispozicím. Patrik má oslabenou krátkodobou sluchovou paměť. Míra numerické přesnosti, početního úsudku a schopnosti počítat z paměti a schopnosti chápat sociální

situace jsou v rovině sociální inteligence. Na dobré úrovni má Patrik zrakový postřeh, obsahovou úroveň řeči a způsob užívání slov.

Čtení

Patrik čte s ukazováním, pomalu, nejistě, nerovnoměrně, po slovech, delší slova vázaně slabikuje. Obtížně čte slova se shluky souhlásek, opravuje se, patrně je dvojitě čtení. Při reprodukci čteného textu Patrik zachytí podstatné části děje i dějovou zápletku, přečtený text vypravuje samostatně, potřebuje dostatek času.

Psaní

Patrik píše pravou rukou. Má správný ale křečovitý úchop. Píše pomalým tempem. V písemném projevu se vyskytují jen ve velmi mírné intenzitě specifické dysortografické chyby – diakritická znaménka, přidání či záměna písmene, nesprávné hranice slov. Celkový počet chyb je sociálně únosný. Písmo chlapce je čitelné, místy škrty a přepisy.

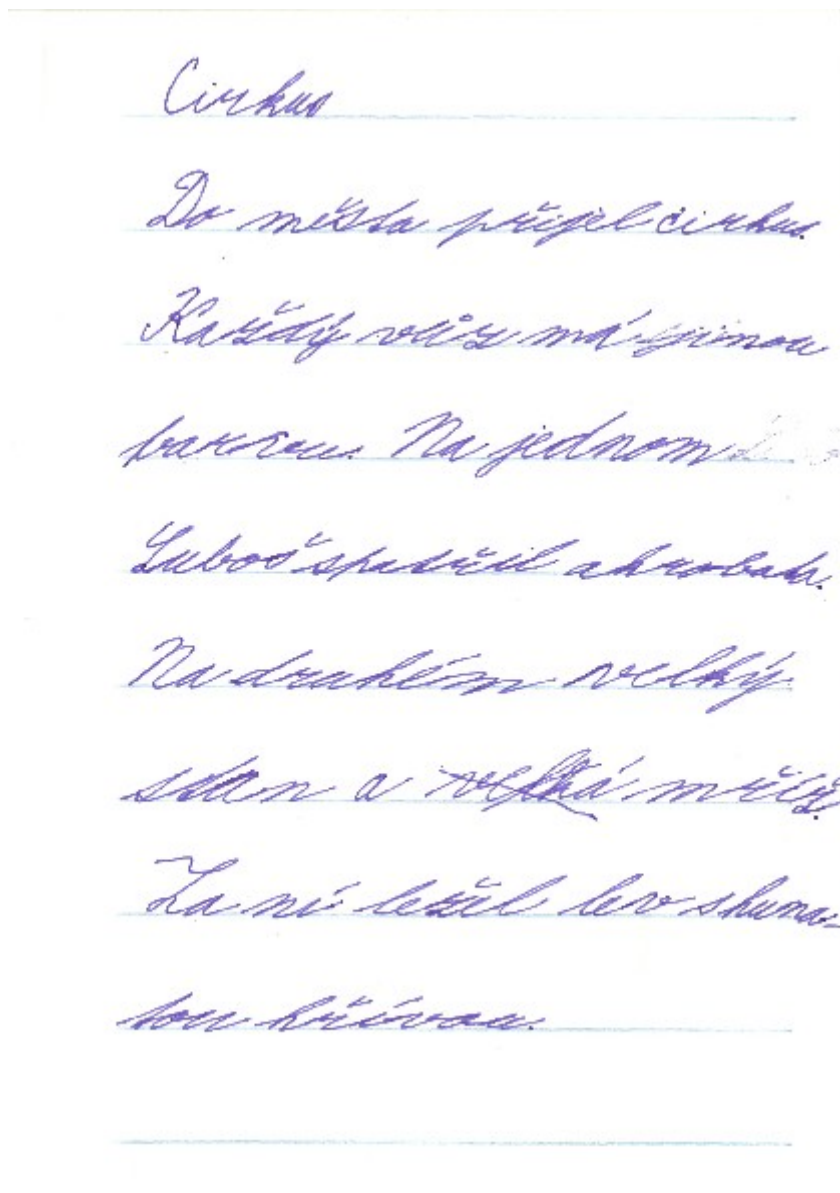
Specifické zkoušky

U Patrika jsou nápadnosti v oblasti sluchové diferenciaci a analýzy, krátkodobé zrakové paměti, audiomotorické a vizuomotorické koordinace, pravolevé orientace, jemné motoriky. Oslabená je zraková diferenciaci. Lateralita je u Patrika souhlasná – pravá ruka x pravé oko.

Doporučená opatření

Podle PPP není nutná integrace žáka. Dále PPP doporučuje hodnocení a klasifikaci formou známky s tím, že budou vzaty v úvahu i další zprávy z vyšetření. Speciálně pedagogickou péčí je třeba zaměřit na zdokonalení v oslabených oblastech s využitím podpůrných cvičení, metodik a pomůcek. U Patrika je důležité sladit sluchové a zrakové vjemy s pohybem, je třeba s Patrikem trénovat krátkodobou sluchovou a zrakovou paměť, sluchové vnímání ve smyslu znělosti slabik, tvrdých a měkkých souhlásek, skládání a rozkládání slov, stranovou a prostorovou orientaci, jemnou motoriku, uvolňovací cviky.

Ukázka diktátu



Hodnocení diktátu

Patrik je při diktátech velmi soustředěný, většinou práce odevzdává s malým množstvím chyb. Při kontrole si chyby opravil. Myslím, že velmi dobrá domácí příprava a spolupráce rodičů Patrikovi velmi prospívá.

Zkouška čtení

SLABIKUJE

Popletená pohádka

Zasadil dědeček řepu. Často ji okopával a zaléval. Čekal, až vyroste. Řepa byla větší a větší, až byla veliká téměř jako dědeček. ^{2x}

Dědeček se chystal řepu vytáhnout. Ale řepa nečekala, až to udělá. ^{2x} Rozhodla se, ^{2x} že dědečkovi uteče. Bála se totiž, že až ji dědeček vytáhne, že ji ^{2x} rozřeže na malé kousky. [DVOJÍ ČTENÍ]

^{2x} Rozkývala se, kývala se, kývala – až kořínky samy povolily.

Řepa se kutálela po poli. ^{2x} Žádná řepa není úplně kulatá, a tak cestou zatačela. Kutálela se, kutálela, až se dostala na silnici. Vydala se po ní rovnou do lesa a notovala si: **SLABIKOVAL TĚMĚŘ ČER**

Hodnocení čtení

Patrik si před vlastním čtením označil čtyři slova (žlutou barvou), která se mu zdají být složitá. Zelenou barvou jsem označila, kde a jak Patrik chyboval. Některá slova četl dvakrát, opakoval první slabiky. U Patrika je patrné dvojí čtení. Celý text Patrik téměř odslabikoval. Textu porozuměl.

Možnosti reedukace a využití speciálních pomůcek

Pro nápravu dyslexie byly využity následující pomůcky:

- *Modely písmen* z různého materiálu pomáhají v upevňování a zapamatování si tvaru daného písmene. Využívat i hmatovou abecedu.
- *Dokreslování, skládání písmen* – využití rozstříhaných obrázků písmen, žák skládá, ukazuje obrázky začínající daným písmenem, vymýšlí slova na písmeno.
- Vyvozování *p, p, d* – pomocí obrázků.
- Procvičování délky slabik pomocí bzučáku.
- Natahování gumy – rozdělování vět na slova, slov na slabiky a slabik na hlásky.
- Přesmyčky – rozklad na slabiky, hlásky, mimozemšťan.

K procvičování paměti, prostorové orientace byly využity následující pomůcky:

- Kimovy hry, Slovní kopaná, hry typu Na ostrov si vezmu...

- Procvičování pravo-levé orientace a prostorové orientace – využití pracovních listů, vlastního těla.

Kazuistika č. 3

Diagnóza: Vývojová dyslexie a dysortografie

Osobní údaje:

Jméno: Anna L.

Věk: 9 let

Sourozenci: starší sourozenec (vývojová dysortografie)

Školní úspěšnost

Anna je velmi ctižádostivá dívka, která chce být úspěšná za každou cenu. Proto jakýkoli sebemenší neúspěch snáší Anna velmi těžko. V první a na začátku druhé třídy byla plačtivá při každém nezdaru. Potíže se čtením byly tak velké, že v PPP byla vyšetřena už začátkem druhé třídy. Byla diagnostikována výraznější forma specifické poruchy učení – vývojová dyslexie a dysortografie. V **českém jazyce** má Anna velké problémy zejména v diktátech. Zaměňuje, vynechává písmena, slabiky. Přepis a opis je bez výrazných obtíží. Často si nemůže vzpomenout, jak se písmenko píše. Má naučené psát podle obrázků, které si vybaví, např. když se jí řekne růže – ví, jak se píše r. V **matematice** má Anna větší problémy pouze přečíst a porozumět slovním úlohám. Na číselné ose se orientuje. Je znát pečlivá domácí příprava. V početních operacích se Anna velmi zlepšila a zrychlila pracovní tempo, začala si věřit. **Prvouka** je také Annin oblíbený předmět, na jejích výkonech je znát domácí příprava. Ve **výtvarné, pracovní výchově** je Anna pečlivá, odevzdává velmi pěkné výkresy, jemná motorika není narušena. Její radost z pohybu je znát v **tělesné výchově**, hrubá motorika, koordinace pohybu nejsou narušeny.

Speciálně pedagogická diagnostika

Dle závěru PPP je Anna v sociálním kontaktu nesmělá, tichá, vážná.. Působí smutným dojmem, méně sdílná. Spolupracuje ochotně, snaží se podat dobrý výkon. Při neúspěchu se tváří nešťastně, úkoly subjektivně vnímané jako náročnější (psaní) rychle vzdává. Její pracovní tempo je přiměřené. Při psychologickém vyšetření pracuje rychle a bez rozmyslu, chyby po sobě nekontroluje a nevidí. Při řešení úkolů je na Anně vidět značná impulsivita v řešení úkolů a koncentrace pozornosti kolísá. Aktuální intelektová výkonnost je situována do pásma horního průměru, skladba schopností je

nerovnoměrná. V rozložení rozumových schopností jsou verbální složky, které odpovídají školní výkonnosti a lze je částečně ovlivnit vzdáváním, ve středním pásmu průměru a složky názorové, které odpovídají vrozeným vlohám a dispozicím, jsou v pásmu mírného nadprůměru. Nápadně jsou sníženy schopnosti pro numerický úsudek a krátkodobou mechanickou sluchovou paměť.

Čtení

Čtenářské dovednosti jsou co do rychlosti a způsobu na hraniční úrovni, chybovost je značně vysoká. Dívka čte po slovech s častým slabikováním a domýšlením slov. Objevují se sklony k „dvojímu čtení“, dochází k záměně tvarových písmen. Porozumění čtenému je podprůměrné.

Psaní

V písemném projevu Anny se objevuje vysoká (sociálně neúnosná) specifická chybovost jako důsledek narušené kvality fonemického sluchu. Dívka píše pravou rukou, úchop psacího náčiní je správný. Grafomotorické tempo je přiměřené. Kvalita grafického projevu je průměrná, nejsou zautomatizované některé tvary méně frekventovaných velkých psacích písmen.

Doporučená opatření

Dle doporučení PPP je třeba speciálně pedagogickou péčí zaměřit na zdokonalení v oslabených oblastech s využitím doporučovaných podpůrných cvičení, metodik a pomůcek. Procvičování sluchové analýzy a syntézy, sluchové diference. Je třeba trénovat zrakové vnímání a sladit zrakové a sluchové vjemy s pohybem. U Anny je důležité posilování zrakového a sluchového vnímání a stranové i prostorové orientace.

Ukázka diktátu

Cirkus

Do města přijel cirkus.

Kašpý vůs má jinou barvu.

Na jednom Luboš spracil

akolaba. Na druhém velký

stan a mrtis. Labný ležel

lef s hřmatou hřivou.

Hodnocení diktátu

Anna je při diktátech velmi pozorná, soustředěná, snaží se mít diktát bez chyb. Porucha fonemického sluchu, která je u Anny markantní, jí to bohužel znemožňuje. Tento krátký diktát po kontrole odevzdala s osmnácti chybami. Jsou zde vynechaná písmenka, zpřeházená písmenka i slova, vynechaná diakritická znaménka, zkomolená slova. V běžné výuce píše Anna diktáty s pomocí asistentky (kterou mám ve třídě k autistickému žákovi), sama by diktát nezvládla. Píše ob jednu větu, často jí dávám diktát pouze doplňovací. Motivuji ji pochvalou, smajlíky, pokud odevzdá diktát bez chyby (samozřejmě s velkou pomocí), dám Anně jedničku zlatou (osvědčilo se mi a

běžně používám gelové pero zlaté barvy).

Zkouška čtení

Popletená pohádka

Zasadil dědeček řepu. Často ji okopával a zaléval. Čekal, až vyroste. Řepa byla větší a větší, až byla veliká téměř jako dědeček.

Dědeček se chystal řepu vytáhnout. Ale řepa nečekala, až to udělá. Rozhodla se, že dědečkovi uteče. Bála se totiž, že až ji dědeček vytáhne, že ji rozřeže na malé kousky.

Rozkývala se, kývala se, kývala – až kořínky samy povolily. Řepa se kutálela po poli. Žádná řepa není úplně kulatá, a tak cestou zatáčela. Kutálela se, kutálela, až se dostala na silnici. Vydala se po ní rovnou do lesa a notovala si:

Hodnocení čtení

Anička si označila deset slov, která jí připadají těžká. Při vlastním čtení slabikuje a čte po slovech. Hlásky uprostřed slov (zeleně vyznačené) vyslovovala samostatně. Zaměňuje hlásky i některá slova. Čte nahlas, pečlivě vyslovuje. Textu porozuměla.

Možnosti reedukace a využití speciálních pomůcek

Pro nápravu dyslexie a fonemického sluchu byly využity následující pomůcky:

- *Molitanová destička* – nacvičování psaní i po měkkých souhláskách, a y po tvrdých souhláskách. Využíváno i během diktátů v běžné výuce.
- *Modely písmen* z různého materiálu pomáhají v upevňování a zapamatování si tvaru daného písmene. Využívat i hmatovou abecedu – pro rychlejší zapamatování si tvaru písmen, které si Anna dlouho vybavuje.
- *Dokreslování, skládání písmen* – využití rozstříhaných obrázků písmen, žák skládá, ukazuje obrázky začínající daným písmenem, vymýšlí slova na písmeno.
- Vyzozování *p, p, d* – pomocí obrázků.
- Procvičování délky slabik pomocí bzučáku.
- Přesmyčky – rozklad na slabiky, hlásky, mimozemšťan.

- Natahování gumy – rozdělování vět na slova, slov na slabiky a slabik na hlásky.
- Hledání tikající minutky, rozpoznávání neřečových zvuků, opakování správného rytmu, kolikrát tlesknu.

K procvičování paměti a prostorové orientace byly využity následující pomůcky:

- Kimovy hry, Slovní kopaná, hry typu Na ostrov si vezmu...
- Procvičování pravo-levé orientace a prostorové orientace-využíváme pracovní listy, obrázky, polohu vlastního těla.

Kazuistika č. 4

Osobní údaje:

Jméno: David P.

Věk: 9 let

Sourozenci: jedináček

Školní úspěšnost

David je velmi tichý chlapec, kamarádský, pracovitý. V **českém jazyce** dělají Davidovi problémy diktáty, čtení a grafomotorický projev. V diktátech často chybuje v párových souhláskách, v psaní měkkého a tvrdého i/y po měkkých a tvrdých souhláskách, často si nevzpomene na psaní velkých psacích písmen. Vynechává písmena, slabiky. Písmo není úhledné, většinou méně čitelné. Ve čtení zaměňuje tvarově podobné hlásky, čte pomalu a neplynule. Domýšlí si konce vět. V **matematice** má David problémy přečíst a porozumět slovním úlohám. Na číselné ose se orientuje s chybami. Občas zaměňuje číslice. V **prvouce** je David tichý, není příliš aktivní, na otázky daného tématu většinou neodpoví, protože prý neví, ale návodnými otázkami se ke správné odpovědi dostaneme. Při písemném opakování nejen v prvouce musí u Davida být učitelka a pomáhat mu při čtení otázek. Ve všech předmětech by odevzdal prázdný papír, protože prý neví, co má dělat a jak odpovídat. Vyžaduje neustálý dohled, za který je vděčný.

Speciálně pedagogická diagnostika

Při psychologickém vyšetření je David plachý, stydlivý, tichý, kontakt navazuje pozvolna. Během vyšetření snaživý, pracuje pomalým tempem. U Davida je patrná nejistota, často s odpovědí váhá. Pokud si není jistý, mlčí. Rozumové schopnosti Davida jsou dle PPP aktuálně situovány do pásma horního podprůměru. Složka názorová je v pásmu dolního průměru a převažuje nad složkou verbální. Při zrakovém postihování detailů, prostorové představivosti a analyticko-syntetických schopností podal David průměrné výkony. Aktivní slovní zásoba a verbálně logické myšlení je v pásmu slabého průměru. V oblasti všeobecných vědomostí, sociálního úsudku, chápání časové a dějové následnosti, krátkodobé sluchové paměti podal David podprůměrné výkony. David neprospívá v úlohách zaměřených na praktické počtářské dovednosti. V sociálním kontaktu při speciálně pedagogickém vyšetření je David nesmělý, nejistý, klidný. Snaží

se pracovat dle instrukcí, když nezná řešení, dlouho přemýšlí, nevzdává to. Neúspěch ho mrzí. Pracovní tempo je pomalejší.

Čtení

Způsob a rychlost čtení je u Davida na podprůměrné úrovni, chybovost je ještě v normě. David čte po slovech, zpočátku nejistě, postupně se výkon zlepšuje. Objevují se tendence slova domýšlet. Porozumění přečtenému je podprůměrné, David je schopen reprodukovat děj pouze na základě návodných otázek.

Psaní

Dle PPP se v písemném projevu Davida objevuje mírná specifická chybovost – aktuálně sociálně únosná. David píše levou rukou, úchop psacího náčiní je nízký a křečovitý. Po grafické stránce se písmo jeví jako podprůměrné.

Specifické zkoušky

Na základě vyšetření PPP poukazují specifické zkoušky u Davida na výrazně nízkou kvalitu sluchové analýzy, syntézy, diferenciací a vizuální orientaci v prostoru.

Závěr vyšetření

Podle vyšetření PPP rozumové schopnosti Davida jsou aktuálně situované do pásma horního podprůměru. V písemném projevu se objevují symptomy dysortografie, aktuálně však vzhledem k nadání dle PPP nelze diagnostikovat specifickou poruchu učení.

Doporučovaná opatření

Na základě závěrů vyšetření PPP je vhodné u Davida posilovat a rozvíjet tyto oslabené oblasti: sladění sluchových vjemů s pohybem, sluchové analýzy a syntézy, určování pozice hlásek ve slovech, je třeba se věnovat oblasti sluchové diferenciací, posilovat zrakové vnímání, stranovou a prostorovou orientaci.

Ukázka diktátu

Cirkus
Do města přijel cirkus. Každí
rus má jinou ^{mu}partu. Na jednom Lubo-
š spadl akrobata. Na druhém velký
star a bílý. Za něj šel lef s
kurnatou bíbott.

Hodnocení diktátu

Ačkoli David nemá specifickou poruchu učení, v běžné výuce s ním pracuji stejně jako s ostatními, kteří SPU diagnostikovanou mají. Tento krátký diktát i po kontrole odevzdal se čtrnácti chybami. Zaměňuje písmenka, vynechává diakritická znaménka, chybí ve znělých a neznělých souhláskách, v psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách.

Zkouška čtení

Popletená pohádka

Zasadil dědeček řepu. Často ji okopával a zaléval. Čekal, až vyroste. Řepa byla větší a větší, až byla veliká téměř jako dědeček.

Dědeček se chystal řepu vytáhnout. Ale řepa nečekala, až to udělá. Rozhodla se, že dědečkovi uteče. Bála se totiž, že až ji dědeček vytáhne, že ji rozřeže na malé kousky.

Rozkývala se, kývala se, kývala – až kořínky samy povolily. Řepa se kutálela po poli. Žádná řepa není úplně kulatá, a tak cestou zatačela. Kutálela se, kutálela, až se dostala na silnici. Vydala se po ní rovnou do lesa a notovala si:

Hodnocení čtení

David si označil sedm slov, která se mu jeví jako obtížná. Neklesá hlasem na konci věty. Spěchá, chce mít text rychle přečtený. V zeleně označených slovech chyboval. Opakoval první slabiky, slabikoval slova. Ve slovech zaměňoval hlásky. Hlásky uprostřed některých slov vyslovoval samostatně. Textu porozuměl s návodnými otázkami.

Možnosti reedukace a využití speciálních pomůcek

Pro nápravu dysortografických symptom byly využity následující pomůcky:

- Molitanová destička – nacvičování psaní i po měkkých souhláskách, a y po tvrdých souhláskách. Využíváno i během diktátů v běžné výuce.
- Vyvozování p, p, d – pomocí obrázků.
- Procvičování délky slabik pomocí bzučáku.
- Přesmyčky – rozklad na slabiky, hlásky, mimozemšťan.
- Natahování gumy – rozdělování vět na slova, slov na slabiky a slabik na hlásky.

K procvičování pozornosti, paměti, prostorové orientace byly využity následující pomůcky:

- Kimovy hry, Slovní kopaná, hry typu Na ostrov si vezmu...

- Procvičování pravo-levé orientace a prostorové orientace – využití polohy vlastního těla.

Pro úpravu psaní byly využity následující pomůcky:

- Procvičování jemné motoriky – protahovací a uvolňovací cviky, grafomotorická cvičení na velký formát papíru.
- Pracovní listy pro grafomotorická cvičení.
- Využití interaktivní tabule – čmárání, psaní dlaní, prsty, interaktivní fixou na velkou bílou plochu, vybarvování omalovánek.
- *Modely písmen* z různého materiálu pomáhají v upevňování a zapamatování si tvaru daného písmene. Využívat i hmatovou abecedu.
- *Dokreslování, skládání písmen* – využití rozstříhaných obrázků písmen, žák skládá, ukazuje obrázky začínající daným písmenem, vymýšlí slova na písmeno, píše slova.
- Psaní na magnetickou tabulku.
- Práce s hmatovou abecedou.

Shrnutí

Diplomovou práci jsem rozdělila do čtyř částí. V první části jsem se věnovala obecné charakteristice specifických poruch učení. Vymezila jsem základní pojmy definice a příčiny specifických poruch učení. Jelikož jsem pracovala s dětmi, které mají problémy zejména v českém jazyce, podrobněji jsem se zabývala poruchami – dyslexie, dygrafie, dysortografie.

Druhá část diplomové práce je zaměřena na diagnostiku specifických poruch a tvorbu individuálního vzdělávacího plánu. Popisuji zde nejen práci učitele, který většinou jako první rozpozná specifickou poruchu u žáka, ale i práci odborného pracoviště, které stanoví diagnózu, závěr a doporučí opatření, která povedou ke zmírnění poruch žáků se specifickými poruchami učení. Tato doporučení jsou pro učitele, jak s dětmi pracovat, ale i pro rodiče, jelikož domácí příprava do školy je pro tyto žáky velmi důležitá.

Ve třetí části diplomové práce jsem se zabývala obecnými zásadami reedukace specifických poruch učení. Srovnala jsem pohled různých autorů na tuto problematiku. Popsala jsem, co by měly reedukační hodiny obsahovat a čemu bychom se měli jako pedagogové vyvarovat.

Čtvrtá a zároveň praktická část je věnována reedukačním pomůckám a metodám, které se dají využít při nápravách specifických poruch učení. Mým cílem bylo vytvořit kartotéku pomůcek, pracovních listů, které budu využívat nejenom já při reedukačních hodinách nebo v běžném vyučování, ale i ostatní pedagogové, které tato problematika zajímá, nejsou lhotejní a přihlížejí k těmto poruchám. Pracovala jsem se čtyřmi dětmi. Třem je diagnostikovaná specifická porucha, jeden chlapec netrpí SPU, ale dle závěru doporučení PPP se s ním má pracovat jako s dítětem s SPU, jelikož vykazuje známky dysortografické poruchy. Podle vyšetření a následného doporučení PPP jsem si vytvořila hodinové reedukační plány. Na každou hodinu jsem si připravila pomůcky, metody k nápravě jedné nebo dvou perceptí. Některé pomůcky, hry se dají použít pouze ve skupinách, proto jsem střídala nápravné hodiny individuální se společnými. Vždy jsem vycházela z doporučení poradny a ze svých zkušeností z běžné výuky, kde jsem

pozorovala problémy těchto žáků.

V závěru jsem se věnovala vyhodnocení přínosu reedukačních metod, které jsem využila při práci s dětmi se specifickými poruchami učení.

Na přiloženém CD uvádím některé pomůcky, pracovní listy a další materiály, které jsem během reedukačních hodin používala.

Závěr

V posledních letech se počet žáků se specifickými poruchami učení a chování zvyšuje. Tato diplomová práce mi pomohla blíže se seznámit s problematikou specifických poruch učení, orientovat se v tématu. Názory odborníků z prostudované literatury mi pomohly se ještě více přiblížit nejen k teoretickým poznatkům, ale ukázaly mi nutnost pomáhat dětem se specifickými poruchami učení pomocí rozmanitých reedukačních pomůcek.

Postupným vytvořením si vlastní kartotéky pracovních listů a zásoby pracovních pomůcek jsem si uvědomovala problém SPU. Zjistila jsem, jak poruchy v oblasti smyslového vnímání dokážou dětem znesnadnit život. Pro žáky s SPU není samozřejmost sednout si ke knize a s chutí si ji přečíst. Pohybují se ve změti písmen, čísel, čar, kterým nerozumí, a ve kterých se jen těžko orientují.

Pracovala jsem s dětmi nejen při reedukačních hodinách, ale i v běžné vyučovací hodině. Spolupracovala jsem s rodiči žáků, výchovnou poradkyní a pracovníky pedagogicko-psychologické poradny. Přesvědčila jsem se o nutnosti spolupráce rodičů s učitelem, speciálním pedagogem. Myslím, že velmi důležitá je každodenní pomoc rodičů žákům s přípravou na vyučování.

Ujistila jsem se, jak je důležitý individuální přístup k dětem nejen se specifickými poruchami učení. U žáků, kterým SPU nebyly diagnostikovány, a přesto jsem s nimi prováděla reedukační cvičení, byl patrný posun v komunikaci, dalších činnostech, dokázali ocenit práci a čas, který jsem jim věnovala. Přesvědčila jsem se, že hodiny vedené formou her působí na děti pozitivně, úspěchy je těší a posilují v dalších školních dovednostech. Zjistila jsem, že ve cvičných diktátech, které jsem prováděla s reedukační skupinkou několika dětí, bylo méně chyb, písmo čitelnější, úhlednější a celková úprava byla lepší, než u diktátů psaných s celou třídou v počtu 27 žáků. Myslím, že důvodem je malá skupina dětí, pohodová atmosféra, která je při reedukačních hodinách nezbytná a celkový klid ve třídě.

Vytvořenou kartotéku pomůcek, pracovních listů a reedukačních cvičení si vyzkoušeli i ostatní pedagogové v rámci svých reedukačních hodin i klasického vyučování. Pomohla mi jejich zkušenost a dlouholetá praxe. Díky jejich doporučením a radám jsem kartotéku postupně doplňovala.

Seznam použité literatury:

1. BLAŽKOVÁ, Růžena, a kolektiv autorů. *Poruchy učení v matematice a jejich nápravy*. Brno: Paido, 2000. 94 s. ISBN 80-85931-89-3
2. DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H+H, 1992. 106 s. ISBN 80-85467-69-0
3. DVOŘÁK, Josef. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, v.o.s., 2003. 144s. ISBN 80-902536-5-2
4. EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení 1*. Praha: Portál, 1999. 80 s. ISBN 80-7178-325-0
5. EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení 2*. Praha: Portál, 2000. 80 s. ISBN 80-7178-471-0
6. JIRÁSEK, Jaroslav, Matějček, Zdeněk, Žlab, Zdeněk. *Poruchy čtení a psaní*. Praha: SPN, 1966. 168 s.
7. JORDAN, Dale R. *Dyslexia in the Classroom*. Columbus, Ohio: Bell & Howell, 1972. 194 s. ISBN 0-675-09100-4
8. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Žáčková, Hana. *Dysgrafie*. Praha: D+H, 2005. 68 s. ISBN 80-903579-2-X
9. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Žáčková Hana. *Dyslexie*. Praha: D+H, 2004. 67 s. ISBN 80-239-4472-X
10. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Žáčková, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008, 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8
11. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Žáčková, Hana., Sovová, Hana. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha: D+H, 2003.
12. LINHART, Jiří a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2010. 415 s. ISBN 80-7382-006-4
13. MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995, 107 s. ISBN 80-7178-033-2
14. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1988, 238 s.
15. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Praha: H H, 1995, 269 s. ISBN 80-85467-56-9

16. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0
17. POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997, 304 s. ISBN 80-7178-151-7
18. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001, 336 s. ISBN 80-7178-570-9
19. RIDICK, Barbara. *Living with dyslexia*. London: Routledge, 1996. 232 p. ISBN 0-415-125-01-4
20. ROSECKÁ, Zdena, PROCHÁZKOVÁ, Eva. *Slabikář pro 1. ročník ZŠ*. Brno: Nová škola, 2012, 122 s. ISBN 978-80-87565-28-5
21. SKOŘEPOVÁ, Kateřina. *Přestávám být miminko, maluji si malinko*. Praha: Axióma, 2003, ISBN 80-7292-058-8
22. SKUTIL, Martin, Křováčková, Blanka. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 75 s. ISBN 80-7041-428-6
23. SVOBODA, Pavel. *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*. Praha: Portál, 2009, 56 s. ISBN 978-80-7367-545-5
24. TYMICHOVÁ, Hana. *Nauč mě správně číst*. Praha: Práce, 1996. 128 s. ISBN 80-208-0381-5
25. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8
26. VYKOPAL, Zdeněk. *Čtení mě baví: čítanka pro 1. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1992. 63 s. ISBN 80-7168-017-6
27. ZELINKOVÁ, Olga. *Hrajeme si s písmeny*. Olomouc: DYS, 1997. 32 s. ISBN 80-902065-8-1
28. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7
29. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1996. 195 s. ISBN 80-7178-242-4
30. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. 207 s. ISBN 978-80-262-044-4

Internetové zdroje:

31. GOŠOVÁ, Věra. *Dysmúzie*. [online] Metodický portál RVP. [cit. 29. 10. 2015]. dostupný z www: <
http://wiki.rvp.cz/index.php?title=Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dysm%BAzie>
32. KOHOUTEK, Rudolf. *Dyspinxie* [online] [cit. 29. 10. 2015]. Dostupné z www: <
<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/dyspinxie> >
33. KOSTLÁNOVÁ, Renata. *Náměty k reedukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. MŠMT, Investice do rozvoje vzdělávání. 46 s. [cit. 5. 1. 2015]. dostupný z www. <
http://www.zsletovice.cz/pictures/projekty/ESF/namety_k_reedukaci.pdf >
34. KHÝROVÁ, Taťána. *K diagnostice zrakového vnímání dětí v době zahájení školní docházky*. [online]. Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství Roč. 2005, č. 43 (2005), s. 55-58. [cit. 29.10.2015]. dostupné z www: <
<http://katalog.npmk.cz/documents/106954>>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) ze dne 24. září 2004

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

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Seznam příloh:

Příloha A - Ukázka reedukačního plánu.....	83
Příloha B - Měkké, tvrdé slabiky – ukázka ze slabikáře.....	84
Příloha C – Hodnocení pomůcek	85

A – obr. 1 - Ukázka reedukačního plánu

Jméno ANICKA Datum 5/10


percepce	činnost	poznámky/pomůcky
vnitřní přev.	seladání písní myletované číslo abecedy	rozložení abecedy puklky "najdi se"
sluchová mnimání	převádění abecedy ke správnému slehu	PS sluchová mnimání
paměť	Co si s sebou námy na prádny	n kruhu na koleci
	Průběh se slova	PL + knoflík

matky ště
kromal

B – obr. 2 - Měkké, tvrdé slabiky

di dy ti ty ni ny

Ten náš budík, divná věc,
nejí, nespí, tiká přec.
Tiky taky, tiky taky,
když já nespím, nespí taky.



di dí	 kladivo	 lodička	 dívka	hodinky
nářadí	kladivo	lodička	dívka	hodiny
rodina	hladí	kladina	vidí	budíky
hodina	hledí	hadice	vodí	dílna
ti tí	 tiskátko	 štika	 Otík	tiká
prstík	tiskátko	štika	Otík	tikání
puntík	svítí	botičky	kvítí	utíká
dešťík	vrátí	šatičky	kostí	utírá
ni ní	 knižka	 sluníčko	 Jeník	učení
parník	knižka	sluníčko	Jeník	čtení
patník	níkam	rybník	horní	psaní
				počítání
				jarní
				letní
				podzimní

dy dy proudy klády
kudy tudy tady tedy vždy pohledy vodopády mladý

ty tý ploty tykadlo
pruty motyka
dráty sešity
prsty motýl
dorty notýsek

ny ný lány stany

dě tě ně

Děda dělá dětem lodě,
děti s nimi chodí k vodě.
Dívají se za lodi,
jak na vodě závodí.



lodě	 koště	dýně	 Luděk
děda	tělo	někdo	Matěj
dělá	těší se	někam	Čeněk
dělí	štěká	nějak	Anděla

V hřebčíně

Luděk s Matějem byli v neděli na výletě.
Děda je autem zavezl do Napajedel.
V Napajedlech je známý hřebčín.
Chovají a trénují tam koně.
Dětem se líbili hnědáci.
Chovatelé dětem ukázali,
jak koně trénují.
Lezdí s koňmi na soutěže.



V ovocném sadu

Náš dědeček zakládá
Koupil několik ovoc
Vnoučata mu chtějí
Společně vyryli jám
Vysázeli jabloně, hr
višně, meruňky a šv
Ke každému strom
Stromky pak rostou
Za několik let bude

*Jabloně má jab
Višně má
Meruňka má
Višně má*

C – Hodnocení pomůcek

Posouzení úrovně pomůcek k reedukaci SPU i výuce p. učitelky

Bc. V. Stodolové

Pomůcky vyrobené paní učitelkou Vítězslavou Stodolovou jsem zhlédla s nadšením. O některou z pomůcek už jsem paní učitelku požádala k zapůjčení pro využití na kroužku reedukace SPU. Děti s ní pracovaly velmi rády. Všechny pomůcky, které jsou pečlivě a promyšleně zhotovené, se mi líbily jak obsahem, tak výtvarným zpracováním s ohledem na barvu, velikost i materiál. Jsou vhodné pro skupinovou práci, práci ve dvojici i pro individuální práci. Na první pohled jsou určeny k rozvoji všech potřebných dovedností a hlavně je znát, že vycházejí z praxe s dětmi. Předností je i pestrost a bohatost materiálu jako celku.

Díky své kreativitě, pečlivosti a pracovitosti je paní učitelka skvělým přínosem pro naši základní školu a já jí držím palce v další práci s dětmi a těším se na další spolupráci.

V Cholticích dne 2.12. 2015



Mgr. Ivana Benešová

učitelka 1.stupně (28 let praxe)

Posouzení úrovně pomůcek k reedukaci SPU i výuce p. učitelky Bc. V. Stodolové

Paní učitelka Vítězslava Stodolová vyrobila mnoho zajímavých pomůcek, které jsou velice nápadité a poutavé. Vytvořeny jsou s pečlivostí a přesností. Paní učitelka použila i vhodné barvy a materiál. Při jejich vymýšlení i vytváření vycházela z potřeb žáků pochopit, představit si a procvičit základní učivo hlavních předmětů. Pomůcky lze využívat jak pro jedince, tak pro práci ve dvojicích i skupinách. Hlavní předností těchto pomůcek je jejich okamžitá použitelnost v praxi. Často výborný nápad s jednoduchou manipulací může být skvělým pomocníkem pro představu žáka. Slouží také k vizuomotorické koordinaci a rozvoji grafomotoriky. Např. analýza a syntéza slov, řazení slov a vět v českém jazyce, hry s písmeny a obrázky, matematické hry, manipulační pomůcky a další.

Paní učitelka při svém působení na naší škole od počátku aktivně vymýšlí a vyrábí nekonvenční pomůcky. Obohacuje tím reedukační činnost i výuku a přispívá k vzájemné výměně zkušeností s jejich využitím mezi kolegyněmi. Je výbornou učitelkou a svojí kreativitou je cenným členem našeho pedagogického sboru.

V Cholticích dne 1.12.2015

Mgr. Dagmar Zálabská

Mgr. Dagmar Zálabská

Vedoucí učitelka I. stupně (35 let praxe)