

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

na téma

**Speciální pomůcky pro žáky postižené specifickou poruchou
učení na 1. stupni základní školy**

**Special equipment for children with a specific learning
disability at elementary school**

Ivana Schreckingerová

Vedoucí diplomové práce

Mgr. Renata Jandová

České Budějovice 2009

Anotace

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část se věnuje problematice specifických poruch učení se zaměřením na dyslexii, v menší míře pak dysgrafii a dysortografii. Je zde popisována diagnostika, etiologie a reedukace. Dále se zabývá možnostmi práce s dítětem se specifickou poruchou učení při běžné hodině.

Praktická část je zaměřená na tvorbu pomůcek. Jedná se o pracovní sešit, který pomáhá k upevnění probírané látky z českého jazyka. K pracovním listům jsou vypracovány metodické pokyny.

Annotation

This Diploma thesis consists of two parts: the theoretic part focuses on specific learning disabilities such as dyslexia, dysgrafia and dysorthography. This part gives a description of the diagnostics, etiology and re-education of such disabilities and how to possibly work with a child with such disabilities who is included in a normal class.

The practical part focuses on the creation of special equipment. In particular a workbook which helps the child to “fix“ the taught subject of Czech grammar in his/her brain. The workbook is accompanied by specific guidelines.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Speciální pomůcky pro žáky postižené specifickou poruchou učení na 1. stupni základní školy vypracovala samostatně a použila jsem jen pramenů, které cituji a uvádím v přiložené bibliografii.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 24. dubna 2009

.....
Ivana Schreckingerová

Poděkování

Děkuji Mgr. Renatě Jandové za její doplňující komentáře a věcné připomínky při tvorbě diplomové práce.

OBSAH

1 ÚVOD	9
2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (SPU)	11
2. 1 Charakteristika SPU.....	11
2. 2 Základní pojmy a definice	12
2. 3 Nepravé dyslexie.....	14
3 OHLÉDNUTÍ DO HISTORIE	16
4 PŘÍČINY	18
4. 1 Základní příčiny dyslexie.....	18
4. 2 Vývojový deficit	19
4. 3 Genetické spojitosti.....	20
4. 4 Časný vývoj a hormonální činnost.....	20
4. 5 Psychická deprivace.....	21
5 PROJEVY	22
6 DIAGNOSTIKA SPU	23
6. 1 Typy diagnosticky.....	24
6. 2 Kde a kým je prováděna diagnostika	24
6. 3 Diagnostika v běžné třídě základní školy	25
6. 4 Metody pedagogické diagnostiky	26
7 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (IVP)	27
8 NÁPRAVA	29
8. 1 Zásady nápravného postupu.....	29
8. 2 Specifické metody nápravy.....	31
9 REEDUKACE	34
9. 1 Obecné zásady reedukace SPU	34
9. 2 Reedukace dyslexie.....	35
9. 2. 1 Hodnocení čtení	36
9. 2. 2 Postupy při reedukaci dyslexie	39
9. 3 Reedukace dysortografie.....	49
9. 4 Reedukace dysgrafie	57
9. 5 Nejčastější chyby při reedukaci	59

10 VZDĚLÁVÁNÍ.....	61
11 CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK .	60
12 ČESKÝ JAZYK	67
12. 1 Teorie vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni ZŠ.....	68
13 PRAKTICKÁ ČÁST	70
Podstatná jména	74
Slovesa.....	88
Stavba věty.....	98
Řeč přímá a nepřímá	109
Metodická příručka pro učitele	116
14 ZÁVĚR	118
15 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	119
16 PŘÍLOHY	121

1 ÚVOD

Při vstupu do školy dítě prožívá něco nového. Je to velká změna, kterou každý prožívá individuálně. Dochází k odpoutání od rodičů, zapojení do kolektivu, objevuje se nové prostředí, pravidelnost, dochází k povinnostem, nutnost respektovat pravidla. Pro dítě je pozitivem, když navštěvovalo mateřskou školu. Lépe si pak na vše zvyká, některé věci jsou samozřejmé. Velmi důležitá je spolupráce s rodiči, jestliže dochází ke konzultacím, dítěti se lépe daří. V případě, kdy dítěti není věnována dostatečná péče, může se mnoho věcí zanedbat. Často by se dítěti ulevilo, kdyby se vědělo, že příčinou jeho neúspěchu je např. LMD, SPU,... Můžeme si pak myslet, že dítě je lenivé, lajdák,... Jedinec je vystavován velkému stresu a zátěži.

V současné době je problému SPU věnována zvýšená pozornost. Konají se různé semináře a přednášky. Bohužel se občas setkáváme s finančními problémy. Není dostatek financí na školení pedagogů a zakládání dyslektických tříd. Někdy jsou však problémem sami rodiče. Myslí si, že když jejich dítě bude v dyslektické třídě, bude se na ně jejich okolí dívat špatně.

První příznaky dyslexie mohou být různé: dítě začíná pozdě mluvit, obtížně se vyjadřuje, má malou slovní zásobu, nedokáže vytleskat slovo po slabikách. Nic z toho ovšem ještě nutně neznamena, že bude opravdu dyslektické. V těchto případech může jít o vývojové opoždění, které se srovná za pár měsíců. O dyslexii by se mělo začít mluvit tehdy, jestliže má dítě problém rozeznat písmena nebo zná abecedu, ale nedokáže písmena poskládat do slabik a slov. Později může mít potíže se čtením, nerozezná množství nebo vidí čísla – zrcadlově.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V první části je zpracováno téma ohledně teorie. Zpracovává specifické poruchy učení z hlediska příčin, projevu,... Větší část je věnována reedukaci – možnost práce ve škole při běžných hodinách. Reedukace není brána jako doučování. Zpracovává různé metody a opatření, pokud máme podezření nebo byly zjištěny specifické poruchy učení.

Praktická část je zaměřena na pomůcku, v tomto případě se jedná o pracovní sešit, který se skládá z různých listů, kde najdeme cvičení vhodná pro procvičování a upevňování gramatiky 4. ročníku druhého pololetí. Přehledně zpracovávají látku českého jazyka. Pracovní sešit obsahuje mnoho úkolů, které jsou pojaty hravou formou. K pracovním listům je vypracován metodický postup. Věřím, že žáky budou cvičení bavit a učitelům usnadní jejich práci. Hodiny tak mohou být zajímavější.

2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (SPU)

Specifické poruchy učení jsou specifické z hlediska příčin vzniku a z hlediska svých projevů. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození. Určitou roli má i dědičnost, či kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží.

Intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami bývají průměrné až nadprůměrné. U dětí bývají oslabeny funkce, které jsou potřebné pro osvojování psaní, čtení a počítání.

2.1 Charakteristika SPU

Specifické poruchy učení jsou to obtíže při nabývání školních dovedností a vědomostí (v oblasti čtení, psaní a počítání). Při přiměřené inteligenci (průměrná i nadprůměrná) i při dostatečně podnětném sociokulturním prostředí i při použití běžných výukových metod, postupů.

SPU je souhrnné označení pro různorodé skupiny poruch v oblasti čtení, psaní, pravopisu a matematických schopností.

Předpona „dys-“ naznačuje, že něco je nedokonalé, porušené, nepatřičné, nedostatečné.

Znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco funkce je ztráta funkce již vyvinuté. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení činností, které jsou postiženy.

Mezi dys- poruchy nepočítáme pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat u dětí vývojově nezralých, u dětí s inteligencí na hranici mentální retardace. Jako

poruchu nelze označovat výskyt pouze jednoho z projevů poruch učení, např. záměny krátkých a dlouhých samohlásek. (Zelinková, O., 2003)

2. 2 Základní pojmy a definice

Dyslexie – porucha čtení

- snížená schopnost naučit se číst při běžných postupech

Je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Jak uváděli starší definice, při této poruše je úroveň čtení výrazně nižší než všeobecná inteligence.

Dysgrafie – porucha psaní

- neschopnost naučit se úhledně psát
- problém s tvarem, velikostí, plynulostí, neudržení linie, sklon písma
- není souhra mezi rukou a okem
- nejsou vyvrálá sensorická a motorická centra
- křečovitý úchop tužky/ pera
- často je písmo nečitelné, dotyčný sám po sobě text nepřečte

Často bývá zahrnuta pod pojmem dyslexie. Postihuje písemný projev, který bývá nečitelný, dítě si obtížně pamatuje písmena, obtížně napodobuje.

Dysortografie – porucha pravopisu

- neschopnost zvládnout určitou část gramatiky (pravopisu)
- nerozlišení sluchově a tvarově podobných písmen

Vyskytuje se často spolu s dyslexií a dysgrafií. Děti s touto poruchou bývají též označovány jako děti s dyslexií. Poruch nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů. Děti s touto poruchou nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, vynechávají, zaměňují písmena či celé slabiky atd.

Uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Mají naopak řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další obtíže. Mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí i z jiných příčin. Proto se pro poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických schopností užívá souhrnný název specifické vývojové poruchy učení.

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

Další poruchy:

dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností

dyspinxie – nízká úroveň vlastní kresby i obkreslování, neobratné zacházení s tužkou, pastelkou, perem, obtíže s chápáním perspektivy, neobratnost v jemné motorice

dyspraxie – postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů

dysmuzie – chorobný nedostatek nebo ztráta smyslu pro hudbu

Klasická definice, kterou přijala Světová neurologická federace:

„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“

Prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc. říká, že:

„Dyslexie je neurologicky podmíněna, 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.“

Definice Britské dyslektické asociace zní takto:

„Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické

obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“

V současnosti existuje mnoho definic, jsou získávány nové poznatky, a proto se liší svou formulací.

2. 3 Nepravé dyslexie

Existují také tzv. pseudodyslexie, jejichž podkladem není nedostatek nebo porucha základních schopností ke čtení, ale nedostatek nebo porucha v jiných oblastech, které mají na učení čtení nepříznivý vliv. V takovém případě se základní schopnosti pro učení čtení z nějakých vnitřních nebo vnějších příčin nemohly rozvinout anebo byly ve svém vývoji utlumeny. Charakteristickým znakem tu bývá souvislost s obtížemi i v jiných školních předmětech. Celkově je slabý školní prospěch.

Vnitřní příčinou je nejčastěji celkově opožděný vývoj intelektových schopností neboli mentální retardace.

Vnějších příčin může být celá řada. Může to být citová situace v rodině nebo ve škole, dlouhé zanedbávání školní docházky, dítě ztratilo chuť do učení, nevhodný didaktický postup nezkušeného učitele nebo nevhodné pedagogické zacházení, které mohlo vést ke konfliktu dítěte s učitelem, výchovná zanedbanost dítěte v rodině, špatný zdravotní stav či některá chronicky probíhající onemocnění působící dítěti po dlouhou dobu špatnou tělesnou kondici, vážné vady zraku, sluchu nebo řeči, dvojjazyčná výchova v rodinách přistěhovalců nebo v rodinách národnostně smíšených,...

Protikladem dyslexie je svým způsobem hyperlexie. Je to mimořádná schopnost naučit se číst při inteligenci nedostačující.

Můžeme však rozlišit ještě jinou formu výjimečné čtenářské dovednosti, která rovněž nese název hyperlexie. Dítě ovládne čtení v tak časném věku a tak dokonale, že takovou schopnost bychom nečekali.

3 OHLÉDNUTÍ DO HISTORIE

S dyslexií se setkáváme již od 19. století. V roce 1896 v Anglii zásluhou tří zdravotnických pracovníků, jejichž osobami byly zastoupeny medicínské obory, které v té době mohly s poruchami čtení přijít do styku, a to Pringla Morgana (1896), praktického lékaře, který první popsal případ čtrnáctiletého chlapce ze své praxe a nazval jeho poruchu „vrozenou oční slepotou“, Jamese Kerraem, úředníka zdravotní služby, který ve svém pojednání o školní hygieně se zmiňuje o školních dětech, které trpí slovní slepotou nebo které při odbrých počtech píší „jako by blábolilily“ a Jamese Hinshelwooda, očního chirurga, který v roce 1895 uveřejnil článek o slovní slepotě a inspirovala P. Morgana k publikaci jeho případu. Na podkladě materiálu sebraného Hinshelwoodem bylo možno mít za prokázané, že vývojová dyslexie existuje a že není zcela zvláštním ani výjimečným jevem.

V šedesátých letech 20. století se Otakar Kučera se svým kolektivem zabýval dyslexií a dospěl k závěrům, které nejsou v rozporu se současnými zjištěními.

Dle litevské autorky A. Lalajevy (1983) je dyslexie rozdělena:

1. Dyslexie fonemická vzniká jako následek nezvládnutého fonemického systému jazyka.
2. Dyslexie optická se projevuje poruchami zrakové a zrakoprostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.
3. Dyslexie agramatická se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění.
4. Dyslexie sémantická se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu.

Francouz A. Tomatis (1983) předpokládá, že poruchy čtení a psaní vznikají následkem nedostatečného rozvoje sluchového vnímání.

Někteří polští autoři (Bogdanowicz 1985, Spionek 1985) uvádějí jako nejzávažnější příčinu dyslexie rozvoje percepčně-motorických funkcí.

J. M. Noel (1976) uvádí kromě výše uvedených příčin ještě nepochopení systému písmen abecedy (kódování a dekodování), obtíže v rychlém vybavování reality symbolizované zvuky, překříženou laterální, poruchy orientace v prostoru, v čase, v tělesném schématu, poruchy v organizaci časoprostorových struktur. (Zelinková, O., 2003)

Specifické poruchy učení nejsou způsobeny poruchami vývoje, zrakovým, sluchovým, motorickým nebo jiným zdravotním postižením, ani přímo způsobeny prostředím s nedostatečnými podněty. Přesný původ vzniků těchto poruch učení není dosud znám. Předpokládá se, že existuje dědičný sklon k rozvoji těchto poruch (přibližně u 40% dětí postižených rodičů), a že tyto poruchy jsou způsobeny mj. odchylnou organizací aktivit mozku a dominancí hemisfér, která není typická. Specifické poruchy učení jsou nejčastěji vztahovány k dysfunkci části mozku (následkem např. LMD) nebo jeho drobného poškození, určitý vliv je přikládán i nepříznivým vlivům prostředí – zejména emocionálnímu klimatu v rodině a vztahu rodičů ke škole.

Specifické poruchy učení se projevují u dětí napříč celým spektrem rozložení inteligenčního kvocientu, tedy jak u dětí nadprůměrně (např. Albert Einstein byl taky dyslektik), tak i podprůměrně inteligentních. Starší výzkumy, realizované převážně lékaři, také zkoumaly vznik specifických poruch učení jako reakci na organické poškození mozku (např. v důsledku úrazu hlavy) a centrální nervové soustavy. Souvislost se však nepodařilo prokázat.

První třída, která sloužila dětem se specifickými poruchami učení, vznikla v roce 1962 v Brně při Dětské fakultní nemocnici. Později vznikl v roce 1971 celý první stupeň základní školy pro dyslektické děti, a v současné době jsou třídy pro děti se specifickou poruchou učení rozšířené téměř po celé republice.

4 PŘÍČINY

Často se hovoří o původu genetickém nebo jsou působeny časným poškozením mozku, které následkem toho nemůžou dobře vykonávat předpokládanou psychickou funkci. Výsledkem je nápadný, nepravděpodobný neúspěch ve čtení. Předpokládá se, že dítě v první třídě, bude mít všechny potřebné složky dobře vyvinuty a že budou harmonicky spolupracovat. Není-li tomu tak, nastávají obtíže. Může jít o první příznaky.

Poněkud jinak se budou jevit dyslexie tam, kde se vyučuje metodou globální, než tam, kde se používá metoda analyticko-syntetická. Záleží na zkušenostech a výkladu učitele či na postoji rodičů.

4.1 Základní příčiny dyslexie

„Příčinou špatného čtení je nepochybně neschopnost poznávat písmena, rozlišovat pohotově jedno od druhého zapamatovat si je, skládat z nich slova a pak ze slov věty atd.“ (Matějček, Z., 1995, s. 76)

Zdeněk Matějček píše ve své knize o zásluhách O. Kučery, který skupinu prvních dyslektiků ošetřovaných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích rozdělil takto:

1. Skupina encefalopatická (E) – skoro 50% dyslektiků, u nichž je možno soudit na drobné poškození mozku v době prenatalního, perinatálního, event. i postnatálního. Vlastní defekt čtení a prvopisu je zpravidla těžší a jeho náprava je poměrně obtížná.
2. Skupina hereditární (H) – přibližně 20% případů dyslexie, u této skupiny nacházíme zřetelné doklady o poruchách sdělovacích funkcí v blízkém

příbuzenstvu dítěte. Obtíže ve čtení jsou spíše lehčí a náprava bývá rychlejší a úspěšnější.

3. Skupina hereditárně encefalopatická (HE) – asi u 15% dyslektiků se prolínají obě roviny. Do této skupiny jsou zařazeny děti schizofrenních matek, pokud někdo v příbuzenstvu trpí epilepsií,...

U zbývajících 15% je příčina nejasná nebo neurotická.

Díky tomuto rozdělení došlo k velkému pokroku. Časem se poznatky rozšířily a prohloubily.

4. 2 Vývojový deficit

Někteří odborníci si myslí, že příčina dyslexie není v genetice ani v mozkovém poškození, ale že je porucha v procesu zrání.

Zpomalené zrání ovlivňuje různé schopnosti, kterých je třeba k zvládnutí čtení. Nejprve jsou postiženy funkce vnímání – později se projeví opoždění psycholingvistické. Nedostatek zrání se dotýká i lateralizace hemisfér.

Opožděný vývoj má svůj specifický ráz, který ukazuje na specifické příčiny. Svědčí pro to ostatně i poměrně variabilní klinický obraz vývojových poruch čtení, různé jeho typy, různý průběh nápravy, různá účinnost nápravných metod u jednotlivých dětí. (Matějček, Z., 1995)

4. 3 Genetické spojitosti

Často se hovoří o spojení s genetikou. Pokud se objeví dyslexie u jednoho z rodičů, může být přenesena na potomka. Můžeme se o tom dozvědět v různých výzkumech.

Anomálie, které našel profesor Galaburda v buněčných vrstvách mozkové kůry, nemohly vzniknout nějakým poškozením mozkové tkáně, ale vytvořily se velmi pravděpodobně už v prvních týdnech a měsících vývoje plodu, a proto je logické předpokládat, že se tak stalo vlivem genetického kódu, který byl dítěti předán jeho rodiči.

U nás brněňští pracovníci M. Zahálková, V. Vrzal E. Klobouková při svém zkoumání našli poruchy čtení u dalších členů rodiny. U zkoumaných dětí přitom nebyly patrné známky encefalopatie nebo jiných nepříznivých vlivů, které by mohly dyslexii vyvolat.

Finucci a Childs píše ve své rozsáhlé studii, že rodiče jsou většinou bez nápadností, ale jejich potomstvo je postiženo v 25%. Obě pohlaví jsou zastoupena stejně často. Dyslexie není jednotně podmíněna, objevují se i další činitele. (Matějček, Z., 1995)

4. 4 Časný vývoj a hormonální činnost

Hormony a jejich působení na lidský mozek samy o sobě nedělají dyslexii, ale spíše jen mění nebo omezují vývoj mozku do té míry, že se zvyšuje pravděpodobnost, že vrozené defekty nebo mozková poškození budou mít znatelný vliv na psychické schopnosti. Hormony nejsou příčinou dyslexie, nýbrž pomocným činitelem.

4.5 Psychická deprivace

Psychická deprivace se nejvíce vztahuje na děti, které vyrůstají mimo rodinné prostředí, v atmosféře citového chladu a nezájmu.

Výrazným a stálým příznakem psychické deprivace jsou obtíže v učení. První slabina v duševní výbavě deprivovaných dětí je nižší rozvoj řečových funkcí, které jsou předpokladem pro čtení. Řečové funkce jsou při vývoji utlumeny. Těžkosti se u těchto dětí objevují hlavně v začátcích školní výuky.

Řečové nedostatky jsou způsobeny nerovnoměrným vývojem, způsobeným vnějšími příčinami. Odstraníme-li vnější negativní příčiny, lze dosáhnout relativně dobrého pokroku.

5 PROJEVY

Poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží. Dyslexie může postihovat rychlost čtení (dítě čte pomalu nebo pouze slabikuje), správnost (dítě zaměňuje písmena, domýšlí text), porozumění čtenému textu.

Pozor! Ne každé pomalé čtení je dyslexie. Je nutné brát v úvahu individuální tempo dozrávání dětí i učení se novým poznatkům.

Přestože se při osvojování uvedených dovedností poruchy projevují nejvýrazněji, lze je sledovat i v mnoha dalších dovednostech a schopnostech. Například:

- Poruchy soustředění – dítě se soustředí krátkodobě, nevydrží delší dobu ani u činnosti, která ho zajímá. Hůře se soustředí při klimatických změnách, v době, kdy je organismus oslaben (před nebo po nemoci), při zvýšeném psychickém vypětí (konflikty v rodině, mezi spolužáky atd.)
- Poruchy pravolevé a prostorové orientace – záměny pravé a levé strany na sobě i v prostoru, obtíže při orientaci v sešitě, knize, na lavici, v místnosti i budově.
- Poruchy sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu – v této oblasti nemáme na mysli sluchové vady ve smyslu nedoslýchavosti různého stupně, ale schopnost rozlišovat stále jemnější přírodní zvuky i elementy lidské řeči.
- Poruchy zrakového vnímání – nejde o poruchy zrakové ostrosti, ale o schopnost rozlišovat jednotlivé detaily vnímaných tvarů, zvládat oční pohyby při čtení.
- Poruchy řeči – tj. poruchy porozumění řeči, vyjadřování a výslovnosti.
- Poruchy jemné a hrubé motoriky – nejen pohyby těla, rukou, prstů, ale i oční pohyby např. při čtení.

Poruchy chování vznikající jako následek poruch učení – projevují se upozorňováním na sebe, šaškováním, časté jsou neurotické projevy, strach, napětí. Obranou bývá reakce typu: „Mně to nevádí.“ Poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte a často nepříznivě ovlivní situaci v rodině. Porucha se stává břemenem, které zatěžuje rodiče i dítě, dostává se mnohdy do popředí zájmu rodičů, kteří začínají vnímat dítě jako nositele poruchy.

6 DIAGNOSTIKA SPU

Cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. Součástí je rovněž hodnocení a klasifikace.

Diagnostika může být prováděna na specializovaném pracovišti nebo v běžné specializované třídě. Ve třídě je sledování žáka dlouhodobé, žák je ovlivněn atmosférou školy, třídy, osobností učitele. Máme i srovnání se žáky z téže třídy či školy. Naopak ve speciálním pracovišti je důležité navodit takové podmínky, aby dítě podalo optimální výkon.

Závěry z vyšetření mohou být podkladem pro poskytnutí speciální péče, bývá vypracován individuální vzdělávací program.

Při diagnostice se přihlíží především k tomu, jak dítě čte a jde-li skutečně o „neschopnost“, a ne snad o následky smyslových vad, nemocí či jakýchkoli vnějších okolností, zda se dítěti dostává „běžného výukového vedení“, má-li přiměřenou inteligenci a poskytuje-li mu jeho sociokulturní prostředí dost příležitostí ke vzdělávání. Jasná kritéria pro přidělení diagnózy ovšem neexistují (dyslektikem je ten, o kom to poradenský psycholog prohlásí).

V praxi se osvědčuje postup, který má zhruba tři fáze: předně je třeba zjistit, zda v konkrétním případě vyšetřovaného dítěte jde skutečně o specifickou vývojovou poruchu čtení, což znamená odlišit ji od nepravých dyslexií jde-li o dyslexii, je třeba provést podrobný rozbor případu a zjistit, jakého je původu, jaký je její obraz v daném případě a jaký je stupeň její závažnosti jde-li o dyslexii, je nutno zjistit všechny okolnosti, které mají význam pro příští nápravnou či terapeutickou péči o dané dítě.

V případě poruch učení je totiž podrobná a odpovědně prováděná diagnostika nezbytným a rozhodujícím východiskem každé další pomocné snahy, která se jinak buď zcela míjí účinkem, nebo se provádí příliš zdlouhavě a neefektivně.

6. 1 Typy diagnosticky

Diagnostika normativní

Výsledek jedince je v určité zkoušce srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce. Tento druh slouží spíše potřebám společnosti. Odpovídá na otázku, zda dítě dosahuje úrovně svých vrstevníků, nebo za nimi zaostává.

Diagnostika kritériální

Jde o srovnání s vnějšími měřítky, s objektivně vymezenými úkoly. Ukazuje nám, co dítě zvládá a nezvládá. Zjistíme úroveň, na níž se dítě nachází.

Diagnostika individualizovaná

U tohoto typu nedochází k porovnávání s vrstevníky, zabýváme se samotným jedincem. Diagnostika individualizovaná je nezbytně nutná u dětí, u kterých došlo z různých důvodů k ztrátě motivace.

Diagnostika diferenciální

Slouží k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny.
(Zelinková, O., 2001)

6. 2 Kde a kým je prováděna diagnostika

Každý, kdo má zájem o dítě, které potřebuje pomoc. Např. Vidíme, že dítě neustále pláče. Často lže. Nechce se učit. příčin může být spousta.

Nejčastěji je diagnostika prováděna rodinou, učiteli, odborníky z pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogického centra, zdravotnickými institucemi, vychovateli ze zájmových organizací.

Diagnostický proces může být z hlediska času krátkodobý nebo dlouhodobý.

Velmi důležité je, aby vznikala zpětná vazba mezi rodiči a školou. Často se děti chovají jinak ve školním a v domácím prostředí.

6. 3 Diagnostika v běžné třídě základní školy

Učitel provádí pedagogickou diagnostiku se zaměřením na úroveň vědomostí i psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. Při podezření na některou ze specifických poruch učení se učitel zaměřuje na následující oblasti:

- Úroveň čtení: rychlost – chyby – porozumění – chování při čtení.
- Psaní – rukopis: držení psacího náčiní – vybavování tvarů písmen – tvary písmen – čitelnost – úprava.
- Psaní – pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíce, kdy.
- Počítání: neorientuje se na číselné ose – nechápe pojem číslo – zaměňuje matematické operace – zvládá učivo přibližně na úrovni ... ročníku.
- Soustředění: soustředí se dobře – výkyvy v soustředění (kdy) – soustředí se velmi obtížně.
- Sluchové vnímání: dělí slova na slabiky – poznává první hlásky ve slově – rozkládá slova na slabiky atd.
- Zrakové vnímání: bez obtíží – projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury atd.).
- Řeč: malá slovní zásoba – obtížně hledá vhodné výrazy – specifické poruchy řeči.
- Reprodukce rytmu: zvládá – menší obtíže – nezvládá.
- Orientace v prostoru: bez nápadností, zvládá – menší obtíže – zvládá s obtížemi.
- Určování levé a pravé strany: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá.
- Nápadnosti v chování (jaké).
- Postavení dítěte v kolektivu: oblíbený – celkem oblíbený – neoblíbený, stojí mimo kolektiv.
- Rodinné prostředí, způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině.

„Učitel může používat metody i pomůcky pro jedince s poruchou ještě předtím, než byl žák vyšetřen na odborném pracovišti. Mnohdy se stává, že pouhé dočasné snížení nároků na dítě, zpomalení pracovního tempa vede ke zlepšení.“ (Zelinková, O., 2003, s. 58)

6. 4 Metody pedagogické diagnostiky

V pedagogické diagnostice můžeme používat tyto metody:

1. Pozorování
2. Rozhovor (interview)
3. Anamnéza – rodinná
– školní
4. Dotazníky
5. Testy
6. Metody ověřené vědomostí a dovedností
7. Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů
8. Pedagogická dokumentace
9. Možné diagnostické chyby

7 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (IVP)

Individuální vzdělávací program vzniká spoluprací učitele, pracovníkem provádějící reedukaci, vedením školy a zákonnými zástupci dítěte, pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.

Individuální vzdělávací plán vychází z diagnózy dítěte, která u něj byla zjištěna. Umožňuje mu určité úlevy ve výuce, aby nebyl zbytečně vystavován stresu. Musí se však dávat pozor, aby toho žák nezneužíval. Vniká zde přizpůsobení žakovým schopnostem a individuálnímu tempu, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnání se spolužáky. IVP není překážkou k dalšímu vzdělání. Učitelé umožňuje pracovat s žákem na úrovni. Žák je i individuálně hodnocen.

Důležitost je kladena na stručnost, výstižnost, jasnost a hlavně na dodržování ze strany dítěte, učitele, ale i rodiče. IVP zpracovává na prvním stupni sám učitel, pokud neučí dotyčného na všechny předměty, (např. Anglický jazyk) vytvoří ho příslušný pedagog, který vyučuje daný předmět. Důležitá je vždy spolupráce.

Individuální vzdělávací program schvaluje ředitel školy. Učitel, který IVP vytvořil informuje ostatní pedagogické pracovníky podílející se na výuce a výchově žáka. Individuální vzdělávací plán podepisují všichni, kdo s ním byli seznámeni, je vhodné nechat ho podepsat i rodiče.

Strategie tvorby IVP

- vychází se z diagnózy odborného pracoviště
- vychází se z pedagogické diagnózy učitele
- respektuje závěry diskuse se žákem a rodiči
- vypracovává se pro předměty, kde je handicap
- vypracovává ho vyučující daného předmětu
- sleduje cíle a) vzdálené (studium na SŠ, VŠ)
 - b) dlouhodobé – na tento rok
 - c) krátkodobé – na nejbližší dobu

Tvorba IVP

- viz příloha číslo 1

Individuální vzdělávací plán je jako smlouva, možnost odstoupení se rovná zrušení integrace pro neplnění z některé strany. Důležité je zamezit rodičům hledat pouze úlevy, být jenom kritikem, ale přivést je ke skutečné pomoci dítěti.

8 NÁPRAVA

Ke každému jedinci je potřeba přistupovat individuálně. Využíváme správné zásady a metody. Neexistuje jedna univerzální metoda pro výuku čtení, která by vyhovovala skutečně všem dětem pro nápravné čtení a psaní. Ke každému jedinci je potřeba přistupovat individuálně, najít tu nejvhodnější metodu nebo ji upravit.

8. 1 Zásady nápravného postupu

1. Východiskem nápravné péče je diagnostický rozbor případu.

„I když nemůžeme hned vědět všechno a některé spojitosti se nám zpravidla objasní až v průběhu terapie, neměli bychom na jejím začátku jen slepě tápat a jednotlivé metody jen bezcílně zkoušet. Znamená to jen ztrátu času, ale ohrožuje to i pracovní kontakt s dítětem.“ ((Matějček, Z., 1995, s. 175)

Je neúčinné, někdy i přímo škodlivé, když uplatňujeme jen jednu osvědčenou metodu. Často je to vidět u některých učitelů např. při výuce čtení.

2. Nápravný postup je nutno přizpůsobit individuální povaze případu.

„Pracovní plán, který vychází z diagnostického rozboru případu, nemůže být ještě dokonale přizpůsoben individualitě dítěte, ale má odpovídat alespoň typu poruchy a jejímu klinickému obrazu.“ (Matějček, Z., 1995, s. 176)

U každého dítěte budeme volit jiný postup. Každý jedinec potřebuje jiné nápravné metody.

3. Vytvořit příznivou léčebnou atmosféru!

Je důležité vytvořit atmosféru důvěry, optimismu a spolupráce. Brát na zřetel nejen dítě, ale i rodiče, učitele, spolužáky a odborné pracovníky.

Rodiče seznámit s podstatou poruchy, že v tomto případě nejde u dítěte ani o hloupost, ani o lajdáctví nebo o zlomyslnost, ale o závadu v organismu, kterou je možno společným úsilím zvládnout a překonat.

„Je třeba zabránit všem posměškům, znehodnocujícím soudům, výhružkám, nesmyslným trestům a jiným podobným „výhovným“ praktikám.

Na straně rodičů se častěji setkáváme s pocity zklamání, které pak vedou k skrytým nebo i zjevným projevům hostility a agrese vůči dítěti. Jindy je možno v postojích rodičů odhalit pocity viny. Na straně učitelů narážíme naopak spíše na postoje dotčenosti a odporu vůči dítěti, které jejich dobrou výukovou snahu prostě „nepřijímá“. V takovém ovzduší je ovšem nápravná práce velice ztížena.“ (Matějček, Z., 1995, s. 176)

4. Nápravná péče má mít komplexní ráz.

Úspěšnost závisí na motivaci, na atmosféře spolupráce v jeho životním prostředí, ale i na souhře odborné péče (pediatrie, psychiatrie, foniatry, logopedie, někdy i sociální pomoci).

Někdy může být novým začátkem důvěra v terapeuta a podřízení jeho autoritě.

5. Dobrý začátek.

Je důležité vzbudit zájem dítěte hned na začátku. Je potřebné, aby dítě zažilo pocit z úspěchu.

6. Zájem dítěte udržet!

Je řada osvědčených postupů: výchovné odměny, odstupňování prožitků úspěšnosti, soutěž se sebou samým, překonávání „rekordů“, soutěž s jinými dyslektickými dětmi atd. Současně je třeba udržovat zájem o spolupráci všech dalších účastníků nápravné péče, tj. především rodičů. Snadno přecházejí na starý, pohodlnější pracovní styl, kdy s dítětem necvičí, ale spokojí se tím, že ono sama čte nahlas nebo pro sebe potichu.

7. Účelný výběr nápravných metod.

Žádná z metod není univerzální pro všechny děti. Každému vyhovuje něco jiného. Je nutné volit metody uvážlivě. Nezačínat příliš nízko nebo příliš vysoko.

8. Náprava dyslexie je chronický diagnosticko-terapeutickým pokusem.

„Sotva se propracujeme nedostatkem motivace dítěte, narážíme na neznalost sluchového rozlišování hlásek apod. Není tedy možno diagnostickou práci od tera-

peutické zcela odtrhnout. Tak je tomu při soustředěné nápravné péči o dyslektiky v dětských psychiatrických zařízeních nebo v pedagogicko-psychologických poradnách, kam děti docházejí na cvičení, apod.“ (Matějček, Z., 1995, s.178)

9. Prognózu odhalovat realisticky!

Je třeba dodávat dítěti i rodičům optimismus a důvěry v nápravné možnosti, avšak na druhé straně není dobře vzbuzovat v nich zcela nerealistické naděje.

Platí tu poučka: s tím horším počítejme - tím dobrým se dejme překvapit! Proto realistická prognóza je jedním z významných prostředků k udržování důvěry dítěte i rodičů v terapeuta. (Matějček, Z., 1995)

10. Zajistit další životní dráhu dyslektického dítěte.

Je třeba realisticky zhodnotit, jak dalece může dítě dostát nárokům, které na ně bude dále klást škola, zaměstnání nebo širší společenské prostředí. Zůstat i nadále dobrým průvodcem a ochráncem.

8. 2 Specifické metody nápravy

1. Metoda obtahování

Je vhodná při začátcích nápravy u těžkých případech dyslexie a dysortografie. Dítě si vymyslí nějaké „velmi těžké slovo“, které by samo ani nenapsalo, ani nepřčetlo. Po vymyšlení napíšeme slovo na list papíru. Dítě jednotlivá písmena obtahuje prstem (prstem se musí dotýkat papíru) a každé písmeno zvlášť vyslovuje. Opakuje to několikrát po sobě. Když máme jistotu, že dítě zvládá, předlohu zakryjeme. Dítě to samé dělá poslepu. Pak teprve slovo píše nanečisto. Nesmíme dovolit, aby dítě napsalo cokoliv špatně. Postupně začínáme psát delší celky.

2. Metoda barevných kostek

Jednotlivá písmena naší abecedy jsou nalepena na barevných kostkách. (Samohlásky mají jednu barvu a souhlásky jinou.) Nejprve naučíme rozlišovat jednotlivá písmena. Když bezpečně rozeznává písmena, přistoupíme k nácvičku skladby

ve slova. Spojujeme s výslovností. Postupně dítě necháme zapisovat. Náhradou za kostky jsou abecedy písmen z plastické hmoty.

3. Rozlišování tvrdých a měkkých slabik

Můžeme využít také kostek. Tvrdé slabiky (dy, ty, ny) – kostka ze dřeva. Měkké slabiky (di, ti, ni) – kostky z pěnové gumy (molitan). Dítě opět skládá slova a věty.

4. Slabičné čtení

Zajímavou cestou se dostaneme k hláskám a písmenům a od nich zase ke slabikám a slovům, aby dítě mohlo číst všechno, plynule.

5. Použití „BZUČÁKU“

Procvičujeme délku samohlásek a rytmus řeči. Dítě slyší krátké nebo dlouhé písmeno/slabiku.

6. Cvičení očních pohybů

Oční pohyby jsou nesmírně rychlé a neuvědomělé. Dítě nestačí na jejich signalizaci dost pohotově reagovat, natož aby si dokázalo uvědomit, co vlastně správně udělalo. Proto je vhodná technika čtení s okénkem.

7. Čtení s okénkem

Účelem je odstranit tzv. dvojí čtení a dodávat čtení plynulost. Okénko má dva způsoby využití:

- a) Text postupně odkrýváme, nejprve je vidět začátek slova a pak teprve celé slovo.
- b) Text postupně zakrýváme, nejprve je vidět celý řádek, avšak posunované okénko řádek postupně zakrývá. Pohyb okénka je plynulý a vyrovnaný.

8. Čtení v duetu

Čtení s dítětem nahlas v jakémisi duetu. Čteme nepochvičený text, přizpůsobíme rychlost možnostem dítěte, dbáme na výraznost, zřetelnost a na správnou intonaci. Dítě vyrovnává své tempo řeči s naší, snaží se nám přizpůsobit. Ztrácí strach ze čtení, nestáhá se soustředit na své chyby. Tato metoda se doporučuje rodičům dítěte.

9. Logopedický přístup

Pokud umí dítě správně vyslovovat, nemá obtíže s tzv. artikulační neobratností. Je předpoklad, že nebude mít problémy ve čtení a psaní. Jestliže má dítě jakékoliv řečové problémy, je důležité navštěvovat logopeda.

10. Metoda doplňovací

Dítě doplňuje chybějící písmena. Využíváme křížovky, písmena chybějící v textu,...

Např. **B . . O, Š . . . A**

11. Metoda barevných písmen

Pomocí tabulky se dítě orientuje a vidí jaké i/y napsat.

viz příloha číslo 3

9 REEDUKACE

Reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Tímto pojmem označujeme soubory speciálněpedagogických postupů – metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.

Reedukace tedy znamená postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Jeho výsledkem však není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci potíží plynoucích ze specifické poruchy učení. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2008, s. 27)

9.1 Obecné zásady reedukace SPU

Vycházíme z individuality dítěte, z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruchy. Neexistuje jednotný postup reedukace stejný pro všechny. Pokud máme skupinu, musíme ji rozdělit na děti s přibližně stejnými obtížemi. Potom můžeme provádět většinu cvičení stejné úrovně. Skupina nesmí být příliš velká. Neměla by mít více než 3 – 5 dětí.

Reedukace neznamena v žádném případě doučování. Podporuje svým způsobem výuku, ale rozhodně ji nenahrazuje. Pokud má dítě výukové nedostatky, upozorníme rodiče na nutnost doučování. Dítě pak navštěvuje kromě reedukace také doučování. Reedukace je dlouhodobou záležitostí s určitým cílem.

Reedukaci začínáme na té úrovni, jakou ještě dítě bez problému zvládá, teprve pak obtížnost postupně zvyšujeme. Při dodržení postupnosti je dítě pozitivně motivováno. je dobré vytvořit si jednoduchý individuální plán postupu reedukace.

Spolupráce mezi vyučujícími je velmi důležitá. Učitel by měl vědět v jaké fázi reedukace se žák právě nachází.

Zaznamenáváme si, na které obtíže se v reedukační lekci zaměříme, a které metody práce a pomůcky použijeme. Zaznamenáváme si i domácí cvičení (v rozumném množství), spolupracujeme s rodiči, seznamujeme je s řešením.

Základem úspěchu reedukace nejsou jen odborné znalosti, ale také osobní přístup. Dbáme na citlivý a důsledný přístup.

9. 2 Reedukace dyslexie

Naším prvním cílem by mělo být vyvolat u dětí touhu po čtení, protože většina má ke čtení odpor, nezájem. Využijeme k tomu dostupné možnosti. Většina škol má svou vlastní knihovničku, vedeme děti, aby ji navštěvovaly. Můžeme jim zadávat drobné úkoly, které povedou ke spolupráci s knihami v knihovně. Ve třídě můžeme mít výstavu knih, které jsou volně přístupné. Nemusí se jen jednat o knihy, ale časopisy bývají pro děti zajímavou motivací. Vybíráme s vhodným obsahem. Další možností je návštěva knihoven. Vydáme se s celou třídou společně. Často nám knihovny nabízejí zajímavé programy a besedy, které jsou velkým přínosem. Žáci pak mohou navštěvovat knihovnu sami, většinou nejdou do zařízení, protože se bojí, rodiče na ně nemají čas. Po společné návštěvě děti ztrácejí ostych. Čím dříve dítě objeví oblibu v knihách, tím je to pro jeho všestranný rozvoj ideálnější.

Na průběh osvojování čtení má vliv řada faktorů – kromě nedostatečně zažitého učiva i nezralé percepčně-kognitivní funkce, nevhodné výukové postupy, předčasné nároky vyučujícího nebo rodičů na plynulé čtení či zrychlení tempa, nedostatečná motivace dítěte, rezignace kvůli dosavadním neúspěchům apod. Tyto problémy však bývají většinou přechodné a při vhodném vedení brzy vymizí. Přetrvávají-li však i nadále, je nutné provést komplexní vyšetření a diagnostiku, aby se zjistilo, co je příčinou obtíží.

Je velmi důležité zjistit, zda se jedná o dyslexii. U dyslexie totiž neplatí jen více číst. Porucha odolává běžným výukovým postupům. Pokud dítě budeme nutit více číst

a ono opravdu se snaží udělat maximum, nevidí žádné zlepšení, může se stát nečtenářem a ke čtení, ke knihám bude mít odpor.

Obtížím ve čtení lze předejít, existuje už mnoho testů, jimiž lze již v předškolním věku zachytit některé nerovnoměrnosti či nedostatky a na jejich základě stanovit prognózu školní úspěšnosti konkrétního dítěte. Cílem je nedostatky včas odstranit. Pamatujme si, co se dítě naučí špatně, obtížněji se odstraňuje. Bohužel ne vždy se podaří stoprocentně odstranit všechny obtíže.

Projevy specifických poruch učení lze cílenými hrami a vhodným cvičením ve školním výkonu často podstatně zmírnit. Předejdeme tak dalším závažným jevům – poruchám osobnosti dítěte a jeho vztahů ke spolužákům, vyučujícím, ale také rodině.

9. 2. 1 Hodnocení čtení

ZPŮSOB ČTENÍ

- hláskuje, nespojuje hlásky do slabik, má obtíže i s rozpoznáváním některých hlásek a písmen, které nejsou ještě v paměti dítěte dokonale zafixovány
- slabikuje, slabikování je plynulé nebo neplynulé, pomalé, těžkopádné, dítě ulpívá na slabikách
- zaráží se před čtením obtížných typů slov nebo po přečtení části slova, ve čtení jsou patrné pauzy, čtení je neplynulé, trhané
- vyskytuje se nesprávná technika čtení, tzv. dvojí čtení – nejprve si přečte slovo potichu pro sebe, teprve potom ho vysloví nahlas (Všímáme si, zda takto čte pouze části slov nebo celá slova.), sledujeme slova z hlediska hláskové skladby, předříkávání slov potichu po jednotlivých hláskách nebo po slabikách
- pohyby očí při čtení – zda jsou plynulé, neplynulé, chaotické (vrací se zpět apod.)
- dodržování správné větné melodie, intonace
- schopnost orientace v textu (zda přeskakuje řádky, ztrácí se v textu, neví, kde právě teď začít číst apod.)

- způsob hospodaření s dechem v průběhu čtení
- průvodní jevy při čtení – napětí, nejistota, zvýšený neklid, opakování začátků slov pro získání času a jistoty pro další čtení, neurotické projevy

CHYBOVOST

Sledujeme frekvenci chyb v závislosti na čase:

- zpočátku čte bez chyb, s rostoucím časem chyb přibývá (vliv zvýšené unavitelnosti, klesá soustředění)
- zpočátku zaznamenáváme více chyb, postupně se čtení zlepšuje – u dětí, které se potřebují rozečíst (u některých je to důsledkem toho, že doma nečtou ⇒ netrénují)
- ve čtení se objevují výkyvy, které souvisejí s kolísáním výslovnosti, pozornosti (časté u dětí s ADD, ADHD)

Důležitým údajem je celkový počet chyb v přečteném. Za normu je považováno, chybuji-li v průměru maximálně do 5% z celkového počtu přečtených slov. Vyšší procento je projevem poruchy.

Sledujeme lokalizaci chyb:

- na začátcích slov
- uprostřed slov
- na koncích slov
- nahodile

Chybovost v různých typech slov:

- v otevřených panikách
- v uzavřených slabikách
- ve slovech tvořených otevřenými nebo uzavřenými slabikami
- ve slovech s kombinacemi otevřených a uzavřených slabik
- ve slovech se souhláskovými shluky na začátku, uprostřed a na konci slova
- ve slovech tvořených pouze souhláskami (škrtl, mrskl apod.)
- neviceslabičných, dlouhých, neobvyklých, přejatých slovech,...

Nejčastější druhy chyb:

- vynechávání hlásek, slabik, slov (strom – srom)
- vkládání, přidávání hlásek, slabik, slov (zejména je časté vkládání samohlásek do slov se shluky souhlásek: krk – krok)
- statické inverze – záměny tvarově podobných písmen (b – d – p, m – n, a – e – o, h – k – l,...) nebo zvukově podobných hlásek (d – t, n – ň, sykavky)
- kinetické inverze – přesmykování písmen, slabik (kal – lak, nese – sene)
- vynechávky nebo nesprávné umístění diakritických znamének
- odhadování, domýšlení konců slov (přečíst – přečtou)
- domýšlení nebo komolení celých slov (klece – klacek)

Rozlišujeme, zda si dítě chyby samo opraví, zda si je opraví až po upozornění, nebo si je neopraví vůbec.

POROZUMĚNÍ ČTENÉMU

Reprodukce čteného může být:

- samostatná, správná, podrobná (stává se, že děti, které častěji při čtení chybují, dokážou text reprodukovat správně, avšak i s chybami, kterých se dopustily)
- správná, na některé údaje se dítě „rozpomíná“ pomocí náhodných otázek
- správná pouze v hrubých rysech, detaily jsou více či méně zkreslené (např. kvůli chybnému přečtení, vypomáhání si domýšlením) nebo z cela unikají
- chybná, unikají i podstatné části obsahu, zkreslení je významné
- vůbec není schopno reprodukce, neví, o čem četlo

TEMPO ČTENÍ

Při reedukaci se na něj zaměřujeme až jako na poslední, vždy upřesňujeme kvalitu před kvantitou. ⇒ Číst správně s porozuměním.

Tempo čtení může být:

- velmi pomalé po celou dobu čtení
- zpočátku na dobré úrovni postupně se zhoršuje
- nevyrovnané, kolísající

- zpočátku pomalé, postupně se zlepšuje (u dětí, které se potřebují rozečíst)
- překotné, dítě se v důsledku toho dopouští zvýšeného počtu chyb a většinou není schopno zároveň vnímat obsah čteného

„U pravohemisférové dyslexie děti čtou pomalým tempem, často neplynule, těžkopádně, nedopouštějí se však podstatnějiho množství chyb.

U levohemisférové dyslexie čtou překotným tempem, dopouštějí se zvýšeného počtu chyb, často mívají i obtíže s vnímáním obsahu.“ (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2008, s. 80)

Diagnostika čtení je důležitá pro získání informací o žákovi. Po jejím dokončení si utřídíme získané informace. Z tohoto podkladu stanovíme na jaké úrovni bude reedukace probíhat, jaké metody, techniky práce, reedukační pomůcky a materiály použijeme.

9. 2. 2 Postupy při reedukaci dyslexie

Podle závažnosti se postupně zaměřujeme na osvojování písmen, rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik spojování slabik do slov a nakonec čtení textu.

OSVOJOVÁNÍ PÍSMEN (VYVOZOVÁNÍ A FIXACE)

V této fázi mají někteří obtíže. Na zapamatování písmen potřebujeme více času. Je důležité, aby osvojení bylo důkladné a důsledné. Nesmí dojít k povrchnímu zapamatování. Velký podíl na obtížích v této fázi má nedostatečná úroveň percepčně-kognitivních funkcí (např. zrakové rozlišování a paměť). Nelze uplatnit běžné výukové postupy. Používat co nejnázornější postupy. Přístupem vedeme k aktivní formě osvojování prostřednictvím smyslů. (Využití zraku a hmatu.)

Konkrétní možnosti postupu:

- ❖ **Obrázkové abecedy** – spojení obrázku určitého předmětu s písmenem (jablko – J, j) Tyto abecedy mají znázornění a spojení zcela jednoznačné, poměrně jednoduché a dobře zapamatovatelné. Dítě si takovou abecedu může samo vyrobit s naší pomocí.
- ❖ **Karty s písmeny, kostky s vyznačenými písmeny nebo písmenková pexesa**
- ❖ **Kreslení tvaru písmen a jejich obtahování** – kreslení do jemného písku, krupičky, na polystyrenu nebo smirkovém papíře (drsnější povrch způsobuje větší vnímání při obtahování pomocí hmatu)
- ❖ **Modelování písmen z tvarovacího drátku** – výrobou písmene si dítě rozvíjí tvarovou paměť
- ❖ **Dokreslování neúplných či nedokončených tvarů písmen** – zpočátku chybí jen malá část, později již větší. Některá tiskací písmena lze využívat k tomu, že je děti opakovaným okreslováním stejného tvaru jiné velikostí – zmenšují nebo zvětšují.
- ❖ **Vytváření obrázků z písmen** – například z velkého tiskacího písmene „O“ – obličej nebo pavučina, „M“ – motýl, spojením několika písmen vznikne obrátek,... Rozvíjíme také představivost a tvořivost dítěte.
- ❖ **Ukrytá písmenka** – například na obrázku věže písmeno
- ❖ **Reliéfní písmena** – obrys písmene je vyhloubený v podložce a děti je obtahují (technika linoritu), jinou variantou jsou tvary písmen reliéfně vystupující z plastového materiálu. Tvar je vnímán intenzivněji i prostřednictvím hmatu.
- ❖ **Skládání písmen z dílků** (puzzle) – jsou vyrobeny z papíru, dřeva, ze speciální pěnové hmoty, z magnetických prvků, z barevných kukuřičných dílků, které lze jednoduše slepit vodou

- ❖ **Textilní písmena**
- ❖ **Kostky nebo navlékací korálky a mozaiky s písmeny**
- ❖ **Míče s písmeny** – na jednotlivá pole na míči předepíšeme lihovými fixy potřebná písmena
- ❖ **Písmenková razítka a skládací písmenkové abecedy** – desky s drážkami, do kterých vkládáme písmenka
- ❖ **Aktivní razítka** – umožňují dítěti, aby výběrem vhodných tvarů a jejich tištěním samo aktivně vytvořilo písmeno
- ❖ **Plastové formičky na jednotlivá písmenka** – písmenka lze odlít ze sádry a pak podle vlastní fantazie zkrášlit, můžeme je vytvořit i z modelíny nebo modoritu
- ❖ **Tabulky písmen** – kromě klasických abeced existují i tabulky barevných písmen, na nichž se vyhledávají a spojují písmena podle určitého systému
- ❖ **Psaní jednotlivých písmen na záda** – děti si píší prstem na záda a hádají, o jaké písmeno se jedná
- ❖ **Vytváření písmen z dětí** – vhodným uspořádáním těl nám vznikne písmeno
- ❖ **Různé tabulky k zápisu písmene**
- ❖ **Řídky, básničky, krátké popěvky** – vztahující se k jednotlivým písmenkům, nebo spojení písmen s přírodními zvuky (s – syčí had)
- ❖ **Rytmizace, pohyb**

ROZLIŠOVÁNÍ A FIXACE TVAROVĚ PODOBNÝCH PÍSMEN

Rozlišování b – d

- ❖ **spojení obrázku a písmene** (b – babička, d – dědeček)
- ❖ **znázornění na vlastním těle dítěte** (b – břicho, d – zadeček) – představ si, že jsi písmenko a stojíš na řádku ve směru čtení, dopředu máš břicho jako – b a dozadu zadeček jako – d)
- ❖ **skládání nebo dokreslování písmen a tabulky písmen či barevné abecedy**
- ❖ **omalovánky a karty s písmeny**
- ❖ **barevné „vyškrtávání“ nebo „kroužkování“ písmen v textu** – všechna b červeně, všechna d modře)
- ❖ **„psací stroj“** – nakreslený model klávesnice, kde jsou malá i velká písmena a kde se dítě „vytřukává“ slov s problematickými písmeny učí fixovat jejich tvar
- ❖ **dvojice písmen** – porovnávání písmen zrakem, obtahováním, barevným odlišením rozdílů,...
- ❖ **speciální pracovní listy a čtenářské tabulky** – pro děti s dyslexií

Rozlišování m – n

Cvičení jsou podobná jako u „b – d“.

- ❖ **spojení obrázku a písmene** (m – míč, n – noha)
- ❖ **obouváme písmenko** – m má tři botičky, n pouze dvě, využíváme magnetickou tabuli

- ❖ **papírový model písmen** – překládáme na půlku (svisle) – přeložením tiskacího tvaru písmene m vznikne n
- ❖ **modely písmen přiřazujeme k obrázkům** – předřkáváme slova, přiřazujeme k natištěným a napsaným slovům
- ❖ **„kroužkování“, dokreslování, skládání, modelování, obtahování** – na smirkovém papíře,...

SPOJOVÁNÍ HLÁSEK A PÍSMEN DO SLABIK

- zvolíme si nejpoužívanější samohlásku **a**, dítě se snaží spojovat s různými souhláskami (ka, la, ma, pa, sa, na,...)
- vysvětlíme dítěti princip, opakovaně vyslovujeme jednotlivé hlásky dané slabiky (l, a, la) a dítě po nás opakuje, tuto činnost podpoříme názornými pomůckami, aby dítě vnímalo intenzivněji, snadněji si hlásku osvojilo a rychleji vybavilo

Při obtížích můžeme využít těchto možností:

- ❖ **manipulace s kostkami s písmeny, modely písmen, navlékacími korálky a písmeny, písmenkovými razítky,...** – děti sestavují slabiky a čtou je (Kytička s prázdným středem, do něhož vkládáme libovolnou souhlásku.)
- ❖ **průhledné plastové kapsy připevněné na prádelní gumě** (zpočátku při tvoření slabik využíváme pouze dvě kapsy), do kterých vkládáme potřebná písmenka, když se guma natáhne – jednotlivá písmenka jsou oddělená, smrštěním gumy vzniká slabika
- ❖ **spojení slabiky s předmětem nebo obrázkem** (ba – babička)
- ❖ **„indiánský pokřik“** – technika, při které přečteme první hlásku a druhou mírně protahujeme (m – áá ... má), vysvětlujeme jako „zpívání“

- ❖ dítě vysloví nahlas první písmenko, zároveň se při vyslovování podívá na následující písmenko a to „přilepí“
- ❖ **propojení s pohybem** – předpažíme jednu ruku a zároveň vyslovíme první hlásku ve slabice, potom předpažíme druhou ruku a řekneme druhou hlásku ve slabice, vzápětí obě ruce spojíme a vyslovíme celou slabiku (při rozkladu můžeme použít opačný postup)
- ❖ **dyslektické okénko** – pomocí něhož skládáme slabiku
- ❖ **postřehování (rychlá expozice) slabik na kartách**

SPOJOVÁNÍ SLABIK DO SLOV, ČTENÍ SLOV

Využíváme co nejvíce názorných pomůcek:

- ❖ **speciální domina, pexesa se slabikami, karty i kostky se slabikami**
- ❖ **hry typu Amos** (písmenka na dřevěných kostkách), **Křížovky nebo Scrabble** (pro starší děti)
- ❖ **Lincovy tabulky**
- ❖ **čtenářské tabulky nebo speciální publikace**
- ❖ **speciální záložky** – principem je rozdělit si čtená slova na zřetelně a obsahově zvládnutelnější části, záložky s výřezem, s označením slabiky, se šipkou ukazující směr čtení
- ❖ **prosté ukazování právě čteného úseku prstem**
- ❖ **vyznačování obloučků** – používáme jen u někoho

- ❖ **podtrhávání právě čteného úseku výrazným fixem**
- ❖ **ukazováním právě čtené slabiky tužkou nebo tvarovacím drátkem**
- ❖ **dyslektické okénko**
- ❖ **„tajné okénko“** – pravák si přiloží ke slovu ukazováček a prostředníček pravé ruky, prsty jsou u sebe, levák využije prsteníček a prostředníček levé ruky (pro starší děti)

Při čtení celých slov postupujeme od jednodušších typů k náročnějším. Začínáme na té úrovni, kterou dítě bezpečně zvládá. Zachováváme následující postup:

- otevřené slabiky (la, na, sa,...)
- uzavřené slabiky (nos, rak, pes,...)
- dvojslabičná slova složená z otevřených slabik (máma, píše, seno,...)
- trojslabičná slova složená z otevřených slabik (koleno, lavice,...)
- slova s kombinací otevřené a uzavřené slabiky (potok, jazyk,...)
- slova se shluky souhlásek na začátku, na konci, uprostřed (straka, vystrč, poprskal,...)
- slova vytvořená shluky souhlásek (mrkl,...)
- slova neobvyklá, mnohoslabičná (nejnebezpečnější, lokomotiva,...)

Pokud je potřeba postup si obměníme.

Můžeme zpřehlednit strukturu slova (zvýrazníme první slabiku, střídáme zvýrazněné slabiky ve slově s nezvýrazněnou – **pole, rameno**).

Využíváme obrázků – balon, čtecí kytička,...

Dbáme na důkladné zautomatizování.

Zvládne-li dítě určitý typ slov, přecházíme od izolovaných slov k textům tvořeným pouze zvládnutými typy slov.

Naším dílčím cílem je dovést dítě k plynulému hlasitému slabikování, které vede k plynulému čtení.

ČTENÍ TEXTU

Zpočátku volíme krátké texty s krátkými, jednoduchými větami obtížnější slova obsažená v textu procvičíme předem. Upřednostňujeme text s většími písmeny, jednoduché, ale výraznější typy písma. Neměly by chybět odstavce a přímá řeč. Ilustrace volit jednoduché, názorné, konkrétní a v přiměřené míře.

Existují tzv. dyslektické čítanky, které většinou tyto zásady dodržují. Obsahují i různá cvičení – cvičení zrkové percepce, nácvik čtení obtížných slov, orientaci v textu a nácvik čtení s porozuměním...

Při nácviku uplatňujeme zásadu „krátce a častěji“. Stačí 3 – 5 minut čtení v celku, které během dne několikrát zopakujeme.

Orientaci v textu procvičujeme vyhledáváním konkrétních slov. Můžeme použít obrázky znázorňující slova, jež v textu vyhledáváme a obrázky k nim přikládáme. Náročnost postupně zvyšujeme. Dalším způsobem je vyhledávání slov v prvním odstavci či posledním, vyhledávání třetího slova v páté větě druhého odstavce. Ukážeme na určité slovo, pak ho zakryjeme a dítě si má vzpomenout, které slovo to bylo.

Metody k nácviku čtení:

- **Čtení v duetu** – čteme zároveň s dítětem tišším, klidným hlasem, ne příliš rychlým tempem.
- **Střídavé čtení** – střídáme se při čtení s dítětem poslově nebo větě, případně odstavci.
- **Čtení s předčítáním** – dospělý předčítá dítěti větu, dítě ji čte až po něm. Můžeme udělat „schválně“ chybu. Dítě by ji mělo opravit.
- **Vyhledávání obtížných slov** – dítě si nejprve v textu najde slova, o kterých si myslí, že by pro něj mohla být obtížná, že by se mu špatně četla. Vybraná slova

mu pak přečteme, nacvičíme i jejich výslovnost, nakonec je dítě přečte samo. Potom teprve čte text nahlas.

POROZUMĚNÍ ČTENÉMU

Cílem by mělo být naučit děti aktivnímu vnímání přečteného, tedy pochopení hlavní myšlenky, uvědomování si souvislostí, vyčlenění podstatného a nepodstatného, vyhledávání zásadních informací.

Možnosti pomoci:

- ❖ Vždy vedeme dítě k ústnímu vyjadřování. Kromě rozvíjení slovní zásoby tím přispíváme ke zdokonalení jeho vyjadřování.
- ❖ U výrazných obtíží začínáme s porozuměním obsahu izolovaných slov. Dítě přečte slovo na kartičce a vyhledá příslušný obrázek. Na proužcích papíru je jedna jednoduchá věta, kterou dítě přečte, přiřadí k ní příslušný obrázek, vykoná příslušný pokyn, sdělí svými slovy obsah věty a vyjádří jej vlastním obrázkem.
- ❖ Překryjeme jedno slovo ve větě – dítě větu přečte a podle významu vyvodí chybějící slovo.
- ❖ Pracujeme s textem, u něhož jsou některá slova vynechána – jsou oddělena od textu. Dítě si slova nejprve přečte, pak teprve čte text, do něhož slova doplňuje.
- ❖ Obdobná varianta uvádí i některá slova „navíc“, dítě podle významu textu určuje, která slova do textu nepatří.
- ❖ Dítě přečte krátký text a obsah vyjádří obrázkem, ilustraci k textu nebo nalepením adekvátního obrázku, případně obsah převypráví svými slovy ostatním.
- ❖ Na proužcích jsou rozepsány jednotlivé věty. Dítě má proužky s větami srovnat podle děje do správného pořadí.

- ❖ Využívání kombinace poslechu s vlastní četbou. Dítě vypočlechne, pak vypráví obsah, další část dočte samo a vypráví, jak to dopadlo.
- ❖ Dítě přečte text, obsah vypráví někdo jiný – dítě sleduje, zda něco „nepoplete“.
- ❖ Můžeme použít i překrytí spodní části písmen, dítě domýšlí text.
- ❖ Využívání speciálně zaměřených publikací (např. R. Šup: Čteme porozuměním, J. Bednářová: Čtení se skřítkem Alfrédem).
- ❖ Dokončování započatých příběhů, domýšlení vhodných nadpisů,...

TEMPO ČTENÍ

Tempo čtení dyslektického dítěte nikdy neporovnáváme s ostatními. Významnou roli hraje povzbuzení, ocenění. Dáváme si pozor na nevhodné formulace typu „Zase špatně!“, „Budeš číst tak dlouho, dokud to nebude bez chyb!“.

Možnosti ovlivnění tempa:

- ❖ čtecí (dyslektické) okénko s postupným zakrýváním právě přečteného
- ❖ kombinace prostého ukazování právě čteného pomocí ukazováčku s „tajným okénkem“, kterým si vypomáhá pouze u těžších slov
- ❖ vhodná motivace
- ❖ využívání speciálních počítačových programů s možností volby rychlosti čtení
- ❖ rozčlenění slov na zřetelně i obsahově zvládnutelnější úseky
- ❖ procvičování izolovaných náročnějších typů slov z textu předem, před vlastním čtením

- ❖ rozčlenění textu na kratší úseky
- ❖ vhodná volba textu z hlediska náročnosti, ale i zájmu dítěte

9.3 Reedukace dysortografie

VYNECHÁVÁNÍ PÍSMEN, SLABIK, SLOV, VĚT

- ❖ slova jsou na jednotlivých kartičkách, úkolem je najít „neposlušná“ písmenka (ve slově vždy jedno písmenko, které tak nepatří)
- ❖ skládání slov rozstříhaná různými způsoby (na slabiky, na jednotlivá písmenka, na dvě části, šikmo, horizontálně), popřípadě domýšlejí chybějící část
- ❖ děti dostanou kartičky se slovy a kousky špejlí, úkolem je pomocí špejlí rozdělit slova na slabiky a spočítat je
- ❖ děti se pokoušejí napsat slabiky, jednoduchá slova pozpátku (la- al, rak – kar, lano – onal), nebo se snaží rozluštit opačně napsaná slova
- ❖ děti hodí kostkou s nalepenými písmeny (nebo chytí balon a nadepsanými písmeny)
a na příslušné písmenko vymyslí slovo podle pokynu
- ❖ učitel se postaví zády k dětem, do vzduchu nad sebou napíše slovo – může i několikrát opakovat (začínáme jednoduchými slovy), děti mají určit, jaké slovo píše
- ❖ do plastových kapes, které jsou připevněné na prádelní gumě, vkládáme písmena, případně slabiky
- ❖ autodiktáty

VYNECHÁVÁNÍ, PŘIDÁVÁNÍ NEBO NESPRÁVNÉ UMÍSTĚNÍ DIAKRITICKÝCH ZNAMÉNEK

- ❖ využití bzučáku - u menších obtíží lze nahradit vytleskáváním (u dlouhé slabiky dítě ještě naznačí svislým pohybem ruky čárku), vyťukáváním
- ❖ karty s tečkou a čárkou nebo krátkými a dlouhými samohláskami – předřikáváme slova, kartu s tečkou nebo krátkou samohláskou (případně slabikou) dítě položí na lavici, s čárkou nebo dlouhou samohláskou (slabikou) zvedne vysoko nad hlavu
- ❖ krátké a dlouhé slabiky můžeme znázornit prvky stavebnice nebo korálky (kuličky, oválky)
- ❖ délky samohlásek mohou znázorňovat pomocí pružné gumy, natahovací pružiny
- ❖ používáme i pracovní listy, kde je nutné doplnit krátké či dlouhé samohlásky, nebo barevně zakroužkovávat či podtrhávat, přeškrtnout dlouhé samohlásky v textu
- ❖ používáme slova, u nichž použití čárky změní jejich význam (váha – váhá)
- ❖ zadáváme doplňovací cvičení, kdy se doplňují pouze krátké a dlouhé samohlásky
- ❖ napomáhá i správná, někdy až přehnaná výslovnost (postupně od přehnané výslovnosti odstupujeme)
- ❖ vhodné je zapojení celého těla – děti jsou při vyslovení krátké slabiky v podřepu, při dlouhé vyskočí a vzpaží
- ❖ psaní telegramu nebo sms zprávy – text nemá háčky a čárky, musí se doplnit (text je dobré napsat psacím písmem)

- ❖ na tabuli připevníme papírové pruhy a předepsanými slovy (větami) bez diakritických znamének – děti doplňují diakritická znaménka nad daná písmena
- ❖ uplatňování speciálního autodiktátu se zaměřením na diakritiku

ROZLIŠOVÁNÍ ZNĚLÝCH A NEZNĚLÝCH HLÁSEK

- ❖ Pro nácvik používáme zpočátku izolované slabiky (sa- ša), slova, která začínají či posléze i končí těmito hláskami. Nejobtížnější je použití slov s kombinací těchto hlásek (suší, Saša, seče, cvičí, cvrčci,...)
- ❖ Rozlišování znělých a neznělých hlásek (např. h – ch, d – t, b – p) můžeme usnadnit využitím hmatu (znělé znázorníme měkkým materiálem, neznělé tvrdým), barevné rozlišení (světlé a tmavé barvy).
- ❖ pro rozlišování sykavek (š – č – ž/s – c – z) používáme karty s těmito písmeny (osté hlásky jsou označeny ostrými – výraznými barvami, tupé pastelovými barvami). Jako vzor může posloužit i obrázek nože s ostrou částí, kde jsou umístěna písmena s – c – z, a s tupou hranou, kam patří š – č – ž. Pro odlišení můžeme použít také kombinaci různých plastových, dřevěných a textilních abeced.
- ❖ Výše uvedené metody používáme i u rozlišování tzv. spodob, slov, která jinak znějí
a jinak se píší (sníh – sních, tvrdý led – let, zelený dub – dup). Učíme děti znát a používat pravidlo spodob, tj. použití množného čísla nebo jiného tvaru téhož slova nebo vytvoření jeho zdobněliny, aby bylo zřetelné, o jakou hlásku se jedná (lev – lvi, sníh – hodně sněhu, hříbky – hříbečky).
Tyto varianty můžeme vyjádřit pomocí karet obrázků – s uvedením příkladů – děti pak vybírají vhodnou kartu, pomocí které „odhalí“ správnou souhlásku. Na jedné kartě je například obrázek hříbku a hříbečku s uvedením příkladu s vyznačením samohlásky za určovanou souhláskou, kterou máme „odhalit“ (použitím zdobněliny), na druhé kartě jeden lev a dva lvi (využití množného

čísla), na třetí kartě hromada sněhu a před ní dopsané slovo – hodně (využití jiného tvaru téhož čísla). Děti pak daleko snáze volí i vhodný způsob zdůvodňování. Tím, že dětem pravidlo konkretizujeme a vizualizujeme (znázorníme pomocí obrázků), stává se pro ně daleko lépe zvládnutelné.

- ❖ Nácvik je obtížný zejména u dětí, u nichž přetrvává vada řeči, chybná výslovnost sykavek. U některých musíme postupovat při rozlišování hlásek i tzv. logopedickou cestou – nastavení mluvidel, uvědomění si odlišného postavení jazyka a rtů při výslovnosti.

ROZLIŠOVÁNÍ MĚKKÝCH A TVRDÝCH SLABIK DI – TI – NI/DY – TY – NY

Uplatněním hmatu, sluchu, zraku a pohybu napomáhá snadnějšímu rozlišení a fixaci vnímání slabik di – ti – ni/dy – ty – ny. Používáme tzv. mačkadla.

- ❖ karty s i/y barevně odlišeným (y – černé, tvrdé jako zem, i – žluté, měkké jako pampeliška), případně karty, kde jsou tvrdé souhlásky předepsány černě, měkké souhlásky jsou vyšité žlutou bavlnkou
- ❖ kombinaci tmavých a světlých, pastelových barev, obrázkové nebo i jiné druhy abeced, kde je zvýrazněn rozdíl mezi i/y – i je vyrobeno z měkkého materiálu, y z tvrdého
- ❖ dřevěná a textilní písmenka, tento způsob práce uplatňujeme nejen při osvojování tohoto učiva, ale i při jeho průběžném procvičování
- ❖ obrázek hlavy jelena – tvrdé paroží znázorňuje y, měkký čumáček i
- ❖ barevné označování, vyškrtávání a „kroužkování“ těchto slabik v textu a jejich doplňování do textu

- ❖ barevná pravidla (y po tvrdých souhláskách doplňujeme černou barvou, i po měkkých souhláskách žlutě) a pravopisné přehledy s těmito slabikami
- ❖ modely dvou domečků (jeden je označen y, druhý i) – děti třídí kartičky s neúplnými slovy (doplňují i/y) a vhazují do příslušného domečku
- ❖ plastové reliéfní tabulky souhlásek z řady interaktivních pomůcek

ROZLIŠOVÁNÍ SLABIK BĚ, PĚ, VĚ, MĚ

Vysvětlíme dětem základní pravidlo:

1. pě - píšeme vždy jen s háčkem, protože v českém jazyce neexistuje předpona pje
2. bje, vje – kořen slova začíná většinou hláskou j (odjezd, vjezd,...)
3. v ostatních případech píšeme – bě, vě

- ❖ karty s těmito slabikami k určování pravopisu
- ❖ vizualizace – zjednodušený přehled, který si děti samy vyrobí
- ❖ přehled spojený s obrázkem a uvedením příkladu

ROZLIŠOVÁNÍ HRANIC SLOV V PÍSMU

- ❖ „popletené věty“ napsané spojením některých nebo i všech slov dohromady – je vhodnější předepisovat je psacím písmem
- ❖ papírové proužky s předepsanými slovy dohromady – dítě má proužek rozstříhat podle jednotlivých slov (rozstříhané proužky lze i obráceně – ke skládání vět)
- ❖ různé předměty s obrázky nalepené na špejli, manipulujeme s obrázkem a dítě vymýšlí příslušné předložky (případně připravíme kartičky s nadepsanými předložkami), nahlas formulují, aplikují ve vymyšlených větách, určují počet slov a následně zapisují

- ❖ prádelní guma s připevněnými plastovými „kapsami“ – dítě má gumu natáhnout tak, aby oddělilo od slova pouze předložku
- ❖ vkládání pomocných slov (např. na zeleném stromě) – slouží ke zlepšení vnímání a rozlišování slov s předložkami a zvrtnými zájmeny
- ❖ kartičky se slovy (u jednoho je velké počáteční písmeno, za jiným následuje tečka), z nichž mají složit věty
- ❖ pracovní listy, počítačové programy, přehledy a tabulky předložek a zvrtných zájmen

ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSoby

U dětí s dysortografií bývá porušen jazykový cit a slovní zásoba bývá chudší, omezenější. Tyto obtíže mívají často i děti s opožděným vývojem řeči nebo s vývojovou dysfázií.

Používáme různé hry:

- ❖ „Na mimozemšťana“ – Předkládáme dětem předměty, obrázky nebo předřikáváme názvy věcí a děti si představují, že mají před sebou „mimozemšťana“, kterému mají vysvětlit, k čemu tyto věci slouží. Používáme i slova, která mají více významů.
- ❖ „Řekni to jinak.“ Například: „Malý dům je...“ nebo jinak „Domeček je...“
- ❖ „Na básníka.“ Vymýšlíme rýmy. Zpočátku necháváme dítěti doplnit vhodný rým do říkanky, věty, pak tvoříme rýmy k jednotlivým slovům
- ❖ „Dokonči příběh.“ Necháváme dítě dovyprávět krátký příběh, zpočátku můžeme začít dokončováním započatých vět.

- ❖ „Kde je chyba?“ Předříkáváme dětem krátké příběhy, do nichž vkládáme nesmysly. Děti se snaží chyby vyhledat a odstranit.
- ❖ „Co jsem udělal?“ Předvedeme dětem sérii několika pohybů a děti popisují, co jsme předvedli.
- ❖ „Jako.“ Předříkáváme dětem slova typu: „ sladký jako..., studený jako...“ Vymýšlejí vhodná přirovnání.
- ❖ „Nový dům.“ Povídáme si s dětmi, jak by si představovaly svůj dům, zahradu, svůj všední den po deseti letech apod. Můžeme používat i obrázky, nákresy, plánky.

Používáme i vysvětlování pořekadel, ustálených rčení a lidových pranostik.

OSVOJOVÁNÍ A FIXACE PRAVOPISNÝCH PRAVIDEL

Děti potřebují více času na vstřebávání gramatického učiva, mají potíže s jeho systematizací a často i s jeho pohotovou aplikací. S narůstajícím rozsahem gramatického učiva někdy ztrácejí přehled, nevědí, kdy které pravidlo použít. Úspěšnější bývají při ústním zdůvodňování.

Na osvojování gramatického učiva musíme vždy poskytnout dostatek času. Je-li dítě pod tlakem, chybovost ještě narůstá. Osvojení by mělo v poslední fázi přejít do stadia automatizace, která se u dětí s dysortografií dostavuje obvykle podstatně později.

Je dobré využívat multisenzorický přístup, Tím, že dítě přijímá učivo více smysly, snáze se je naučí i lépe zapamatuje a nedělá mu potom tak veliké problémy pohotová aplikace učiva. vhodné pomůcky jsou např.: bzučák, mačkadlo, tvrdé a měkké kostky, interaktivní pomůcky. Velký přínos má, když si děti samy znázorňují gramatická pravidla pomocí obrázků. Dále můžeme vymyslet říkanky k danému gramatickému pravidlu, jejich zápis a vyvěšení ve třídě.

Není vhodná a tudíž i přínosná klasická forma zdůvodňování pravopisu, kdy dítě ústně zdůvodňuje, vysvětluje. Vedeme k systematizaci gramatického učiva, pracujeme na jeho zpřehlednění. Necháme děti vytvořit si vlastní přehled.

Osvojování gramatického učiva můžeme dětem usnadnit tím, že jim umožníme, aby procvičovaly pouze probíraný jev.

Nezbytnou podmínkou automatizace učiva je také jeho pravidelné průběžné opakování.

Diktáty

- **Diktát komentovaný** – dítě při psaní komentuje, nahlas zdůvodňuje gramatické jevy, začátek a konec věty, interpunkci apod.
- **Diktát „krabičkový“** – dítě si z krabičky vybere lísteček s větou, připevní jej na magnetickou tabuli, následně zapisuje větu do sešitu samo formou autodiktátu.
- **Diktát „milosrdný“** – učitel sdělí počet chyb a dítě má ještě možnost si je vyhledat.
- **Stop diktát** – když se blíží obtížné, pravopisně náročné slovo, učitel řekne „STOP“, dítě napřed odůvodní pravopis a teprve pak pokračuje dál.

Začínáme diktátem slov, slovní spojení, až po jejím zvládnutí přistupujeme ke větám. Diktát je vhodné psát po předchozí přípravě zaměřené na rozbor jednotlivých jevů. Důležité je přizpůsobit tempo diktování a volit přiměřený rozsah.

Při opravách diktátů je vhodné nadepsat výrazně správný tvar s rozbořem jevu. Vždy je nezbytné odlišit specifické chyby a nezahrnovat je do hodnocení. Rodiče by měli mít zpětnou vazbu, měli by vidět školní práce žáků pravidelně.

9. 4 Reeducace dysgrafie

Reeducace dysgrafie bývá často nejnáročnější, dlouhodobá a navíc nezdívka s nejistým výsledkem. Zaměřujeme se především na rozvíjení funkcí potřebných pro psaní – tj. hlavně hrubé a jemné motoriky. Používáme uvolňovací cviky, dbáme na správný úchop psací potřeby, správné sezení při psaní, správný sklon podložky a sešitu při psaní. Velmi důležitý je výběr psacího náčiní.

Grafomotorická cvičení provádíme na velké plochy, které postupně zmenšujeme. Respektujeme pracovní tempo dítěte. Uplatňujeme zásadu postupnosti. Děti motivujeme, oceňujeme i za dílčí úspěchy a podporujeme. Důležité je pravidelné provádění kratších, cílených cvičení.

Na rozvoj jemné motoriky a senzorio-motorickou koordinaci existuje mnoho činností a cvičení. Například:

- ❖ drobné ruční práce
- ❖ vlepování dílků do předkresleného obrysu
- ❖ pletení copánků, pomlázek
- ❖ třídění lepení přírodního materiálu
- ❖ provlékala, vyšívání, háčkování,...
- ❖ vázání a rozvazování uzlů
- ❖ stavebnice – Lego, Merkur aj.
- ❖ přelévání tekutin z jedné nádoby do druhé
- ❖ prstové hry se špejlemi
- ❖ stříhání
- ❖ masážní míčky – předávání z jedné ruky do druhé, koulení v dlaních, po podložce, mačkání mezi dlaněmi

GRAFOMOTORICKÝ NÁCVIK

Důležitým předpokladem úspěšného zvládnutí psaní je určitá úroveň grafomotorických schopností. Pokud jsou tyto schopnosti narušeny nebo nerozvinuty, dochází k obtížím v grafickém projevu.

Předpokladem kvalitního osvojení psaní je odpovídající úroveň hrubé motoriky, jemná motorika, zapamatování a napodobování, motorická koordinace, senzomotorická koordinace a percepčně-kognitivní dovednosti.

Dodržujeme tyto zásady:

- motivace hrou
- vycházíme vždy z toho, co dítě zvládá
- krátce, ale častěji
- od hrubších pohybů pozvolna postupujeme k jemnějším
- k dalšímu cvičení přecházíme až po zautomatizování pohybu a dodržování směru pohybu
- využíváme názornost
- procvičujeme obě ruce postupně
- postupně zmenšujeme pracovní plochu
- nespěcháme, důležitý je dostatek času
- oceňujeme snahu
- uplatňujeme pozitivní přístup

Cílem základního grafomotorického nácviku je dostatečně zafixovaný správný úchop psacího náčiní a uvolněná ruka pro kreslení a psaní.

Konkrétní možnosti reedukace

- ❖ obrázková abeceda
- ❖ dětské karty s písmeny
- ❖ písmenková pexesa
- ❖ kreslení tvarů písmen a jejich obtahování
- ❖ modelování písmene
- ❖ dokreslování neúplných či nedokončených tvarů písmen
- ❖ opakované dokreslování stejného tvaru jiné velikosti
- ❖ vytváření obrázků z písmen
- ❖ vyhledávání ukrytých písmen
- ❖ reliéfní písmena
- ❖ skládání písmen z dílků
- ❖ míče s písmeny

- ❖ aktivní razítka
- ❖ plastové formičky na jednotlivá písmena
- ❖ psaní písmen na záda
- ❖ vytváření písmen vhodným uspořádáním těl dětí
- ❖ tabulky
- ❖ rytmizace, pohyb

S těmito cvičeními jsme se již setkali u reedukace dyslexie.

Nejprve se zaměřujeme na zachování správného tvaru písmene a jeho postupné zdokonalování. Od začátku nácvičku vedeme dítě k dodržování správného postupu při psaní daného tvaru. Pomáháme rozkládáním písmene na jednotlivé prvky. Dítě musí mít předem zvládnuty všechny prvky, z nichž se dané písmeno skládá.

9. 5 Nejčastější chyby při reedukaci

„Hubování, vyčítání, vymáhání slibů, že se zlepší. Ještě horší jsou urážky, nadávky, zdůrazňování úspěchů staršího sourozence, kamaráda ze sousedství. Vedou k pocitům méněcennosti, k zatvrzelosti, lítosti, popř. až negativnímu vztahu k úspěšnějším.

Každodenní úmorné psaní diktátů stále stejným způsobem. Dítě je píše bez zájmu, bez soustředění, hádá, chyby se velmi často opakují.

Každodenní opakované čtení textů, které jsou příliš náročné, a jejich klopotné hláskování nebo slabikování vyžaduje příliš mnoho úsilí. To vede k prohloubení nechuti ke čtení.

Nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům. Například jeden z rodičů předčítá větu po větě a dítě se vše učí z paměti bez pochopení souvislostí. Při ověřování vědomostí ve škole potom stačí jinak položená otázka a dítě ji neumí zodpovědět.

Stálé podivování se a povzdechy nad tím, že něco neumí. „Vždyť ses to učil, jak to, že to zase nevíš.“ Pokud se dítě učilo a neumí, musíme hledat příčinu. Učil se špatně, bez pochopení, učivo nebylo dostatečně opakováno a upevněno. Jednou z příčin tohoto stavu může být porucha procesu automatizace.

Nerespektování specifických obtíží, které souvisejí s poruchou. Například záměny písmen, chyby související s nedostatečným sluchovým vnímáním, obtíže ve vyjadřování, snížený jazykový cit (nevnímá rozdíl mezi vyjádřením bratrovy boty a dal boty bratrovi) a další. (Zelinková, O., 2003, s. 77, 78)

10 VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání žáků a studentů s dyslexií probíhá podle Směrnice k integraci jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami a podle Metodického pokynu pro práci s jedinci s poruchami učení a chování. Cílem je taková úprava vzdělávání, aby dítě netrpělo svým handicapem. Mezi nejčastější kroky patří částečná redukce učiva, poskytnutí delšího času na vypracování úkolů, používání speciálních pomůcek (např. počítač) a především hledání jiných cest vzdělávání, které nejsou ovlivněny poruchou.

11 CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Mladší školní věk bývá vymezen od 6 – 7 let, dítě většinou nastupuje do školy. Tento věk bývá ukončen mezi 11. – 12. rokem, začínají se objevovat známky pohlavního dospívání. V přesném stanovení věku, kdy k tomu dochází, se odborníci liší. Jde o proces s vysokým rozdílem mezi jedinci.

Vstup do školy bývá po posouzení školní zralosti. Dítě by mělo být připravené na školu. Děti, které nejsou připraveny na vstup do školy mají adaptační potíže, které mohou vyústit v neurotický syndrom. Ve školním věku dochází ke změně dominantní činnosti dítěte. V předešlém období byla dominantní činnost hra, která je ve školním období nahrazována učením.

Na konci tohoto období dochází k prepubertálním a pubertálním změnám. Na tyto změny by mělo být dítě připravováno systematickou sexuální výchovou přiměřenou věku dítěte.

Formování budoucí osobnosti dítěte začalo s uvědoměním si sama sebe. V každém období se složitá struktura vlastností dotváří působením rodiny a širšího sociálního prostředí. Oproti předškolnímu věku doznává sebeuvědomování dítěte změn. Jestliže předškolní dítě vztahuje veškeré dění samo k sobě (je středem světa), je tento vztah vystřídán vztahem, který se cele opírá o skutečnost, ve které zdůrazňuje sebe. Realistické pozorování světa kolem sebe není výsledkem myšlenkového procesu, ale praktické zkušenosti. Dochází k vnitřnímu zobrazení skutečnosti, do níž dítě vědomě zasahuje. Chápání skutečnosti je tedy v tomto věku dětsky realistické, „opravdové“. Můžeme to sledovat na způsobu řečového vyjadřování, v kresbách, ve hře i ve čtenářských zájmech. Dítě jeví zájem o knížky, filmy, obrázkové dětské časopisy, které mu zprostředkovávají poznání a praktické zkušenosti jiných lidí. Citová oblast tohoto věku ještě spočívá na struktuře citů jednoduchých, které vycházejí ze sebecitu ve formě dětské ctižádosti a soutěživosti.

Dítě touží po uplatnění ve skupině svých spoluvrstevníků, chce být chváleno a velice se ho dotýká napomínání a pohanění. Sebecit více pramení z úspěchů ve škole a z měřitelných výsledků v činnostech, ve hrách a sportu. Vyznačuje se radostnou náladou, dítě je veselé a rádo vyhledává situace a prostředí, které mu poskytuje radostné vyražení a komické situace. Dovede se radovat z dáreků a odměn a je šťastné z uznání a pochvaly. V citovém prožívání je onen realistický vztah ke skutečnosti velice patrný a dítě přijímá společenské normy jako samozřejmé a závazné. V tomto období dítě usiluje jednat v souladu se společenskými normami. Citová výchova a vyspělost souvisí také s tím, jak dítě prožívá strach, jak se bojí.

V tomto věku strach u dítěte ještě zcela nevymizel. Neprožívá již tak mocně strach z pohádkových bytostí a ze zvířat, zůstává ale ještě strach ze samoty, tmy a bolestivého zákroku. Kolem devátého roku nastává důležitá změna v chápání a pojímání smrti. Strach ze smrti souvisí s tím, že se dítě upíná k vnějšímu životu. Jeho realismus a bezprostřední vazba na rodiče nepřipouští možnost jejich ztráty. Dalším závažným zdrojem strachu je neúspěšnost ve škole. Citový vývoj dítěte, jeho sebecit, mravní citění i utváření vyšších citů je závislý na rozumové vyspělosti, sociálním chování a působení sociálního prostředí s uplatňovanými mravními zásadami.

Způsob, jakým dítě řeší své citové problémy, jak prožívá a vnímá jednání dospělých ve svém okolí, se nejlépe odráží v jeho verbálním vyjadřování, v kresbě, citové odezvě, protestu, zlobení. Jestliže v prvních dvou letech školní docházky dítě přijímá věci kolem sebe tak, jak jsou, pak ve třetím a čtvrtém zkoumá požadavky, tvrzení i chování svého okolí kriticky.

Výrazným rysem osobnosti dítěte je aktivita, která ponejvíce ještě nemá charakter cíleného zájmu. Dítě své zájmy velice rychle střídá, a hledá tak to pravé činnostní zakotvení.

U chlapců převažuje technické zaměření v konstrukčních a destrukčních hrách, modelaření, sběratelství. Děvčata dávají přednost hrám se sociálním zaměřením z tématické oblasti mezilidských vztahů. V tomto věku se již projevuje rozdílnost pohlaví (Sociální role).

Pohyb patří mezi základní biologické potřeby a významně se podílí na celkové obratnosti dítěte, růstu a na jeho motivaci k činnostem. Zabraňovat dětem v pohybových aktivitách je neuvážené, neboť si dítě musí tento nedostatek pohybové aktivity kompenzovat jinak. Otázkou je, zda jsou náhradní aktivity vhodné a odpovídají schopnostem dítěte.

Rozumová vyspělost a rozvíjení verbálního projevu:

Myšlení dítěte nevzniká naráz, neobjevuje se přes noc, ale je výsledkem usilovné poznávací činnosti. Rozpoznání předmětů a činností vede ke srovnání, úsudku a nové kvalitě myšlení. Na počátku dítě chápe vztahy mezi různými ději v konkrétní rovině. V průběhu času, kdy řeší řadu problémů, postupuje srovnáváním a hodnocením předmětů k obecným pojmům.

Proces myšlení postupuje od konkrétního, názorného myšlení, uvažování, k nenázorné abstrakci. Dítě se učí myslet tím, že řeší samostatně problémy, o nichž musí přemýšlet, učí se chápat příčinné vztahy, aby na kladené otázky mohlo odpovědět správně. Do věku asi deseti let přetrvává operační myšlení vztahující se k předmětům, jež si lze názorně představit. Je pochopitelné, že i v oblasti vývoje rozumových schopností a procesu myšlení existují značné individuální rozdíly.

Děti vstupují do školy se slovní zásobou okolo 2500 – 3000 slov. V procesu učení dítě dosáhne již koncem první třídy zásoby kolem 3500 slov. Je však výrazný rozdíl mezi tím, kolik slov dítě pasivně zná a kolik jich při komunikaci používá. Se znalostí písma a dovedností psaní se zpětně projevuje vliv psané řeči na rozvíjení vlastního verbálního sdělení. Psaná řeč vyžaduje mnohem větší slovní zásobu, přesnost a ovládnutí gramatických forem řeči.

Vazba mezi vývojem myšlení a řeči je velmi těsná. Vzájemně se ovlivňují a tvoří základ, jenž se projevuje na úrovni a struktuře rozumové vyspělosti.

Na vývoji mentálních schopností se významně podílejí faktory dědičnosti, rodinného prostředí, ostatního sociálního prostředí, kultura a tradice společenství, školní výuka a její kvalita. Mentální schopnosti mají nejrychlejší vzestup v prvních pěti až šesti letech života. Ve školním věku není nárůst již tak rychlý.

OBECNÉ SHRUTÍ:

Vnímání

- začíná se přibližovat vnímání dospělého člověka
- dítě je schopno orientovat se v čase, prostoru
- zdokonaluje se ostrost všech smyslů

Pozornost

- záměrná pozornost 15 – 30 minut
- zvětšuje se rozsah, rozdělování a přenášení pozornosti

Paměť

- zpočátku převládá mechanická paměť
- kolem 10. – 11. roku paměť logická

Představivost

- velice bouřlivá, ale málo kritická
- vedle rekonstrukční fantazie se rozvíjí tvůrčí fantazie

Myšlení

- zpočátku konkrétní, názorné, situační a příčinné
- mezi 10. – 11. rokem abstraktně-logické myšlení
- vytrácí se antropomorfismus

Řeč

- slovní zásoba až 10 000 slov
- dítě si uvědomuje skladbu a gramatiku řeči

Vůle

- zatím velice slabá
- dítě se musí kontrolovat, vést k dosahování cílů

Zájmy

- velice pestré, pro vše jsou hned nadšené
- zájmy jsou ale povrchní, často se střídají

City

- období typické pro obohacování a prohlubování citů, delší citové prožívání a lepší citové sebeovládání
- koncem období vlivem hormonálních změn organismu – citová rozkolísanost (změny nálad, mrzutost, plačtivost)
- v závislosti na citové změny dochází i ke změnám pozornosti – roztržitost v důsledku zvýšené vnitřní tenze (lze regulovat vhodnou aktivitou dítěte)
- pokud je dítě dostatečně zaměstnané, vyčerpá energii a jeho rozkolísanost se tolik neprojevuje
- rozvoj vyšších citů – rozumové, mravní, sociální, etické a estetické
- zpočátku heteronomní morálka - dítě je schopno respektovat to, co chtějí druzí
- koncem období autonomní morálka
- pokračuje rozvoj sebecitu – dítě si je vědomé svého „JÁ“, má určité sebevědomí

Sociální vztahy

- a) k dospělým – autorita, plně ho respektují, obrací se na něj s prosbou o pomoc
- b) k vrstevníkům – dává jim přednost před dospělými, vztahy jsou povrchní, krátkodobé, děti jsou extrovertní, velice kritické, žalují na sebe, velice snadno odpouštějí
- sociální vztahy jsou ovlivněny výchovou rodiny – co podporuje:
 - přátelství, družnost, ochota pomáhat
 - nekamarádství, egoismus, společenská izolovanost

Dominantní činnost

- děti maximálně inklinují ke hře – nutné sladit se školními povinnostmi

12 ČESKÝ JAZYK

Lidé ke svému dorozumívání mezi sebou používají řeč. Je dokonalým, ale složitým dorozumívacím prostředkem. Řečí vyjadřujeme myšlenky, city i vůli a pojmenováváme věci a skutečnosti nás obklopující i námi vytvářené nebo myšlené. Řeč vznikla z potřeby dorozumět se.

Na světě nemluví všichni stejně. Stejnou řečí mluví příslušníci jednoho národa. Ustálená podoba řeči se nazývá jazyk (národní). Příslušníci českého národa mluví jazykem českým.

Český jazyk, kterým se píše a tisknou knihy, noviny a časopisy, kterého se užívá písemně i ústně ve veřejném životě, nejčastěji ve školách, ve veřejné správě, při organizaci, na schůzích, v televizi apod., se nazývá jazykem spisovným, spisovnou češtinou. Jeho mluvené podobě říkáme hovorová čeština a používáme ji v běžné komunikaci při osobním styku.

V běžném životě často mluvíme češtinou obecnou, která je rovněž na celém území skoro stejná (s malými rozdíly na Moravě a na Ostravsku). Nespisovný jazyk se od spisovného liší svou specifickou slovní zásobou, odlišným tvaroslovím, hláskovými změnami ve slovech. Jednotlivé nespisovné útvary se od sebe odlišují územím, na kterém se používají. V oblasti slovní zásoby tvoří nespisovnou vrstvu jazyka nářečí, slang a argot. Slang užívají lidé vázaní stejným pracovním prostředím nebo zájmy. Argot vznikl jako „tajná mluva“ lidí na okraji společnosti.

Jazykověda je věda, která se zkoumá a popisuje jazyk, jeho strukturu a užívání. Jednotlivými složkami jazyka se zabývají jazykovědné disciplíny:

1. Nauka o slovní zásobě a o významu slov (lexikologie, sémantika) pojednává o rozdělení slovní zásoby, o jejím rozšiřování a významových změnách slov. Nauka o tvoření slov a stavbě slova (derivatologie) pojednává o způsobech tvoření nových slov v jazyce.
2. Mluvnice (gramatika) popisuje mluvnickou stavbu jazyka. Nauka o zvukové stránce jazyka (fonetika, fonologie) a nauka o grafické stránce jazyka (grafémika), zabývají se soustavou hlásek českého jazyka, zásadami a pravidly výslovnosti ve spisovných

projevech mluvených a zásadami a pravidly výslovnosti ve spisovných projevech mluvených a zásadami správného psaní v projevech psaných. Tvarosloví (morfologie), pojednává o druzích slov, jejich tvarech a významech těchto tvarů. Skladba (syntax), pojednává o stavbě vět a souvětí.

3. Nauka o slohu (stylistika) pojednává o výběru jazykových prostředků v jazykových projevech a o jejich uspořádání podle úkolů, cílů, situace a podmínek projevu mluveného a psaného.

Naprostá většina jazykových projevů má formu mluvenou, která je starší než forma psaná. mluvený jazyk využívá zvukové prostředky lidské řeči. Nauka o zvukové stránce jazyka se zabývá vznikem zvuku v mluvidlech a jednotkami řeči – hláskami, jejich spisovnou výslovností a zvukovou stránkou slova a věty. Hlásky dělíme na samohlásky a souhlásky. Zvuková stránka slova zkoumá slabiky, zvuková stránka věty souvisí s pauzami, větnou melodií (intonace), důrazem a tempem.

Další částí je grafická stránka jazyka, kde se zabýváme písmem a pravopisem. Závazná a jednotná pravidla o psaní a užívání rozdělovacích znamének jsou uložena v příručce Pravidla českého pravopisu.

12. 1 Teorie vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni ZŠ

Teorie vyučování českému jazyku je odborná disciplína. Má své úkoly i metody. Může uplatňovat metodu pozorování žáků, rozhovorů se žáky, občas i metodu zkoušení.

„Při rozhovoru by se neměl učitel neměl nechat strhnout k obecně českému typu vyjadřování. Základním znakem jazykového vzdělání v hodinách českého jazyka je postupné osvojování si jazykové správnosti, neboť hodnotou nebude jen to, jak správně napíše žák ve škole diktát, ale spíše to, jak dobře napíše pozdrav ze školního výletu nebo ze školy v přírodě. Mluvíme o správnosti projevu psaného i mluveného.“ (David, M., 2001)

Obecně se říká, že čemu se člověk naučí v nižším věku, pamatuje si do konce života.

Proces osvojování jazykových poznatků

- I. Poznávání – probíhá motivace a počáteční osvojování učiva
- II. Upevňování – učivo se procvičuje, prohlubuje
- III. Opakování
- IV. Hodnocení

Specifické poruchy učení se nejčastěji objevují u dětí při výuce českého jazyka. Nejtěžší formou zkoušení pro děti s SPU bývá diktát. Pamatujme si, že nelze hodnotit stejným způsobem všechny žáky.

13 PRAKTICKÁ ČÁST

PRACOVNÍ SEŠIT

Český jazyk

4. ročník (2. pololetí)



Ivana Schreckingerová

Máli se stát člověk člověkem, musí se vzdělávat.

„Jan Amos Komenský“



Obsah

Kapitola 1

PODSTATNÁ JMÉNA

(vzory podstatných jmen rodu mužského, skloňování podstatných jmen rodu mužského, shrnutí vzorů podstatných jmen)

Kapitola 2

SLOVESA

(infinitiv sloves, časování sloves – osoba, číslo, čas)

Kapitola 3

STAVBA VĚTY

(rozlišování věty jednoduché a souvětí, spojovací výrazy v souvětí, podmět a přísudek – určování, základní skladební dvojice, podmět nevyjádřený a podmět několikanásobný, shoda přísudku s podmětem – rod střední, ženský a mužský)

Kapitola 4

ŘEČ PŘÍMÁ A NEPŘÍMÁ

Kapitola 5

METODICKÁ PŘÍRUČKA PRO UČITELE

Podstatná jména

1. Verše básničky rozděl na slova a podstatná jména pak vybarvi zelenou. Básničku si opiš.

KOČKA

Kočkabylacelábílá,

Sazesejípolekaly

Teďužneníkočkabílá

Změnilaseknepoznání.

kdyžsilehlaukomína.

azkomínavylétaly.

ta,cospalaukomína.

Jakémáted'asispaní?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Skloňuj podstatná jména *pes* a *holub*.

číslo jednotné:

- | | | |
|--------------|-------|-------|
| 1. pád | _____ | _____ |
| 2. pád (bez) | _____ | _____ |
| 3. pád (k) | _____ | _____ |
| 4. pád (pro) | _____ | _____ |
| 5. pád | _____ | _____ |
| 6. pád (o) | _____ | _____ |
| 7. pád (s) | _____ | _____ |

číslo množné:

- | | | |
|--------------|-------|-------|
| 1. pád | _____ | _____ |
| 2. pád (bez) | _____ | _____ |
| 3. pád (k) | _____ | _____ |
| 4. pád (pro) | _____ | _____ |
| 5. pád | _____ | _____ |
| 6. pád (o) | _____ | _____ |
| 7. pád (s) | _____ | _____ |



Zapamatuj si !

V koncovce **-ovi** je měkké **i**.

3. Tvoř tvary podstatných jmen ve vyznačených pádech.

2. p., č. j.	4. p., č. j.	7. p., č. mn.	3. p., č. j.	6. p., č. mn.
zubu				
			tatínkovi	
		(se) sudy		
	koně			
				(o) zajících

4. Zapiš slova v 1. pádu a urči vzor.

zubu -

koně -

(se) sudy -

tatínkovi -

(o) zajících -



Zapamatuj si !

V koncovce **-ích** je měkké **i**.

5. Zakroužkuj slova v 1. pádu zelenou barvou.

krajíc králíka **krokodýl** králem pilotu *malíř*

plotu **kapr** *pánem* výkonům brankář **Pavel** *petrklíč*

6. Utvoř dvojice (jednotné číslo – množné číslo).

pes

obrazy

křeček

rybníky

film

rukávy

spínač

sloupy

náklad

křecci

sloup

filmy

obraz

spínače

rybník

psi

svetr

náklady

rukáv

svetry

7. Utvoř číslo jednotné nebo číslo množné.

číslo jednotné	číslo množné
krém	
	rybáři
sešit	
	skauti
sad	
	malíčky

8. Podtrhni podstatná jména rodu mužského.

mlýn, peřina, firma, dlaň, průvod, div, barva, divák, ráno, kino, rosa,
banán, poušť, rok, rákosí, puchýř, tvrzení, dřevo, roj, slovo, původ,
ret, víčko, ropa, pošta

9. Urči rod vyznačených podstatných jmen.

Usnul pod **stromem**. Potkal se s **přítelem**. Měli dobrou **náladu**. Pozval mě na **svatbu**. **Pes** utekl i s **botou**. Sejdeme se na **nádraží**. Na **jezero** byl **výhled**. Kvůli **zkoušení** nespal. Byl jsem na **poště**. **Uklízení** mě nebaví.

mužský		ženský	střední
životný	neživotný		

10. Urči životnost a neživotnost uvedených podstatných jmen:

Ž = životný

N = neživotný

lékař ____, večer ____, motýl ____, les ____, pstruh ____, Pavel ____, chlapec
____, hlad ____, náramek ____, kazatel ____, zástup ____, drak ____, národ
____, pejsek ____, dům ____, ! sněhulák ____, hmyz ____, dobytek ____,
strašák ____, panák ____

11. Rozděl podstatná jména podle životnosti.

klavír, počítač, herec, stůl, palec, vězeň, tác, batoh, lev, zápas, obraz,
hrnec, dům, pes, předseda, drak

ROD MUŽSKÝ

životný	neživotný



12. Spoj podstatná jména rodu mužského se správnou životností.

dělník

děšť

doktor

drát

životný

důl

pytlák

džus

jazyk

ještěr

ježek

klavír

neživotný

koník

koráb

poník

13. Rozděl vzory rodu mužského podle životnosti a zapiš je.

životný -

neživotný -

14. Vyhledej vzory rodu mužského a zakroužkuj je.

pstruh

kruh

pes

hrad

rak

muž

pán

stroj

hlad

mrak

Napiš správné vzory:

.....

15. Vyhledej v textu všechna podstatná jména rodu mužského a podtrhni je zeleně.

Zima

Po Novém roce uhodily silné mrazy. Potoky zamrzly a řeky se pokryly silnou vrstvou ledu. Skoro denně byly námrazy na silnicích a vozy i auta jen s námahou projížděly. Velké vločky sněhu se lepily chodcům na obličej. Ale chlapci měli radost. Celé dny skotačili ve sněhu a koulovali se. Tentokrát se k nim dívky nepřipojily. Sešly se na kopečku a začaly stavět sněhuláka. K večeru se všichni rozběhli domů.



16. Zeleně podtržená slova rozděl podle vzorů.

pán	hrad	muž	stroj

17. Napiš slovo sněhulák a urči životnost.

1. pád -

4. pád -



Zapamatuj si !

Podstatná jména **životná** označují zpravidla **osoby a zvířata**.

Podstatná jména jako **strašák, sněhulák, drak** jsou **životná**.

Podstatná jména označující množství živých bytostí, např. **zástup, lid, dobytek, hmyz**, jsou **neživotná**.

Poznáš to podle **1. a 4. pádu**.

(životný – 1. a 4. pád je rozdílný, neživotný – 1. a 4. pád je stejný)

18. Dopln i/y a zapiš vzor.

Strop_ (), dva jestřáb_, s učitel_ (), v jetel_ (),
vzácné drahokam_ (), rozkvetlé strom_ (), pstruz_
(), viděl vzácné sokol_ (), kola se řetěz_ (),
těžké úkol_ (), nové trolejbus_ (), malí kos_ (),
dav_ () lidí, nepěkné omyl_ (), s krokodýl_ (),
viděl pštros_ (), mezi fotograf_ (), stojí tam autobus_
().

19. Vyhledej vzory rodu mužského.

F	B	A	H	M	M	P
S	M	I	Č	O	U	K
T	U	H	Ž	Š	Ž	L
S	T	R	O	J	X	A
Y	D	A	H	P	Á	N
E	R	D	L	Á	N	G

20. Přiřaď správně ke vzorům, spoj slova barevně.



sraz

pes

úhoř

kolotoč

plavec

jezevec

dravec

splav

dopis

nůž

stavitel

lev

javor

kupec

sloup

meč

cukr

zajíc

pán

hrad

muž

stroj

21. Urči pád, číslo, rod a vzor u vyznačených podstatných jmen.

	pád	číslo	rod	vzor
Vojto, nemáš žízeň?				
Čekal nás bohatý program.				
Děda šel do kina.				
Obdivovali jsme artistovy výkony.				
Sešla se s kamarády ze školy.				
Žádných bonbonů jsem se nedočkal.				
Petře, nemáš hlad?				

22. Doplň i/y.

Zaženeme ps_. Uletíte, holub_. Pečuj o své vlas_. Čáp_ se vznášejí nad vesnicí. Ptáci hledají červ_. Čeledín poháněl vol_. Co budeme dělat s peněz_. Děti utíkaly před ps_. Na vysokých skalách hnízdí orl_ a jestřáb_. Píšeme dlouhé dopis_. Mlha zahalila les_. Žáci s učitel_ jdou do divadla. Dědeček se usmívá pod vous_. Posl_ přinesli král_ dobrou zprávu.

U vyznačených slov urči pád, číslo, rod a vzor.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

24. Doplně i/y.

Proti **kašl_** nám maminka dává sirup. **Mravenc_** běhají po lese. V sobotu půjdeme s **přátel_** do kina. Plot byl obrostlý černými **bez_**. V **les_ch** už roste mnoho hub. **Autobus_** plné dětí už vyjíždějí. Hlídači se **ps_** obcházelí továrnu. Babička koupila **vnoučkov_** koloběžku a **dědečkov_** svetr. Co dáme **tatínkov_** k narozeninám? **Pavlov_** to neříkej! **Kouzelníkov_** se všechny triky podařily.

25. Doplně i/y.

Na **neb_** svítily hvězdy. Rojily se **včel_**. V teráriu lezou **plaz_**. Petr bydlel v **podkrov_**. Pod **břízám_** už rostou **houb_**. V cirkuse jsme viděli **osl_** s dlouhýma ušima. Koláč s **povidl_** mám nejraději. Posíláme **pozdrav_** **Karlov_**. Prameny řeky **Vltav_** nalezneme na Šumavě. V **ponděl_** nebudu doma. Pes spal v **postel_**. S **čáp_** odlétli **holub_**. V **prales_ch** rostou vysoké **strom_**.



Slovesa

1. Zakroužkuj slova, která vyjadřují děj.

dveře

čarování

nosit

prší

železný

včera

chodím

pracujete

svetr

vaříme

plave

Pište!

kost

malovat

bruslili

peřina

posílám

šijete

hovořil

psaní

2. Zapiš deset jakýchkoliv sloves.

.....

.....

.....

3. Napiš infinitiv k daným slovesům.

žehlí -, čtu -, vyrostla -,
nakupovali -, koupu se -, houpete se -
....., zpíváš -, potřebuje -, díváme se -
....., cvičí -, maluješ -, stojí -
....., lže -

4. Utvoř dvojice.

zavolej	psát
vrátíš se	počkat
těšíme se	volit
myslím	vědět
volal	zavolat
dáš	lovit
zjistili	vrátit se
píše	volat
přijdou	dávat
počkejte	těšit se
vím	myslet
lovíme	psát
volíte	zjistit

5. Doplň tabulku.

SLOVESO V URČITÉM TVARU	INFINITIV
dočkáte se	
(3. os., č. j.)	uklízet
neříkej	
(1. os. č. mn.)	snídat
poskakuje	
(2. os., č. j.)	utíkat
máváme	
(3. os., č. mn.)	čekat
zíváš	
(1. os., č. j.)	řezat
pláče	



Zapamatuj si !

Infinitiv (neurčitek) je neurčitý způsob slovesa, který se nečasuje, tj. nevyjadřuje osobu, číslo, způsob a čas. Pokládá se za základní tvar slovesa, který je uváděn ve slovnících.

V češtině se infinitiv tvoří koncovkou -t.

Některé neurčitky mohou být zakončeny na -ci.

6. Připoj slovesa ke správnému číslu.

číslo	
jednotné	množné

pomáhám

hrabeme

vaříš

upadla

vykopete

řeknu

napila se

zamkneš

vyskočíme

zvítězili

7. U vyznačených sloves urči osobu a číslo.

Šel jsem () do školy. Chlapci se natahovali ()
ještě po jedné hrušce. Zůstaneme () všichni doma. Zítra se
vydáš () na výlet. prodavačka mi vrátila ()
pět korun. Podržte () mi rychle batoh.



Zapamatuj si !

Slovesům, která u sebe mají zájmeno **si** nebo **se**, říkáme slovesa **zvratná**.

7. U vyznačených sloves urči osobu a číslo.

Žáci vyhráli () soutěž. Mluvím () s ní každý den. Hluboká rána se brzy zahojila (). Zdravíte () každého? Brzičko ráno nás probudilo () kosí pískání. Ten dopis pošleme dnes (). Nekřič () tolik.

8. Zapiš, jaký znáš čas.

9. Vyhledej v textu všechna slovesa a podtrhni je modře.



Na dvorku stálo tatínkovo auto a zhluboka oddechovalo. Alespoň to tak vypadalo. Co chvíli se auto zvedlo, zafunělo a zase kleslo, a tak pořád dokola, jako když pěkně spí. Jenže auto přece spát nemůže. Natož oddychovat. Však se tomu taky Ája divila. „To jsem se pěkně lekla,“ povídá Ája. Vidí, že zpod auta čouhají nohy. Ne tatínkovy, nýbrž psí – zadní. Fík ležel pod autem na zádech, hlavu měl schovanou pod vozem a chrápal, až se auto nadzdvihovalo.



Zapamatuj si !

Slovesné tvary, které jsou vyjádřeny jedním slovem (nese, čteme), a také tvary se zájmeny si, se (hrajeme si, díváme se) se nazývají tvary **jednoduché**.

Slovesné tvary, které jsou vyjádřeny více slovy (nebudu zlobit, stavěli jsme, budeme se snažit), se nazývají tvary **složené**.

10. Zapiš slovesa do správného sloupce.

šel jsem, podáme, bude klepat, píše, zpíval si, budete barvit, kreslím, vaříš, hrají, dělal jsi, budu hlásit, vyhráli jste, zavolá, utekli, plaveme, budou vázat, koupila, čtu, potápěli jsme se, obědvají, budeš počítat, opaluje se, budeme cupítat, mazal

čas		
budoucí	přítomný	minulý

11. Přiřaď správnou definici.

Děj teprve bude probíhat.

čas minulý

Je to děj, který právě probíhá.

čas budoucí

Určuje nám děj, který už proběhl.

čas přítomný

12. Vyčasuj sloveso:

A) číst – v přítomném čase

číslo jednotné

1. osoba _____

2. osoba _____

3. osoba _____

číslo množné

1. osoba _____

2. osoba _____

3. osoba _____

B) zpívat – v minulém čase

číslo jednotné

1. osoba _____

2. osoba _____

3. osoba _____

číslo množné

1. osoba _____

2. osoba _____

3. osoba _____

C) chodit – v budoucím čase

číslo jednotné

1. osoba _____

2. osoba _____

3. osoba _____

číslo množné

1. osoba _____

2. osoba _____

3. osoba _____

Zapamatuj si !



a) Budoucí čas tvoříme tvary složenými (**budu číst, budeš vařit**).

Složený tvar budoucího času se skládá z pomocného slovesa (**budu, budeš, bude, budeme, budete, budou**) a z neurčitku (infinitivu).

b) Některá slovesa vyjadřují budoucí čas jednoduchými tvary času přítomného (**přečtu, vařím**).

13. Vyhledej slovesa, u zvýrazněných urči osobu, číslo a čas.

Každý den, když se nad rybníkem smrákalo, vylezl vodník na vrbu. Ta vrba byla dutá, a tak v ní měl schované housličky. Začal hrát a víly tancovaly a zpívaly, až se rybník rozzářil. „Mám takovou radost,“ bublal si vodník pod vousy.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Vyplň správně tabulku.

	osoba	číslo	čas
volala			
informujeme			
budete vstávat			
křičíš			
přeskakovali			
přečtu			

15. Urči osobu, číslo a čas.

skáče -

večeřeli jsme -

budete běhat -

vařili -

čteš -

budu snídat -

16. Vyhledej slovesa v infinitivu.

V	A	Ř	I	T	U	Š	A	Č	V
E	P	M	Z	Ž	K	Á	J	H	T
N	O	B	M	L	L	D	C	R	I
M	N	Ř	K	P	Í	S	P	Á	T
L	O	V	I	T	Z	Č	H	T	U
Z	C	I	L	Ů	E	J	F	O	K
Ž	O	U	T	V	T	P	S	Á	T
K	V	Č	Í	S	T	U	Z	V	A
E	A	V	M	A	L	O	V	A	T
A	T	V	Ř	I	T	O	K	R	Č

Stavba věty

1. Rozděl text na slova a doplň chybějící interpunkční znaménka.

Pak text správně napiš.



NAPODZIMJEPSÍPOČASÍNAPODZIMMÁ
KDEKDOCHŘIPKUZOOLOGICKÉZAHRADĚSE
TOSAMOSEBOUNEVYHNEPANÍHAVRÁNKOVÁZEZUBNÍ
ORDINACELEŽÍUŽTÝDENNAŠTĚSTÍJETUŽOFKA
ORANGUTANOVÁJETOHOLKAKAMARÁDSKÁJETAKÉ
OCHOTNÁAŠIKOVNÁVŠICHNIJIMÁMERÁDI

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Zeleně podtrhni větu jednoduchou a červeně souvětí.



Malá čarodějnice fičela na novém koštěti jako živoucí smršť. S rozcuchanými vlasy a vlajícím šátkem svištěla nad vesnickými střechami. Abraxas jí seděl na rameni a stěžl se držel zaťatými drápkami. Malé čarodějnici se na poslední chvíli podařilo strhnout koště, jinak by byla uvázla zrovinka na vysoké věži.

Konečně koště už nemohlo a vzdalo se. Ted' dělalo na slovo, co po něm malá čarodějnice chtěla. Nové koště ted' bylo jako ovečka.

3. Dej všechna souvětí do kroužku a vypiš spojky.

*Pluli nad vrcholky stromů
a hluboko dole viděli skály.*

Havran zůstal vážný.



Malá čarodějnice řekla.

*Bimbula se bude hodně radovat,
když z tebe do roka nebude dobrá
čarodějnice.*

Jenže jsi na nejlepší cestě, jestli se nepletu.

Musíš ode dneška konat jen dobro, protože to tetu Bimbuli nejvíce naštvě.

.....
.....

4. Napiš pět různých spojek.

.....
.....

Zapamatuj si !



Věta jednoduchá obsahuje jednu základní skladební dvojici (podmět a přísudek).



Zapamatuj si !

Souvětí vzniká spojením dvou nebo více vět jednoduchých (kolik je v souvětí přísudků, tolik je v souvětí vět).

5. Použij tyto spojky do vět: *že, protože, ale, když*

.....

.....

.....

.....

6. Vyhledej podmět, dej ho do žlutého kroužku a oranžovou podtrhni podmět několikanásobný.



Jednou Maková panenka řekla, že by se ráda svezla

v loďce. Maková panenka a Emanuel se šli podívat k rybníku. „Tady žádná loďka není,“ povídá Emanuel. Zavolal: „ Kdo odvezl loďku?“

V tom promluvila kytká, co tam rostla na krajíčku vody.

Emanuel a kytká vedli dlouhý rozhovor.

7. Zopakuj si:

Na podmět se ptáme -

Na přísudek se ptáme -

8. Vyhledej základní skladební dvojice.

V chalupě není kousek chleba. Rok uplynul jako voda.

Petr se chystá na cestu. Honza spí za hrušní. Už kvetou stromy.

Myš může mít různou barvu. Každý den mě probouzí ptačí zpěv.

9. Poznáš, jaký podmět je ve vyznačených větách?

Byl jednou jeden vlk a chytrý beránek. Vlk číhal v lese.



Vyskočil z lesa na beránka a pohrozil mu. „Tak – a teď tě sežeru, hloupý beránku!“ Beránek se strašlivě lekl. Zajímavě ze sebe vypravil. „Ne, ne! Co by tomu řekla maminka?“ Vlk se začal smát. A jak se smál, tak beránek utekl.

Je to podmět

10. Vytvoř základní skladební dvojice.

Určitě mi všechno vrátíš.

Mám chuť na švestky.

Dobře si pohovíte.

Chodíme lesem sem a tam.

11. Doplň koncovky přičestí minulého ve větách:

Podmět rodu středního

Kořata odpočíval_. Holoubata vrkal_. Štěňata štěkal_. Kuřata zobal_.
Jehňata bečel_. Ptáčata poletoval_. Kůzlata poskakoval_. Hříbata pobíhal_.

Jablíčka zrál_. Zrna klíčil_. Srdce tloukl_. Skla řinčel_. Auta troubil_.
Stavení stál_. Letadla letěl_. Mýdla voněl_. Světla zářil_. Polena hořel_.

12. Doplň koncovky přičestí minulého ve větách:

Podmět rodu ženského

Víly tančil_. Ženy vařil_. Žáby skákal_. Kočky mňoukal_. Houby rostl_.
Mouchy bzučel_. Čepice visel_. Třešně zrál_. Kapely vyhrával_.

Větve se ohýbal_. Louky se zelenal_. Stopy se ztratil_. Dívky se smál_.
Ruce se ohřál_. Učitelky se radoval_. Babičky pletl_. Cesty zarostl_ trávou.

12. Doplň koncovky přičestí minulého ve větách:

Podmět rodu mužského životného

Skřivani zpíval_. Kohouti kokrhal_. Koně řehal_. Čmeláci bzučel_. Vrabci štěbetal_. Kocouři se honil_ po půdě. Poslanci se hádal_. Holubi vrkal_.

Zajíci se rozběhl_. Chlapci se radoval_. Psi štěkal_. Hadi syčel_. Podnikatelé se radil_. Stařečkové si povídal_. Bratři se setkal_.

13. Doplň koncovky přičestí minulého ve větách:

Podmět rodu mužského neživotného

Květy se rozvil_. Mrazy ustoupil_. Tulipány rozkvétal_. Zvony zněl_ krajinou. Ohně hořel_. Šeříky voněl_. Traktory se zastavil_. Lesy šuměl_.

Vlaky se rozjel_. Klasy zrál_. Mosty se klenul_ přes řeku. Rohlíky voněl_. Hlasy se rozléhal_. Obrazy visel_ na stěně. Pupeny pučel_.

14. Doplň koncovky přičestí minulého ve větách:

Mlynáři mlel_ z obilí mouku. Mlynářská kola se točil_. Automobily přivážel_ zboží. Pavlovy ruce byl_ velmi šikovné. Včera maminku bolel_ zuby. Louky byl_ plné jarního kvítí. Chlapci přiřevnil_ na strom budky. Děvčata bruslil_. Padal_ malé vločky sněhu.

15. Dopiš, co děti dělaly:



Děti

Děti

Děti

Děti

Děti

Děti

Děti

Děti

16. Dopiš, co dělala zvířátka:

Krávy	
Psi	
Kočky	
Kozy	
Včely	
Medvědi	
Ptáci	
Koně	
Ovce	
Kohouti	
Slepice	
Prasata	
Kukačky	
Hadi	
Myši	

17. Utvoř dvojice a doplň i/y.

POTOKY

RACHOTIL_

OKNA

PÍSKAL_

VOZY

HOUKAL_

ZVONKY

HUČEL_

AUTA

ŘINČEL_

SIRÉNY

TROUBIL_

TRUBKY

ZVONIL_

PÍŠŤALY

TROUBIL_

Měkké i doplň modře a tvrdé y černě.



Zapamatuj si !

- ti	podmět rodu mužského životného podmět všeobecný (všichni, my, vy, oni,...) podmět = koně podmět = rodiče podmět = lidičky (lidé) podmět několikanásobný (v něm je alespoň jeden podmět rodu mužského životného)
- ly	podmět rodu mužského neživotného podmět rodu ženského několikanásobný podmět rodu středního podmět = děti podmět = dni (dny) podmět = oči, uši
- la	podmět rodu středního
!	Ledoborci (ti) vypluli. -Ledoborce (ty) vypluly. Slanečci (ti) chutnali. - Slanečky (ty) chutnaly.



19. Doplň i/y.

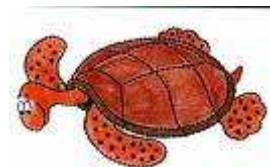


Cyklistický závod

Šlapal jsem jako pomínutý. Po stranách silnice přibývalo lidí, kteří na mě něco volal_. Za mnou už hučel_ doprovodné motocykl_; svaly i plíce mi fungoval_ bezvadně. Do cíle mohlo být takových pět kilometrů a já začínal mít strach, aby se něco nestalo kolu. Vždyť je dělal_ v Rokycanech takřka na koleně, dělal na něm mechanik Franta a rozum_ mu dával_ ještě starší dělníci. Tihle chlap_ měl_ zlaté české ruce, ale neměl_ ještě vhodný materiál a brzdy a přehazovačky byl_ zastaralé. Ale kolo vydrželo a já přijel do cíle první. Za toto vítězstv_ mi dal_ vavřínový věnec.

20. Doplň i/y.

Do zoologické zahrady byl_ zakoupen_ želvy. Šl_ jsme se na ně podívat. Divil_ jsme se, jak jsou všechna zvířata klidná. Náhle se ozval_ podivné skřeky. Šl_ jsme po hlase. Došl_ jsme ke kleci, kde byl_ opice. Myslel_ jsme, že spolu zápasí, a ony si zatím spolu hrál_. Chvil_ jsme se na opice díval_. Potom jsme se šl_ podívat na želvy. Spokojeně se vyhříval_ na sluníčku a měl_ moc pěkné krunýře. Sedl_ jsme si na lavičku a pozoroval_ je.



Řeč přímá a nepřímá

1. V textu podtrhni fialově doslovnou řeč mluvčího. Věty, které ji uvádějí, potrhni zeleně.



„Dneska je ale vedro, a divno, a líno. Ani vlnka se nezavlní, ani lísteček nezaševelí a v rybníčku se ani ploutvička nepohne,“ žasl skřítek. Všude to skutečně vypadalo, jako by se i čas zastavil. „Už je to tak, z toho horka zkrátka přišla na všechny náramná lenost. Ale já ji vyženu,“ zlobil se Rákosníček a hned se do toho pustil.

„Haló, ryby, konec lenošení,“ pokřikoval na hrázi a vrbovým proutkem je pošťuchoval.

2. V textu zakroužkuj modře doslovnou řeč mluvčího.

„Tak se do toho dáme radši hned,“ odpověděl mu ze studánky rumcajsí obrázek. Tajnými cestičkami v houští došel Rumcajs až skoro na kraj Řáholce, stojí tam na křižovatce dub. Najednou se od stromu blýsklo modré pířko a sojka zavolala: „Už jdou!“ Cestou ke křižovatce přicházejí dvě jičínské panenky, obě úhledné a přece každá jiná. Rumcajs vystoupil z křoví. „Prstýnek máš,“ povídá, „a protože je to můj prstýnek zasnubní, musíš mě k němu přibrat.“ „Co bych nepřibrala,“ řekla Anka.



3. Spoj věty s obrázkem. (K Rákosníčkovi s kytičkou dej věty s uvozovkami, Rákosníček bez kytičky bude mít věty bez přímé řeči.)

Od břehu ke břehu se začal rozrůstat vodní květ a vypadalo to, že není k zastavení.



„Vstávat, vstávat, ploutve k dřílu, potřebuji vaši sílu,“ pobízel líny, ale ti jako kdyby neslyšeli.

„Ach jo,“ povzdechl si Rákosníček.

Ale on to tak nenechá, teď teprve začne všechno lítat.

Hladina byla zase čistá,
voda samá bublinka a vlnka.

„Konečně je v rybníku po lenosti,“ liboval si Rákosníček.

Skřítek vyskočil, jako když ho píchne, a najednou byl náramně čilý.

„Kdepak lenost,“ drmolil si, „tu já prostě nesnáším.“

Ani kapru Matějovi nedal pokoj.



„Na sportování tedy opravdu nejste,“ postěžoval si, „takže to zkusíme třeba s tancováním.“



Zapamatuj si !

Doslovná řeč mluvčího je přímá řeč. Píšeme před ní uvozovky (,) dole a na jejím konci za čárkou, tečkou, vykřičníkem nebo otazníkem uvozovky (") nahore. Věta, která uvádí řeč přímou je věta uvozovací.

4. Opiš úsek textu. Dej pozor na interpunkci.



... „On se ti ráno se sluníčkem zase rozsvítí.“

Manka na to: „Vždyť já bych ho vzala i tak.“

A Rumcajs zas: „Já nevím, jestli tě můžu chtít za loupežnickou hospodyňku.

Jsi celá tak čist'oučká.“

Manka si věděla rady. „To se spraví,“ povídá, „vždyť já se při loupežnickém hospodářství taky časem umažu.“

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Lenka s Magdou se bavily. Doplň jejich rozhovor vhodnými uvozovacími větami. Vyber si slova z nabídky: *se ptá, říká, ptá se, upřesňuje, odpověděla, drmolí, vykřikla, zeptala se, povídá.* Můžeš napsat i taková slova, která jsou vhodnější.

„Lenko, nechceš jít se mnou do kina?“

„To by bylo prima,“

.....: „Kdy půjdeme? Třeba zítra?“

„Jasně, zítra v šest?“

„Už se moc těším,“

„Magdo, na co vlastně půjdeme?“

„Dávají Macha a Šebestovou,“, „už jsi to viděla?“



„To je super, už jsem na ně chtěla jít dávno.“

.....: „Tak tedy zítra před

šestou u kina.“



Zapamatuj si !

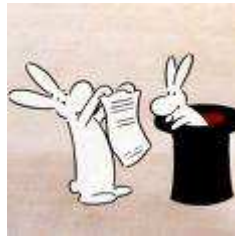
Věta uvozovací může stát před přímou řečí. Pak za ní píšeme dvojtečku.

Věta uvozovací může stát za přímou řečí. Pak vždy začíná malým písmenem.

Věta uvozovací může stát uprostřed přímé řeči. Pak začíná vždy malým písmenem a za ní se píše čárka.

6. Dopln uvozovky a chybějící interpunkční znaménka. Pak text správně napiš.

A TAK BOB ZASE
PANE MOC MĚ TO
SVÍČKY TADY JE VŠE
TAK MI UDĚLEJTE
NEBO TADY UMŘU MALIČKOST
VAJÍČKA ROZKVEDLAL JE A DAL NA PÁNVIČKU



ODBĚHL BOHUŽEL
MRZÍ ALE NEMÁME
VELICE MODERNÍ
AMOLETU ŘEKL PÁN
ROZBIL BOBEK
ROZKVEDLAL JE A DAL NA PÁNVIČKU

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Vyber si z nabídky uvozovací věty a doplň je podle smyslu.



..... „Co je? Aha – já jsem asi usnul. Chtěl jsem spravovat auto, víš?“

„Ale když já bych se hrozně rád něco nového naučil,“

..... „Inu – mám strach, aby nám tu nedělal psí kusy.“

„To ne!“

1 – Pan učitel se rozpačitě poškrábal za uchem: 2 – ohradila se Ája. 3 – Fík se vyštrachal a promnul si oči: 4 – skuhral snaživý maxipes.

8. Převeď řeč nepřímou do řeči přímé. Zařazuj větu uvozovací před přímou řeč, za ni i doprostřed. Tři možnosti napiš.



Víla Amálka tiše vykřikla, že je hezká.

Myslivec se před Amálkou chlubil, jak pořád střílel z pušky.

Víla vysvětlila beránkovi, že musí s bylinami zacházet opatrně, protože mají léčivou moc.

Růženka volala tichým hlasem, aby víla došla pro vodu a zalila ten líný šípkový keř.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Zapamatuj si !



Když vypravěč opakuje to, co někdo řekl (nemusí to být doslovné), je to řeč nepřímá. Je začleněna do věty uvozovací a tvoří s ní souvětí.

9. Převeď řeč přímou do řeči nepřímé. Text převyprávěj.



Byl konec října a sluníčko sotva koukalo.

„Moc nehřeje,“ povídá Čmelda.

„Skoro vůbec, je mi z něj spíš zima,“ přitakal Brumda.

„Tak se pojd' zahrát. Poletíme k sršáňovi, zaboucháme mu na dveře a on nás prožene,“ navrhoval Čmelda.

„To by šlo,“ mnul si ruce Brumda a letěli. Zabušili u sršána a nic. Chvilku poslouchali, ale uvnitř bylo ticho.

„Je pryč,“ řekl Brumda. „Tak zaboucháme na včely u Tesky a nebudeme stačit utíkat.“

10. Spočítej věty, ve kterých se objevuje přímá řeč.

Spali sotva chvíli, když se na ně shora sesypal oblak borových semínek. Za semínky se hrne šiška. Kam padla, tam padla. „To musíš zrovna mně na nos?“ rozzlobil se na ni Vochomůrka. A nahoře na borovici se někdo zasmál.

Sedí tam v rozsošce veverka a povídá: „Já jsem se teď sice trošku zasmála, ale jinak jsem moc smutná.“ „Copak to?“ politoval ji Křemílek. „Sháním na zimu trochu jídla. Jenže šišky jsou letos jalové, a o houbu jsem ještě nezavadila,“ vzdychala veverka.

„Každý má své trápení,“ potěšil ji Křemílek. „My se spaním,“ zívá Vochomůrka. Vochomůrka si přestlal mateřídouškový polštář, Křemílek si lehl jen tak, a usnuli.



Počet vět s přímou řečí:

Metodická příručka pro učitele

Pracovní sešit je rozdělen na čtyři kapitoly. Každá se zabývá jinou gramatikou. Cvičení jsou velmi konkrétní. Pokud se objeví něco, co by si měli žáci pamatovat, je to označené červeně.

V první kapitole se věnuji podstatným jménům. Cvičení jsou především na určování, skloňování podstatných jmen rodu mužského.

Cvičení 1

Děti rozdělí pomocí čar spojená slova. Při přepisu dbáme na úhlednost písma.

Můžeme spojit s vypravováním o domácích zvířatech.

Báseň se mohou naučit zpaměti.

Cvičení 15

Text si můžeme nejprve přečíst společně, poté ho i převyprávět.

Cvičení 19

„Osmisměrka“ – vzory si mohou znázornit barevně.

Ve druhé kapitole se věnuji slovesům. První část obsahuje cvičení na rozpoznání infinitivu. Druhá část spočívá v časování sloves – osoba, číslo, čas.

Cvičení 1 a 13

Text si můžeme nejprve přečíst společně, poté ho i převyprávět. Můžeme vymyslet pokračování pohádky.

Cvičení 16

„Osmisměrka“ – slovesa si mohou znázornit barevně.

Ve třetí kapitole se věnuji rozlišování vět, podmětu, přísudku, základní skladební dvojici a shodě přísudku s podmětem.

Cvičení 1

Děti rozdělí pomocí čar spojená slova.

Text si můžeme nejprve přečíst společně, poté ho i převyprávět.

Cvičení 4

Po vymyšlení spojek, si mohou k vymyšleným spojkám vymyslet vlastní věty, které napíší na tabulku.

Cvičení 7

Zopakujeme si společně, co všechno už víme o slovesech.

Na tabuli připevníme papír, doprostřed napíšeme – SLOVESA a děti chodí psát své poznatky.

Cvičení 18

Vytvoření vlastních vět, můžeme si je říkat společně nahlas.

Využíváme barevného rozlišení. (např. koncovky)

V poslední kapitole se věnuji přímé řeči. Texty si můžeme číst nahlas společně. Texty jsou vybrány ze známých večerníčků. Většinou je děti dobře znají. Je možné přečíst si v mimočítankové četbě celou knihu. Nebo si ji poslechnout na CD. (lze kombinovat). Nezapomeneme dětem říci, kdo knihu napsal a ilustroval.

Pokud pohádku děti znají, doporučuji si ji převyprávět. Rozvíjíme tím slovní zásobu a vyjadřování. Mohou doplnit začátek nebo konec pohádky, či ho změnit.

Využíváme speciální pomůcky (mačkadlo, bzučák,), které dětem pomohou k lepšímu upevnění.

14 ZÁVĚR

Se speciálními poruchami učení se můžeme setkat v každodenním životě. Vezměme si například klasickou třídu na základní škole. Z vlastní zkušenosti vím, že je spousta žáků, kteří trpí SPU a je jen na vyučujících jak s nimi budou pracovat a jednat.

Pedagogové i rodiče by měli mít dostatečné informace, aby dítě nebylo zbytečně vystavováno stresům. Dbejme však na to, aby žáci nezneužívali své poruchy. Musíme vědět, jak s dítětem pracovat a jaké metody využívat. Pokud dítě trpí specifickou poruchou učení, neznamená to, že se nemůže vzdělávat.

Učím na základní škole a jeden z mých žáků se často zkouší vykrouřit z práce při výuce. Přesně zná svou diagnózu. Je ovlivněn rodiči, kteří dělají „nevhodné“ úlevy všude, kde to jde. Z vlastní praxe vím, když mám připravené speciální cvičení, které může zvládnout bez obtíží. Vzdělává se s ostatními žáky zcela běžně.

Doufám, že má diplomová práce bude přínosem pro školní praxi. Praktická část je plná vhodných cvičení na procvičení a upevnění učiva. Cvičení jsem si sama s žáky vyzkoušela. Myslím si, že úkoly jsou srozumitelné a zajímavé. Pracovní sešit mohou využívat nejen děti se specifickými poruchami učení. Na CD je přiložen pracovní sešit samostatně. Dle potřeby si ho může každý vytisknout.

V teoretické části jsem se rozsáhleším způsobem zabývala reedukací, která je z hlediska pomůcek dostupná všem školám. Záleží jen na učiteli, jak je kreativní.

15 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Čechura, R. a kol.: *Český jazyk pro 4. ročník*. 2. vyd. Praha: Alter, 1999. ISBN 80-7245-004-2.
- David, M. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka na 1. stupni základní školy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2001. ISBN 80-7040-516-3.
- David, M. *Základy české morfologie*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1993. ISBN 80-7040-093-5.
- Dvořáková, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7040-402-7.
- Dvořáková, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika II*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7040-282-2.
- Havránek, B., Jedlička, A. *Stručná mluvnice česká*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 2002. ISBN 80-7168-555-0.
- Hubáček, J., Jandová, E., Svobodová, J. *Čeština pro učitele*. 3. vyd. Praha: Vademecum Bohemiae, s. r. o., 2002. ISBN 80-86041-30-1.
- Jucovičová, D., Žáčková, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.
- Kucharská, A. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.
- Langmajer, J. Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

- Matějček, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 14-542-74.
- Matějček, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Praha: Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- Mertin, V. *Individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
- Michalová, Z. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-115-X.
- Pokorná, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-326-9.
- Selikowitz, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
- Styblík, V. a kol.: *Český jazyk (přehled učiva základní školy a cvičení s klíčem)*. 14. vyd. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-892-4.
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- Zelinková, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

16 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Schéma pro vytvoření individuálně vzdělávacího programu

Příloha č. 2 – Zpracovaný vzdělávací obsah pro vyučovací předmět

Příloha č. 3 – Metoda barevných písmen - tabulka

Příloha č. 1

Schéma pro vytvoření individuálně vzdělávacího programu

Individuální vzdělávací plán

1. Jméno žáka:
2. Datum narození:
3. Třída:
4. Základní údaje o žákovi, podstatné pro řešení problému:
5. Závěry a doporučení odborného pracoviště:
6. Pedagogická diagnóza učitele, rozbor prací žáka:
7. Konkrétní úkoly v oblasti:
8. Pomůcky:
9. Způsob hodnocení:
10. Organizace péče:
11. Požadovaná částka na pomůcky a výplatu odborníkům, kteří s dítětem budou pracovat:
12. Spolupráce s rodiči:
13. Podíl postiženého žáka:
14. Informace dalším učitelům:
15. Případná lékařská vyšetření:
16. Kontrola:
17. Podpisy:
zpracování:
18. Datum

Zpracovaný vzdělávací obsah pro vyučovací předmět

Český jazyk – mluvnice

4. ročník, 2. pololetí

ÚNOR

Skloňování podstatných jmen rodu mužského

Shrnutí vzorů podstatných jmen

BŘEZEN

Infinitiv sloves – určování

Zvratná slovesa

Jednoduché a složené slovesné tvary

Časování sloves – osoba, číslo, čas

DUBEN

Stavba věty – rozlišování věty jednoduché a souvětí, spojovací výrazy v souvětí

Základní skladební dvojice, vedlejší skladební dvojice

Podmět a přísudek (nevyjádřený podmět, několikanásobný podmět)

KVĚTEN

Shoda přísudku s podmětem rodu středního

Shoda přísudku s podmětem rodu ženského

Shoda přísudku s podmětem rodu mužského

ČERVEN

Řeč přímá a nepřímá, věta uvozovací, dramatizace textu

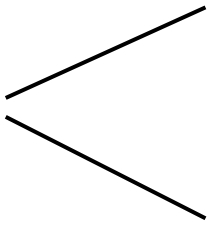
Souhrnné opakování a procvičování učiva

Příloha č. 3

Metoda barevných písmen

Tabulka může vypadat takto:

a b c **č** d **d'** e f g h **ch** i j k l m n **ň** o p r **ř** s **š** t **t'** u v y z **ž**

a e i o u y	
ž š č ř c j	i
h ch k r	y
b l m p s v z f g	i / y
d, t, n 	<p>d', t', ň i di, ti, ni</p> <p>d, t, n y dy, ty, ny</p>