

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Specifické poruchy učení na 1. stupni ZŠ
Diplomová práce

Autor: Adéla Hronová

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

Hradec Králové

2017

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: **2017/2018**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Adéla Hronová
Osobní číslo:	P121477
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název tématu:	Specifické poruchy učení u žáků na 1. stupni základní školy
Zadávající katedra:	Ústav primární a neprimární edukace

Zásady pro vypracování:

V teoretické části této diplomové práce bude zpracována problematika specifických vývojových poruch učení se zaměřením na terminologii, etiologii, symptomy, druhy SPU, charakteristiku jednotlivých poruch učení, diagnostiku, možnosti reedukace, vyzdvižení postoje pedagoga k těmto žákům a možnost včasné intervence. Praktická část bude tvořena z pracovních listů pro žáky 1. stupně. Pracovní listy budou doplněny metodickými návody pro učitele. Část pracovních listů bude realizována, následně reflektována a upravena podle potřeb žáků.

Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Kateřina Josefová Víšková Ústav primární a neprimární edukace
Oponent diplomové práce:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Datum zadání diplomové práce:	24. 1. 2014
Termín odevzdání diplomové práce:	15. 12. 2017

doc. PhDr. MgA. František Vaniček, Ph.D.

děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

vedoucí katedry

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne 10. 12. 2017

podpis

Poděkování

Tímto děkuji Mgr. Kateřině Josefové Víškové za odborné vedení, cenné rady a připomínky k mé diplomové práci.

Anotace

HRONOVÁ, Adéla. *Specifické poruchy učení na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017.

V teoretické části diplomové práce *Specifické poruchy učení na 1. stupni ZŠ* je zpracována problematika specifických vývojových poruch učení se zaměřením na terminologii, etiologii, symptomy, druhy SPU, charakteristiku jednotlivých poruch učení, diagnostiku, možnosti reedukace, vyzdvižení postoje pedagoga k těmto žákům a možnost včasné intervence. Praktická část je tvořena pracovními listy pro žáky 1. stupně. Pracovní listy jsou doplněny metodickými návody pro učitele, část z nich byla realizována v praxi a následně reflektována a upravena podle potřeb žáků.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, první stupeň základní školy

Annotation

HRONOVÁ, Adéla. *Distinctive learning disorders at 1st level of elementary school pupils*. [DiplomaDissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017

The theoretical part of the thesis *Distinctive learning disorders at 1st level of elementary school pupils* deals with the issues of learning disabilities and focuses on terminology, etiology, symptoms, types, characteristic and the diagnosis of learning disabilities and possibilities of reeducation. Also, it emphasizes attitudes of an educator to the pupils with learning disabilities and a possibility of early intervention. The practical part contains worksheets for the pupils of elementary school. Worksheets are complemented by methodical instructions for a teachers. Some of them were put into practice and adjusted to the needs of pupils.

Keywords: Characteristic learning disorders, dyslexia, dysgraphics, dysortography, dyscalculia, 1st level of elementary school

Obsah

Úvod.....	10
1 Definice specifických poruch učení	12
1.1 Terminologické problémy	12
1.2 Definice dle Mezinárodní klasifikace nemocí.....	13
1.3 Definice SPU v pojetí různých autorů	13
1.4 SPU z pohledu legislativy	15
1.5 Poruchy učení a inteligence	16
2 Dyslexie.....	17
2.1 Vymezení pojmu	17
2.2 Charakteristika a projevy dyslexie.....	18
2.3 Čtení a oční pohyby	19
2.4 Druhy dyslexie	20
3 Dysgrafie	20
3.1 Charakteristika a projevy	20
4 Dysortografie.....	21
4.1 Charakteristika a projevy	21
5 Dyskalkulie.....	21
5.1 Definice dyskalkulie.....	22
5.2 Charakteristika a projevy	22
5.3 Druhy dyskalkulie	22
5.4 Příčiny poruch matematických schopností.....	23
6 Dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie.....	24
6.1 Dyspinxie	24
6.2 Dysmúzie.....	24
6.3 Dyspraxie	24
7 Výskyt specifických poruch učení.....	25
7.1 Četnost výskytu SPU.....	25
7.2 Poměr výskytu SPU u chlapců a dívek	26
7.3 Příčiny nárůstu počtu SPU	26
8 Projevy SPU	26
8.1 Oblasti postižení.....	27
8.2 Specifické projevy SPU	27
8.3 Nespecifické projevy SPU	28
8.4 Sekundární projevy SPU	28
9 Sociální a emocionální aspekty SPU.....	28

9.1	Sebehodnocení dyslektických dětí	29
10	Etiologie specifických poruch učení	30
10.1	Nejčastější příčiny vzniku SPU	30
10.2	Neurologické příčiny	31
10.2.1	Činnost mozkových hemisfér	32
10.2.2	Lehká mozková dysfunkce	33
10.2.3	Lateralita	33
10.3	Příčiny hereditární (dědičné)	34
10.4	Psychická deprivace	34
11	Diagnostika specifických poruch učení	35
11.1	Vymezení pojmů	35
11.2	Deficity dílčích funkcí	36
11.3	Cíl a metody diagnostiky specifických poruch učení	37
11.4	Diagnostika dyslexie	38
12	Možnosti prevence specifických poruch učení	38
13	Vztah SPU k jiným poruchám	39
13.1	SPU a SPCH	39
13.2	SPU a mentální postižení	39
14	Reedukace SPU	40
14.1	Obecné zásady reedukace	40
14.2	Reedukace dyslexie	41
14.3	Reedukace dysgrafie	41
14.4	Reedukace dysortografie	42
14.5	Reedukace dyskalkulie	43
15	Praktická část	45
15.1	Předmět a cíl praktické části	45
15.2	Metodické návody k pracovním listům	46
15.2.1	Dyslexie	46
15.2.2	Dysgrafie	51
15.2.3	Dysortografie	54
15.2.4	Dyskalkulie	58
15.3	Reflexe pracovních listů	63
15.3.1	Dyslexie – pracovní list č. 1	63
15.3.2	Dyslexie – pracovní list č. 2	64
15.3.3	Dyslexie – pracovní list č. 3	64
15.3.4	Dyslexie – pracovní list č. 4	64
15.3.5	Dyslexie – pracovní list č. 5	65

15.3.6	Dyslexie – pracovní list č. 6.....	65
15.3.7	Dyslexie – pracovní list č. 7.....	65
15.3.8	Dyslexie – pracovní list č. 8.....	66
15.3.9	Dyslexie – pracovní list č. 9.....	66
15.3.10	Dyslexie – pracovní list č. 10.....	66
15.3.11	Dysgrafie – pracovní list č. 1.....	67
15.3.12	Dysgrafie – pracovní list č. 2.....	67
15.3.13	Dysgrafie – pracovní list č. 3.....	68
15.3.14	Dysgrafie – pracovní list č. 4.....	68
15.3.15	Dysgrafie – pracovní list č. 5.....	68
15.3.16	Dysgrafie – pracovní list č. 6.....	68
15.3.17	Dysgrafie – pracovní list č. 7.....	69
15.3.18	Dysgrafie – pracovní list č. 8.....	69
15.3.19	Dysgrafie – pracovní list č. 9.....	70
15.3.20	Dysgrafie – pracovní list č. 10.....	70
15.3.21	Dysortografie – pracovní list č. 1.....	71
15.3.22	Dysortografie – pracovní list č. 2.....	71
15.3.23	Dysortografie – pracovní list č. 3.....	72
15.3.24	Dysortografie – pracovní list č. 4.....	72
15.3.25	Dysortografie – pracovní list č. 5.....	73
15.3.26	Dysortografie – pracovní list č. 6.....	73
15.3.27	Dysortografie – pracovní list č. 7.....	73
15.3.28	Dysortografie – pracovní list č. 8.....	74
15.3.29	Dysortografie – pracovní list č. 9.....	74
15.3.30	Dysortografie – pracovní list č. 10.....	75
15.4	Shrnutí praktické části.....	75
16	Závěr.....	76
17	Seznam použité literatury.....	77
17.1	Teoretická část.....	77
17.2	Praktická část – inspirace.....	79
	Příloha A.....	81

Úvod

Téma specifických poruch učení je v dnešní době velmi aktuální. Na každé základní škole najdeme žáka, který má pedagogicko-psychologickou poradnou diagnostikovanou nějakou „dys“ – poruchu. Dle mého názoru by každý učitel působící na prvním stupni základní školy měl mít dobré povědomí o tom, co jsou specifické poruchy učení, jak je lze odhalit a jak vůbec pracovat s takovým dítětem ve výuce. Včasný zásah a dostatečná péče věnovaná žákům se specifickými poruchami učení může značně usnadnit jejich učení na základní škole i další vzdělávání. Také je důležité znát charakteristiky specifických poruch učení, abychom je ve škole dokázali včas odhalit a efektivně s nimi pracovat. Touto znalostí se mimo jiné můžeme vyvarovat toho, že bychom specifickou poruchu zaměnili za jiný problém, například sníženou úroveň inteligence. Pokud učitel má tyto znalosti, je to velkým přínosem pro jeho práci a je větší pravděpodobnost, že specifickou poruchu odhalí. Kromě znalostí o tom, co jsou specifické poruchy učení a jak se projevují, je pro učitele také důležité vědět, jak dítěti pomoci, jak s ním pracovat a jak tyto poruchy minimalizovat či kompenzovat. Na většině škol je zřízena reedukační péče vedená speciálně vyškoleným pedagogem, přesto ale třídní učitel musí s těmito dětmi pracovat v běžné výuce a vyučování jim do jisté míry upravit či přizpůsobit. Z toho důvodu si myslím, že nejen pro pedagoga, který vede reedukační péči, je důležité mít přehled o metodách a námětech pro reedukaci, ale také pro třídního učitele dětí.

Specifické poruchy učení dětem značně znesnadňují učení, a to nejen na prvním stupni při osvojování základních znalostí a dovedností, ale také na druhém stupni, kde je učení již náročnější a vyžaduje mnohem více soustředění, složitější myšlenkové operace a zapamatování si více informací. V některých případech mají tyto poruchy mírnou formu a děti se s nimi vyrovnávají bez vážnějších obtíží. Mnohdy však děti provází pocity méněcennosti, nechuť k práci, rezignace nebo dokonce vyčlenění z kolektivu. Ve své zatím ne příliš dlouhé praxi jsem se již setkala s otázkou dítěte: „Paní učitelko, proč to tak je, že některé děti mají třeba dyslexii a nejde jim učení?“ Zde je vidět, že některé děti se nad touto otázkou pozastavují a trápí je. Také tohoto problému se okrajově dotýká malá část mé práce.

Podíváme-li se do relativně nedávné doby, za minulého režimu, zjistíme, že o problematice specifických poruch učení zde mnoho lidí příliš nevědělo. Většina učitelů neměla o poruchách učení téměř žádné informace a také literatury zabývající se touto

problematikou bylo pramálo. Dá se říci, že nejvýznamnějším průkopníkem literatury o specifických poruchách učení byl Zdeněk Matějček. V současné době již k problematice specifických poruch učení u žáků na prvním stupni základní školy existuje široký výběr odborné literatury a toto téma bývá mnohdy zpracováno velmi podrobně.

Mým cílem v teoretické části této práce je předložit stručné, srozumitelné a přínosné informace a shrnout všechny důležité aspekty potřebné pro dobrou orientaci v problematice specifických poruch učení. Praktickou část pak tvoří pracovní listy zaměřené na dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. Pracovní listy jsou vhodné k použití nejen v hodinách reedukační péče, ale jsou také vhodným doplňkovým materiálem v běžné výuce.

1 Definice specifických poruch učení

Definovat specifické poruchy učení není, vzhledem k velkému množství definic, složitosti a specifičnosti těchto poruch a také s ohledem na individualitu každého jedince, jednoduché. Z toho plyne i velké množství existujících definic. Nelze říci, že existuje jediná správná definice, proto autoři většinou zmiňují více různých definic. V této kapitole bych ráda zmínila ty z nich, které se objevují v naší i světové literatuře, souhrnně pro všechny specifické poruchy učení. Definování jednotlivých poruch učení se budu věnovat v dílčích kapitolách.

1.1 Terminologické problémy

Terminologie týkající se specifických poruch učení není zcela jednotná. S terminologickými problémy se potýkají jak autoři u nás v České republice, tak zahraniční autoři. Podle Pokorné (1997) nevyřešíme problém v terminologii pouze jejím sjednocením, protože problém spočívá v obsahu jednotlivých pojmů. Autorka zmiňuje Essera, ten upozorňuje na užívání anglického termínu „learning disability“, který je v anglické literatuře užíván různě – jednou jako deficit ve čtení, jindy jako každý problematický výkon při normální inteligenci (Pokorná, 1997).

Někteří autoři používají termín „dyslexie“ jako zastřešující pojem pro celou problematiku poruch učení, často však také označuje pouze potíže se čtením a psaním. Pokorná používá termín „specifické poruchy učení“ jako pojem nadřazený k jednotlivým pojmům dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie, protože tyto termíny jsou rozšířeny a pevně zakotveny mezi veřejností, avšak uvádí, že metodicky není tato terminologie zcela vhodná, protože deficit v jedné oblasti se může projevit jako handicap v různých školních výkonech (Pokorná, 1997).

Zelinková (1994) pro poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických schopností užívá souhrnný název „specifické vývojové poruchy učení“ (Zelinková, 1994).

Termín „dyslexie“ byl poprvé uveden v roce 1887 a označoval potíže se čtením, nicméně termín byl užíván nejednotně – jak jsem již uvedla, někteří autoři používají tento výraz ke všeobecnému označení poruch učení, jiní výhradně pro poruchy se čtením a někdy je užíván také pro označení kombinace poruch čtení a psaní (Selikowitz,

2000). V této práci budu užívat tento termín pouze pro specifickou poruchu čtení. Poruchy budu souhrnně označovat jako „specifické poruchy učení“.

1.2 Definice dle Mezinárodní klasifikace nemocí

Za primární a základní považuji definici podle Mezinárodní klasifikace nemocí. Zde najdeme pod kódem F81 označení *Specifické vývojové poruchy školních dovedností*, které jsou zde souhrnně definovány jako „*poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časně fáze vývoje*“ (MKN-10, 2014, s. 245). Jsou zde vyčteny příznaky, které nejsou přítomny, aby se mohlo jednat o specifické poruchy učení a každá tato porucha je zde zvlášť popsána. Najdeme je zde pod názvy:

- *Specifická porucha čtení;*
- *Specifická porucha psaní a výslovnosti;*
- *Specifická porucha počítání;*
- *Smíšená porucha školních dovedností;*
- *Jiná vývojová porucha školních dovedností;*
- *Vývojová porucha školních dovedností.*

Pod následujícím kódem F82 nalezneme *Specifickou vývojovou poruchu motorických funkcí*. Do této kategorie patří dyspraxie, která bývá často zmiňována v literatuře jako jedna ze specifických poruch učení (MKN-10, 2014, s. 246-247).

1.3 Definice SPU v pojetí různých autorů

Bartoňová uvádí definici Z. Matějčka (in Bartoňová, 2012), kterou považuje za nejčastější: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému.*“ (Bartoňová, 2012, s. 24). V této definici autorka zdůrazňuje důležitost dysfunkce centrálního nervového systému. Z toho vyplývá, že primární příčinou specifických poruch učení je právě dysfunkce centrálního nervového systému (dále jen CNS). Více se budu příčinám věnovat v následujících kapitolách.

Specifické vývojové poruchy jsou nejčastější příčinou selhávání dětí ve škole. Jedná se o neúspěch v jednotlivých předmětech za předpokladu normálního prospívání ve škole všeobecně a při normální úrovni všeobecných rozumových schopností. Pozornost speciální pedagogiky by měla být věnována zejména vývojovým poruchám symbolických funkcí, které přímo souvisí se školním výkonem dětí. Pod symbolickými funkcemi rozumíme procesy v mozku probíhající při pěti specificky lidských činnostech, a to při mluvení, čtení, psaní, počítání a zpívání. Mezi vývojové poruchy symbolických funkcí tedy řadíme:

- Vývojové poruchy mluvené řeči;
- vývojovou dyslexii;
- vývojovou dysgrafii;
- vývojovou dyskalkulii;
- vývojovou dysmúzií;
- jiné, méně specifické poruchy (Košč, 1975, s. 161).

Někdy bývají specifické poruchy učení zmiňovány společně s poruchou chování, tedy specifické poruchy učení a chování (SPUCH). Jejich charakteristickým rysem je neschopnost dítěte integrovat více mentálních funkcí k jednomu učebnímu cíli (Vašutová, 2008).

Mark Selikowitz (2000) nepoužívá pojmy dyslexie, dysgrafie apod. Specifické poruchy učení definuje jako „*neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení*“ (Selikowitz, 2000, s. 11-12). Zelinková (1994) se zmiňuje o tom, co nelze považovat za specifickou poruchu učení. Jsou to případy, kdy dítě nezvládá izolovaně pouze jednu oblast, např. nerozlišuje krátké a dlouhé samohlásky, nebo nezvládnutí osvojování učiva u dětí nezralých či dětí s inteligencí na hranici mentální retardace (Zelinková, 1994). Důležité je také odlišit pravé poruchy učení a nepravé neboli pseudo–poruchy. Rozdíl spočívá v jejich etiologii. Nepravé poruchy učení mají podobné projevy jako pravé, ale nevznikají na základě dysfunkce centrální nervové soustavy (Smečková, 2013).

Vitásková (2006) zdůrazňuje dvě adjektiva, která se s těmito obtížemi pojí: „specifické“ a „vývojové“. Právě ona specifičnost a vývojové hledisko odlišuje tyto

poruchy od jiných poruch učení. Když nazýváme tyto poruchy učení „specifickými“, je zřejmé, že existují také nespecifické poruchy učení. Ty mohou být důsledkem nepodnětného prostředí, sníženou mentální úrovní žáka či neurotických a úzkostných stavů. Pojmem „vývojové“ rozumíme, že se jedná o poruchy, které se projevují na určitém stupni vývoje. Z toho důvodu není možné specifickou poruchu učení odhalit dříve, než dítě vstoupí do školy (Vitásková, 2006).

Vzhledem k terminologické nejasnosti a odlišnému pojetí SPU různými autory je velmi důležité zmínit se také o platné legislativě a o tom, jak legislativa v Evropě i u nás vymezuje problematiku poruch učení.

1.4 SPU z pohledu legislativy

Podle evropské, potažmo české terminologie spadají žáci se specifickými poruchami učení (a chování) mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Do této skupiny kromě žáků s SPU patří také žáci se zrakovým, sluchovým, tělesným a mentálním postižením, s vadami řeči, děti s autismem, děti s chronickým onemocněním a děti zdravotně oslabené (Vašutová, 2008).

Ještě v nedávné době byly specifické poruchy učení přímo vymezeny Školským zákonem, tedy zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Konkrétně §16 definoval, kdo je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Do této skupiny se řadili žáci se zdravotním postižením (kam patří také specifické poruchy učení), zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. V současné době má §16 Školského zákona zcela jinou podobu. Hlavním kritériem pro stanovení toho, kdo je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, je potřeba poskytování podpůrných opatření: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. (...).“* (Zák. č. 561/2004, §16, odst. 1). Tento paragraf dále vymezuje konkrétní podpůrná opatření.

Dalším důležitým legislativním dokumentem v oblasti specifických poruch učení je Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravuje podrobnosti týkající se vzdělávání těchto žáků a podrobněji se věnuje také podpůrným opatřením. K této vyhlášce jsou připojeny přílohy popisující jednotlivé stupně podpůrných opatření. Těchto stupňů je stanoveno celkem pět. U každého stupně je v obecných informacích uvedeno, čím je ovlivněn charakter vzdělávacích potřeb žáků, pro něž je daný stupeň podpůrných opatření určen. Jedním z možných faktorů ovlivňujících vzdělávací potřeby žáků, pro něž jsou podpůrná opatření určena, jsou právě specifické poruchy učení (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

1.5 Poruchy učení a inteligence

Laická veřejnost často připisuje školní neúspěšnost žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení snížené inteligenci žáka. Žáci s SPU však mají většinou průměrnou úroveň inteligence. Proto považuji za důležité zde zmínit vztah specifických poruch učení a inteligence.

Nejdříve je podstatné si uvědomit, co to vlastně inteligence je. Obecně můžeme říci, že je to určitá úroveň rozumových schopností. Podle Kocurové (2000) může být tento pojem vymezen různě. Zmiňuje několik definic různých autorů, z nichž zde zmíním definici podle H. Gardnera, který je známý svou teorií mnohočetné inteligence. Obecně inteligenci jedince definuje jako *„výsledek jeho vlastností, vrozených i získaných, ale také vlivů kulturních a společenských“* (Kocurová, 2000, s. 39).

Pokorná (1997, s. 55) definuje inteligenci jako *„myšlenkové zvládání vztahů a souvislostí ve světě, který nás obklopuje.“* Autorka dále zmiňuje, že v minulých letech byly tendence diagnostikovat specifické poruchy učení ve vztahu k intelektu dítěte. Ukázalo se, že se objevují rozdíly ve výsledcích, které žáci podávají v různých předmětech, zejména v českém jazyce a matematice. Porovnávání výsledků žáků v různých předmětech nebylo zcela objektivní, protože například problém se čtením se promítl i do ostatních předmětů. Proto byla věnována pozornost vztahu inteligence dítěte a jeho dovednostem pouze ve čtení a psaní. Nicméně i zde se vyskytl diagnostický problém. Lory (in Pokorná, s. 54) mluví o tzv. „nerealizované inteligenci“. Pokorná uvádí příklad tohoto jevu ze své praxe, kdy v inteligenčním testu dívky v šesté třídě vyšel čtyřicetibodový rozdíl mezi výsledky verbální a neverbální části. Ačkoli by

tedy dívka vycházela v jedné části testu nadprůměrná inteligence, celkový výsledek spadl do pásma průměru (Pokorná, 1997).

Výše zmíněnou „nerealizovanou inteligencí“ popisuje také Kocurová (2000). Psychologové totiž objevili dilema ve vztahu inteligence a SPU v tom, že podmínkou diagnózy dyslexie je alespoň průměrná úroveň inteligence, na druhou stranu ale postižení určitých intelektuálních funkcí může dyslexii vyvolat. Inteligence tedy nemá na vznik dyslexie příliš dalekosáhlý vliv, což ovšem nelze zcela prokázat u ostatních poruch učení (Kocurová, 2000).

Dalo by se tedy říci, že inteligence neovlivňuje výskyt specifické poruchy učení. Pokud má dítě specifickou poruchu učení, vždy se jedná o dítě s průměrnou či vyšší inteligencí. U dětí s inteligencí v pásmu mentální retardace hovoříme pouze o příznacích specifických poruch učení (Zelinková, 1994).

2 Dyslexie

Dyslexie je nejznámější a nejrozšířenější specifickou poruchou učení. Mnoho autorů se proto zaměřuje především na ni. Někteří autoři používají termín dyslexie jako zastřešující pojem pro všechny specifické poruchy učení. V této kapitole se budu věnovat dyslexii jako takové, tedy obtížím týkajícím se čtení.

2.1 Vymezení pojmu

Abychom mohli správně pochopit pojem „dyslexie“, považuji za důležité uvést definici této poruchy. Za srozumitelnou a zároveň výstižnou považuji definici z konference expertů Světové federace neurologické v Dallasu (1968), kterou uvádí Matějček (1995): *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. (...)“* (Matějček, 1995, s. 19). Nejedná se ale jen o neschopnost naučit se číst. Pro dyslexii jsou kromě chybování ve správnosti typické také obtíže v rychlosti a porozumění čtenému textu (Michalová, 2008).

Jak jsem již uvedla výše, v naší literatuře se můžeme setkat s pojmem „dyslexie“ jako souhrnným pro všechny časté specifické poruchy učení. Samotné slovo „dyslexie“

je odvozeno z latinského „lexis“ – řeč, jazyk a předpony „dys“, která označuje nedostatečnost této funkce (Bartoňová, 2004).

2.2 Charakteristika a projevy dyslexie

Dyslexie se projevuje neschopností naučit se správně číst. K charakteristickým symptomům tedy patří nápadná pomalost ve čtení, záměny zvukově podobných hlásek, pravolevé čtení, vynechávání slov či celých řádků, komolení slov, poruchy porozumění textu a dvojí čtení (Vitásková, 2006). Pro dítě je obtížné spojovat hlásky do slabik a souvisle číst text. Porucha tedy postihuje rychlost čtení, správnost čtení a porozumění textu (Bartoňová, 2004).

Dyslexie doslova znamená potíže se slovy či poruchu při práci se slovy. Je to porucha při vyjadřování řeči psanou a ve zpracování psané řeči. Dyslexie se vyznačuje tím, že žák má problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zejména písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j apod.), potíže se mohou objevit také u hlásek zvukově podobných (Bartoňová, 2012).

Michalová (2008) uvádí výčet specifických chyb ve čtení, které se při dyslexii objevují:

- Potíže ve spojování psané a zvukové podoby hlásek.
- Neschopnost diferencovat optické obrazy – potíže v rozeznávání tvarů, záměna tvarově podobných písmen.
- Záměna zvukové blízkých hlásek, nerozlišování tvrdých a měkkých slabik, potíže v rozlišování sykavek.
- Nedostatečná schopnost pravolevé orientace a nedodržování pořadí písmen při čtení (sen – nes).
- Analyticko-syntetické obtíže – neschopnost spojování písmen do slabik a slov.
- Vynechávání písmen, slabik nebo částí slov.
- Nedodržování délek samohlásek.
- Dvojí čtení.
- Nejistota a těžkopádnost.
- Domýšlení.

- Neporozumění textu.
- Odlišné oční pohyby při čtení.
- Obtíže ve sluchovém vnímání.
- Jazykový deficit (Michalová, 2008).

Ingram (in Košč, 1975) dělí symptomy dyslexie takto:

- a) Prostorové potíže – neschopnost chápat vzájemné vztahy písemných znaků.
- b) Obtíže s korelací a syntézou – neschopnost dát do souvislosti psaná a mluvená slova a syntetizovat je do smysluplných slov.
- c) Obtíže spojené s poruchou řeči – selhávání při chápání významů slov, neschopnost pochopit jejich smysl.
- d) Kombinace výše uvedených obtíží (Ingram in Košč, 1975).

2.3 Čtení a oční pohyby

Při čtení hraje důležitou roli to, jak se pohybují oči po textu. Rozlišujeme několik druhů očních pohybů. Při čtení se oči nepohybují plynule, ale skokem z jednoho místa na druhé. Tomuto očnímu pohybu říkáme sakády. Jsou nejrychlejší ze všech očních pohybů a jejich úkolem je přenášet oči rychle z jednoho fixačního bodu do druhého. Intervaly mezi sakádami se nazývají fixace. To jsou okamžiky, kdy je oko v klidu a zaměřuje se do jednoho bodu. V nich probíhá vlastní snímání textu a čtenář využívá i periferního vidění. Při čtení se aktivují takévergence, které zajišťují, že vidíme jeden obraz, nikoli dvojmo. Při čtení mají ale ještě další funkci. Oko pohybující se směrem ke spánku se pohybuje vyšší rychlostí než oko pohybující se směrem k nosu. Vergence tedy tyto jemné odchylky kompenzuje. Ve čtení dále rozlišujeme tzv. dopředné sakády, tedy pohyby směrem dopředu v textu, v našem případě zleva doprava, a regrese, což jsou pohyby v textu zpět, kdy se čtenář vrací zpět k některému z předchozích slov (Jošt, 2009).

Očními pohyby u dyslektiků se zabýval Pavlidis, jehož výzkum popisuje Jošt (2009). Z jeho výzkumu vyplynulo, že v očních pohybech dyslektiků se objevuje větší množství sakád, kratší fixační doba a častější regrese. Také se prokázalo, že stejné oční pohyby dyslektických dětí se projevují nejen při čtení, ale také při neverbálních úlohách. Závěry Pavlidisova výzkumu tedy ukazovaly, že pokud jsou špatné oční pohyby podmiňujícím faktorem dyslexie a zároveň se projevují nejen ve čtení, pak je

možné je odhalit již v předškolním věku nezávisle na čtenářských dovednostech a tím zlepšovat budoucí čtenářský výkon (Jošt, 2009).

2.4 Druhy dyslexie

Bartoňová (2012) uvádí dva modely dyslexie z hlediska schopnosti osvojit si čtení. Jedná se o model pravohemisférové dyslexie (P-tyt), podle něhož čtou děti pomalu a nepřesně. Čtení zůstává pouze na úrovni percepce. V případě druhého modelu, levohemisférového (L-tyt), děti čtenému textu rozumí, ale čtení je rychlé a s chybami (Pokorná, 2001 in Bartoňová, 2012).

3 Dysgrafie

Definice dysgrafie je dosti podobná definici dyslexie, s jedním zásadním rozdílem: Dysgrafie je porucha psaní. Dítě s dysgrafií nedokáže napodobit tvary písmen, zaměňuje je, zrcadlově obrací a jeho psaní bývá těžkopádné a křečovitě. Tyto příznaky nejsou způsobeny poruchou hybnosti, ale určitou mozkovou dysfunkcí, jako je tomu u ostatních poruch učení (Matějček, 1995).

3.1 Charakteristika a projevy

Dysgrafie postihuje celkovou úpravu písemného projevu, osvojování si psaní jednotlivých písmen, jejich tvar a spojení hlásky s psaným písmenem. Dítě zaměňuje tvarově podobná písmena a písmo je těžkopádné a neuspořádané. Dítě často píše dohromady psacím a tiskacím písmem. Obtíže jsou také v dodržení velikosti písma (Bartoňová, 2004).

Dysgrafie postihuje celkový grafický projev, obtíže se tedy mohou objevit například v těchto podobách:

- Úprava písemného projevu.
- Osvojování psaní jednotlivých písmen.
- Potíže při automatizaci pohybů při psaní.
- Neobratnost, těžkopádnost psaní.

- Špatné držení psacího náčiní.
- Neschopnost soustředit se při psaní na obsahovou a gramatickou stránku (Bartoňová, 2012).

4 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Často bývá úzce spojena s dyslexií (Matějček 1995). Jinými slovy, tato porucha „*představuje narušenou schopnost zvládat gramatické jevy mateřského jazyka*“ (Vitásková in Smečková, 2013, s. 25).

4.1 Charakteristika a projevy

Dysortografie se často vyskytuje společně s dyslexií. Nepostihuje celou oblast gramatiky, ale týká se pouze specifických dysortografických jevů, kterými jsou např. vynechávání písmen, záměny tvarově podobných písmen, komolení slov, záměny či vynechávání písmen apod. (Bartoňová, 2012).

Pro tuto poruchu jsou typické obtíže v rozlišování tvrdých a měkkých slabik, dlouhých a krátkých hlásek a slabik, dále gramatické chyby a vyšší chybovost v diktátech (Vitásková, 2006). Tato porucha se často objevuje společně s dyslexií. Dítě komolí slova v psané podobě a objevuje se také nesprávné nebo chybějící označení délek samohlásek. Gramatické jevy, které umí dítě ústně správně zdůvodnit, se mohou znovu objevit v písemné formě, zejména v časově limitovaných úkolech (Bartoňová, 2004).

5 Dyskalkulie

Dyskalkulie je jednou z dalších častých poruch učení, avšak nebývá diagnostikována tak často jako dyslexie a dysgrafie. Obecně lze říci, již podle názvu, že se týká obtíží v oblasti početních operací.

5.1 Definice dyskalkulie

Dyskalkulie je tedy specifická porucha matematických dovedností. Matějček (1995) ji přirovnává k dyslexii s tím rozdílem, že dyskalkulie se týká oblasti matematiky. Kritéria definice jsou obdobná: Dítě není z hlediska intelektu opožděno, má běžné příležitosti k učení, a přesto není schopno naučit se počítat. Dítě nechápe symbolickou povahu čísla a ulpívá na názorných představách (Matějček, 1995).

Definice dyskalkulie je opět více. Novák (in Blažková, 2009) uvádí, že dyskalkulie je „specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabyvání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše (...)“ (Novák, 2004 in Blažková, 2009, s. 15). Vidíme, že definice dyskalkulie je velmi podobná definici dyslexie, platí zde stejné znaky, rozdíl je pouze v oblasti obtíží.

5.2 Charakteristika a projevy

Tato porucha postihuje zejména vytváření matematických představ, problémy v číselných operacích a obtíže v prostorové představivosti (Blažková, 2009). Mezi symptomy dyskalkulie patří také potíže v třídění a řazení předmětů podle zadaného kritéria, potíže se čtením a psaním číslic, potíže s pojmenováním počtu předmětů prostorově uspořádaných a neschopnost pochopit některé aritmetické operace (Smečková, 2013).

5.3 Druhy dyskalkulie

U této poruchy rozlišují čeští autoři několik typů podle druhu obtíží. Košč (1978) a Bartoňová (2012) uvádějí tyto typy:

- Praktognostická dyskalkulie – narušena je schopnost manipulace s předměty či symboly (přidávání či ubírání počtu, rozklady...).
- Verbální dyskalkulie – obtíže se objevují při označování počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů.
- Lexická dyskalkulie – neschopnost číst číslice, čísla a symboly.
- Grafická dyskalkulie – neschopnost psát matematické znaky.
- Operační dyskalkulie – obtíže v provádění matematických operací.

- Ideognostická dyskalkulie – obtíže v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi (Bartoňová, 2012).

Blažková (2009) kromě těchto typů dyskalkulie zmiňuje ještě klasifikaci dle J. Nováka (in Blažková, 2004):

- **Kalkulastenie** je mírné narušení matematických vědomostí při průměrných rozumových i matematických schopnostech, jehož příčinou může být nedostatečná stimulace ve škole či v rodině.
- **Hypokalkulie** je porucha základních početních dovedností, jejíž příčinou je nerovnoměrná skladba matematických schopností.
- **Oligokalkulie** je narušení struktury matematických schopností při nízké úrovni všeobecných rozumových schopností.
- **Vývojová dyskalkulie** odpovídá klasifikaci dle J. Košče.
- **Akalkulie** je porucha zvládnutí základních početních dovedností, přičemž dříve byly dovednosti vyvinuty přiměřeně. Vzniká např. na základě prožitého traumatu (Blažková, 2009).

Poslední klasifikací, kterou bych zde ráda uvedla, sestavila sama Blažková (2009) v návaznosti na dlouhodobou práci s dětmi v této oblasti. Tato klasifikace je zaměřena na problémy z hlediska konkrétního učiva v matematice. Jedná se o tyto oblasti:

Vytváření pojmu čísla, čtení a zápis čísel, operace s čísly, slovní úlohy, geometrická a prostorová představivost, početní geometrie, jednotky měr (Blažková, 2009).

5.4 Příčiny poruch matematických schopností

Příčiny specifických poruch učení jsem podrobně popsala výše. Podle Blažkové (2009) se však můžeme v praxi setkat i s dětmi, které vykazují příznaky poruchy matematických schopností, avšak o dyskalkulii se nejedná. V tom případě je nezbytné zabývat se příčinami těchto poruch, které mohou být následující:

- Příčiny způsobené vlivy částečně odstranitelnými, např. styl učení, příprava na výuku, motivace.
- Hůře odstranitelné vlivy, např. dědičnost, narušení částí mozku podílejících se na utváření matematických schopností.

- Nízké nadání pro matematiku nebo všeobecně nízké nadání (Blažková, 2009).

6 Dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie

Tyto poruchy jsou ryze českou záležitostí, zahraniční literatura je neuvádí. Dyspraxie je specifická porucha obratnosti. V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí ji najdeme pod názvem *specifická vývojová porucha motorické funkce*. Obtíže se mohou odrazit jak v psaném, tak mluveném projevu. Dysmúzie je porucha postihující schopnost vnímat a reprodukovat hudbu. Dítě není schopné zapamatovat si a reprodukovat melodii. Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Dítě nedokáže svou představu přenést do kresby a má potíže s pochopením perspektivy. Objevuje se také neobratnost při manipulaci s psacím náčiním (Bartoňová, 2012).

6.1 Dyspinxie

Dyspinxie se týká neobratnosti v kresebných činnostech, obtíží v jemné motorice, zejména v rýsování, a problémy činí také znázornění prostorové situace v rovině (Blažková, 2009). Mezi specifické symptomy patří také narušení proporcionality kresby, roztřesené linie čar a znaky kresby jsou primitivní vzhledem k chronologickému a mentálnímu věku dítěte (Smečková, 2013).

6.2 Dysmúzie

Jedná se o sníženou nebo úplnou ztrátu smyslu pro hudbu, smyslu pro melodii a rytmus (Blažková, 2009). Specifickými projevy jsou neschopnost vnímat a reprodukovat rytmus, potíže ve vnímání hudebních prvků a neschopnost pokračovat v posloupné řadě hudebních prvků (Smečková, 2013).

6.3 Dyspraxie

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti. Tyto děti bývají pomalé a nezručné. Mezi charakteristické projevy patří nižší koncentrace pozornosti, snížená schopnost

vizuálního a auditivního vnímání, problémy v prostorové orientaci a vnímání tělového schématu. Dyspraxie způsobuje také artikulační neobratnost (Vašutová, 2008).

7 Výskyt specifických poruch učení

Četnost je mimo jiné dána také definicí specifických poruch učení a diagnostickými kritérii. Rozdíly v četnosti výskytu poruch učení ukazují na přístup k celému problému. Zatímco v některých státech se udává výskyt dyslexií v promilích, jinde počet poruch učení zahrnuje téměř čtvrtinu populace základních škol (Matějček, 1974).

7.1 Četnost výskytu SPU

Matějček (1974) uvádí výskyt zhruba 1–2% dětí, které trpí vážnými nedostatky ve čtení vykazující znaky specifické poruchy a vyžadující speciální péči. Říčan a Krejčířová (in Michalová, 2008) uvádí o 25 let později, v roce 1997, výskyt dyslexií u přibližně 3% českých dětí a více než polovina z nich vyžaduje speciální péči. Průzkumy ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání) ukazují, že na začátku školního roku 1996/97 byl počet dyslektiků 4,2%, o rok později byl počet žáků s poruchou učení 4,7% a o další rok později výskyt SPU stoupl o další 0,2% (Michalová, 2008). Tyto počty se týkají běžných základních škol a dokazují, že výskyt specifických poruch učení stále roste. Vašutová (2008) uvádí odhadovaný počet SPU 2–4% školní populace.

Co se týká výskytu specifických poruch učení u dětí se zdravotním postižením, zde je četnost výskytu dyslektických žáků ještě vyšší. Podle průzkumu R. Beckerové (in Matějček, 1974) v NDR byl výskyt dětí s dyslektickými obtížemi v normálních školách 6,3%, ve zvláštních školách byl výskyt těchto žáků rovných 34% (Matějček, 1974). Michalová (2008) odkazuje na Statistickou ročenku školství 2006/2007, podle níž mělo z 82 080 žáků základních škol se zdravotním postižením 51,2% diagnostikovanou některou ze specifických poruch učení (Michalová, 2008).

Výskyt SPU v Hradci Králové se pohybuje okolo 7,5%, pokud mluvíme o žácích s SPU, kteří docházejí do běžné základní školy. Menší část žáků s SPU navštěvuje specializované třídy (Mrštík in Neckař, 2008).

7.2 Poměr výskytu SPU u chlapců a dívek

Výskyt SPU u chlapců a dívek není vyrovnaný. SPU častěji postihuje chlapce než dívky, a to v poměru 2:1, častěji je však uváděn poměr výskytu 4:1 až 10:1. Důvodem je rychlejší zrání mozkové tkáně u dívek než u chlapců (Matějček in Michalová, 2008). Odlišnosti mozků chlapců a dívek také způsobuje, že dívky bývají úspěšnější v jazykových předmětech, zatímco chlapci mívají lepší výsledky v matematice. Ukazuje se, že u chlapců je dyslexie a dysgrafie zhruba šestkrát častější než u dívek. U dyskalkulie tento poměr neplatí (Mrštík in Neckař, 2008).

7.3 Příčiny nárůstu počtu SPU

Jak jsem již výše zmínila a jak ukazují také statistické údaje, počet dětí se specifickou poruchou učení se zvyšuje. Otázka zní: Proč? Co je příčinou? Není to ani tak přírůstek dětí s touto poruchou, jako spíše vyšší informovanost rodičů a učitelů o této problematice. Ti jsou totiž schopni specifickou poruchu rozeznat již v brzkém věku (Vašutová, 2008). Kromě toho se v současné době věnuje problematice specifických poruch učení více odborníkům a je tedy zachyceno a vyšetřeno více dětí s podezřením na SPU. Dalším důvodem je horší připravenost dětí předškolního věku na počáteční výuku psaní, čtení a počítání (Michalová, 2008).

Na výskyt dyslexie má vliv také struktura jazyka a vyučovací metoda. Všeobecně je za „rizikovou“ pro výskyt dyslexie považována angličtina. Někteří odborníci přisuzují vyšší výskyt dyslexie globální metodě čtení (Matějček, 1974).

8 Projevy SPU

V této kapitole stručně zmíním projevy specifických poruch učení. U každého jedince se mohou projevy mírně lišit. Některé projevy jsou typické pro jednu konkrétní specifickou poruchu, jiné se mohou objevit také u jiných poruch.

8.1 Oblasti postižení

Jak již vyplývá z výčtu specifických poruch učení v Mezinárodní klasifikaci nemocí, který jsem uvedla výše, tyto poruchy postihují především oblast čtení, psaní, počítání, vyjadřování a motorických schopností. Selikowitz (2000) dělí oblasti postižení do dvou skupin. Do první skupiny patří stejné oblasti, jaké vyplývají z Mezinárodní klasifikace nemocí, tedy oblast čtení, psaní, pravopis, matematických dovedností atd. Do druhé skupiny řadí oblasti, které podle něho nejsou tak chápány, a zahrnuje *„vytrvalost, organizaci, sebekontrolu, sociální způsobilost a koordinaci pohybů“* (Selikowitz, 2000, s. 12).

Velmi srozumitelnou a stručnou formou seznamují se specifickými poruchami učení Jucovičová a Žáčková. Zaměřují se na proces vnímání, který se u dítěte se specifickou poruchou učení nevyvíjí rovnoměrně a dítě má tak zkreslený obraz světa. Konkrétně tím autorky mají na mysli nesprávné vnímání písmen, hlásek a číslic. Specifické poruchy učení jsou tedy poruchami funkčními, nikoli organickými. To znamená, že základ poruchy netvoří poškození smyslových orgánů, ale narušení nervové soustavy (Jucovičová, Žáčková, 2014). Bartoňová (2012) charakterizuje žáka s SPU jako žáka, *„u kterého se specifická porucha projevuje v oblasti učení, motorických dovedností, matematických dovedností nebo jazykových dovedností včetně písemného projevu, nebo v oblasti sociálních dovedností“* (Bartoňová, 2012, s. 25. – 26). Co se týká projevů poruch učení, Vitásková (2006) je obecně dělí na specifické a nespecifické.

8.2 Specifické projevy SPU

Jedná se o projevy, které jsou charakteristické pro konkrétní typ poruchy. Dobrá znalost specifických projevů je důležitá, protože právě tyto projevy jsou hlavním kritériem pro objektivní diagnózu konkrétní poruchy učení. Jelikož jsem se charakteristikou jednotlivých poruch učení podrobně zabývala již v předchozích kapitolách, nebudu zde již specifické projevy jednotlivých poruch učení uvádět.

8.3 Nespecifické projevy SPU

Nespecifické projevy, jsou takové, které se mohou vyskytovat u mnoha typů specifických poruch učení. Pokud se tyto projevy objevují bez specifických projevů, nelze je považovat za podklad pro diagnostiku specifické poruchy učení. Nespecifickými projevy poruch učení jsou:

- Deficity pozornosti.
- Zvýšená unavitelnost.
- Deficity paměti.
- Motorické deficity.
- Obtíže v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupností.
- Obtíže v pravolevé orientaci.
- Obtíže v jazyce a řeči.
- Emoční labilita.
- Poruchy aktivity (Vitásková, 2006).

8.4 Sekundární projevy SPU

Společně se specifickou poruchou učení se často mohou objevit i další obtíže, které mají mnohdy sociální či emoční charakter. Někteří autoři mluví o specifických poruchách učení ve spojitosti s poruchou chování, proto jednou z takových poruch je specifická porucha chování. Tyto poruchy se mohou vyskytovat souběžně a mnohdy se vzájemně prolínají (Smečková, 2013).

Výraznými projevy, které se mohou spolu s SPU objevit jako sekundární, jsou projevy sociálního a emocionálního rázu. Takovéto projevy mohou být pro rozvoj osobnosti jedince a jeho socializaci poměrně zásadní, proto jim samostatně věnuji následující kapitolu.

9 Sociální a emocionální aspekty SPU

Je zřejmé, že žáci s SPU nemohou podávat stejně kvalitní výkony jako jejich spolužáci. To může negativně ovlivnit osobnost daného žáka a jeho socializaci. Dítě často

v důsledku neúspěchu ve škole zažívá stres a frustraci, což může vést k hněvu nebo až agresivitě. Nepříznivým vlivem jsou také potíže v sociálním učení, čímž je míněn fakt, že dítě není schopno poučit se ze svých chyb. Při komunikaci s dítětem může docházet k nepochopení z důvodu nepřesných výroků dítěte, které mohou být považovány za lež (Kocurová, 2002).

Mnohdy se dítě potýká se silnou frustrací v důsledku nevhodného přístupu učitele. Jirásek popsal roku 1966 přístup některých učitelů takto: „*Učitel se domnívá, že všechny děti, které stačí v počtech, se mohou naučit také dobře číst. Zaměří se (v dobrém úmyslu a často s velkou obětavostí) na špatného čtenáře, působí na jeho city a vůli neustálým upozorňováním na zářné příklady úspěšných čtenářů. Úspěch se však nedostaví. Sebevětší úsilí učitele i žáka není nic platné (...). Tlak nesnesitelných požadavků vyvolává navíc nepříjemné citové zážitky, jejichž zraňující účinnost je tím větší a pro další vývoj nebezpečnější, čím je dítě intelektově vyspělejší. Uvědomuje si totiž velmi dobře, že pracuje s maximálním vypětím, často na úkor zábavy a odpočinku, a že se přitom ve čtení vůbec nezlepšuje*“ (Jirásek a kol., 1966, s. 44–45).

Domnívám se, že v současné době je již mezi učiteli a vychovateli informovanost a povědomí o poruchách učení na vyšší úrovni, díky čemuž se dnes s takovými případy téměř vůbec nesetkáme. Učitelé a výchovní pracovníci již dokážou odhalit poruchu učení a zavést vhodná podpůrná opatření dříve, než dítě propadne frustraci či dokonce depresi.

9.1 Sebehodnocení dyslektických dětí

Matějček a Vágnerová (2006) se zabývali výzkumem sociálních aspektů dyslexie u dyslektických dětí od 9 do 15 let, jehož součástí bylo také sebehodnocení těchto dětí v oblasti sociálních aspektů. Výzkum ukázal, že tyto děti se hodnotí podprůměrně a negativně. Děti, které sami sebe nehodnotí příliš pozitivně, bývají často neúspěšné a nejisté, mívají nízké sebevědomí a pocity méněcennosti. Pocity nepřátelství a sklony k agresivitě úzce souvisí s negativním sebehodnocením. Nadprůměrný pesimismus může vyplývat ze školní neúspěšnosti nebo z neschopnosti sociálního začlenění.

Autoři se dále zabývali sebehodnocením dyslektických dětí v oblasti čtení a čtenářských dovedností. Z výsledků vyplývá, že děti se i v této oblasti hodnotily podprůměrně a nízká byla i motivace ke čtení ve volném čase. Na druhou stranu

z výsledků také vyplývá pocit dobrého zvládnání zátěže čtení. Lze také říci, že sebehodnocení čtení se zlepšuje s přibývajícím věkem – starší žáci své čtenářské dovednosti hodnotili pozitivněji než mladší žáci (Matějček, Vágnerová, 2006).

10 Etiologie specifických poruch učení

Odborná literatura, česká i zahraniční, podává širokou škálu možných příčin specifických poruch učení a ve většině z nich se autoři shodují. Přesto nelze jednoznačně říci, co tyto poruchy způsobuje. Jedná se pouze o několik jevů, které zřejmě vznik poruchy způsobily, ovšem příčinu nelze určit jednoznačně (Selikowitz, 2000; Zelinková, 1994; Pokorná, 1997; Bartoňová, 2012).

10.1 Nejčastější příčiny vzniku SPU

Matějček (1995) se poměrně podrobně zabýval příčinami vzniku dyslexie, potažmo ostatními specifickými poruchami. V úvodu své knihy podává jednoduchou odpověď na otázku, co dyslexii způsobuje: Příčinou nesprávného čtení je neschopnost rozpoznat písmena, rozlišovat je od sebe, skládat z nich slova a věty a podobně. Příčinou této neschopnosti je zřejmě nevyvážená souhra mozkových hemisfér. Co je však příčinou této nesprávné souhry (Matějček, 1995)? Více se budu příčinám SPU v pojetí tohoto autora věnovat dále.

Podle definice Marka Selikowitze (2000) příčinu specifických poruch učení nelze vysvětlit. Vraťme se k jeho definici specifických poruch učení. Definuje je jako „*nevysvětlitelný stav*“ (Selikowitz, 2000, s. 11). Pravdou je, že existuje široká nabídka literatury zachycující příčiny specifických poruch učení a teorií, které je popisují, je také mnoho. Selikowitz však uvádí, že „*každá z těchto teorií může vysvětlit pouze jeden z článků v řetězci příčin vedoucích ke specifickým poruchám učení*“ (Selikowitz, 2000, s. 35).

Jak jsem již zmínila výše, autorky Jucovičová a Žáčková (2014) vidí hlavní příčinu v narušení nervového systému.

Podle Zelinkové (1994) existuje mnoho teorií usilujících o odhalování příčin specifických poruch učení. Pokud vycházíme ze stránky jevů, nalezneme příčiny

v poruchách vnímání, řeči, motoriky, nevyhraněné laterality apod. Jestliže budeme vycházet z neurologického hlediska, pak nacházíme příčiny SPU ve funkci určitých částí mozku (Zelinková, 1994).

Bartoňová (2012) uvádí, že neexistuje jasné vymezení příčin specifických poruch učení, ale je zde mnoho teorií a hypotéz, které se zaměřují na etiologii těchto poruch. Zmiňuje O. Kučeru, který řadí k nejčastějším příčinám specifických poruch učení tyto:

- Lehká mozková dysfunkce.
- Dědičnost.
- Kombinace LMD a dědičnosti.
- Neurotické nebo nezjištěné etiologie (Bartoňová, 2012).

Podobné dělení příčin se objevuje také u jiných autorů. Matějček (1995) zmiňuje zkoumání O. Kučery v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Na základě důkladného rozboru všech dostupných podkladů se skupina dyslektiků v této léčebně rozdělila podle příčin takto:

- Drobné poškození mozku (encefalopatie). Tuto skupinu představovalo téměř 50% dětí. Zkoumání ukázalo na pravděpodobné poškození mozku v období prenatalním, postnatálním či perinatálním.
- Etiologie hereditární. Tuto skupinu tvořilo přibližně 20% případů dyslexie a byly zde prokázány poruchy sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu.
- Hereditárně encefalopatická skupina. Tuto skupinu tvořilo 15% dyslektiků, v jejichž nálezech se objevovaly jak známky příčin hereditárních, tak encefalopatických.
- Zbývajících 15% dětí patřilo do skupiny příčin neurotických či nejasných (Matějček, 1995).

10.2 Neurologické příčiny

Jednou z hlavních příčin vzniku SPU je narušení centrálního nervového systému, jak již vyplývá z výše uvedených definic. Zelinková uvádí, že neurologický původ vzniku SPU je zřejmý z hlediska vývoje mozku, jeho utváření a činnosti mozkových hemisfér (Zelinková, 1994). Selikowitz vysvětluje hned několik teorií poškození mozku jako možných příčin vzniku těchto poruch. Jedná se o tyto teorie:

- Teorie nezjistitelného poškození mozku.
- Teorie menší malformace mozku.
- Teorie lehké mozkové dysfunkce.
- Teorie zpožděného dospívání.
- Teorie selhání mozkové dominance.
- Teorie vadného zpracování informací (Selikowitz, 2000).

Podrobně se faktorům poškozujícím mozek věnuje také Ladislav Košč (1975), který rozděluje tyto faktory na prenatální, perinatální a postnatální. Mezi prenatální faktory autor řadí například příliš nízký nebo vysoký věk matky. Perinatálními faktory, tedy faktory spojenými s porodem a obdobím bezprostředně po něm, jsou stupeň zralosti nervové tkáně a cévního systému mozku, mechanické poškození mozkové tkáně a působení hypoxie (nedostatek kyslíku). Co se týká postnatálních faktorů, po narození dítěte mohou vznikat drobné anomálie mozku, a to zhruba do věku 6. a 7. roku dítěte, což je hranice funkční zralosti mozku. Rizikovou reakcí mozku je například mozkový edém. Autor dále zmiňuje faktory ovlivňující poruchy chování rozdělené do dvou skupin: drobné a vážné poškození mozku. Drobným poškozením mozku rozumíme lehkou mozkovou dysfunkci. Mezi vážné poškození mozku autor řadí dětskou mozkovou obrnu, epilepsii a mentální retardaci (Košč, 1975).

V dalších podkapitolách se budu podrobněji věnovat některým kategoriím neurologických příčin.

10.2.1 Činnost mozkových hemisfér

Nyní bych se ráda blíže podívala na činnost mozkových hemisfér v souvislosti se čtením, potažmo s dalšími činnostmi, kterým se dítě učí. O činnosti mozkových hemisfér a jejich vztahu k dovednosti čtení se zmiňuje Matějček (1995). Vysvětluje, že dítě, které se teprve učí číst a musí se tedy při čtení více soustředit na tvar písmen, používá převážně levou mozkovou hemisféru, zatímco člověk, který má čtení již plně osvojené a nemusí se příliš soustředit na tvar písmen, využívá už jen pravou hemisféru mozku. Pokud bychom ale takovému člověku předložili text v nějakém netradičním či ozdobném písmu, musel by se tento čtenář více zaměřit na tvar jednotlivých písmen, čímž se opět vrací k využívání levé mozkové hemisféry (Matějček, 1995).

Zelinková zmiňuje asymetrii mozku a uvádí, že stavba a činnost mozkových hemisfér se diferencují již v prenatálním věku (Zelinková, 1994). Také Bartoňová se zmiňuje o asymetrii mozkových hemisfér. Výzkumy v této oblasti prokázaly rozdíly mezi mozky dyslektiků a intaktní populací, patrné byly zejména nepravidelnosti v oblasti kůry mozkové. Dále byla výzkumy prokázána souvislost mezi funkcí mozečku a dovedností číst a psát (Bartoňová, 2012).

10.2.2 Lehká mozková dysfunkce

Lehká mozková dysfunkce, zkráceně LMD nebo také dětská mozková encefalopatie, je častou příčinou vzniku specifických poruch učení. Důležité ale také je vymezení pojmu „lehká mozková dysfunkce“. Vymezení pojmu LMD je problematické. V naší literatuře jsou mezi lehké dětské encefalopatie řazeny drobné difúzní poruchy mozkové tkáně trvalého rázu, vzniklé prenatálně, perinatálně nebo postnatálně, ovšem před dobou dospělosti (Kučera, 1961 in Třesohlavá, 1983). Slovem „lehký“ se zde rozumí to, že při této poruše není nijak vážně poškozena motorika a že rozumové schopnosti dítěte zůstávají v pásmu průměru nebo jen lehce podprůměrné (Třesohlavá, 1983).

Mozek obsahuje velké množství látek zvaných neurotransmitery, které kontrolují fungování mozku předáváním podnětů mezi nervovými buňkami. Na základě odchylek týkajících se množství a vlastností neurotransmiterů je založena tato teorie. Tyto abnormality mají za příčinu problémy soustředěnosti u dětí (Selikowitz, 2000).

10.2.3 Lateralita

S činností pravé a levé mozkové hemisféry úzce souvisí i lateralita, tedy „*vývojové (nikoliv patologické) úchyly v organismu ve smyslu nadřazenosti jedné strany proti druhé*“ (Sovák, 1962, s. 10).

Rozlišujeme čtyři typy laterality: lateralita souhlasná (převaha jedné strany u všech párových orgánů), lateralita nesouhlasná neboli zkřížená (dominantní párové orgány jsou na obou stranách) a lateralita neurčitá, nevyhraněná. Některé typy laterality mohou, zejména u dyslektických dětí, ztížit schopnost naučit se číst a psát. Pro nácvik čtení a psaní je nejvýhodnější shodná lateralizace oka a ruky. Za rizikové jsou považovány přecvičená lateralita, zkřížená lateralita a tzv. ambidextrie, tedy nevyhraněnost.

Zkřížená lateralita by mohla být jednou z příčin SPU, ale tato souvislost není potvrzena (Kocurová, 2000).

Pokud zmíníme „čisté“ leváky, ti mají vrozeně odlišný mozek od praváků, avšak není prokázáno, zda leváci mají zvýšenou tendenci k dyslexii. Přímé spojení levorukosti s dyslexií se nikdy neprokázalo (Healey, 2002).

10.3 Příčiny hereditární (dědičné)

Je jisté, že dědičnost se podílí na vzniku specifických poruch učení, nicméně je velmi obtížné prokázat jejich vztah a není ani zcela zřejmé, které dědičné faktory jsou vlastně předávány (Pokorná, 1997).

Bartoňová jde více do hloubky dědičných příčin. Uvádí, že výskyt SPU přímo souvisí s chromozomy 6 a 15. Chromozom 6 má vliv na vývoj nervových buněk a následně na sluchové, zrakové, paměťové a motorické procesy. Autorka také zmiňuje výzkumy ukazující 40% pravděpodobnost dědičného výskytu SPU v rámci příbuzenských vztahů (Bartoňová, 2012).

Také Selikowitz (2000) zmiňuje dědičnost jako jednu z možných příčin vzniku SPU. Navíc říká, že častěji tyto poruchy postihují chlapce a tento jev jednoduše vysvětluje: Dívky dědí dva chromozomy X, chlapci pouze jeden. Pokud chromozom X nese, byť malou, vadu, u dívek druhý chromozom X tuto vadu napraví, zatímco u chlapců žádný další chromozom X, který by vadu mohl napravit, není (Selikowitz, 2000).

10.4 Psychická deprivace

Určitý podíl na vzniku SPU mají také příčiny neurotické či nezjistitelné. Jednou z takovýchto neurotických příčin je psychická deprivace. Stručně řečeno je psychická deprivace stav, který vzniká jako následek nedostatečného nebo žádného uspokojení primární psychické potřeby jedince. Toto nejvíce platí u dětí, které vyrůstají v prostředí citového chladu, nezájmu a nedostatku emocionálního vztahu. Pro schopnost naučit se číst je potřeba dobrý rozvoj řečových funkcí, ty jsou však značně oslabeny u psychicky deprivovaných dětí (Matějček, 1995).

11 Diagnostika specifických poruch učení

Pro odhalení specifických poruch učení je důležitá včasná a důkladná diagnostika, proto jí budu věnovat samostatnou kapitolu. Vzhledem k tomu, že specifické poruchy učení nemají jednotnou etiologii, projevy ani průběh, nebyla dosud odborníky nalezena přesná kritéria pro odlišení jedince se specifickou poruchou učení od ostatních dětí potýkajících se se školními neúspěchy (Michalová, 2008).

11.1 Vymezení pojmů

Diagnostika je „*systemově založený, teoreticky zdůvodněný poznávací proces, jehož základem je hledání rozdílů, nejčastěji porovnáváním určitého jevu s normou*“ (Kocurová, 2000, s. 47). Výsledkem diagnostického procesu je diagnóza, jejíž nezbytnou součástí je také prognóza, která se zaměřuje na další vývoj a doporučení.

Diagnostika jedinců se specifickou poruchou učení se provádí v pedagogicko-psychologické poradně. Úvodní vyšetření zahrnuje rozhovor s rodiči, s učitelem a s dítětem. Na základě rozhovorů je poté zpracována osobní a rodinná anamnéza a anamnéza prostředí. V rámci diagnostiky se provádí speciální zkoušky, jejichž výsledky ukazují na úroveň intelektových a percepčních schopností dítěte. Na stanovení diagnózy se podle potřeby podílí kromě psychologa a speciálního pedagoga také pediatr, foniatr, oftalmolog a neurolog (Bartoňová, 2004).

Autorky Jucovičová a Žáčková (2014) rozlišují diagnostiku pedagogickou, psychologickou a speciálně pedagogickou.

Pedagogickou diagnostiku provádí učitel. Jedná se o dlouhodobý proces pozorování dítěte při školní práci, ve skupině vrstevníků, sledování jeho chování a výsledků. Pro pedagogickou diagnostiku jsou důležité také informace od ostatních pedagogů a rodičů dítěte.

Psychologická diagnostika je prováděna psychologem a podává nejen informace o úrovni verbálních i neverbálních intelektových schopností dítěte, ale také o struktuře těchto schopností, o úrovni myšlení, krátkodobé paměti, schopnosti analýzy a syntézy a úrovni vizuomotorické koordinace.

Speciálně pedagogická diagnostika prováděna speciálním pedagogem je zaměřena především na diagnostiku úrovně percepčních funkcí, tedy diagnostiku sluchového a zrakového vnímání, úroveň motorických funkcí a samotného výkonu čtení, psaní a počítání. Výsledek této diagnostiky je podkladem pro reedukaci těchto poruch (Jucovičová, Žáčková, 2014).

11.2 Deficity dílčích funkcí

Dílčí funkce můžeme definovat jako „*bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte*“ (Pokorná in Smečková, 2013, s. 38). Již u dětí předškolního věku můžeme zaznamenat projevy, které mohou ukazovat na pozdější rizikové faktory z hlediska poruch učení. V tomto případě se zatím nejedná o poruchy učení, ale mluvíme o deficitech dílčích funkcí, které jsou nezbytné k osvojení čtení, psaní a počtů (Bartoňová, 2012).

B. Sindelarová (2013) vysvětluje dílčí funkce přirovnáním ke stromu: připravenost přijímat vnější podněty je u kořenů stromu. Schopnosti a dovednosti prochází kmenem stromu a z nich poté vyrůstají větve, což je zásoba získaných zkušeností. Každý strom má i korunu, kterou jsou v tomto případě komplexní schopnosti, např. řeč, čtení, psaní a počítání. Může se ale stát, že některé stromy nerostou vzpřímeně a nejsou rovnoměrně rozrostlé. Pokud se na problém podíváme blíže, zjistíme, že podstata problémů je již tam, kde větve vyrůstají z kmene. Větve stromu jsou tedy jednotlivými dílčími funkcemi. Pokud má dítě problém ve čtení, psaní či počtech, příčina je již u základů těchto schopností a mluvíme o *deficitech dílčích funkcí* (Sindelarová, 2013).

Specifické poruchy učení jsou poruchami funkčními, jsou při nich tedy narušeny základní funkce důležité pro schopnost naučit se číst, psát a počítat (Jucovičová, Žáčková, 2014). Jestliže se tyto funkce vyvíjí nepravidelně, projeví se to jako deficity dílčích funkcí (DDF). Ty se nejčastěji projevují ve školním věku, což je období, kdy se vliv DDF může projevit jako symptom specifické poruchy učení nebo chování. Jaký symptom se objeví, záleží na tom, která funkce je narušena (Sindelarová, in Smečková, 2013).

Autorky Jucovičková a Žáčková (2014) dělí tyto funkce do několika skupin:

Funkce percepční (smyslové vnímání)

Zrakové vnímání – schopnost orientace v prostoru, pravolevá orientace, schopnost orientace v tělesném schématu, schopnost levo-pravého pohybu očí, schopnost zrakové diferenciaci (barev, velikostí, tvarů, figury a pozadí, podobných a stranově obrácených tvarů), zraková analýza a syntéza, zraková paměť.

Sluchové vnímání – schopnost sluchové orientace a sluchové diferenciaci (zvuků a tónů, hlásek, slabik, vět, slov), vnímání a reprodukce rytmu, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť.

Funkce kognitivní (poznávací)

Schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení (schopnost logického úsudku, schopnost abstraktního myšlení).

Řeč – artikulační obratnost, slovní zásoba a její využívání, komunikační schopnosti.

Předmatematické a matematické představy – předčíselné a číselné představy, chápání číselných řad, orientace v čase, snímání struktury čísla, schopnost provádět matematické operace.

Funkce motorické (pohybové)

Hrubá a jemná motorika, senzomotorické funkce, motorická koordinace, grafomotorika (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 3–5).

11.3 Cíl a metody diagnostiky specifických poruch učení

Hlavním cílem diagnostiky specifických poruch učení je rozpoznat, zda se jedná o pravou či nepravou poruchu učení, zjistit, o jaký konkrétní typ poruchy se jedná a posoudit její závažnost a důsledky (Vitásková, 2006).

V rámci diagnostického vyšetření se zkoumá úroveň v kognitivní oblasti, tedy úroveň inteligence, a úroveň školních výkonů, mezi něž patří čtení, psaní, řeč, zraková percepce, sluchová percepce, sluchová analýza a syntéza, prostorová a pravolevá orientace a motorika (Michalová, 2008).

Pokorná (in Smečková, 2013) rozlišuje nepřímé a přímé zdroje diagnostiky. Mezi nepřímé zdroje patří rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem a rozhovor s dítětem. Mezi přímé zdroje autorka řadí hodnocení výkonu čtení a písemných prací, vyšetření řeči, zrakové a sluchové percepce, vyšetření lateralit a další (Pokorná in Smečková, 2013).

11.4 Diagnostika dyslexie

Pro diagnostiku dyslexie speciální pedagogové používají standardizované texty, z nichž se získává tzv. kvantitativní a kvalitativní hodnocení. Kvantitativní hodnocení se zaměřuje na rychlost čtení – sleduje se počet správně a chybně přečtených slov za jednu minutu. V rámci kvalitativního hodnocení sledujeme způsob čtení, chybovost, porozumění čtenému a tempo čtení (Jucovičová, Žáčková, 2011).

Diagnostickým kritériem pro stanovené diagnózy dyslexie je rozdíl mezi inteligenčním a čtenářským kvocientem alespoň 20 bodů. To znamená, že zatímco výsledek inteligenčního kvocientu je v normě, čtenářský kvocient vyjde alespoň o 20 bodů hůře – v tom případě lze stanovit dyslexii jako diagnózu (Kocurová, 2000).

V rámci učitelské diagnostiky jsou hlavními symptomy, kterých si všímáme rychlost čtení, chybovost a klasifikace chyb, porozumění čtenému textu a průvodní projevy při čtení. Žáka pozorujeme a analyzujeme školní hodnocení a dokumentaci. Diagnostika by dále měla zahrnovat rozhovor s rodiči, rodinnou anamnézu, anamnézu vývojovou a zdravotní, anamnézu výchovnou (kým je dítě vychováváno, má-li rodina fungující režim atd.) a obtíže dítěte týkající se jeho vyspělosti před vstupem do školy, jeho zájmu o hry, knížky atd. (Swierkoszová, 2005).

12 Možnosti prevence specifických poruch učení

Prevenci můžeme rozdělit na primární, sekundární a terciální. **Primární prevenci** rozumíme kroky přispívající k podpoře psychického zdraví jedince. V rámci primární prevence je důležité zaměřit se na oblasti ovlivňující výkon ve čtení, psaní a praktických činnostech. Je důležité zaměřit se na rozvoj tzv. dílčích funkcí. Mluvíme-li o **sekundární prevenci**, je u dítěte již zřejmá odchylka či porucha. Se sekundární prevencí jsou spojena určitá opatření, jejichž účelem je zabránění dalšímu šíření vady.

Součástí primární a sekundární prevence jsou programy, které pomáhají dětem dostat nárokům povinné školní docházky. **Terciální prevencí** jsou pak metody a postupy, které směřují k zamezení zhoršování stavu jedince a prohlubování problému. V rámci terciální prevence je již zapotřebí terapeutický přístup a mnohdy také změna sociálního prostředí (Bartoňová, 2004).

13 Vztah SPU k jiným poruchám

Specifické poruchy učení se často objevují současně s dalšími poruchami. Poruchy učení mají určité charakteristické příznaky, přesto se mohou u různých jedinců projevovat různě nebo alespoň v různé míře, zejména pokud jsou provázeny dalšími poruchami.

13.1 SPU a SPCH

Poruchy učení jsou často provázeny specifickou poruchou chování. Porucha chování označuje „*sociálně neakceptované chování, v jehož rámci má jedinec celkově oslabené nebo zcela závadné mechanismy regulace svého chování (...)*“ (Michalová, 2007, s. 13). Pokud se v praxi setkáme současně s diagnózou SPU a SPCH, je třeba mít na paměti, že reedukace těchto dětí bývají zdlouhavější a komplikovanější z důvodu jejich snížené schopnosti koncentrovat se na práci a rychlejšího nástupu únavy (Michalová, 2007).

13.2 SPU a mentální postižení

Jak jsem již zmínila výše, úroveň inteligence nemá vliv na vznik specifických poruch učení. To ovšem neznamená, že se poruchy učení nemohou objevit souběžně s mentálním postižením. U mentálního postižení obecně platí, že čím těžší je stupeň mentálního postižení u jedince, tím více je narušena schopnost vnímání, myšlení, paměti a řeči (Bendová, 2011).

14 Reeducace SPU

„Reeducací rozumíme souhrn speciálně pedagogických postupů, jimiž se zlepšuje výkonnost postižené funkce“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 8). Reeducace vychází z diagnostiky a vždy je procesem individuálním – vychází z individuálních projevů každého dítěte. Přesto je možné stanovit některé zásady, kterých je důležité se při reeducaci držet.

14.1 Obecné zásady reeducace

Nyní bych ráda uvedla obecné zásady reeducace, tak jak je popisují autorky Jucovičová a Žáčková (2014):

- Vycházíme z kvalitní diagnostiky a volíme individuální přístup, který zohledňuje specifické projevy a potřeby u každého dítěte.
- Reeducaci začínáme na úrovni, kterou dítě ještě zvládne a začínáme jednoduššími, pro dítě snáze splnitelnými úkoly. Je důležité hned na začátku poskytnout dítěti pocit úspěšnosti a tím ho do práce lépe motivovat. Nároky zvyšujeme postupně a pozvolna.
- Stanovíme si orientační program reeducace, ze kterého vycházíme, a tento plán můžeme průběžně upravovat a měnit podle aktuální situace dítěte.
- Reedukační činnost není doučování, zaměřuje se především na rozvoj narušených či nerozvinutých funkcí.
- Cvičení by měla být pro děti přitažlivá a zábavná. Měli bychom se vyvarovat navozování pocitu povinnosti. Na hodinách reeducace by měla být příjemná a vlídná atmosféra.
- Není důležitá kvantita, ale především kvalita. Vyhýbáme se časovým limitům.
- Nezdůrazňujeme chyby. Upozorňujeme na ně nenásilně a pokud je to možné, snažíme se jim předejít včasným zásahem.
- Důležitá je pochvala a vyjádření podpory, i když dítě chybuje.
- Dodržujeme zásadu „méně, ale častěji“ a pravidelně. Činnosti dělíme na kratší úseky.
- Při reeducaci začínáme smyslovými cvičeními a také při dalších cvičeních zapojujeme co nejvíce smyslů (multisenzoriální přístup).

- Vyvarujeme se porovnávání výsledků mezi dětmi. Výkon dítěte hodnotíme v porovnání s jeho vlastními předchozími výsledky (Jucovičová, Žáčková, 2014).

14.2 Reedukace dyslexie

Při reedukaci dyslexie, stejně jako při reedukaci ostatních poruch, zaměřujeme činnosti podle konkrétních obtíží dítěte a jejich úrovně. Reedukace dyslexie je realizována v těchto krocích:

1. Osvojování písmen, jejich vyvozování a fixace.
2. Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen (b-d, m-n).
3. Spojování písmen a hlásek do slabik.
4. Spojování slabik do slov, čtení celých slov.
5. Čtení textu.
6. Porozumění čtenému.
7. Tempo čtení (Jucovičová, Žáčková, 2011).

14.3 Reedukace dysgrafie

Při reedukaci dysgrafie se zaměřujeme především na tyto oblasti:

- Rozvíjení motorických funkcí včetně rozvíjení jemné a hrubé motoriky.
- Rozvoj grafomotoriky – do této oblasti patří nácvik koordinace pravé a levé ruky, senzomotorická koordinace, tedy propojení vnímání a pohybu, dále orientace na ploše a v prostoru a analyticko-syntetické činnosti.
- Osvojování a zapamatování písmen – to podpoříme multisenzoriálním přístupem, tedy zapojení co nejvíce smyslů. Konkrétních možností je celá řada, např. tvarování písmen z drátků, provázků a jiných materiálů, dokreslování a obtahování písmen, skládání písmen, vyhledávání písmen v obrázku apod.
- Nácvik písemného projevu, který realizujeme následujícími formami:
 - Opis – dítě píše text podle předlohy, která je psaná stejným typem písma, jakým píše dítě.
 - Přepis – dítě píše text podle předlohy, která je psaná jiným typem písma, než jakým píše dítě.

- Diktát – je to nejtěžší forma nácviku psaní. Dítě nemá žádnou předlohu, píše pouze to, co slyší (Jucovičová, Žáčková, 2009).

14.4 Reedukace dysortografie

Reedukaci dysortografie zaměřujeme podle typu obtíží na tyto oblasti:

- Vynechávky písmen – hry a činnosti zaměřené na hláskovou analýzu a syntézu, např.:
 - Určování hlásky na začátku slova. Pomoci může také zraková opora a manipulace s písmeny.
 - Hláskování slov.
 - Hledání chybějících či přebývajících písmen ve slovech.
 - Skládání slov z písmenek jiného slova (vhodná jsou slova jako např. *lokomotiva, mateřídouška* apod.).
 - Vyhledávání ukrytých slov v jiném slově.
- Vynechávky slabik, slov a vět.
- Vynechávání či nesprávné psaní diakritických znamének – problém je zejména v neschopnosti sluchově rozlišovat délku hlásek. Pro snadnější určení, kam umístit čárku, je možné používat:
 - Bzučák – speciální pomůcku, která po stisknutí tlačítka vydává bzučivý zvuk.
 - Grafické znázornění dlouhých a krátkých slabik pomocí čárky a tečky.
 - Vytleskávání či vyťukávání slabik.
- Rozlišování znělých a neznělých souhlásek – podstatou těchto problémů bývá nedostatečná schopnost sluchové diferenciaci, nebo také chybná výslovnost. Při nácviku rozlišování znělých a neznělých slabik postupujeme v těchto krocích:
 - Začínáme rozlišováním jednotlivých slabik (sa – ša).
 - Využíváme hmatového vnímání (tvrdý materiál znázorňuje znělé souhlásky, měkký materiál naopak neznělé souhlásky).
 - Pro rozlišování sykavek lze použít barevně odlišené kartičky s těmito písmeny.
 - Při rozlišování spodob (párových souhlásek) učíme děti převést slovo do takového tvaru, v němž uslyší správnou hlásku (např. lev – lvi).

- e) Rozlišování měkkých a tvrdých slabik – k rozlišování tvrdosti slabik se doporučuje používat tvrdé a měkké materiály, které dítě mačká při určování správné slabiky, aby si lépe uvědomilo rozdíl mezi tvrdou a měkkou slabikou.
- f) Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě – při osvojování pravopisu těchto slabik je vhodné dětem vysvětlit pravidlo odvození od slovního základu. Vhodné jsou také názorné pomůcky – spojení konkrétních slov s obrázky.
- g) Rozvoj slovní zásoby – u dětí se specifickými poruchami učení se setkáváme s opožděným vývojem řeči a jejich slovní zásoba bývá chudší. Pro rozvoj slovní zásoby lze využívat těchto aktivit:
- Určování synonym a antonym.
 - Psaní slov podřazených ke slovu nadřazenému, psaní slov souřadných.
 - Vytváření přirovnání.
 - Různé slovní hry s využitím obrázků, osnov atd.
 - Vysvětlování rčení a pranostik.
- h) Osvojování a fixace pravopisných pravidel, při němž se doporučuje držet se následujících zásad:
- Vhodné je využívat multisenzoriální přístup, tedy umožnit dítěti, aby vstřebávalo gramatická pravidla všemi smysly.
 - Děti vedeme k systematizaci a zpřehlednění gramatických pravidel.
 - Nezbytné je pravidelné a průběžné opakování probraného učiva.
 - Co se týká diktátů, začínáme diktátem slov, který je pro dítě jednodušší. Diktát je vhodné psát po předchozí přípravě na něj. Lze také využít diktát v kombinaci s doplňovacím cvičením.
 - Respektujeme individuální pracovní tempo dětí (Jucovičová, Žáčková, 2012).

14.5 Reeducace dyskalkulie

Při reeducaci dyskalkulie se zaměřujeme především na tyto oblasti učiva:

- a) Struktura čísla – pojem jednotky, desítky, manipulace s dětskými bankovkami, znázorňování kvantity, čtení víceciferných čísel, zápis víceciferných čísel.
- b) Rozklad čísel.

- c) Sčítání – znázorňování početní operace sčítání, sčítání v oboru do 10 s vizuální oporou; sčítání s přechodem přes desítku.
- d) Odčítání – znázornění početní operace odčítání, odčítání v oboru do 10 s vizuální oporou; odčítání v oboru do 20; odčítání v oboru do 100 – nejdříve s vizuální oporou, později z paměti.
- e) Násobení – znázorňování příkladů na obrázcích, nácvik násobilky.
- f) Dělení – rozdělování obrázků do skupin, nácvik dělení – nejdříve s vizuální oporou, později z paměti, nácvik dělení se zbytkem – nejdříve s vizuální oporou, později z paměti.
- g) Pojmy o částech a celku – desetinná čísla, zlomky.
- h) Slovní úlohy (Novák, 2004).

15 Praktická část

15.1 Předmět a cíl praktické části

Při práci s dětmi s SPU je důležité poruchy učení nejen chápat teoreticky a mít v této oblasti teoretické znalosti, ale nezbytná je také dovednost tyto znalosti prakticky využít při bezprostředním kontaktu s dítětem. Cílem praktické části je poskytnout materiály a podněty učitelům a vychovatelům, kteří se věnují výuce dětí s SPU.

Předmětem praktické části této práce jsou pracovní listy zaměřené na reedukaci nejčastějších specifických poruch učení a rozvoj dílčích funkcí. Listy jsem vytvořila sama, pouze jsem se při jejich tvorbě inspirovala u některých autorů věnující se této problematice. Praktická část obsahuje celkem čtyřicet pracovních listů zaměřených na reedukaci dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a dysortografie. Listy jsou určeny pro žáky prvního stupně základní školy a lze je využít k doplnění hodin reedukační péče. Listy jsou seřazeny podle náročnosti od jednodušších, které se zaměřují na rozvoj dílčích funkcí, po listy s náročnějšími úlohami. Každý list je doplněn metodickým návodem pro správnou a efektivní práci s ním a upřesnění věkové skupiny, pro niž je list určen.

Součástí praktické části této práce je také ověření účinnosti pracovních listů v praxi. V rámci ověřování pracovních listů byly použity metody pozorování a rozhovor. Podle pedagogického slovníku je pozorování „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, interakce učitel-žáci, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktu aj.*“ (Průcha a kol., 2009, s. 213). Pozorování v rámci praktické části jsem tedy realizovala sledováním dětí při práci na listech a doprovodných projevů, např. vytleskávání slabik, počítání hlásek na prstech, přeřikávání si vyjmenovaných slov apod.

Rozhovor je definován jako „*výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci (...)*“ (Průcha a kol., 2009, s. 250). Rozhovor jsem prováděla při individuální práci s dítětem, kdy bylo třeba dítěti s vyplňováním listu pomoci. V těchto případech jsem dětem při rozhovoru pokládala otázky týkající se konkrétních cvičení na listech tak, abych děti pomocí jejich odpovědí navedla ke správnému vyřešení pracovních listů.

Listy byly ověřovány u žáků 5. ročníku na První soukromé základní škole v Hradci Králové v říjnu a listopadu 2017. S dětmi jsem pracovala po malých skupinkách. Pokud toho bylo konkrétní dítě schopné, pracovalo na listu samostatně. To se týká většiny

pracovních listů. V menšině případů, kdy si dítě s listem nevědělo rady nebo byl příliš obtížný, jsem pracovala s dítětem individuálně. Obtíže a diagnózy dětí jsou následující:

Dívka A, 11 let: dysortografie, dyslektické projevy, ztížená grafomotorika, špatná orientace v číselných řadách.

Dívka B, 12 let: úroveň rozumových schopností v pásmu podprůměru, dyslexie

Dívka C, 11 let: dyslexie, obtíže v matematických dovednostech, špatná krátkodobá paměť, neschopnost samostatné práce

Dívka D, 10 let: dyslexie, dysortografie

Dívka E, 11 let: dyslexie

Chlapec A, 10 let: dyslexie, dysortografie, ztížená grafomotorika, rodiče ukrajinského původu

Chlapec B, 10 let: dyslexie, dysortografie, ADHD, ztížená grafomotorika

Chlapec C, 11 let: dyslexie

15.2 Metodické návody k pracovním listům

V této kapitole se pokusím podrobně, ale zároveň srozumitelně popsat, co je třeba s jednotlivými listy dělat a jak s nimi správně pracovat. Když list dítěti předložíme, je nezbytné dobře vědět, co má dítě dělat a jak ho dovést k očekávanému výsledku.

15.2.1 Dyslexie

Pracovní listy věnované dyslexii jsou zaměřeny především na rozlišování tvarově podobných písmen, poznávání počátečního písmene, obrázkové čtení, rozlišování tvarově podobných písmen a rozvoj čtení. Některé pracovní listy jsou zaměřené na konkrétní problém, např. záměny písmen *b* a *d*.

List č. 1

První pracovní list je určen pro mladší žáky a je zaměřen především na pravolevou orientaci. Lze ho využít na začátku nebo na konci hodiny reedukační péče. V prvním

cvičení dítě v každém řádku vyhledává obrázek, který se od ostatních liší (je stranově obrácený). Dítěte se ptáme, podle čeho poznalo odlišnost obrázku. Pro zvýšení motivace může dítě obrázek vybarvit. Ve druhém cvičení dítě dokresluje chybějící část obrázku. Než dítě začne kreslit, zeptáme se ho, zda poznalo, co je na obrázku. Třetí cvičení je náročnější a pro některé děti, které mají obtíže v pravolevé orientaci, může být problematické. Dítě vybarvuje šipky podle toho, na kterou stranu směřují. Pokud si dítě není jisté, poradíme mu, aby ukázalo rukou, kam šipka směřuje. Ve čtvrtém cvičení je úkolem dítěte spojit pravou a levou část písmene. Jedná se o velká tiskací písmena. Při potížích v tomto cvičení si může dítě části písmen vystříhnout a zkusit je přikládat k sobě. Je pravděpodobné, že takto názorně se mu podaří písmena správně sestavit.

List č. 2

Tento pracovní list je zaměřen na poznávání tvarů jednotlivých písmen a určování počátečních písmen ve slovech. V prvním cvičení dítě spojuje velký a malý tvar jednoho písmene. Variantou je kroužkování dvojic písmen stejnou barvou. V dalším cvičení dítě spojuje obrázky s jejich počátečním písmenem. Po dokončení dítě říká další slova začínající stejným písmenem. Následně je možné dítěti zadat, aby písmena obtahovalo či vybarvovalo. Ve třetím cvičení dítě dokreslí částečný obrázek. Po dokončení tohoto úkolu dítěti položíme otázku, na jaké písmeno začíná to, co je na obrázku a zda zná další slova začínající tímto písmenem. V posledním cvičení dítě dopisuje do slov chybějící první písmeno, které je stejné jako počáteční písmeno dokreslovaného obrázku v předchozím cvičení.

List č. 3

Pracovní list se zaměřuje na rozlišování tvarově podobných písmen b-d-p. V prvním cvičení dítě opisuje písmena na spodní řádek. Pro lepší uvědomění hlásky dítě říká slova začínající těmito písmeny. Ve druhém cvičení dítě dopisuje písmena b a d do slov. Dítě čte slova a říká nahlas, jaké písmeno doplní. Třetí cvičení je zaměřené na fixování písmen b, d a p. Dítě spojuje psací a tiskací tvary tohoto písmene. Variantou je kroužkování písmen stejnou barvou. Pro lepší fixaci písmen může dítě písmena obtáhnout. Ve čtvrtém cvičení dítě doplňuje do křížovky slova obsahující písmena b, d a p. Pokud jsou otázky pro dítě moc těžké, napovíme mu. Primárním účelem je, aby si

dítě uvědomilo a správně napsalo písmena b, d a p. V posledním cvičení dítě podtrhává slova, ve kterých jsou zaměněná písmena b a d. Toto cvičení je již náročnější, a pokud dítě nemá podobu písmen b a d zafixovanou, může být pro něj toto cvičení ještě více matoucí, proto dítěti toto cvičení nezasíláme, pokud se mu písmena ještě často pletou.

List č. 4

Tento pracovní list je opět zaměřen na rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, konkrétně na písmena m a n. V prvním cvičení dítě spojuje malá tiskací písmena m a n s jejich velkými tvary. Ve druhém cvičení dítě doplňuje do slov chybějící písmena m a n. Pro zvýšení motivace a lepší srozumitelnost je cvičení doplněno obrázky. Ve třetím cvičení dítě doplňuje pouze počáteční písmeno. Musí rozhodnout, zda doplní m nebo n. Rozhovorem s dítětem ověřujeme, zda rozumí významu slov. Zároveň slova spojuje s psacím tvarem počátečního písmene, čímž si fixuje také psací podobu písmene. V posledním cvičení dítě opět doplňuje písmena m a n a celé slovní spojení opisuje na řádek. Tím si dítě opět fixuje psací podobu písmen a jejich navazování na další písmena při psaní. Cvičení můžeme rozšířit o tvoření vět s těmito slovními spojeními.

List č. 5

Tento pracovní list je určen pro žáky, kteří již znají většinu písmenek a učí se je spojovat do slabik. List je tedy zaměřen na čtení slabik. V prvním cvičení dítě tvoří slabiky ze souhlásky uprostřed květiny a samohlásek na okvětních listech. Ve druhém cvičení dítě spojuje hlásky do slabik a slabiky dopisuje do slov podle obrázků. Ve třetím cvičení dítě čte postupně slabiky v trojúhelnících. Některé slabiky již tvoří slova. Při práci s dítětem ho vedeme k uvědomění toho, že již nečte bezvýznamné slabiky, ale celá slova a vedeme ho k uvědomění jejich významu.

List č. 6

Tento pracovní list je určen žákům, kteří již čtou slabiky. První a druhé cvičení mají podobu domečků. V prvním domečku dítě čte dvě slabiky, třetí slabiku doplní a vepíše ji do prázdného okénka. Ověřujeme, zda dítě rozumí významu slov. Dítě může vymýšlet věty s těmito slovy, pokud to dovede. Ve druhém domečku dítě čte slova částečně skrytá v obrázcích. Ptáme se dítěte, zda dokáže vymyslet další slova, v nichž budou

ukrytá slova na obrázcích, a opět ověřujeme porozumění čteným slovům. Ve třetím cvičení dítě spojuje slabiky z prvního a druhého řádku tak, aby vznikala slova, a vybarvuje je stejnou barvou. V posledním cvičení dítě čte slabiky a dává je do správného pořadí, aby vznikla slova. Tato slova potom píše na řádek. V levém sloupečku jsou pouze dvě slabiky. Správné slovo vznikne jejich záměnou. Pravý sloupeček slabik je obtížnější, dítě musí uspořádat tři slabiky, aby vzniklo slovo. Pokud dítě zvládne levý sloupeček, můžeme přejít k pravému. Pokud však dítěti dělá sestavování slov v levém sloupečku problém, není vhodné pokračovat v pravém sloupečku.

List č. 7

Tento pracovní list je zaměřen na nácvik členění slov na slabiky a částečně také na porozumění. Je vhodný pro děti, které už mají osvojené čtení slabik. V prvním cvičení dítě určuje počet slabik a vymýšlí další slova o stejném počtu slabik. Pokud si dítě není jisté, slabiky si vytleskává a říká nahlas. Problematická mohou být slova *harmonika* a *Krkonoše*. Určení počtu slabik v těchto slovech může dělat dítěti trochu problém, ale pokud si slova řekne nahlas a vytleská, pravděpodobně je intuitivně rozdělí správně. Ve druhém, třetím a čtvrtém cvičení dítě pracuje pokaždé se stejným textem. Ve druhém cvičení dítě text pouze přečte. Zvýraznění každé druhé slabiky je z důvodu imitace čtení se čtecím okénkem. Čtení je tak pro dítě jednodušší, protože čte střídavě zvýrazněnou a nezvýrazněnou slabiku, a ví tedy, na jakou slabiku se má soustředit. Ve třetím cvičení do stejného textu dítě dopisuje vynechané slabiky. V posledním cvičení má dítě za úkol ve stejném textu rozdělit některá slova, která jsou chybně psaná dohromady. Dítě čte text nahlas, snaží se tak uvědomit jednotlivá slova.

List č. 8

Pracovní list je zaměřen na čtení a rozlišování slov s háčky a čárkami. V prvním cvičení dítě čte nahlas slova a podtrhává všechny dlouhé slabiky. Dbáme na to, aby dítě četlo délky samohlásek správně. V tom může dítěti pomoci, když dlouhou samohlásku schválně protáhne. Tím si lépe uvědomí délku samohlásky. Ve druhém cvičení dítě doplňuje chybějící písmena s háčky a čárkami. Názvy povolání potom spojuje s charakteristikou tohoto povolání. V dalším cvičení dítě doplňuje do slov háčky a čárky

a slova rozděluje na slabiky. Dítě vedeme k porozumění významu slov. Ve čtvrtém a pátém cvičení dítě pracuje se stejným textem.

List č. 9

Tento pracovní list předpokládá již zvládnuté čtení jednotlivých slabik. Je zaměřen na dvojhlásku ou. V prvním cvičení dítě čte slabiky obsahující dvojhlásku ou, které jsou na střeše domečku, a doplňuje další slabiky, čímž tvoří slova. Např.: *kou-sat, kou-pat, kou-leapod*. Ve druhém cvičení čte dítě slova a zakroužkuje ta, ve kterých je dvojhláska ou. Dítě by mělo číst slova nahlas a správně artikulovat. Ve třetím cvičení dítě čte text, ve kterém se střídají slabiky tučně zvýrazněné s normálními. Důvodem je imitace čtení se čtecím okénkem. Dítě necháme, aby nejdříve přečetlo celý text. Pokud dělá dítěti čtení problém a není schopné číst samo, pomůžeme mu tzv. čtením v duetu, tedy čteme společně s ním. V takovém případě je důležité přizpůsobit tempo čtení dítěti a číst jeho tempem. Teprve po přečtení celého textu se zaměříme na hledání a podtrhávání slov s dvojhláskou ou. Čtvrté cvičení doporučuji, pokud dítě zvládne přečíst text ve třetím cvičení bez větších obtíží. V tomto cvičení se dítě setkává se stejným textem, ale některé dvojhlásky ou v některých slovech jsou umístěny jinde. Úkolem dítěte je tato slova najít a podtrhnout. Vedeme ho také k tomu, aby konkrétní slovo vyslovilo správně.

List č. 10

Tento list je již více zaměřen na čtení a porozumění čtenému. V prvním cvičení dítě čte text. Opět jsou zde slabiky vyznačeny střídavě tučně a normálně, což má dítěti pomoci ve čtení. Ve druhém cvičení dítě čte stejný text, ale některá slova jsou vynechána. Dítě doplňuje slova, která v textu chybí. Má k dispozici nabídku slov, ze kterých vybírá, ale domnívám se, že některé děti jsou schopné doplnit slova pouze podle smyslu vět a podle toho, co četli v předchozím cvičení. Ve třetím cvičení dítě vyhledává slova, v nichž jsou přeházené slabiky, vyslovuje je správně a píše je na řádky pod textem. Domnívám se, že toto cvičení nebude většině žáků dělat vážnější potíže, je však nezbytné důsledně dbát na to, aby si dítě slova nedomýšlelo. Ve čtvrtém cvičení dítě dopisuje do křížovky odpovědi na otázky k textu. Náповědou jsou počáteční písmena odpovědí.

15.2.2 Dysgrafie

Pracovní listy zahrnují grafomotorická cvičení, hláskovou i slabikovou analýzu a syntézu, opis, přepis a odhalování chyb v psaní písmen. Listy jsou řazeny podle obtížnosti od jednoduchých až po náročnější, které budou pravděpodobně vyžadovat pomoc dítěti.

List č. 1

První pracovní list je zaměřen na uvolnění ruky před psaním. Zahrnuje grafomotorická cvičení, cvičení na obtahování tvarů a vepisování tvarů do pomocných linek. Je vhodný na začátek hodiny reedukační péče.

List č. 2

Tento list je zaměřen na rozlišování a psaní písmen *a* a *o*. V prvním cvičení dítě vyplňuje písmena *A* a *O* jejich malými psacími tvary, čímž si fixuje jak velký tiskací tvar těchto písmen, tak psaní malých. Při tomto cvičení důsledně dbáme na správném psaní malých tvarů písmen. Ve druhém cvičení dítě barevně rozlišuje malá psací písmena *a* a *o*. v posledním cvičení dítě do slov dopisuje písmeno *a*, nebo *o*. Je vhodné, pokud dítě nejdříve slova nahlas přečte, abychom se ujistili, že ví, jaké písmeno do slova dopsat. Opět dbáme na správné psaní písmen.

List č. 3

Pracovní list je zaměřen na psaní písmen *m* a *n*. List je zahájen cvičením na uvolnění ruky – dítě dokresluje cestu mezi stromy, kterou poběží běžec. Druhé cvičení je již zaměřeno přímo na procvičovaná písmena. Dítě zde opisuje písmena *m* a *n*, čímž si fixuje jejich tvar. Vhodné je, pokud dítě říká nahlas písmeno, které zrovna píše, abychom měli jistotu, že si uvědomuje, které písmeno je které. Ve třetím cvičení dítě barevně odlišuje písmena *m* a *n*. V některých slovech dítě nalezne obě tato písmena. Je vhodné na toto dítě upozornit. V dalším cvičení si dítě vybírá tři slova z předchozího cvičení a tvoří s nimi věty. Tímto cvičením ověříme, zda si dítě uvědomuje význam slov a dítě si také musí vybavit psací tvary procvičovaných písmen. V posledním cvičení dítě přepisuje text, musí však rozhodnout, ve kterých slovech je písmeno *m* místo písmena *n* a naopak.

List č. 4

Pracovní list je zaměřen na psaní písmen *b*, *k* a *l*. První cvičení je opět zaměřené na uvolnění ruky. Ve druhém cvičení dítě procvičuje psaní kličky, která se objevuje v psaní všech procvičovaných písmen. V prvním řádku dítě píše velké kličky, ve druhém menší, vždy do předtištěných pomocných linek. V dalším cvičení dítě již procvičuje psaní konkrétních písmen. V posledním cvičení dítě přepisuje slova obsahující písmena *b*, *k* a *l*. Dítě si tedy musí vybavit psací tvar písmen, proto je toto cvičení již náročnější.

List č. 5

Tento list se již nezaměřuje na konkrétní písmena, ale je zaměřen na procvičování psaní a fixaci všech písmen. V prvním cvičení dítě přepisuje pouze slabiky do pomocných linek. Pokud se dítěti na linky vejde více slabik, je vhodné, aby slabiku přepsalo vícekrát. Další cvičení je zaměřeno na opis, který je sice jednodušší než přepis, ale dítě již přepisuje celá slova. Třetí cvičení je zaměřeno na odhalování chyb v psaní velkých tiskacích písmen. Všechna písmena, která jsou špatně napsaná (zrcadlově otočená) dítě zakroužkuje nebo škrtně. Je dobré, aby dítě také přečetlo písmeno nahlas včetně písmen, která jsou chybně napsaná. V posledním cvičení dítě píše k velkému tiskacímu písmenu jeho velký i malý psací tvar. Při práci s dítětem můžeme cvičení rozšířit o vymýšlení slov začínajících na toto písmeno, případně také psaní těchto slov.

List č. 6

Tento list je, podobně jako předchozí, zaměřen na fixaci psaní jednotlivých písmen. V prvním cvičení dítě opisuje malá psací písmena. Některá jsou ale napsána chybně, dítě musí tyto chyby odhalit a napsat písmeno správně. Ve druhém cvičení dítě přepisuje dvě věty do pomocných linek. Třetí cvičení je také zaměřeno na přepis, který je však ztížen tím, že každé písmeno je napsané zcela jiným stylem písma. Dítě musí jednotlivá písmena rozpoznat a vybavit si jejich psací tvary. V posledním cvičení dítě vyhledává ve čtyřsměrce názvy zvířat a píše je na řádek. Procvičuje zde analýzu a syntézu jednotlivých písmen.

List č. 7

Tento pracovní list je zaměřen na analýzu a syntézu jednotlivých písmen. V prvním cvičení dítě musí vyhledat všechna písmena napsaná přes sebe, sestavit z nich slovo a napsat ho na řádek. Pro lepší uvědomění může dítě písmena obtahovat, každé písmeno jinou barvou. Ve druhém cvičení dítě musí rozluštit zašifrovaná slova a napsat je správně do tajenky. Pokud si dítě neví rady, poradíme mu, že je třeba slova přečíst pozpátku. V posledním cvičení tohoto listu dítě čte slova, v nichž chybí jedno písmeno. Dítě slova správně přepisuje na řádek.

List č. 8

V prvním cvičení tohoto listu dítě píše mezi pomocné linky první písmeno slov podle obrázků. Je možné napsat písmeno na řádek vícekrát. Variantou také je napsat celé slovo. Dítěti zadáme instrukce podle závažnosti poruchy. Druhým cvičením je křížovka. Dítě píše do okének slova začínající písmenem *P*, kterými dokončuje věty. Vpisování jednotlivých písmen do okének pomůže dítěti, aby žádné písmeno nevynechalo. Ve třetím cvičení jsou korálky na šňůrce, v každém korálku písmeno. Dítě čte písmena v korálkách postupně od začátku a na řádky zapisuje všechna slova, která v korálkách přečte. Písmena, která tvoří slova, dítě vybarvuje. Zde se dítě setkává s několika problémy: nejdříve musí z písmen přečíst slovo, poté ho správně zapsat na řádky. Ve spodní řadě korálků navíc čte slova pozpátku. Domnívám se, že některým dětem může toto cvičení činit obtíže. V tom případě můžeme dítěti pomoci tím, že budeme nahlas číst jednotlivá písmena (hláskovat), dítě pozorně poslouchá a zároveň sleduje písmena.

List č. 9

Pracovní list začíná jednoduchým cvičením zaměřeným na procvičení abecedy. Dítě spojuje písmena abecedy, vždy nejdříve velké, potom malé písmeno. Následující dvě cvičení jsou zaměřena na slabiky. Ve druhém cvičení dítě plní hned několik úkolů. Nejdříve obtahuje slabiky napsané velkými tiskacími písmeny. Poté tyto slabiky přepisuje na řádek malými tiskacími písmeny. Posledním úkolem v tomto cvičení je spojování slabiky s obrázkem, který na tuto slabiku začíná. Vhodné je, aby nejdříve dítě řeklo, co je na obrázcích, abychom se ujistili, že dokáže poznat, co který obrázek znamená. Dítě dále může říkat také jiná slova, která na tyto slabiky začínají.

List č. 10

Poslední pracovní list je zaměřen na rozvíjení analýzy a syntézy písmen a slabik. V prvním cvičení je úkolem dítěte změnit jedno písmeno ve slově tak, aby vzniklo jiné slovo. Obrázky vpravo slouží jako nápověda a motivace. Pokud si dítě neví rady, řekneme mu, aby pojmenovalo obrázky a vyhláskovalo je. Názvy obrázků dále porovnává se slovy a zjišťuje, která slova jsou si podobná a jaké písmeno ve slově musí změnit, aby vzniklo nové slovo, tedy název obrázku. Ve druhém cvičení dítě píše slova do jednotlivých okének (schodů) tak, aby následující slovo vždy začínalo poslední slabikou slova předcházejícího. Myslím si, že podle vyplněného vzoru dítě pochopí instrukce. Pokud přesto nastane problém, pomůžeme dítěti tím, že mu řekneme a ukážeme konkrétní slabiku, na kterou má následující slovo začínat. Dítě vymyslí slovo začínající touto slabikou a tímto způsobem postupuje dále. Je ale také třeba dát pozor na to, aby dítě nenapsalo takové slovo, jehož poslední slabika by nebyla pro tvoření dalšího slova příliš vhodná (např. slova *palec*, *klobouk* apod.). V posledním cvičení je krátký text s obrázky. Dítě nejdříve text přečte a pojmenuje obrázky, následně text přepisuje na řádky a místo obrázků píše slova.

15.2.3 Dysortografie

Dysortografie zahrnuje poměrně široké množství obtíží, které by bylo možné pracovními listy procvičovat, nicméně jsem vybrala pouze některé pravopisné jevy, na něž jsou listy zaměřeny. Každý pracovní list je zaměřen na jiný pravopisný problém nebo na jiné učivo. Listy jsou opět řazeny od jednodušších po obtížnější.

List č. 1

Tento list je zaměřen na určování počtu hlásek a slabik ve slovech. Při práci s dítětem je dobré slabiky vytleskávat. V hláskování slov mohou mít některé děti problém. V tom případě slovo pomalu vyhláskuje učitel, dítě hláskování zopakuje a spočítá. Možností je také společné hláskování nebo ukazování jednotlivých hlásek ve čtecím okénku. Ve druhém cvičení dítě píše v prvním sloupečku slova začínající na určené písmeno, v druhém sloupci dítě píše slova, kde je dané písmeno posledním ve slově a v posledním sloupečku dítě píše slova, v nichž určené písmeno stojí zhruba uprostřed slova (nebo

někde mezi prvním a posledním písmenem). Domnívám se, že pokud dítě zvládne první cvičení, nebude mu toto dělat vážnější potíže. Obtížnější pravděpodobně bude třetí cvičení. Dítě do políček dopisuje slova tak, aby dané písmeno bylo na konkrétní pozici. Pokud si dítě neví rady, učitel říká slova a dítě zkouší, jestli lze toto slovo do políček vepsat. V posledním cvičení dítě z písmen sestavuje slovo a píše ho na řádek. Při obtížích můžeme cvičení doplnit prací s kartičkami s písmeny. Dítě si z nich vybere ta písmena, která jsou na kufříku, a sestavuje z nich slovo. Je pravděpodobné, že touto činností dítě spíše dokáže slovo sestavit.

List č. 2

Tento pracovní list je zaměřen především na hláskovou analýzu a syntézu. V prvním cvičení dítě dopisuje slova podle obrázků. Některá písmena jsou u obrázku vyplněna, dítě tedy dopisuje pouze ta chybějící. Musí si přitom uvědomit, na jaké pozici ve slově písmeno stojí a napsat ho na správné místo. V zadání druhého cvičení je slovo *lokomotiva*. Úkolem dítěte je tedy toto slovo „rozebrat“ na jednotlivá písmena a z těchto písmen sestavovat další slova. Písmena může používat opakovaně. Pokud si dítě tímto cvičením není jisté, je možnost napsat si jednotlivá písmena slova *lokomotiva* na lístečky, sestavit slovo a napsat ho. Ve třetím cvičení dítě luští přesmyčky. Ve slovech jsou přeházené jak slabiky, tak i některá písmena. Pro některé děti může být toto cvičení poměrně problematické, proto je možné opět dítěti pomoci manipulativní činností s písmeny, stejně jako v předchozím cvičení. V posledním cvičení dítě čte slova a podtrhne (zakroužkuje) ta, ve kterých chybí písmeno. Tato slova potom píše na řádky. U některých slov může být více možností, jaké písmeno dítě do slova doplní, např. u slova *sačít* může přidáním písmene vzniknout slovo *svačít*, nebo také *stačit*.

List č. 3

Tento list je zaměřen na dělení slabik a jejich délky. V prvním cvičení dítě rozděluje slova na slabiky a píše je do okének. Je vhodné, když dítě slabiky vytleskává. Ve druhém cvičení dítě schematicky naznačuje délku slabik podle vzoru. Při práci s dítětem je vhodné použít bzučák, který dítěti pomůže lépe si uvědomit délku slabik. Dítě také vedeme k výraznému čtení slabik a „přehánění“ jejich délek. Ve třetím cvičení má dítě opačný úkol – ke schématu slabik vybírá odpovídající slovo. Opět je vhodné pracovat

se bzučákem a nechat dítě číst slova s výraznou artikulací. Ve čtvrtém cvičení jsou dvojice slov, které jsou velmi podobné, liší se pouze délkou jedné samohlásky, jejich význam je ale jiný. Dítě tvoří věty s těmito slovy. Nejdříve je ale nezbytné se ujistit, že dítě rozumí významu slov, jinak nebude schopné věty sestavit. Je také vhodné, aby dítě slova správně přečetlo, než začne tvořit věty.

List č. 4

Pracovní list se zaměřuje na procvičování tvrdých a měkkých souhlásek a slabik. Práci s tímto pracovním listem doporučuji doplnit vhodnou názornou pomůckou, např. tvrdé a měkké kostky. V prvním cvičení dítě barevně odlišuje tvrdé a měkké souhlásky. Ve druhém cvičení dítě do slabik doplňuje *i* nebo *y* a slabiky opět barevně odlišuje. Třetí cvičení je zaměřené na slabiky *dy*, *ty*, *ny* a *di*, *ti*, *ni*. Dítě vymýšlí a píše slova začínající na tyto slabiky nebo slova tyto slabiky obsahující. Při práci s dítětem dbáme na správnou výslovnost těchto slabik. Ve čtvrtém cvičení dítě doplňuje do slov *i* nebo *y*. Při obtížích slova čteme nahlas, abychom dítěti poskytli sluchovou oporu. V posledním cvičení dítě píše slova podle obrázků. Dítě nejdříve obrázky pojmenuje, přičemž opět dbáme na správnou výslovnost tvrdých a měkkých slabik.

List č. 5

Pracovní list je zaměřen na slabiky *bě*, *pě*, *vě*, *mě*. První cvičení je zaměřené nejdříve na nácvik čtení slov s těmito slabikami, poté také na psaní, kdy si dítě vybere jedno slovo s každou z těchto slabik a tvoří s nimi věty. V dalším cvičení dítě dokončuje věty podle obrázků. V následujícím cvičení dítě doplňuje slabiky *bě*, *pě*, *vě*, *mě* do slov. V posledním cvičení dítě rozhoduje, zda danou slabiku doplní s háčkem či bez háčku. Cvičení je ulehčeno tím, že dítě nemusí rozhodovat mezi slabikami *bě*, *pě*, *vě*, *mě*, ale pouze mezi dvěma možnostmi.

List č. 6

Pracovní list je zaměřen na synonyma a antonyma. V prvním cvičení dítě spojuje dvojice synonym, ve druhém dvojice antonym. Pokud si dítě není jisté, vedeme ho k pochopení významu slov. Ve třetím cvičení dítě vybírá z nabídky synonyma a píše je k příslušnému obrázku. U každého obrázku budou tedy napsaná tři synonyma. Poslední

cvičení je zaměřené opět na antonyma. Dítě podle obrázků píše dvojice antonym, tedy slov protikladných. Jestliže si dítě neví rady, prozradíme mu jedno slovo z dvojice a dítě doplní druhé.

List č. 7

Tento list je zaměřen na procvičování předložek. Před zahájením práce s listem se ujistíme, zda dítě ví, co jsou předložky. V prvním cvičení dítě pozorně čte text a barevně vyznačuje předložky. Ve druhém cvičení dítě doplňuje do vět předložky. Při obtížích je dobré, pokud bude dítě číst nahlas. Lépe si tak uvědomí, jakou předložku má do věty doplnit. Ve třetím cvičení dítě doplňuje věty podle obrázků. Do věty vždy doplní předložku a podstatné jméno. Ve čtvrtém cvičení dítě tvoří věty s uvedenou předložkou a podstatným jménem. Podstatou cvičení je, aby dítě napsalo slovo v závorce ve správném tvaru.

List č. 8

Pracovní list je zaměřen na slova nadřazená, podřazená a souřadná a rozvíjení slovní zásoby. V prvním cvičení dítě rozřazuje slova z nabídky pod odpovídající slovo nadřazené. Ve druhém cvičení dítě píše ke každému slovu rým. Než dítě začne pracovat na tomto cvičení, ujistíme se, zda ví, co znamená rým. Ve třetím cvičení dítě z uvedených slov tvoří zdobněliny. V posledním cvičení má dítě za úkol vyhledat ve čtyřsměrce protějšky k daným slovům (zvířatům a osobám). Protějškem ke slovu *dívka* bude tedy *chlapec*.

List č. 9

List je zaměřen na procvičování pravopisu znělých a neznělých souhlásek. V prvním cvičení dítě doplňuje souhlásky *h/ch*, *z/s*, *d/t*, *b/p*, *v/f* podle obrázků a na řádek pod obrázku píše slovo v množném čísle, čímž si ověří správnost psaní souhlásky. Možností je také nejdříve napsat množné číslo a teprve poté doplnit chybějící souhlásku. Ve druhém cvičení dítě doplní do slova vhodnou souhlásku a poté toto slovo doplní vhodně do věty. Věty jsou postaveny tak, aby doplňované slovo bylo v takovém tvaru, v němž si dítě ověří správnost doplňované souhlásky. Posledním cvičením je bludiště, ve

kterém dítě vyhledává správně napsaná slova, tato slova vybarví a vznikne tak cesta od myšky k síru.

List č. 10

Poslední pracovní list je zaměřen na procvičování rodů a vzorů podstatných jmen. V prvním cvičení dítě luští přesmyčky vzorů, potom je přiřazuje k odpovídajícím rodům. Ve druhém cvičení dítě píše podstatná jména s ukazovacím zájmenem v jednotném i množném čísle. V posledním cvičení dítě rozřazuje podstatná jména ke správným rodům. Cvičení můžeme rozšířit o určování vzorů u jednotlivých podstatných jmen.

15.2.4 Dyskalkulie

Pracovní listy zaměřené na rozvíjení matematických schopností jsou opět řazeny vzestupně podle náročnosti. Lze je využít jako doplňkový materiál jak v hodinách reedukační péče, tak v běžné výuce. Každý list je zaměřen na jinou oblast učiva, některé listy jsou věnovány oblastem učiva, které spolu vzájemně úzce souvisí (např. list zaměřený výhradně na zlomky a list zaměřený na jejich sčítání).

List č. 1

Tento list je vhodný pro děti prvního, případně i druhého ročníku. Je zaměřen na rozvíjení matematických představ a jeho obtížnost je poměrně nízká. V prvním cvičení si dítě osvojuje pojmy „řádek“ a „sloupeček“ – vybarvuje obrázky v daném sloupečku a řádku. Učitel může dítěti dávat další podobné instrukce k vybarvování obrázků, které po dokončení cvičení zůstaly nevybarvené. Cvičení lze dále rozšířit tak, že učitel se ptá dítěte: „Co je na obrázku ve druhém sloupečku třetího řádku?“ V druhém cvičení dítě porovnává obrázky, který z nich je největší, střední a nejmenší. V posledním cvičení dítě již pracuje s číslicemi, a to do deseti. Dítě píše číslicí počet teček v okénku. Učitel se dále může ptát: „Ve kterém okénku je nejvíce/nejméně teček?“ nebo „Ve kterém okénku je pět teček?“

List č. 2

Druhý pracovní list je zaměřen na porovnávání množství a čísel a na uvědomění si čísel. Cílem pracovního listu tedy je, aby si dítě při vyslovení čísla představilo jeho podobu v číslicích a aby dokázalo porovnávat jejich velikosti. V prvním cvičení dítě pracuje pouze s obrázky. Rozhoduje, na kterém obrázku z dvojice je více předmětů. Nejde o přesný počet, spíše o to, aby dítě na první pohled dokázalo určit, na kterém obrázku je více objektů. Ve druhém cvičení je úkolem dítěte spojit čísla napsaná slovy s čísly napsaná číslicemi. Pokud má dítě v tomto cvičení potíže, vyzveme ho k hlasitému čtení čísel, jak napsaných slovně, tak číslicemi. Třetí cvičení je již obtížnější. Dítě musí slovně vyjádřená čísla přečíst a vybavit si k nim správné číslice. Ve čtvrtém cvičení dítě píše čísla větší či menší než zadané číslo, dále pak zadaná čísla porovnává. Poslední cvičení je opět zaměřeno na porovnávání velikosti čísel. Dítě má řadu čísel, která řadí podle velikosti od nejmenšího po největší.

List č. 3

Tento list je zaměřen na procvičování číselných řádů a zaokrouhlování. V prvním cvičení dítě zapisuje čísla do tabulky tak, aby každou číslici napsal do správného řádu. Toto cvičení lze také považovat za propedeutiku písemných operací. Druhé cvičení je opět zaměřené na uvědomění si číselných řádů. Dítě podle slovního vyjádření počtu jednotlivých řádů píše číslicemi odpovídající číslo. Třetí cvičení je již zaměřeno na zaokrouhlování. Dítě kroužkuje čísla danou barvou podle toho, zda se dané číslo zaokrouhluje dolů, nebo nahoru. Ve čtvrtém cvičení dítě již zaokrouhluje na desítky konkrétní čísla. Před zaokrouhlováním si dítě podtrhne číslo, podle kterého se zaokrouhluje, tedy v tomto případě řád jednotek. V posledním cvičení se přidává také zaokrouhlování na stovky. Dítě si opět může podtrhnout číslo, podle kterého se při zaokrouhlování řídí, a použije odlišnou barvu podtržení u zaokrouhlování na desítky a na stovky.

List č. 4

Pracovní list je zaměřen na rozklad čísel a početní operace sčítání a odčítání. První cvičení je zaměřeno pouze na rozklad. Dítě doplňuje chybějící číslo do rozkladu. Pokud dítě nemá v tomto cvičení potíže, může se učitel ptát na další možné způsoby rozkladu

daného čísla. Ve druhém řádku tohoto cvičení jsou již rozklady složitější a dítě má více možností, jak dané číslo rozložit. Domnívám se, že tyto dva rozklady mohou některým dětem dělat potíže, proto pokud má dítě problém s jednoduššími rozklady v tomto cvičení výše, lze tyto obtížnější vynechat, případně do nich dítěti některá čísla dopsat. Ve druhém cvičení dítě píše příklady podle počtu kuliček. Třetí cvičení je opět zaměřené na sestavování příkladů, ale není již tak názorné jako předchozí cvičení, proto může být pro dítě také obtížnější. Dítě má k dispozici tři čísla. Ze dvou sestavuje příklad na sčítání nebo odčítání, třetí číslo je výsledkem. Důležité je, aby si dítě zkontrolovalo, zda je příklad správně. Pokud výsledek není správný, musí dítě čísla zaměnit, nebo změnit operaci. Posledním cvičením jsou sčítací pyramidy. Dítě sčítá čísla v každých dvou sousedních okénkách a výsledek píše do okénka nad nimi. U některých pyramid musí využít operaci odčítání.

List č. 5

Pracovní list je zaměřen na procvičování operace násobení a písemné násobení. V prvním cvičení jsou obrázky s oříšky, na každém obrázku je vždy několik „skupinek“ oříšků. Dítě podle obrázků píše příklad na násobení, tedy kolik je na obrázku těchto „skupinek“ a po kolika oříšcích. Ve druhém cvičení dítě dopisuje řady násobků. Cílem tohoto cvičení je zejména procvičení násobilky. Ve čtvrtém cvičení dítě vybarvuje čtverečky podle příkladu. Je důležité, aby dítě pochopilo princip vybarvování: první činitel znamená počet vybarvených sloupečků, druhý činitel znamená počet vybarvených čtverečků v jednom sloupečku. Čtvrté cvičení je zaměřené na písemné násobení. Příklady jsou napsány do čtverečků, což má dítěti usnadnit psaní odpovídajících řádů správně pod sebe. Po vypočítání příkladů dítě spojí příklad se správným výsledkem, čímž si také ověří správnost svého počítání.

List č. 6

List je zaměřen na početní operaci dělení a dělení se zbytkem. V prvním cvičení dítě rozděluje bonbony mezi čtyři děti. V levém okénku jsou nakreslené bonbony, dítě do okénka ke každému dítěti kreslí odpovídající počet bonbonů, kolik každé dítě dostane. Jelikož dítě rozděluje bonbony vždy mezi čtyři děti, je cvičení zaměřené především na dělení čtyřmi. Druhé cvičení připravuje dítě na dělení se zbytkem. Jsou zde dvě tabulky

s řadou čísel a dělitel. Čísla jsou volena záměrně tak, aby nebyla dělitelná daným dělitelem. Dítě má za úkol do okének pod příslušné číslo psát nejbližší číslo, které lze zadaným dělitelem vydělit. Ve třetím cvičení dítě vybarvuje políčka s příklady, u nichž bude výsledek vycházet se zbytkem. Není zde důležité, aby dítě důkladně spočítalo všechny příklady, spíše se zaměřuje na to, zda u jednotlivých příkladů lze číslo dělit daným dělitelem. V posledním cvičení dítě píše u prvních osmi příkladů pouze zbytek po dělení, další příklady také vypočítá a napíše do závorky zbytek.

List č. 7

Tento pracovní list je zaměřený na slovní úlohy. Jeho cílem je posílit u dítěte schopnost porozumět zadání slovní úlohy a uvědomění toho, jaké informace jsou ve slovní úloze dané a co naopak potřebujeme zjistit. Pracovní list obsahuje tři slovní úlohy a jedno cvičení na tvoření vlastní slovní úlohy. Každá slovní úloha je doplněna nějakou formou znázornění. První slovní úloha je zaměřena na početní operaci dělení. Ve slovní úloze je vyplněný zápis a úkolem dítěte je na obrázku znázornit, kolik dostane každé vnuče jablek, tedy seskupuje jablka podle počtu dětí. Následně dítě napíše příklad a odpověď. Druhá slovní úloha se zaměřuje na početní operaci sčítání. Zápis je zde opět proveden, znázornění je ve formě číselné osy. Na ní dítě vyznačí věk Aničky a odlišnou barvou věk maminky. Poté opět napíše příklad a odpověď. Třetí slovní úloha je zaměřena na operaci násobení. Dítě má zjistit, kolik korun stojí daný počet kilogramů jahod. Údaje zapisuje do tabulky. Z důvodu vyššího počtu výpočtů v této slovní úloze dítě nepíše odpověď. Poslední cvičení může být pro mnoho dětí problematická. Dítě má zde za úkol k zadanému příkladu vymyslet vlastní slovní úlohu. Pokud to dítě zvládne, může ke slovní úloze nakreslit také její znázornění.

List č. 8

Tento list se zaměřuje na zlomky. Dle mého názoru je toto učivo často problematické, tím spíše u dyskalkuliků. Proto jsou cvičení doplněna obrázky a grafickými znázorněními zlomků. V prvním cvičení dítě spojuje obrázek s odpovídajícím zlomkem. Většinou, pokud dítěti ukážeme půlku koláče, pizzy nebo jablka, bez problémů řekne, že je to polovina. Stejně tak, pokud se jedná o čtvrtinu. Problém může nastat, pokud se jedná např. o osminu, třetinu nebo šestinu. Je vhodné ujistit se (dříve než dítěti

předložíme tento list), že má již nějaké povědomí o zlomcích. Druhé cvičení je zaměřené na porozumění slovnímu vyjádření zlomků a jejich správný zápis. Vhodné je, pokud dítě přečte slovní vyjádření zlomků nahlas. U třetího cvičení dítě vybarvuje odpovídající část kruhu podle zadaného zlomku. Poslední cvičení je takřka stejné, dítě opět vybarvuje odpovídající část obrázku. Rozdíl je v tom, že zde se počet jahod v každém obrázku mírně liší, zatímco u předchozího cvičení dítě vybarvovalo danou část vždy ve stejném obrázku.

List č. 9

Tento list navazuje na předchozí, protože je zaměřen na sčítání a odčítání zlomků se stejným jmenovatelem a jejich porovnávání. Opět je list doplněn obrázky se znázorněním zlomků. V prvním cvičení dítě spojuje příklady s odpovídajícími obrázky. Ve druhém cvičení dítě sčítá zlomky a znázorňuje je v obrázku. Oba ze zlomků vybarvuje do stejného obrázku, každý ale odlišnou barvou. Po vybarvení dítě v obrázku vidí výsledek. Ve třetím cvičení již dítě počítá se zlomky bez grafické opory a ke sčítání se přidává také odčítání. Ve čtvrtém cvičení dítě porovnává dvojice zlomků. Každý ze zlomků opět vybarví v obrázku, díky tomu uvidí, na kterém obrázku je vybarvena větší část.

List č. 10

Poslední pracovní list je zaměřen na desetinná čísla. V prvním cvičení dítě zapisuje desetinná čísla na číselnou osu v rozmezí 0-1. Cílem tohoto cvičení je, aby si dítě uvědomilo a „zažilo“ desetinná čísla, zatím pouze v desetinach, a uvědomilo si jejich posloupnost. Ve druhém cvičení dítě spojuje desetinné číslo s odpovídajícím zlomkem. Toto cvičení úzce souvisí se správným čtením zlomků a desetinných čísel. Např. desetinné číslo 0,1 čteme jako *žádná celá jedna desetina*. Pokud dítě takto správně přečte desetinné číslo, snadno k němu připojí odpovídající zlomek. Jde také o porozumění řádům za desetinnou čárkou. Následující cvičení se právě na problematiku řádů v desetinných číslech zaměřuje. Dítě do tabulky zapisuje daná desetinná čísla tak, aby psalo číslice pod odpovídající řády. V rámci tohoto cvičení vedeme také dítě ke správnému čtení desetinných čísel. Ve čtvrtém cvičení dítě píše desetinným číslem vybarvenou část celku. Učitel řekne dítěti, že celá tabulka představuje číslo 1. Toto je

rozdělené na deset částí, tedy pokud jsou vybarvená čtyři políčka, zapíšeme číslo 0,4. V pátém cvičení dítě zapisuje desetinná čísla vyjádřená slovy. U tohoto cvičení je opět důležité uvědomění řádů (desetiny, setiny). V posledním cvičení dítě porovnává dvojice desetinných čísel. Důležité je, aby si dítě uvědomilo, že rozhodující je číslo hned za desetinnou čárkou. Pokud je toto v jednom čísle z dvojice vyšší, další čísla již nejsou podstatná.

15.3 Reflexe pracovních listů

V této kapitole praktické části zhodnotím jednotlivé pracovní listy, které jsem použila v praxi vždy minimálně u jednoho dítěte. Pracovní listy zaměřené na dyslexii, dysgrafii a dysortografii byly vyzkoušeny všechny. Pracovní listy zaměřené na dyskalkulii nebyly v praxi vyzkoušeny z důvodu nedostatku dětí s touto diagnózou. Při vyplňování pracovních listů bylo častým problémem nepochopení zadání, protože skupina dětí, s níž jsem při ověřování listů pracovala, není zvyklá číst zadání úkolů, a pokud si ho přečtou, většinou nejsou schopné porozumět, co se po nich v úkolu chce a je potřeba jim zadání podrobněji vysvětlit. Většina pracovních listů se ukázala jako vhodná a jejich obtížnost byla adekvátní. Cvičení v některých pracovních listech se naopak ukázala jako příliš obtížná, proto byla dodatečně upravena.

15.3.1 Dyslexie – pracovní list č. 1

Tento pracovní list byl ověřován u dívek B a C. První z dívek neměla s vyplňováním listu problém, bylo potřeba jí pouze povysvětlit, o co v jednotlivých cvičeních jde. List poté vyplnila celý samostatně a bez problémů. Druhá dívka však již chybovala, a to ve druhém cvičení. Při vysvětlování zadání jsem se ujistila, že dívka si je vědoma toho, jakou barvou má vybarvit šipky směřující na danou stranu. Dívka však šipky vybarvila barevně obráceně. Třetí cvičení vyplňovala nejistě a s dopomocí. Myslím si, že obtížnost pracovního listu je přiměřená a žáci si na něm vhodně procvičí pravolevou orientaci.

15.3.2 Dyslexie – pracovní list č. 2

Tento list vyplňoval chlapec A. Na listu pracoval samostatně a při vyplňování cvičení neměl potíže. Chlapec všechna cvičení zvládl bez vážnějších potíží. Myslím si, že obtížnost tohoto listu by mohla být vyšší.

15.3.3 Dyslexie – pracovní list č. 3

Na tomto pracovním listu pracovala dívka C a dívka E. První dívka napsala všechna písmena v prvním cvičení opačně, než jaké skutečně jsou jejich psací tvary. Druhé cvičení vyplnila správně, ale tiskacími písmeny. U třetího cvičení opět spojovala nesprávné tvary – psací *b* s tiskacím *d* apod. Čtvrté cvičení dívka vyplnila samostatně bez problémů. V posledním cvičení opět zásadně chybovala.

Druhá dívka vyplnila první cvičení správně, při psaní si říkala písmena nahlas. Druhé cvičení vyplnila bez problémů. U třetího cvičení spojila psací a tiskací tvary správně, v některých případech ale spojila dvě tiskací písmena. U čtvrtého cvičení bylo potřeba dívce napovědět. Při práci na pátém cvičení se dívka zrakem vracela k prvnímu cvičení, kde psala psací tvary písmen, a některé chyby v textu neopravila.

Myslím si, že obtížnost tohoto listu byla adekvátní. Pro první z dívek byla některá cvičení problematická a velmi v nich chybovala, což je patrně dáno závažností její dyslexie a nízkou rozumovou úrovní. Druhá dívka naopak cvičení zvládala poměrně dobře.

15.3.4 Dyslexie – pracovní list č. 4

Tento list byl ověřován u dívky D a chlapce A. Dívka neměla v pracovním listu problém, cvičení zvládla bez potíží. Chlapec u prvního cvičení zcela nepochopil zadání a zakroužkoval písmena *m*, místo aby písmena spojoval s jejich velkými tvary a ve druhém cvičení se objevila chyba ve slově *lano*, kde chlapec doplnil nesprávné písmeno. Byl ale schopný bez obtíží pracovní list vyplnit. Dle mého názoru byla obtížnost tohoto listu přiměřená a hodnotila bych ho pozitivně.

15.3.5 Dyslexie – pracovní list č. 5

Tento list byl ověřován u dívky B a chlapce A. Dívka list vyplnila bez vážnějších obtíží, pracovala však nejistě a s obavami. U prvního cvičení potřebovala poměrně hodně času, aby si dané slabiky uvědomila a zapsala. Chlapec plnil úkoly s větší jistotou. V prvním cvičení u slabik *si* a *pi* napsal z neznámého důvodu v obou případech dlouhé *í*. Ostatní cvičení plnil bez problémů. Na tomto pracovním listu si žáci vhodně procvičí syntézu slabik.

15.3.6 Dyslexie – pracovní list č. 6

Tento list byl ověřován u dívek C a D. První z dívek zvládla pracovní list s mírnou pomocí. První cvičení vyplnila bez problémů. U druhého cvičení bylo potřeba dívce poradit. Vždy jsem jí zakryla část slova a druhou část ji nechala přečíst nahlas. S touto pomocí dívka slova bez vážnějších problémů přečetla. Ve třetím cvičení dívka opět vybarvila slabiky patřící k sobě správně a samostatně. V posledním cvičení opět bylo potřeba dívce napovědět. Druhá dívka vyplnila všechna cvičení samostatně a správně s výjimkou druhého cvičení, se kterým si vůbec nevěděla rady. Pracovní list se v praxi ověřil jako vhodný s adekvátní obtížností.

15.3.7 Dyslexie – pracovní list č. 7

Tento list byl ověřován pouze u dívky B. První cvičení dělalo dívce mírné obtíže. Určit počet slabik dívce nedělalo problémy, musela si však slovo vytleskat. Psaní slov se stejným počtem slabik však dívka zcela nezvládla. Dvouslabičná slova napsala samostatně, ale víceslabičná slova napsala buď chybně (s jiným počtem slabik), nebo vůbec. V druhém cvičení dívka přečetla text bez vážnějších potíží. Třetí cvičení dívka vyplňovala samostatně, avšak v některých slovech chybovala a doplnila do slov taková písmena, že výsledné slovo nedávalo smysl. Ve čtvrtém cvičení, rozdělování slov, která jsou chybně napsána dohromady, dívka hodně chybovala. Některá slova oddělila správně, avšak ve většině případů rozdělila slova buď podle slabik, nebo zcela chybně.

Cvičení na tomto pracovním listu jsou dle mého názoru dobře sestavena a obtížnost byla adekvátní. V praxi bych však doporučila vyplňovat list s dítětem a nechat ho texty číst nahlas, třeba také vícekrát, aby si dítě uvědomilo jednotlivá slova.

15.3.8 Dyslexie – pracovní list č. 8

Tento pracovní list vyplňoval chlapec B, kterému dělá psaní správné délky samohlásek potíže. První cvičení však chlapec vyplnil samostatně a bez chyb. Je tedy zřejmé, že v rozlišování délky samohlásek při čtení nemá vážnější potíže. Ve druhém cvičení ve slově „uklízečka“ však napsal krátké *i*. Drobné chyby se objevily také v následujícím cvičení, kde chlapec u některých slov napsal háček nebo čárku chybně, u jiných slov, v nichž měl doplnit háček nebo čárku, je naopak nenapsal. V posledním cvičení jsou chlapcovi obtíže nejvíce zřejmé. Co se týká smyslu vět, chlapec dopsal slova do vět správně a věty dávaly smysl. V psaní slov ovšem velmi chyboval, např. ve slově „pondělí“ napsal tvrdé *y* a u některých slov vynechal čárku nad samohláskou. Pracovní list bych hodnotila kladně. Myslím si, že žáci si v jednotlivých cvičeních dobře procvičí jak čtení, tak psaní dlouhých samohlásek.

15.3.9 Dyslexie – pracovní list č. 9

Tento list byl ověřován u dívky C. Dívka má obecně problém porozumět zadání, instrukce k prvnímu cvičení jsem jí tedy musela podrobněji vysvětlit a ilustrovat na příkladu. Dále už ale pracovala bez problémů. Druhé cvičení dívka zvládla samostatně a bez potíží. S třetím cvičením si dívka vůbec nevěděla rady. Opět po ilustraci na konkrétním slově dívka některá slova podtrhla, nicméně některá slova s dvojhláskou *ou* opět vynechala. Ve čtvrtém cvičení dívka velmi chybovala. Nedokázala odhalit chyby v psaní dvojhlásky *ou*, naopak podtrhla i slova, v nichž je dvojhláska napsaná správně.

Některá cvičení na tomto listu byla pro dívku poměrně obtížná, nicméně dle mého názoru byla cvičení poměrně vhodně postavená. Opět je ale vhodné pracovat přímo s dítětem a vyzvat ho k hlasitému čtení.

15.3.10 Dyslexie – pracovní list č. 10

Tento list byl ověřován u dívky B. Dívka pracovala na listu samostatně, tedy i první cvičení četla potichu sama pro sebe. Druhé cvičení vyplnila správně a bez problémů, nicméně se domnívám, že pokud by neměla k dispozici nabídku a musela by slova vybírat pouze z textu v prvním cvičení, měla by s doplněním slov větší potíže. Třetí cvičení bylo pro dívku mírně problematické. U některých přesmýknutých slov byla

velmi nejistá, jak bude znít správný tvar slova. U čtvrtého cvičení bylo třeba dívce mírně napovědět, nakonec ale slova doplnila správně.

Pracovní list bych hodnotila pozitivně. Jednotlivá cvičení na sebe navazují a děti si v nich procvičí porozumění textu. Myslím si, že nabídka slov v druhém cvičení by nebyla nezbytná, ale skupina dětí, s nimiž jsem listy ověřovala, má s porozuměním textu poměrně velké problémy, proto jsem do cvičení zařadila také tuto nabídku.

15.3.11 Dysgrafie – pracovní list č. 1

Tento pracovní list byl ověřován u dívky C. Dívka cvičení zvládla bez problémů. Ve druhém cvičení je zřejmé, jak dívka neudržela opakovat stále stejný tvar a ke konci řádku je kreslení zadaného tvaru značně zdeformováno oproti originálu. Třetí cvičení, obtahování tvarů, dívka zvládla bez vážnějších obtíží, tvary jsou však mírně roztřesené. Ve čtvrtém cvičení je zřejmé, že dívce se dařilo opakovat dané tvary lépe než ve druhém cvičení.

Pracovní list bych zhodnotila jako vhodně sestavený k procvičení grafomotoriky. U druhého cvičení by bylo vhodné doplnit pomocné linky, případně zaměnit druhé a čtvrté cvičení.

15.3.12 Dysgrafie – pracovní list č. 2

Tento pracovní list byl ověřován u chlapce A. Chlapec list vyplnil samostatně, s mírným dovysvětlením zadání některých cvičení. U prvního cvičení chlapec nepsal písmena zcela důsledně. Některá písmena *a* vypadají jako *o* a některé písmena *o* nejsou napsaná správně. Je ale zřejmé, že chlapec tato písmena rozlišuje. Druhé a třetí cvičení vyplnil chlapec samostatně a správně. U čtvrtého cvičení psal některá písmena tiskacím, jiná psacím písmem a u některých slov nejsou písmena zcela čitelná.

Pracovní list se v praxi ukázal jako poměrně jednoduchý, nicméně myslím, že by byl vhodný pro mladší děti nebo děti s těžkým stupněm dysgrafie. Dle mého názoru by bylo možné ho využít také jako doplňkový materiál při osvojování jednotlivých písmen v prvním ročníku základní školy.

15.3.13 Dysgrafie – pracovní list č. 3

Tento pracovní list byl ověřován u dívky B. První, druhé a třetí cvičení dívka vypracovala samostatně a bez potíží. Se čtvrtým cvičením měla dívka mírné potíže. Nejdříve napsala tři věty, které ale neodpovídaly zadání, protože dívka v nich nepoužila slova z předchozího cvičení. Dívka tedy věty opravila, ale tvoření vět jí dělalo potíže. Poslední cvičení dívka vyplnila bez vážnějších potíží, ale podtrhla i některá písmena, která byla napsaná správně. Při opisu textu ale napsala všechna písmena *m* a *n* správně.

Obtížnost pracovního listu byla adekvátní a myslím si, že děti si na něm dobře procvičí diferenciaci písmen *m* a *n*.

15.3.14 Dysgrafie – pracovní list č. 4

List byl vyplňován chlapcem B. Chlapec neměl s vyplňováním listu žádné potíže. Pracoval samostatně a vhodným způsobem si procvičil psaní tvarově podobných písmen *b*, *k* a *l*. Myslím si, že obtížnost pracovního listu by mohla být vyšší, nicméně u dětí s těžší formou dysgrafie by mohl být lépe využitelný. Také ho lze využít při nácviku psaní v prvním ročníku základní školy.

15.3.15 Dysgrafie – pracovní list č. 5

Tento list byl ověřován u chlapce A. Chlapec zvládal psaní poměrně dobře, v prvním a druhém cvičení však nepsal správně do řádků. U třetího cvičení chlapec nezakroužkoval některá písmena, která jsou napsána chybně, tedy měla být zakroužkována, a naopak zakroužkoval jedno písmeno, které je napsané správně. Poslední cvičení chlapec zvládl také dobře, u písmene *K* však napsal místo velkého psacího tvaru velký tiskací tvar.

List bych hodnotila poměrně pozitivně, obtížnost by opět mohla být o něco vyšší. Nicméně se domnívám, že na tomto pracovním listu si děti dobře procvičí psaní a uvědomění psacích tvarů jednotlivých písmen.

15.3.16 Dysgrafie – pracovní list č. 6

Pracovní list byl ověřován u dívky C. Při vyplňování jednotlivých cvičení dívka neměla žádné vážnější potíže. V prvním cvičení napsala všechna písmena správně. V druhém cvičení dívka přepsala samostatně věty, ale opomíjela psaní některých háček a čárek.

Třetí cvičení dívka také vyplnila bez problémů. Poslední cvičení bylo pro dívku náročnější, potřebovala mírně napovědět a dvě slova se jí nepodařilo nalézt.

Při práci na tomto listu si děti vhodným způsobem procvičí psaní a odhalování chybně napsaných písmen. Poslední cvičení je vhodné na hláskovou diferenciaci a děti se díky vyhledávání slov ve čtyřsměrce musí soustředit více na jednotlivá písmena slov. Myslím si, že cvičení na tomto listu jsou vhodně sestavena a obtížnost je adekvátní.

15.3.17 Dysgrafie – pracovní list č. 7

Tento list byl ověřován u chlapce A. U prvního cvičení bylo třeba chlapci trochu pomoci, zejména u slova louka. Při práci s chlapcem jsem ho vedla k tomu, aby písmena obtahoval, čímž si také lépe uvědomil, co je to za písmeno. Druhé cvičení dělalo chlapci poměrně problém. Chlapec nevěděl, jak písmena ve slovech seskupit jinak, aby vzniklo správné slovo. Napověděla jsem mu, že musí slovo přečíst pozpátku. Chlapec nakonec všechna slova s menšími obtížemi správně přečetl a zapsal do křížovky. Ve třetím cvičení bylo opět potřeba chlapci mírně napovědět. Chlapci pomohlo, když jsem mu přečetla slova nahlas, poté chlapec řekl slovo správně.

Na tomto pracovním listu si chlapec dobře procvičil diferenciaci jednotlivých písmen a jejich psaní. List bych hodnotila jako vhodný s přiměřenou obtížností.

15.3.18 Dysgrafie – pracovní list č. 8

List byl ověřován u dívky B. První cvičení dívka vyplnila bez problémů vážných obtíží. Nejdříve psala celé slovo podle obrázku, což je jedna z možných variant cvičení, poté toto opravila a psala počáteční písmena. Druhé cvičení dívka vyplnila také bez vážnějších problémů, některá slova ale napsala s mírnými chybami. Třetí cvičení dívka zvládla velmi dobře a samostatně.

Tento list bych hodnotila pozitivně. Myslím si, že cvičení jsou dobře postavená a děti si na něm vhodně procvičí psaní a diferenciaci jednotlivých písmen. Pro tuto konkrétní dívku byl list až příliš jednoduchý, nicméně si myslím, že u některých dětí bude velmi dobře využitelný.

15.3.19 Dysgrafie – pracovní list č. 9

Tento pracovní list byl ověřován u chlapce A. První cvičení bylo potřeba chlapci důkladněji vysvětlit a ukázat na prvních několika písmenech, dále už pokračoval samostatně. U druhého cvičení měl chlapec opisovat pouze slabiku, chlapec však psal celé slovo, s kterým slabiku spojil. Podle mého názoru je tato možnost vhodnější, protože děti si snáze uvědomí spojení slabiky se slovem. V tomto cvičení neměl chlapec vážnější potíže. V posledním cvičení chlapec správně slova přepsal, s psaním dalších slov o stejném počtu slabik však měl potíže. Chlapce jsem vyzvala k vytleskávání slov, vymyšlení slov s více slabikami však bylo pro chlapce problematické.

První cvičení pracovního listu bych hodnotila pozitivně. To, že dětem spojením písmen vznikne obrázek, má motivační charakter. Myslím si ale, že některé děti budou spojovat body spíše intuitivně než podle písmen. U druhého cvičení si děti vhodně procvičí psaní slabik (případně celých slov) a uvědomí si také spojení slabiky s plnovýznamovým slovem. Třetím cvičením si děti procvičí psaní slov, ale také diferenciaci slabik. Tím, že děti vymýšlí další slova, rozšiřují také svou slovní zásobu. List bych hodnotila pozitivně, dle mého názoru jsou cvičení vhodně sestavena a obtížnost je přiměřená.

15.3.20 Dysgrafie – pracovní list č. 10

Tento list byl předložen dívce B a chlapci C. První cvičení bylo pro dívku velmi obtížné. Např. jsem položila dívce otázku: „Jsou si slova *jeden* a *jelen* podobná?“ Dívka nedokázala na tuto otázku jednoznačně odpovědět. Cvičení vyplnila s intenzivní pomocí. U druhého cvičení dívka zvládla první a druhý řetězec samostatně a správně. U třetího a čtvrtého řetězce však začala psát následující slovo, které začínalo pouze na poslední písmeno předchozího slova. Upozornila jsem dívku na slova, která jsou chybná. Dívka dále už nebyla schopná poslední dva řetězce dokončit. Poslední cvičení dívka zvládla samostatně. Správně rozpoznala, co je na obrázcích a text bez vážnějších problémů text přepsala.

Co se týká chlapce, první cvičení se mu dařilo lépe než dívce. Byl schopen ho vyplnit samostatně, ačkoli v některých slovech chyboval. U druhého cvičení první řetězec vyplnil správně, slova v dalších řetězcích však jsou velmi špatně čitelná a

některá zcela neodpovídají zadání. Přepis ve třetím cvičení je již čitelnější, avšak chlapec přepsal text se závažnými chybami, např. slovo „horký“ s měkkým *i*.

List byl pro obě děti poměrně obtížný. Myslím si ale, že cvičení byla dobře koncipována a list by byl vhodně využitelný u dětí s mírnějším stupněm poruchy.

15.3.21 Dysortografie – pracovní list č. 1

Tento list byl ověřován u dívky E a chlapce C. Co se týká dívky, list byl pro ni poměrně obtížný. U prvního cvičení bylo třeba dívce nejdříve připomenout, co je slabika a co hláska. Poté, co si toto dívka uvědomila, pracovala dále samostatně. U druhého cvičení dívka nad slovy dlouho přemýšlela a dvě slova se jí nepodařilo vymyslet. Třetí cvičení dívka také nezvládla dokončit celé. Poslední cvičení dívka zvládla s nápovědou – dívce jsem řekla první písmeno u každého slova (kufu). U chlapce je z prvního cvičení zřejmé, že chlapec nerozlišuje slabiky a hlásky. Čísla v tabulce neodpovídají daným slovům. U druhého cvičení chlapec sice vyplnil všechna slova, nicméně některá nedávají smysl a nejsou to existující slova. Podobný problém vidíme také v následujícím cvičení, kde chlapec do okének vepsal neexistující slovo „sondave“. Poslední cvičení vyplnil, stejně jako dívka, až po nápovědě prvních písmen.

Obtížnost tohoto listu byla pro děti poměrně vysoká, nicméně si myslím, že cvičení jsou vhodně a zajímavě koncipována. Děti procvičují analýzu a syntézu písmen a rozšiřují si slovní zásobu.

15.3.22 Dysortografie – pracovní list č. 2

Pracovní list byl předložen dívce D a chlapci B. Dívka vyplnila list bez vážnějších obtíží. U druhého cvičení bylo potřeba dívce podrobněji vysvětlit zadání a ilustrovat zadání na konkrétním slově. Třetí a čtvrté cvičení dívka zvládla bez problémů. Chlapec také neměl s listem vážnější potíže. U druhého cvičení se mu nepodařilo vymyslet mnoho slov. U třetího cvičení potřeboval chlapec poměrně hodně času a jedno ze slov napsal chybně. S posledním cvičením si chlapec příliš nevěděl rady. Dokázal správně určit pouze jedno slovo, avšak napsal ho s hrubou chybou („cybule“).

Pracovní list se u dětí ukázal jako vhodný, s přiměřenou obtížností. Většinu cvičení na listu dívka i chlapec vyplnili bez vážnějších potíží. Myslím si, že cvičení na tomto listu jsou vhodně sestavena a mají adekvátní obtížnost.

15.3.23 Dysortografie – pracovní list č. 3

Tento list byl ověřován u dívky B. Dle mého názoru není list nepřiměřeně obtížný, nicméně dívka měla s plněním jednotlivých cvičení potíže. Myslím si ale, že je to dáno dívčinou nízkou úrovní rozumových schopností. Co se týká prvního cvičení, dívka slova vytleskala správně a dokázala také určit počet slabik. Zapisování slabik do okének jí však dělalo potíže. U druhého cvičení dívka neměla vážný problém rozlišit krátkou a dlouhou slabiku, ovšem potíže nastaly při zapisování odpovídajícího vzorce. Při práci na tomto listu jsem pracovala přímo s dívkou, pomáhala jsem jí a používali jsme bzučák. Stejně tak ve třetím cvičení dívka potřebovala poměrně hodně napovídat. Čtvrté cvičení již dívka zvládla bez vážnějších potíží.

List se u dívky jevil jako velmi obtížný. Dívka však neměla problém se samotnou diferenciací krátkých a dlouhých slabik, ale spíše v jejich schematickém zapisování. Myslím si, že obtížnost listu je přiměřená a děti si v jednotlivých cvičeních uvědomí krátké a dlouhé slabiky. Při potížích doporučuji práci s bzučákem.

15.3.24 Dysortografie – pracovní list č. 4

List byl ověřován u dívky C. S prací na listu dívka neměla žádné vážnější potíže, pouze u prvního a druhého cvičení si nedokázala hned uvědomit, jaké jsou měkké a jaké tvrdé souhlásky. Vyzvala jsem dívku k vyjmenování měkkých a tvrdých souhlásek, poté si dívka vzpomněla a cvičení zvládla samostatně vypracovat. V druhém cvičení dívka napsala některá slova chybně, a ne příliš čitelně. V dalším cvičení naopak doplnila většinu *i/y* správně. Poslední cvičení dívka napsala všechna slova správně. Pracovní list se v praxi ukázal jako vhodně sestavený. Děti si na listu procvičí a upevní tvrdé a měkké slabiky.

15.3.25 Dysortografie – pracovní list č. 5

Pracovní list byl ověřován u dívky A. V prvním cvičení dívka neměla vážnější potíže ve čtení jednotlivých slov a jejich porozuměním. Dívka dokázala také vymyslet poměrně hezké věty, ale napsala je s hrubými chybami. Ve druhém cvičení napsala všechna slova pravopisně správně. Třetí a čtvrté cvičení zvládla dívka také vypracovat bez problémů a bez závažných chyb. Pracovní list se ukázal jako vhodný a přiměřeně obtížný.

15.3.26 Dysortografie – pracovní list č. 6

Tento list byl ověřován u dívky C. U prvního a druhého cvičení bylo potřeba dívce mírně napovědět, protože vůbec nevěděla, co znamenají synonyma a antonyma, ale na příkladech cvičení pochopila. Druhé cvičení dívka zvládla bez vážnějších potíží, pouze s drobnými chybami, ale myslím si, že psala slova spíše podle obrázků a příliš si neuvědomovala, že se jedná o synonyma. Poslední cvičení dívka zvládla bez vážnějších obtíží, u některých dvojic potřebovala pouze mírně napovědět.

Pracovní list se v praxi ukázal jako vhodně sestavený a obtížnost byla přiměřená.

15.3.27 Dysortografie – pracovní list č. 7

Pracovní list byl ověřován u dívek B a C. První dívka u prvního cvičení nejdříve nevěděla, co jsou předložky, proto jsem to dívce vysvětlila a ukázala na příkladu. Dívka ale v textu mnoho předložek vynechala a nevyznačila je. Ve druhém cvičení dívka doplnila většinu předložek správně. Ve třetím cvičení bylo třeba dívce podrobněji vysvětlit zadání, což jsem ilustrovala na první větě, sále už dívka pracovala samostatně. Poslední cvičení dívka zvládla bez potíží.

Druhá z dívek zvládla první cvičení lépe. Ačkoli zakroužkovala také některá slova jiného slovního druhu, předložky našla téměř všechny. Ve druhém cvičení se také objevují drobné chyby. Třetí cvičení dívka vypracovala bez vážnějších problémů. Ve čtvrtém cvičení tvořila velmi jednoduché a strohé věty. Většinu slov s předložkami napsala tvarově správně, ale s pravopisnými chybami.

Pracovní list byl pro obě dívky přiměřeně obtížný a pro praxi bych ho hodnotila jako vhodný. Cvičení jsou dle mého názoru vhodně sestavena a děti si díky nim dobře procvičí předložky a uvědomí si jejich význam ve větách.

15.3.28 Dysortografie – pracovní list č. 8

Tento list byl předložen dívce D. Některá cvičení byla pro dívku poměrně obtížná. První cvičení, rozdělování souřadných slov ke společným slovům nadřazeným, dívka zvládla vyplnit bez vážnějších potíží. Druhé cvičení již bylo mnohem náročnější. Většina slov dělala dívce problémy a bylo potřeba dívce napovědět, které písmeno má ve slově změnit, aby vzniklo jiné slovo, které bude s původním tvořit rým. V některých případech bylo potřeba dívce říci přímo písmeno, které má doplnit místo jiného, např. u slova „pádlo“ jsem řekla dívce, aby na místo prvního písmene dala písmeno „s“. Bez této nápovědy by dívka nebyla schopna rým vymyslet. Podobně obtížné bylo pro dívku také následující cvičení. Většinu zdobnělin dívka nebyla schopná sama vymyslet. Poslední cvičení bylo také problematické. U slova „chlapec“ jsem dívce prozradila, že protějšek k tomuto slovu je „dívka“, čímž jsem ilustrovala zadání tohoto cvičení. Dle mého názoru není toto cvičení příliš obtížné, problém ovšem byl, že dívka měla poměrně velký zmatek v samicích a samcích, např. na otázku „Jak se jmenuje samice od lišáka?“ odpověděla „lišťice“. Dívka cvičení nakonec s nápovědami dokončila.

Pracovní list se v praxi ukázal jako velmi obtížný, nicméně si myslím, že chyba nebyla v jednotlivých cvičeních, ale v malé, a ne příliš rozvinuté slovní zásobě dívky. Při běžném hovoru dívka komunikuje přijatelným způsobem a většinou se vyjadřuje správně, přesto však měla problém cvičení na listu bez potíží vyplnit. List však nebyl dodatečně upravován, protože dle mého názoru je jeho obtížnost přiměřená.

15.3.29 Dysortografie – pracovní list č. 9

List byl ověřován u chlapce A. Tento chlapec je zvyklý psát slova tak, jak je slyší a často si neuvědomí, že by si měl pravopis odůvodnit převedením slova do jiného tvaru, což se projevilo také při práci na tomto listu. První cvičení chlapec vyplnil samostatně, avšak některá slova napsal chybně, např. slovo „had“ s *t* na konci. Ve slově „ořech“ napsal písmeno *ch* jako *cf*. Ve druhém cvičení chlapec také na mnoha místech chyboval. Na některé chyby jsem ho upozornila, chlapec přesto zcela neporozuměl tomu, proč se daná písmena píšou právě takto. Poslední cvičení bylo pro chlapce velmi těžké a nevěděl si s ním příliš rady. Chlapci jsem musela vždy ukázat písmeno a říct např.: „Od tohoto písmene čti nahoru/dolů/doprava.“

U konkrétního chlapce se list ukázal jako poměrně těžký. Opět si ale myslím, že je to dáno spíše chlapcovým znevýhodněním než přílišnou obtížností listu. Druhé cvičení na listu bylo přesto dodatečně upraveno. Děti doplňují do slov vhodnou souhlásku a dokončují věty s těmito slovy ve tvaru, v němž si správný pravopis uvědomí. Dle mého názoru jsou cvičení dobře postavena a děti si vhodně procvičí pravopis párových souhlásek. Obtížnost listu je dle mého názoru přiměřená.

15.3.30 Dysortografie – pracovní list č. 10

Tento list byl ověřován u dívky B. Dívka vyplnila list samostatně a bez chyby, pouze ve druhém cvičení u některých slov množného čísla zapomněla ukazovací zájmeno a u některých slov středního rodu v množném čísle napsala špatně ukazovací zájmeno („ty jehňata“). Také u slova „dělníci“ v množném čísle chybovala v ukazovacím zájmenu – „ty dělníci“. Kromě těchto drobných chyb však dívka vyplnila list bez potíží.

Pracovní list bych hodnotila jako vhodný a dobře sestavený k procvičení a upevnění rodů a vzorů podstatných jmen. List je také dobře využitelný v běžné výuce k opakování pravopisu podstatných jmen.

15.4 Shrnutí praktické části

Na praktické části se mi s dětmi pracovalo poměrně dobře a s výsledky jsem spokojená. Listy jsem nemusela dodatečně příliš upravovat, protože cvičení, která jsem vytvořila, děti zvládaly bez vážnějších problémů, zároveň ale vyžadovaly jejich soustředění a nebyly ani příliš jednoduché.

Skupina dětí, s nimiž jsem pracovala, je poměrně problematická, z toho důvodu byla i spolupráce s nimi poměrně náročná. Dětem bylo nutné často napovídat, podrobněji a opakovaně jim vysvětlovat zadání a ilustrovat je na příkladech a často si děti s úkoly nevěděly rady. Práce s nimi mě ale bavila.

16 Závěr

Domnívám se, že se mi podařilo v teoretické části alespoň stručně zachytit nejpodstatnější problémy z problematiky specifických poruch učení. Zajisté by bylo možné o tomto tématu napsat mnohem více, nicméně dle mého názoru jsem pro účel této práce napsala maximum.

Ve své práci jsem čerpala z literatury odborníků, kteří se touto problematikou dlouhodobě a podrobně zabývají, zejména již zmiňovaný Zdeněk Matějček, ale také dvojice autorek Drahomíra Jucovičová a Hana Žáčková. Přeci jen ale musím říci, že nejvýznamnějším zdrojem poznání této problematiky je bezprostřední práce s těmito dětmi. Učitel může přečíst spoustu odborné literatury a napsat mnoho odborných prací, pokud však zůstane pouze u teorie a nesetká se přímo s dětmi s těmito poruchami, nebude schopen ověřit, zda teoretické poznatky umí použít v praxi.

Mým úmyslem v teoretické části diplomové práce bylo vytvořit stručný a ucelený přehled o čtyřech základních specifických poruchách učení a srozumitelně, ale zároveň stručně je teoreticky popsat a vysvětlit. Domnívám se, že tomuto záměru se mi podařilo dostát a doufám, že práce poslouží jako námět či inspirace pro studenty a pedagogy zabývající se touto problematikou.

Co se týká praktické části, pracovala jsem se třídou dětí, jejichž jsem třídní učitelkou a proto je také dobře znám. Některé děti jsou rozumově opožděné a dělá jim problém rozumět instrukcím. Některé děti potřebovali na práci poměrně hodně času, což je dané obecně jejich velmi pomalým pracovním tempem. Nicméně děti se mnou ochotně spolupracovali a vyplňování pracovních listů je bavilo.

Existuje mnoho dalších oblastí učiva i různých námětů, na něž by bylo možné jednotlivá cvičení na pracovních listech zaměřit a které je potřeba s dětmi s SPU důkladněji procvičovat. Myslím si ale, že pro účely mé diplomové práce jsou pracovní listy poměrně obsáhlé a dostačující.

Mým úmyslem bylo udělat jednotlivá cvičení jak zábavná a motivační, tak také procvičovací a upevňovací. Domnívám se, že tento záměr byl splněn a věřím, že pracovní listy budou přínosem a inspirací pro další učitele a vychovatele.

17 Seznam použité literatury

17.1 Teoretická část

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN:

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2012. ISBN: 978-80-7315-232-1

BENDO VÁ, Petra a ZIKL, Pavel. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN: 978-80-247-3854-3

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

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1?highlightWords=vyhl%C3%A1%C5%A1ka+27%2F2016>

HEALEY, Jane M. *Leváci a jejich výchova*. Praha: Portál, 2015. ISBN: 978-80-262-0855-6

JIRÁSEK, Jaroslav, MATĚJČEK, Zdeněk a ŽLAB, Zdeněk. *Poruchy čtení a psaní*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. ISBN: 14-021-66

JOŠT, Jiří. *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna, 2009. ISBN: 978-80-7373-055-0

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysgrafie*. Praha: D + H, 2009. ISBN: 978-80-903869-9-0

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dyslexie*. Praha: D + H, 2008. ISBN: 978-80-903869-7-6

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysortografie*. Praha: D + H, 2012. ISBN: 978-80-87295-10-6

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Smyslové vnímání*. Praha: D + H, 2014. ISBN: 978-80-903-579-9-0

KOCUROVÁ, Marie. Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení. In: *Speciální pedagogika* [online]. 2002 [cit 2017-4-4]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/684>

KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2000. ISBN: 80-7082-705-X

KOŠČ, Ladislav. *Patopsychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975. ISBN:

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: H&H, 1995. ISBN: 80-85787-27-X

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN: 14-049-78

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Rozvoj početních představ*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN: 80-7311-003-2

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

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN: 978-80-7311-075-8

NECKAŘ, Petr. *Problémy dětí školního věku*. Hradec Králové: Statutární město Hradec Králové, 2008. ISBN: 978-80-904264-0-5

NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie – metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN:

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

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN: 978-80-7367-647-6

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

SIEWEK, Božetěch. *Cvičení pro děti s dysortografií*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-7367-988-0

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0405-3

SMEČKOVÁ, Gabriela. *Specifické poruchy školních dovedností – vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN: 978-80-244-3718-7

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Sdecitické boruchy umečí (specifické poruchy učení)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. ISBN: 80-7368-042-4

TŘESOHLAVÁ, Zdeňka. *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*. Praha: Avicentrum, zdravotnické nakladatelství, 1983. ISBN:

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

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN: 80-244-1216-0

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN: 80-7178-481-8

17.2 Praktická část – inspirace

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysgrafie*. Praha: D + H, 2009. ISBN: 978-80-903869-9-0

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dyslexie*. Praha: D + H, 2008. ISBN: 978-80-903869-7-6

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysortografie*. Praha: D + H, 2012. ISBN: 978-80-87295-10-6

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Rozvoj početních představ I*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN: 80-7311-003-2

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Základy čtení I*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN: 80-85808-98-6

NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN: 80-7311-029-6

TYMICHOVÁ, Hana. *Nauč mě číst a psát*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN: 80-04-26186-8

Obrázky na pracovních listech

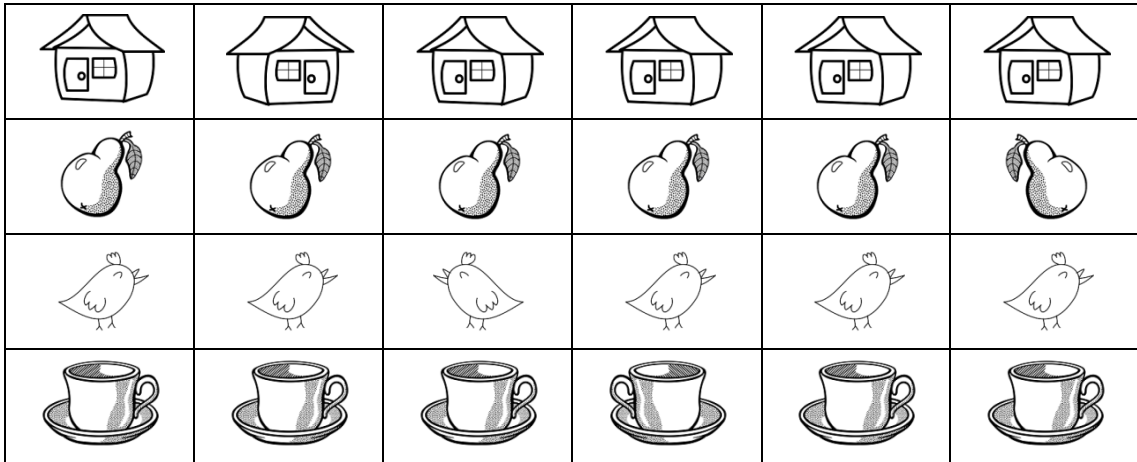
OPEN CLIPART. [online]. [cit. 2017-11]. Dostupné z: <https://openclipart.org/>

Příloha A

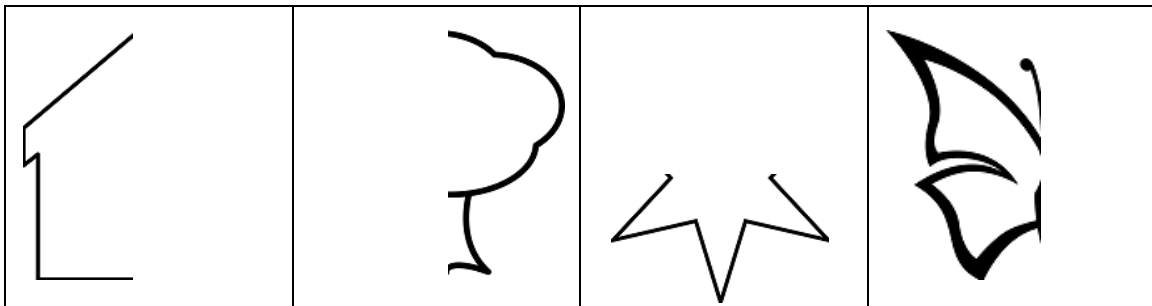
Přílohou k diplomové práci jsou pracovní listy zaměřené na dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. Přílohu tvoří celkem čtyřicet pracovních listů, které jsou vhodné k okopírování a okamžitému použití.

Dyslexie – pracovní list č. 1

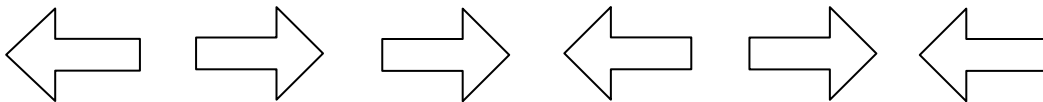
1. Najdi v každé řadě obrázek, který je jiný než ostatní a vybarvi ho.



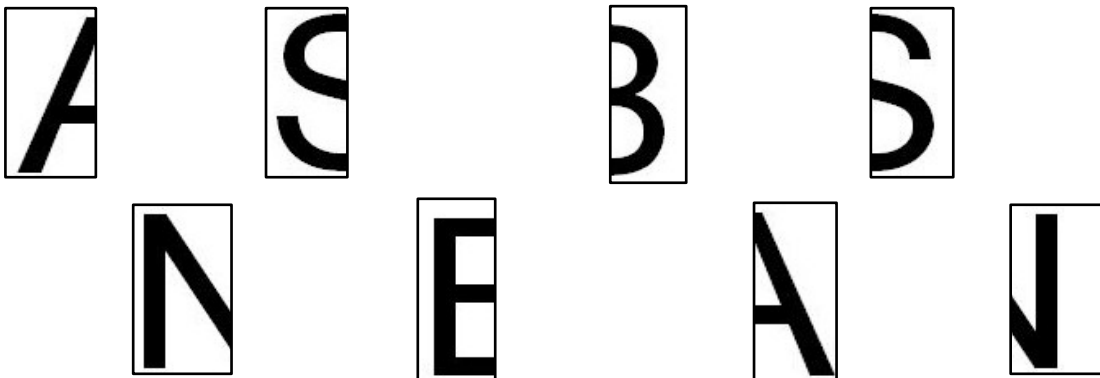
2. Dokresli druhou polovinu obrázků.



3. Vybarvi červeně šipky směřující DOPRAVA, modře šipky směřující DOLEVA.



4. Poznáš, o jaké písmeno se jedná? Spoj ho s jeho druhou částí.

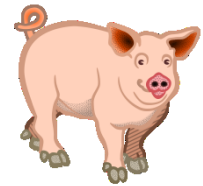


Dyslexie – pracovní list č. 2

1. Spoj čarou malý a velký tvar stejných písmen.

a	b	c	d	e	f	h	
i	j	k	L	m	n	o	
p	r	s	t	u	v	y	z
D	N	I	L	R	U	A	
J	P	C	F	H	T	M	V
E	K	Y	B	O	Z	S	

2. Spoj obrázek s jeho prvním písmenem.



A

D

K

L

P

**3. Poznáš, co je na obrázku?
Dokážeš ho dokreslit?**



4. Doplň do slov první písmeno. Je to stejné písmenko, na které začíná obrázek vlevo.

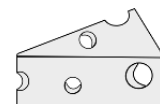
___ LE PICE



___ OVA



___ ÝR



Dyslexie – pracovní list č. 3

1. Všechna písmena *b* několikrát obtáhni červeně, všechna písmena *d* modře. Na spodní řádek písmena opiš psacím písmem.

b d b b d b d d b d

2. Do slov dopisuj písmena *b* a *d*.

___úm



___alón



___eštník



___orůvky



___árek



___ou___a



3. Spojuj čarou tiskací a psací tvary písmen *b*, *d* a *p*.

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

4. Doplně křížovku. Vyznačená políčka tvoří tajenku. Nakresli, co vyšlo v tajence.

Na čem sedíš ve škole?

Pruhované zvíře podobné koni

Pouzdro na tužky a pastelky.

Nadřazené slovo ke slovům: žlutá, modrá, zelená...

Strom, na kterém roste kokos.

5. Podtrhni slova, ve kterých jsou zaměněna písmena *b* a *d*.

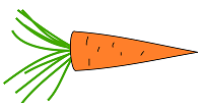



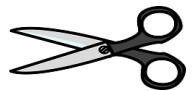

Mám ráb zimní odbobí. Líbí se mi, když je hobně sněhu a zamrznou rydníky. To chobím s kamarády druslit na zamrzlý leb. Ale někby fouká ledový vítr, to se nám nelídí. Raději se jbeme ohřát k nám bomů a dáme si dodrý čaj.

Dyslexie – pracovní list č. 4


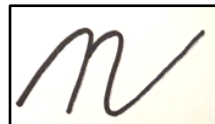
1. Spoj malá písmena *m* s velkým *M* a malá písmena *n* s velkým *N*.

n	m	m	n	n	M
	n	n	n	M	
m	n	m	m	n	N
	m	m	n	N	

2. Do slov piš chybějící písmena *m* a *n*.

___rkev		___elou___	
la___o		___apa	
___ůžky		po___era___č	

3. Do slov doplň první písmeno a spoj ho s jeho psacím tvarem.

___ŮŽKY	___OS	___ASKA	
___LÝN	___RAK		
___ÁKUP	___ÝDLO	___EBE	

4. Do slovních spojení doplň chybějící písmena *m* a *n* a opiš je na řádek.

záho___ s květi___a___i _____

hod___ý ka___arád _____

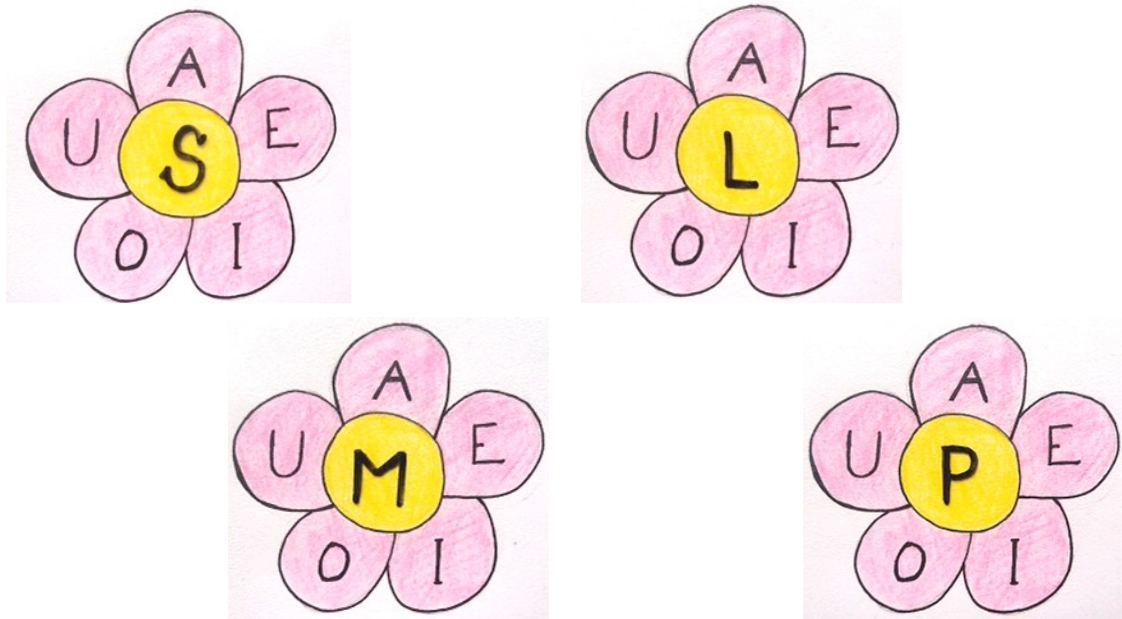
sto___ek pa___pelišky _____

va___ilkové bo___bo___y _____






vá___oč___í ko___cert _____

Dyslexie – pracovní list č. 5

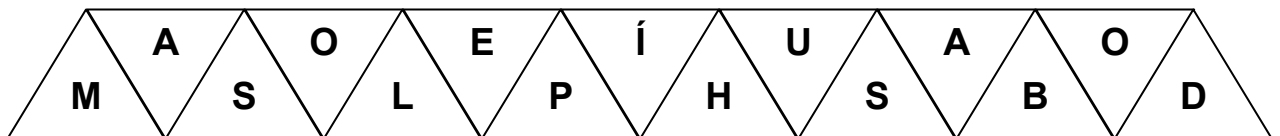
1. Tvoř slabiky z písmene uprostřed kytičky a písmen na okvětních listech.



2. Z písmen tvoř slabiky a pokus se vymyslet slovo začínající na tuto slabiku.

L	I	___ ST	
K	O	___ NEV	
S	A	___ LÁM	
B	U	___ DKA	
M	E	___ LOUN	

3. Písmena v trojúhelnících spoj do slabik.



Dyslexie – pracovní list č. 6

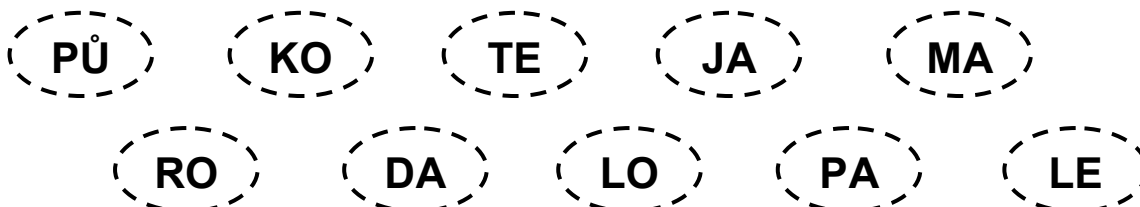
1. Čti slabiky v domečku, do posledního sloupečku doplň slabiku, aby vzniklo slovo.

2. Čti ukrytá slova.

ŽI	RA	
LA	VI	
LO	PA	
JA	HO	
ČE	PI	
VÁ	NO	

100lek
100nožka
100dola
krdýl
kos
pat

3. Ze slabik v prvním a druhém řádku sestavuj slova. Slabiky, které patří k sobě, vybarvi stejnou barvou.



4. Slabiky se přeházely. Seřaď je správně a slova piš na řádky.

KA	LOU	_____	ŘI	PE	NA	_____
VA	SO	_____	TA	LO	PA	_____
LA	ŠKO	_____	HO	KAL	TY	_____
MEN	KÁ	_____	BU	TA	LE	_____
ZOR	PO	_____	ŠEN	KA	SU	_____

Dyslexie – pracovní list č. 7

1. Za každé slovo napiš do rámečku počet slabik a na řádek napiš dvě slova, která budou mít stejný počet slabik.

kaluž	<input type="text"/>	_____
harmonika	<input type="text"/>	_____
čepice	<input type="text"/>	_____
mateřídouška	<input type="text"/>	_____
Krkonoše	<input type="text"/>	_____

2. Pozorně přečti celý text.

Na vysoké stráni za naší chalupou rostou jahody. Sbíráme je pro naši babičku, aby nám z nich upekla koláč. Jsou už krásně červené. Sbíráme je do hliněného džbánu s modrými kvítky. Už máme skoro polovinu džbánu. Kousek odtud rostou také borůvky. Když budeme mít ještě čas, půjdeme si jich také trochu nasbírat.

3. Čti text a doplňuj chybějící části slov.

Na vyso_____ stráni za naší chalup_____ rostou jaho_____. Sbíráme je pro babič_____, aby nám z nich upek_____ koláč. Jsou už krásně čer_____né. Sbírá_____ je do hlině_____ho džbánu s mod_____mi kvítky. Už máme skoro po_____vinu džbánu. Kous_____ odtud ros_____ také borův_____. Když bu_____me mít ještě čas, půj_____me si jich také tro_____ nasbí_____.

4. Čti text a čárou odděl slova, která jsou spojená.

Na vysoké stráni zanaší chalupou rostou jahody. Sbíráme je pro našibabičku, aby nám z nichupekla koláč. Jsou užkrásně červené. Sbíráme jedo hliněného džbánu s modrými kvítky. Už mámeskoro polovinu džbánu. Kousek odtud rostoutaké borůvky. Když budememít ještě čas, půjdeme sijich také trochu nasbírat.

Dyslexie – pracovní list č. 8

1. Pozorně přečti slova ve sloupcích. Dlouhé slabiky podtrhni modře.

práce	velký	bazén	táta	lavice	lehátko	neuloví
slavit	vstávat	židle	chodí	žížala	pelíšek	lampička
klíček	prosí	lžice	píše	lízátko	nemusí	začínáme
plánek	nosit	skáče	pití	sekaná	královský	posvícení

2. Do slov doplň chybějící písmena a spoj povolání s tím, co dělají.

K U C H A _ _ _	Uklízí.
P R O D A V A _ _ _	Hasí požáry.
T R U H L Á _ _ _	Vaří.
U K L _ _ Z E _ _ K A	Vyrábí dřevěný nábytek.
H A S I _ _ _	Prodává v obchodě.

3. Rozděluj slova na slabiky a doplň chybějící háčky a čárky.

M L E K O	P O V I D A T	V E C E R E
U T I K A T	K N O F L I K	K L I C E K
S V A C I N A	K A P E S N I K	R Y B I C K A
L E Z E T	P E N E Z E N K A	P O N D E L I
V A N O C E	K O C K A	L Z I C K A

4. Do vět dopisuj slova z předchozího cvičení.

Začíná měsíc prosinec, brzy budou _____.

Do kávy si nalij _____.

Nevíš, kde je _____ od mé skříňky?

Dnes neděle, zítra bude _____.

U cesty seděla mourovatá _____.

Utrhl se mi _____ u svetru.

V akváriu plavala jen jedna _____.

Mám rýmu, potřebuji _____.

Dyslexie – pracovní list č. 9

1. Ke slabikám přidej další a tvoř z nich slova.

KOU	SOU	POU	MOU	LOU

2. Doplňuj do vět dvojhlásku *ou* a tvoř s nimi věty.

l__ka _____	kl__že _____
b__le _____	h__ba _____
h__pat _____	p__ta _____
m__cha _____	v__sy _____
k__pit _____	s__těž _____

3. Pozorně přečti text. Podtrhni všechna slova s dvojhláskou *ou*.

Na louce jsou dnes závody v pouštění draků. Jdu s kamarádkou Alenou. Fouká silný vítr. Taky je bláto a trochu to klouže. Stébla trávy se houpou ve větru. Vystoupali jsme úzkou cestou na kopec. Jde za námi kocourek Mourek. To je troufalost! „Alou domů!“ volám na něj. Alena uklouzla na blátě a koulí se z kopce. Bouchla se do hlavy a má bouli. Radši se vracíme domů i s Mourkem.

4. Čti pozorně a podtrhni slova, ve kterých je dvojhláska *ou* chybně umístěná.

Na louce jsou dnes závody v pouštění draků. Jdu s kamarouádk Alenou. Fouká silný vítr. Taky je bláto a trochu to klžeou. Stébla trávy se houpou ve větru. Vystoupali jsme úzouk cestou na kopec. Jde za námi kocreouk Mourek. To je troufalost! „Alou domů!“ volám na něj. Alena uklouzla na blátě a ouklí se z kopce. Bchoula se do hlavy a má bouli. Radši se vracíme domů i s Mourkem.

Dyslexie – pracovní list č. 10

1. Přečti pozorně celý text.

Bětka má narozeniny. Bude mít šlehačkový dort. Přijela i babička s dědou. Přivezli Bětce dárek, ale ještě je zabalený. Maminka už nese dort, hoří na něm svíčky. Bětka se nadechne a fouká. Potom rozbaluje dárky. V balíčku od babičky a dědy je obrázková knížka. Bětka se usmívá a má velkou radost.

2. Dopln do vět slova z nabídky.

fouká	dárek	knížka	dort	rozbaluje	svíčky	dědou	radost
-------	-------	--------	------	-----------	--------	-------	--------

Bětka má narozeniny. Bude mít šlehačkový _____. Přijela i babička s _____. Přivezli Bětce _____, ale ještě je zabalený. Maminka už nese dort, hoří na něm _____. Bětka se nadechne a _____. Potom _____ dárky. Balíček od babičky a dědy je obrázková _____. Bětka se usmívá a má velkou _____.

3. Slabiky v některých slovech jsou přeházená. Všechna chybná slova podtrhni a napiš je správně na řádky pod textem.

Bětka má narozeniny. Bude mít hačkošlevý dort. Přilaje i babička s douďě. Přivezli Bětce rekdá, ale ještě je bazalený. Maminka už sene dort, hoří na něm svíčky. Kabět se nadechne a káfou. Potom rozbaluje dárky. V balíčku od babičky a dědy je kováobráz knížka. Bětka se usmívá a má kouvel radost.

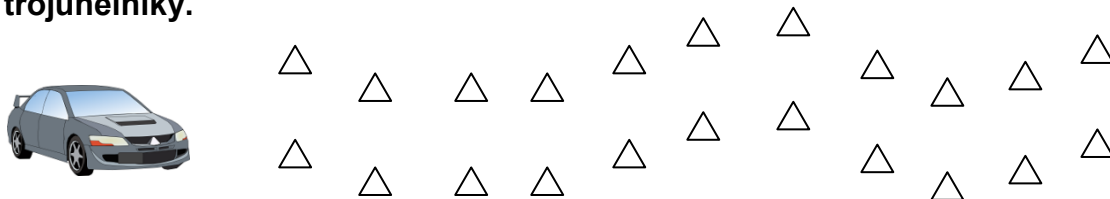
4. Piš odpovědi na otázky z textu.

K					
M					
S					
R					

Co dostala Bětka k narozeninám?
Kdo přinesl dort?
Co bylo na dortu?
Co měla Bětka, když rozbalila dárek?

Dysgrafie – pracovní list č. 1

1. Nakresli dráhu, kudy auto pojedě. Musí vždy projet mezi dvěma trojúhelníky.



2. Několikrát obtáhni oblouky a vlnku.



3. Co nejpřesněji obtahuj tvary.

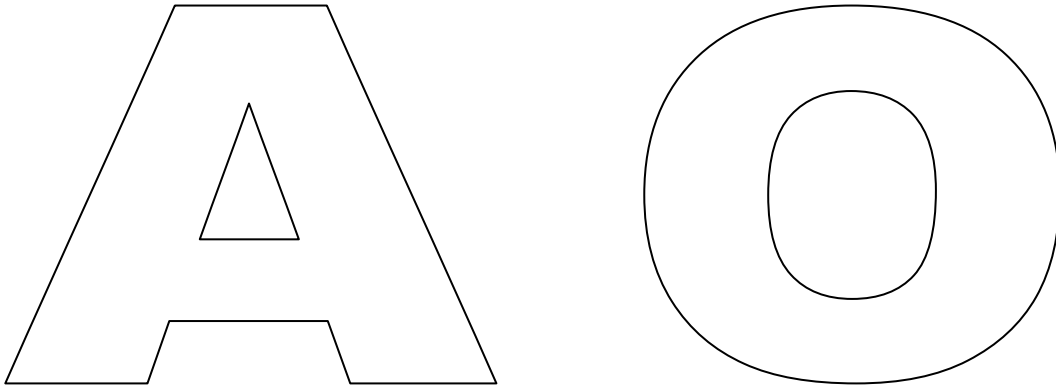


4. Pokračuj v psaní psacích prvků.

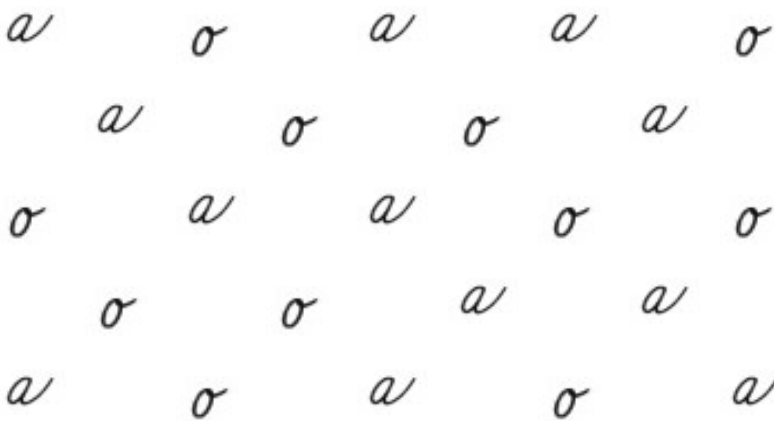


Dysgrafie – pracovní list č. 2

1. Do vnitřku písmen piš jejich malé psací tvary.



2. Všechna písmena a zakroužkuj červeně, všechna o modře.



3. Tvoř slabiky a piš je na řádek.

K	A	_____	M	O	_____
D		_____	P		_____
T		_____	S		_____
L		_____	R		_____

4. Do slov doplň chybějící písmena a a o.

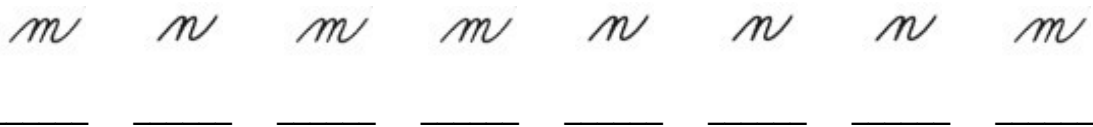
k__st	p__pír	k__pesník	r__hlík	k__pec
l__mpa	sl__vo	v__dítko	z__pnout	t__bule
p__pel	__či	p__koj	s__lám	p__le

Dysgrafie – pracovní list č. 3

1. Běžec běží slalom mezi stromy. Vyznač, kudy poběží.



2. Opiš písmena *m* a *n* na řádky pod nimi.



3. Zakroužkuj modře všechna písmena *m* a červeně všechna písmena *n*.

konvice	lampa	lano	motýl	kámen
seno	koleno	tmavý	pondělí	zima
maso	cena	mrak	nemoc	stonek

4. Ze slov v předchozím cvičení si vyber tři a tvoř s nimi věty.

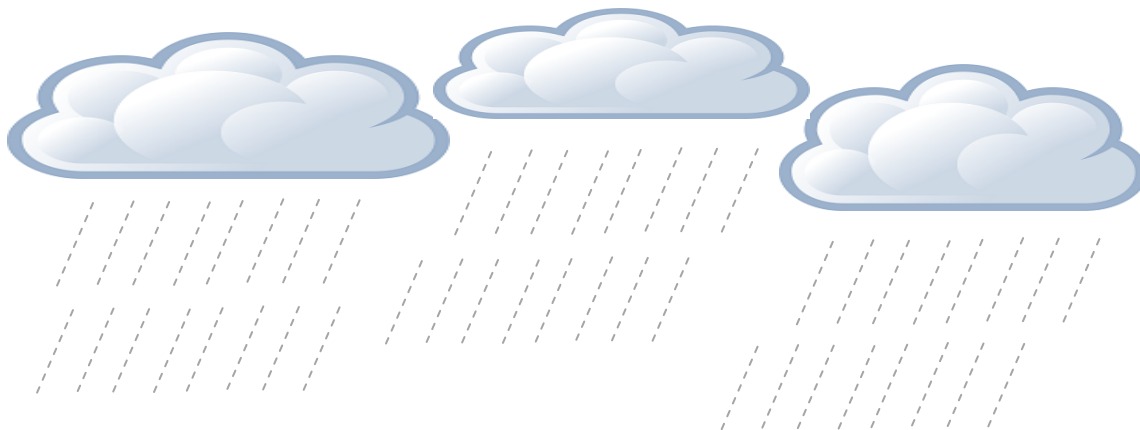
1. _____
2. _____
3. _____

5. Pozorně čti text. Podtrhni slova, ve kterých jsou písmena *m* a *n* zaměněna a potom celý text přepiš správně.

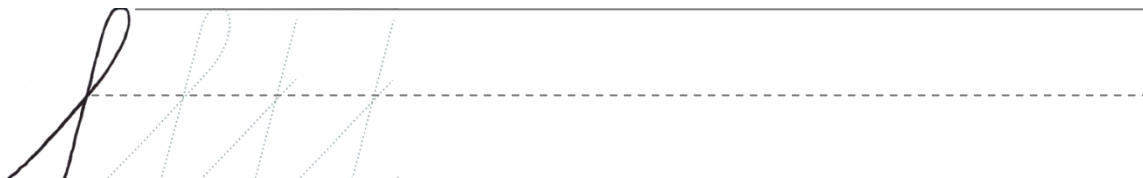
Mám dona ve svén pokoji krásnou lanpu. Stojí na poličce nezi knihani. Má červemou barvu a jsou ma ní nakreslemé zelemé lístečky. Mán ji moc ráda.

Dysgrafie – pracovní list č. 4

1. Dokresluj, jak z mraků prší.



2. Obtahuj kličky. Ve druhém řádku samostatně piš menší kličky.



3. Opisuji písmena *b*, *k* a *l*.



4. Přepisuj slova začínající písmeny *b*, *k* a *l*.

blesk	_____	bič	_____
	_____		_____
	_____		_____
koš	_____	kámen	_____
	_____		_____
	_____		_____
les	_____	láva	_____
	_____		_____
	_____		_____

Dysgrafie – pracovní list č. 5

1. Přepiš slabiky.

po _____ sa _____
ke _____ bi _____

2. Opisuj slova.

Jana _____ *pátek* _____
koupal _____ *Epíma* _____

3. Zakroužkuj písmena, která jsou napsána chybně.

E N B L B
A E M C
K S R D J

4. Ke každému písmenu napiš psací velký i malý tvar.

B _____ *J* _____
L _____ *P* _____
R _____ *K* _____

Dysgrafie – pracovní list č. 6

1. Opisuji písmena. Pozor – některá jsou napsaná chybně.

b w k m d i s b

2. Přepiš věty.

Karolína má ráda čerstvé jahody. Pojedete na školní výlet?

3. Přečti slova a napiš je psacím písmem na řádek.

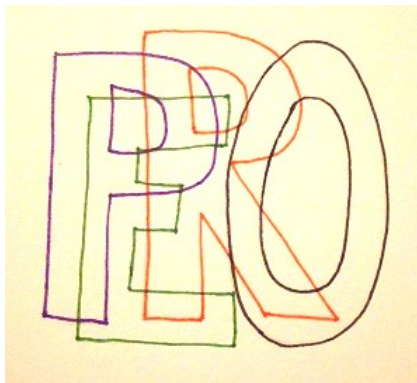
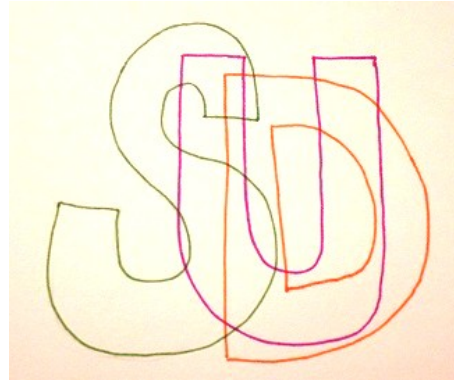
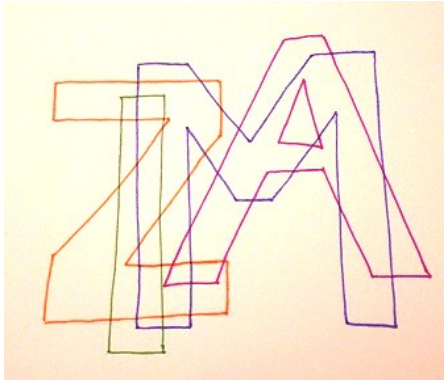
KARŠA _____ SKLENICE _____
LŮPIDLO _____ TABULE _____

4. Hledej v čtyřsměrce názvy zvířat. Najdeš všech dvanáct? Piš je na řádky.

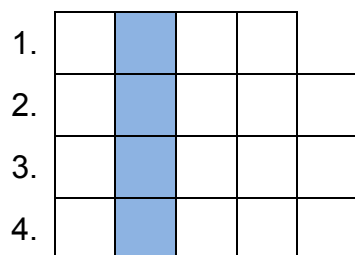
V	Z	M	N	Ž	I	R	A	F	A
F	X	O	I	Á	W	G	S	R	K
N	A	R	E	B	L	Y	I	E	D
K	O	Č	K	A	F	T	H	T	Ž
H	J	E	R	R	S	H	T	K	S
Č	K	R	Á	L	Í	K	D	A	L
L	E	C	V	O	Ř	N	Á	C	O
M	B	G	A	K	U	V	E	L	N

Dysgrafie – pracovní list č. 7

1. Z písmen vylušti slova a piš je na řádky.



2. Zašifrovaná slova doplňuj do křížovky ve správném tvaru. Nakresli, co ti vyšlo v tajence.



leso

akuol

ecvo

ytrak

3. V každém slově chybí jedno písmeno. Napiš slova správně.

HRŠKA _____

KOLÍČK _____

TELEON _____

ČOKLÁDA _____

PARIKA _____

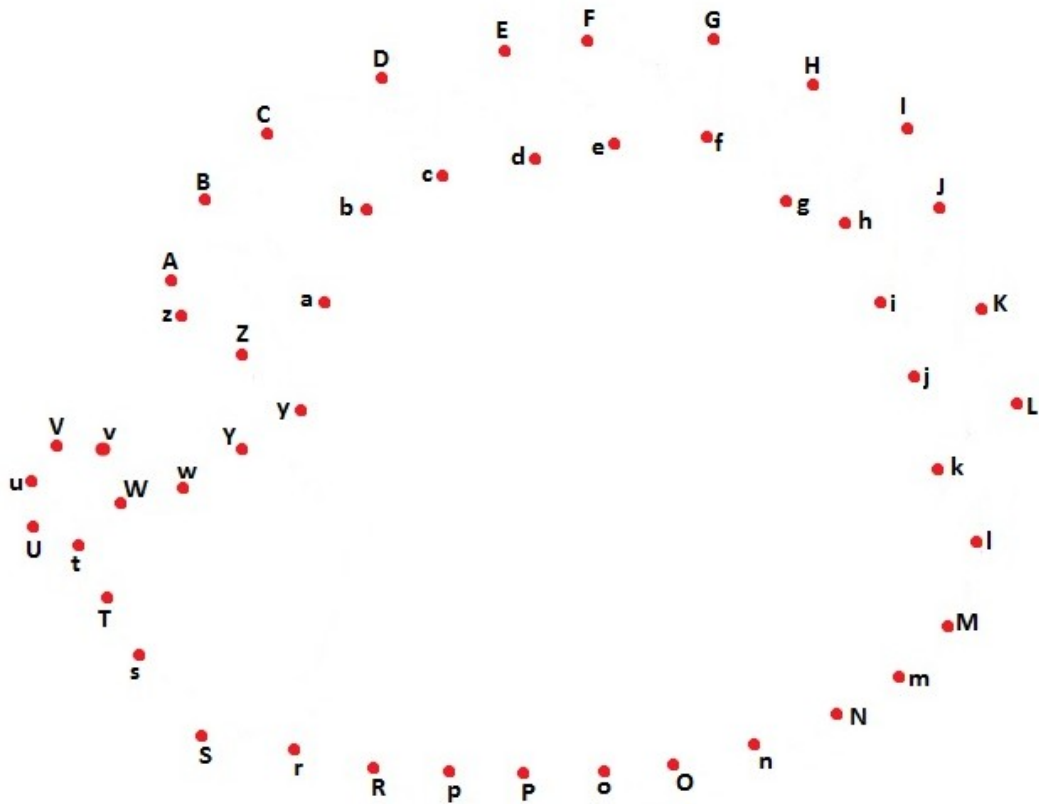
PLŠTÁŘ _____

KVĚTIÁČ _____

ZAHRDA _____

Dysgrafie – pracovní list č. 9

1. Spojuj písmena podle abecedy, vždy malý, potom velký tvar písmene. Výsledný obrázek dokresli podle vlastní fantazie.



2. Obsahuj slabiky, opiš je na řádek a spojuj je s obrázky, které začínají touto slabikou.

PE _____



LI _____



SO _____



ME _____



VĚ _____



ČA _____



VLA _____



KY _____



3. Přepiš slova. Vymýšlej další se stejným počtem slabik a piš je na řádek.

Kapitola _____

Skruzavka _____

Zapomenutý _____

Klobouk _____

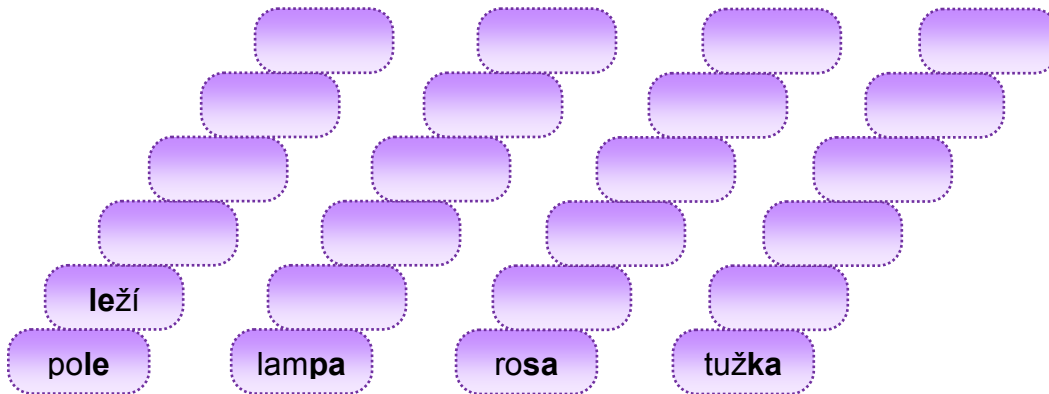
Dysgrafie – pracovní list č. 10

1. V každém slově změň písmeno tak, aby vznikla jiná slova. Obrázky ti napoví.



jeden → _____
párek → _____
boty → _____
pramen → _____
prášek → _____
vidle → _____










2. Dopln schody – použij vždy první a poslední slabiku slova.



3. Pozorně přepiš text. Místo obrázků piš slova.

V zimě jezdíme na  do hor. Doufám, že napadne hodně .

Budeme  a večer si dáme horký  s . Potom si půjdu lehnout do  a budu číst . Druhý den se půjdeme podívat na ,

jestli nebude .

Dysortografie – pracovní list č. 1

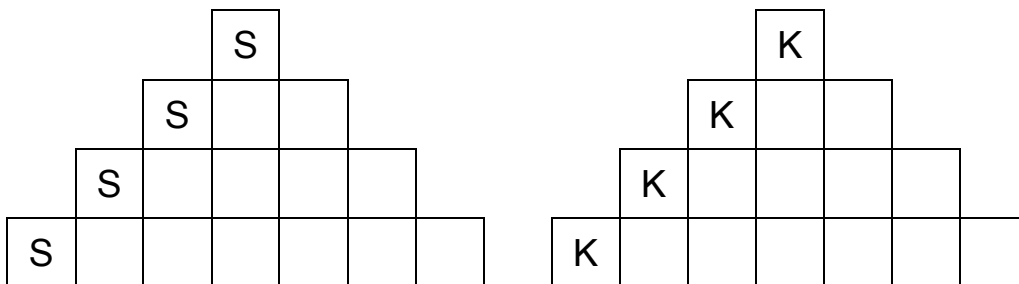
1. Přečti pozorně všechna slova a do rámečků piš, kolik má slovo slabik a kolik hlásek.

	slabiky	hlásky			slabiky	hlásky
kapesník				čepice		
lahev				vysvětlit		
borůvka				konev		
lékař				mateřídouška		

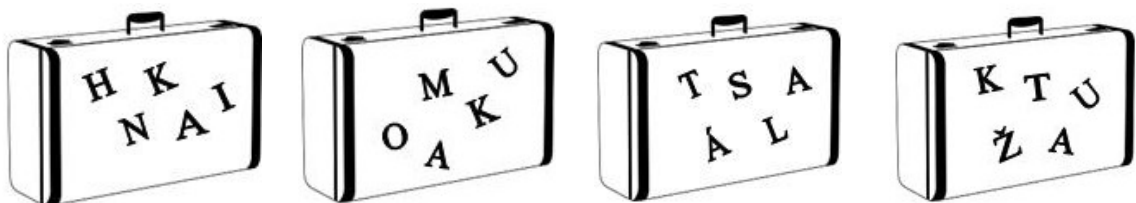
2. Tvoř slova, která začínají nebo končí na dané písmeno, a která dané písmeno obsahují.

M _____ E _____ O _____
 K _____ T _____ V _____
 S _____ N _____ D _____

3. Vymýšlej slova s těmito písmeny a vyplňuj pyramidy.



4. Písmenka v kufrech se při cestě pomíchala. Seřaď je tak, aby vzniklo slovo a napiš ho na řádek.



Dysortografie – pracovní list č. 2

1. Dopisuj do slov chybějící písmena podle obrázků.



J _ _ L _ O



_ A _ _ _ Č K _



P _ _ E _ _ N _



_ A _ _ E _ _ Y



M _ _ _ U _



_ E _ T N _ _

2. Z písmen, která jsou ve slově LOKOMOTIVA, sestavuj další slova.

3. Vylušti přesmyčky. Slova piš na řádek.

ŘEDVE _____

BĚHŘÍ _____

CEVILA _____

PASKYTEL _____

TARKA _____

LAVČE _____

PESKNÍKA _____

SLEHOU _____

4. Pozorně přečti slova a podtrhni ta, ve kterých chybí nějaké. Tato slova piš správně na řádky. U některých slov může být více možností.

kopřiva

klaivo

čilo

chlapec

náměstí

sačit

cbule

vejce

pohádka

rdina

herec

pltit

Dysortografie – pracovní list č. 3

1. Rozděľuj slova na slabiky. Do každého okénka napiš jednu slabiku. Do okének, která zůstanou prázdná, udělej křížek.

koberec				
letadélko				
štěně				
pampeliška				
lepidlo				
stavebnice				

2. Čti slova a u každého vyznač krátké a dlouhé slabiky podle vzoru.

salát	● —	pásek	
jahoda	● ● ●	lavice	
košík		pondělí	
skleněný		drátěný	

3. Ke schématu slabik vyber správné slovo a zakroužkuj ho.

● — ●	papír	kavárna	svačina
● ● —	uvidí	kravata	vejce
— ●	ruka	písnička	skála
● —	píše	hlava	chytá
—	král	pánev	sud
● ●	ponožka	socha	tabule
— —	půda	chodí	zpívá
●	páv	prut	šíp

4. Tvoř věty s uvedenými slovy.

sešit – sešít

drahá – dráha

vila – víla

Dysortografie – pracovní list č. 4

1. Zakroužkuj tvrdé souhlásky modře a měkké souhlásky červeně.

ž k t j d' n
r c h č t ř
d j ň t' š ch
h d n ž c ň

2. Doplně do slabik *i* nebo *y*. Tvrdé slabiky vybarvi modře, měkké červeně.

H__ Š__ N__ Ř__ K__
T__ Ž__ CH__ Ě__ C__
Č__ D__ Ď__ R__ J__ Ň__

3. Tvoř slova začínající na následující slabiky nebo slova, která tyto slabiky obsahují. Slova čti nahlas.

dy _____ di _____
ty _____ ti _____
ny _____ ni _____

4. Doplně do slov *i* nebo *y*.

oslad__t lod__čka se slon__ čist__t
hran__ záhon__ schod__ hrad__
kart__ letn__ sklen__ce uklon__t se
tkan__čka pěkn__ post__lka t__kadla

5. Piš co je na obrázcích.



Dysortografie – pracovní list č. 5

1. Čti slova se slabikami *bě*, *pě* *vě*, *mě*. Vyber si jedno slovo s každou slabikou a tvoř s nimi věty.

zpěv	náměstí	sběračka	květák
oběd	medvěd	podběl	pěstovat
zvědavý	pěna	změna	měkký
pětikoruna	předmět	dovědět	běžec

- _____
- _____
- _____
- _____

2. Doplnuj slova do vět podle obrázků.

Na obloze svítí _____.



Rychle jsem _____



domů.

Na zahradě rostou _____.



Najdi na _____



Českou republiku.

Jedeme do _____



na nákup.

Dnes jsem dostal _____



z matematiky.

Na _____



seděli vrabci.

3. Do slov doplňuj slabiky *bě*, *pě* *vě*, *mě*.

holou_____	med_____d	dos_____lý	před_____t
_____lásek	_____tev	z_____vačka	ús_____v
na_____račka	z_____davý	pou_____	_____síc

4. Rozhodni, kde bude: *bě/be*, *vě/ve*, *pě/pe*, *mě/me*.

Bě/be:	_____ruška	hří_____	_____hat	_____ran
Vě/ve:	_____sta	_____nec	s_____tr	_____dec
Pě/pe:	_____čivo	s_____chat	_____nál	_____na
Mě/me:	z_____řit	_____loun	ká_____n	s_____je se

Dysortografie – pracovní list č. 6

1. Spojuj dvojice synonym.

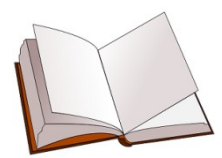
velký	chlapec
kluk	budova
jídlo	říkat
dům	brečet
povídat	obrovský
plakat	potrava

2. Spojuj dvojice antonym.

chytrý	noc
hluk	smutný
den	hloupý
nový	ticho
veselý	prázdný
plný	starý

3. Z nabídky vybírej synonyma a piš je ke správnému obrázku.

cesta dům taška spis stezka
 kniha křičet trasa vila brašna ječet
 barák kabelka bichle řvát vila



_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

4. K obrázkům piš dvojice antonym.



_____ - _____ - _____ - _____ - _____



_____ - _____ - _____ - _____ - _____

Dysortografie – pracovní list č. 7

1. Pozorně přečti text a podtrhni všechny předložky.

Moje babička bydlí na vesnici za Prahou. Na zahradě má vysoký smrk a pod ním lavičku. Rád na ní sedávám a dívám se na mraky. Často si pod lavičku lehá babiččin kocour Mourek. Mourek má černou srst s bílými flíčky. Někdy běhá po zahradě za myši, které občas vykouknou ze země. Je s ním legrace.

2. Do vět doplňuj předložky.

Vyrábíme lodičky _____ papíru. Díváme se _____ televizi. Pes ležel _____ stolem. Zítra jdu _____ kina _____ svými kamarády. _____ dva dny budu mít narozeniny. Zapomněl jsem domácí úkol doma _____ stole. Maminka šla _____ obchodu _____ brambory. Zápis _____ savcích píšeme _____ sešitu.

3. Dokonči věty podle obrázků.



_____ je ovoce.



Umíš hledat města _____?



Mám rád hranolky _____.



Dej _____ oblečení _____.



Petr _____ hraje _____.



Pes _____ leží _____.

4. Slova v závorce dej do správných tvarů podle předložky a tvoř věty.

v (léto) _____

na (zahrada) _____

do (škola) _____

s (babička) _____

po (oběd) _____

z (papír) _____

pro (kamarád) _____

Dysortografie – pracovní list č. 8

1. Rozděl slova podřazená ke sloům nadřazeným.

tričko *plavání* *svetr* *sukně*
jahoda *hokej* *banán*
meloun *smrk* *javor* *ananas*
lyžování *jablko* *čepice*
lípa *kalhoty* *tenis*
borovice *dub* *fotbal*

OVOCE	STROM	SPORT	OBLEČENÍ

2. Ke každému slovu vymysli rým.

rok _____	robot _____
drak _____	vesta _____
mám _____	křída _____
pes _____	vločka _____
kos _____	pádlo _____

3. Ke každému slovu napiš zdobnělinu.

auto _____	lopata _____
chlapec _____	vůz _____
koš _____	palec _____
štěně _____	váza _____
kolo _____	potok _____

4. Hledej ve čtyřsměrce protějšky k daným sloům.

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

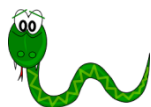
chlapec	holubice
beran	lišák
stařec	dědek
dcera	pán
kočka	srnec
sestra	

Dysortografie – pracovní list č. 9

1. Do slov doplň chybějící písmeno podle obrázků a na řádek napiš množné číslo.



P Á ____



H A ____



M R K E ____



P A Ř E ____



M E ____



K O N E ____



Z U ____



L E ____



O Ř E ____



K O ____

2. Doplň do slov vhodnou souhlásku a dokonči věty.

tvaro ____

Mám rád chleba s _____.

bato ____

Dej si svačinu do _____.

prova ____

Umíš šplhat pro _____?

ří ____ky

Dám si jeden kuřecí _____.

ža ____ka

U rybníka sedělo mnoho malých _____.

věte ____

Na _____ seděli ptáci.

nů ____ky

Bez _____ nemůžeš stříhat.

hou ____

Po obloze letěly _____ ptáků.

drá ____

Tygr má ostré _____.

3. Najdu cestu od myšky k sýru. Cesta vede přes správně napsaná slova. Všechna tato slova vyhledej a vybarvi.

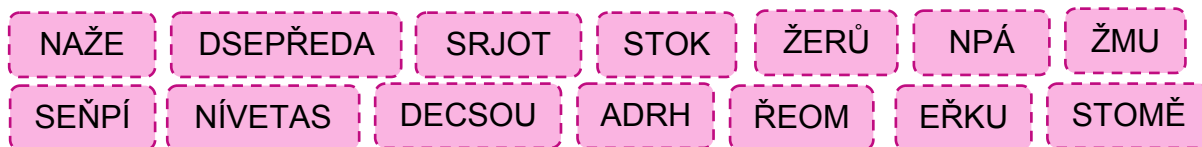


	G	Š	B	A	P	O	N	O	Š	K	A	F	K	D	P	A	C	
	H	H	L	K	O	N	E	V	V	H	D	V	J	Ř	Z	S	K	
M	L	R	F	D	Ž	A	Ů	S	Č	S	Č	B	Á	B	O	V	K	A
R	S	O	Z	K	Á	J	Š	H	E	J	Y	I	M	L	F	P	G	Z
V	J	CH	L	É	V	U	G	N	L	B	R	Ř	V	O	R	T		
Z	Á	D	H	I	X	C	N	B	A	T	O	H	Á	Ť	K	D		



Dysortografie – pracovní list č. 10

1. Vylušti z přesmyček vzory podstatných jmen a přiřaď je k rodům.



Rod mužský

Rod ženský

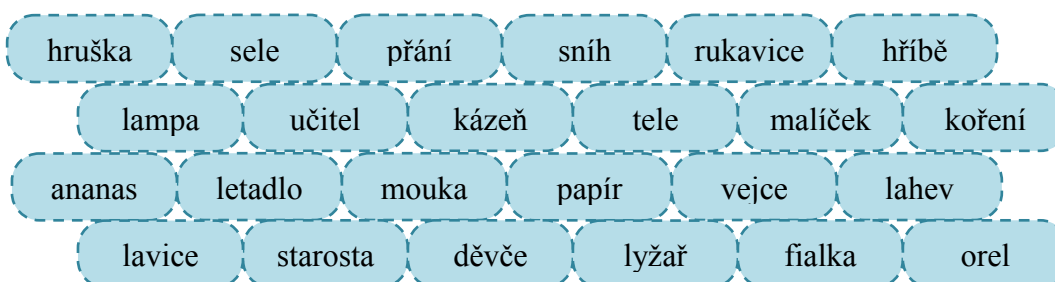
Rod střední

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Ke každému slovu napiš ukazovací zájmeno a napiš v množném čísle.

dům	<u>ten dům – ty domy</u>	váza	_____
jezero	_____	hora	_____
flétna	_____	radost	_____
učitel	_____	dělník	_____
mýdlo	_____	jehně	_____

3. Podstatná jména rozřiď a zapiš do správných sloupečků.

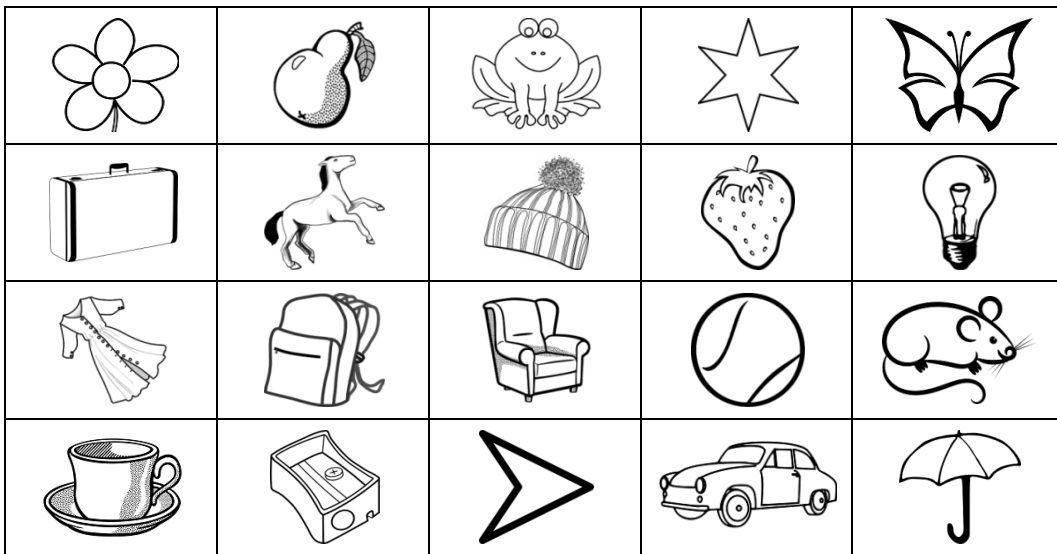


Rod střední	Rod ženský	Rod mužský

Dyskalkulie – pracovní list č. 1

1. Vybarvuj obrázky podle zadání.

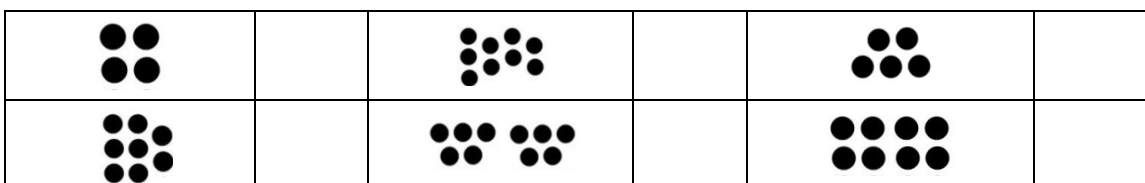
Třetí sloupeček, druhý řádek červeně. Pátý sloupeček, čtvrtý řádek oranžově.
 Pátý sloupeček, první řádek modře. Druhý sloupeček, čtvrtý řádek černě.
 První sloupeček, třetí řádek růžově. První sloupeček, první řádek fialově.
 Čtvrtý sloupeček, třetí řádek žlutě. Pátý sloupeček, třetí řádek žlutě.
 Druhý sloupeček, první řádek zeleně. Čtvrtý sloupeček, druhý řádek červeně.



2. V každém sloupečku očíslej obrazce podle velikosti od nejmenšího po největší.

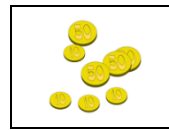
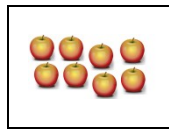
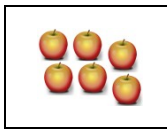
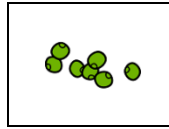
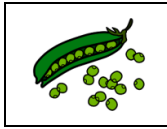
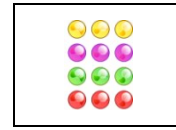
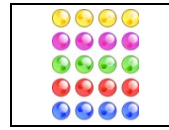


3. Ke každému obrázku číslicí napiš, kolik je na něm teček.



Dyskalkulie – pracovní list č. 2

1. Porovnávej, na kterém obrázku z dvojice je více objektů.



2. Spoj čísla s odpovídajícím slovním vyjádřením.

28

47

19

50

100

32

64

dvacet
osm

sto

padesát

devatenáct

třicet
dva

šedesát
čtyři

čtyřicet
sedm

3. Daná čísla zapiš číslicemi.

sto dvacet devět _____

sedmdesát čtyři _____

osmdesát šest _____

sto tři _____

dvě stě třicet pět _____

tři sta padesát pět _____

osm set dva _____

šest set čtrnáct _____

4. Piš čísla a znaménka tak, aby platila nerovnost.

34 > _____

47 < _____

118 _____ 99

57 _____ 75

15 < _____

81 > _____

46 _____ 58

82 _____ 35

60 < _____

39 < _____

70 _____ 27

100 _____ 66

5. Seřaď čísla od nejmenšího po největší a piš je na řádek.

478

987

605

199

743

985

89

370

Dyskalkulie – pracovní list č. 3

1. Piš čísla do tabulky podle řádů.

467 56 805 245 619 748 58 700 30 234

jednotky	desítky	stovky

jednotky	desítky	stovky

2. Zapiš čísla, která mají:

Čtyři stovky, dvě desítky, osm jednotek _____

Pět stovek, čtyři jednotky _____

Osm stovek, jednu desítku, jednu jednotku _____

Devět desítek, osm desítek, devět jednotek _____

Tři stovky, pět desítek, pět jednotek _____

Jednu stovku, sedm desítek _____

3. Čísla, která zaokrouhlujeme nahoru, zakroužkuj červeně. Čísla, která zaokrouhlujeme dolů, zakroužkuj modře.

8 5 2 4 6 9 0 7 3 1

4. Zaokrouhluj čísla na desítky a podtrhni číslo, které zaokrouhlování určuje.

56 $\dot{=}$ _____ 22 $\dot{=}$ _____ 17 $\dot{=}$ _____

73 $\dot{=}$ _____ 84 $\dot{=}$ _____ 68 $\dot{=}$ _____

45 $\dot{=}$ _____ 90 $\dot{=}$ _____ 36 $\dot{=}$ _____

37 $\dot{=}$ _____ 32 $\dot{=}$ _____ 94 $\dot{=}$ _____

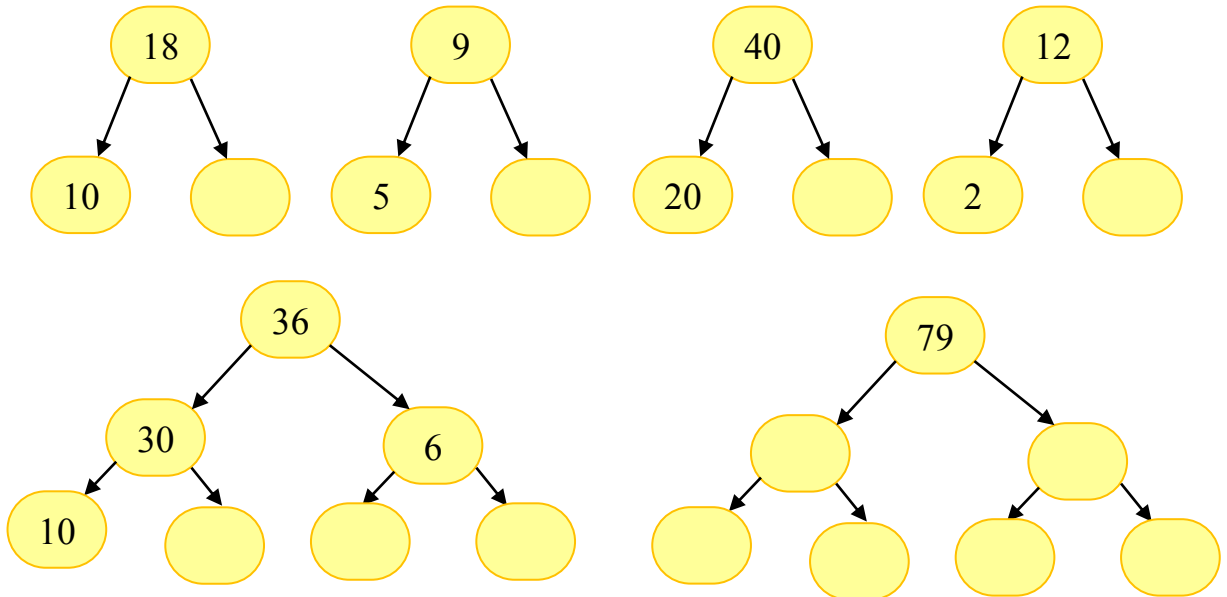
5. Zaokrouhluj čísla na desítky a stovky.

	desítky	stovky
148		
53		
99		
865		

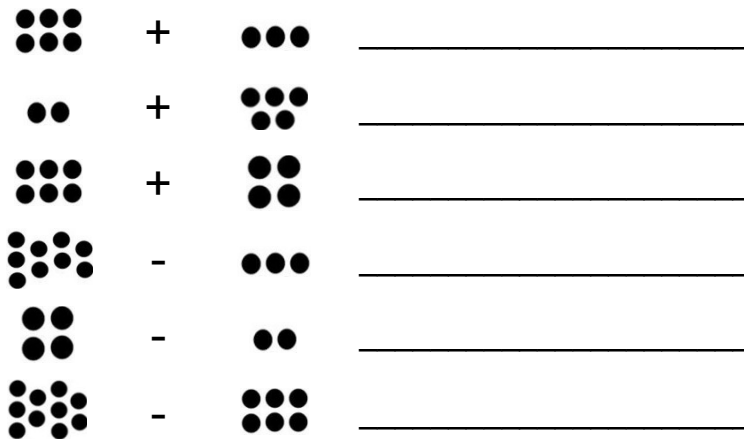
	desítky	stovky
488		
107		
352		
216		

Dyskalkulie – pracovní list č. 4

1. Rozkládej čísla podle vzoru.



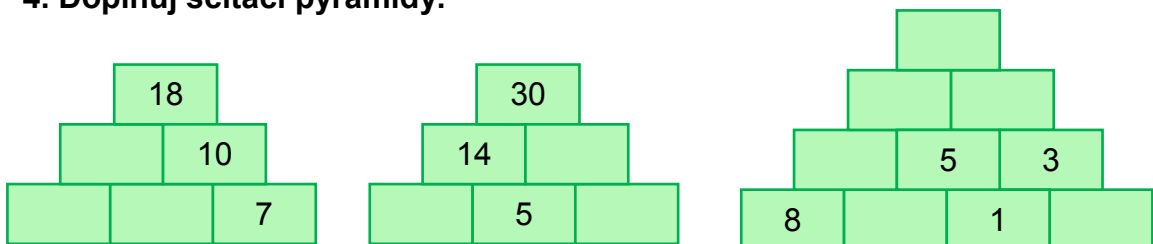
2. Podle obrázků piš příklady na sčítání a odčítání i s výsledkem.



3. Z čísel sestavuj příklady na sčítání a odčítání a piš je na řádek.







12	7	5	20	6	14	11	13	24	8	16	8	40	10	30
----	---	---	----	---	----	----	----	----	---	----	---	----	----	----

4. Doplnuj sčítací pyramidy.



Dyskalkulie – pracovní list č. 5

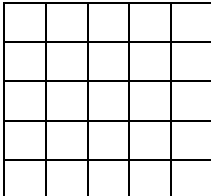
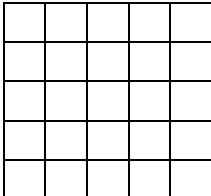
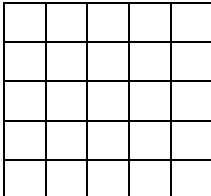
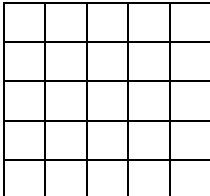
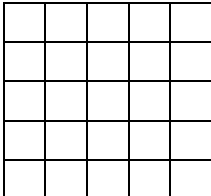
1. Podle obrázků zapisuj na řádek příklady na násobení.

		
$2 \times 3 = 6$	_____	_____
		
_____	_____	_____

2. Doplňuj násobkové řady.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
. 2										
. 3										
. 4										

3. Vybarvuj počet řádků a sloupečků podle příkladu.

$3 \cdot 4 = \underline{\quad}$	$2 \cdot 5 = \underline{\quad}$	$4 \cdot 5 = \underline{\quad}$	$5 \cdot 3 = \underline{\quad}$	$3 \cdot 3 = \underline{\quad}$
				








4. Násob písemně a spoj příklad se správným výsledkem.

$\begin{array}{r} 56 \\ \cdot 5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 48 \\ \cdot 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 35 \\ \cdot 4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 73 \\ \cdot 6 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 29 \\ \cdot 8 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 94 \\ \cdot 5 \\ \hline \end{array}$
_____	_____	_____	_____	_____	_____

					
---	---	---	---	--	---

Dyskalkulie – pracovní list č. 6

1. Rozděluj bonbony pro čtyři děti.

2. Do tabulek piš nejbližší násobky při dělení daným číslem.

	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	
: 2											

	7	13	15	18	22	25	29	33	35	39	43
: 4											

3. Vybarvi všechna políčka s příklady, u kterých je výsledek se zbytkem.

18 : 3	21 : 3	30 : 3	18 : 2	40 : 5	25 : 5	40 : 4
20 : 5	30 : 5	28 : 5	21 : 3	13 : 2	12 : 3	27 : 3
14 : 2	13 : 2	7 : 2	10 : 4	26 : 3	10 : 3	35 : 5
30 : 4	22 : 4	29 : 4	18 : 5	15 : 4	17 : 2	23 : 4
31 : 5	14 : 3	17 : 3	29 : 4	3 : 2	19 : 5	21 : 2
24 : 3	17 : 5	5 : 2	12 : 5	32 : 3	31 : 4	15 : 5
9 : 3	32 : 4	18 : 5	22 : 3	17 : 2	24 : 4	20 : 2
12 : 4	50 : 5	36 : 4	9 : 2	28 : 4	30 : 3	40 : 4

4. K příkladům do závorky napiš zbytek. Příklady vpravo také vypočítej.

$13 : 2 = 6$ () $20 : 3 = 6$ () $29 : 4 = \underline{\quad}$ () $32 : 3 = \underline{\quad}$ ()
 $11 : 3 = 3$ () $15 : 4 = 3$ () $12 : 5 = \underline{\quad}$ () $26 : 4 = \underline{\quad}$ ()
 $19 : 4 = 4$ () $9 : 2 = 4$ () $19 : 3 = \underline{\quad}$ () $38 : 5 = \underline{\quad}$ ()
 $17 : 2 = 8$ () $10 : 3 = 3$ () $11 : 2 = \underline{\quad}$ () $33 : 4 = \underline{\quad}$ ()

Dyskalkulie – pracovní list č. 7

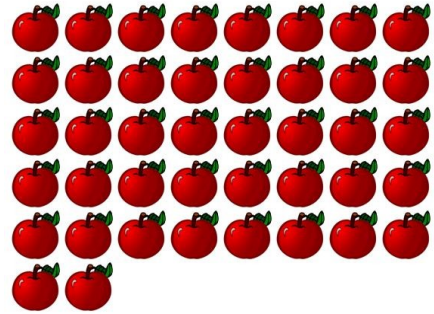
1. Řeš slovní úlohu, výpočet znázorni na obrázku.

Babička natrhala 42 jablek a rozdělovala je mezi svých pět vnoučat. Kolik jablek dostalo každé z nich? Zbyla babičce nějaká jablka?

Jablek celkem 42

Jedno vnouče.....?

Zbude jablek.....?

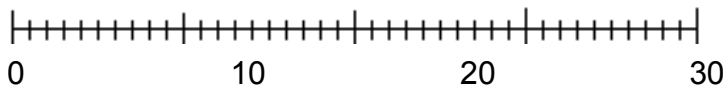


2. Řeš slovní úlohu, výpočet znázorni na číselné ose.

Anička je 9 let. Její mamince je o 24 let více. Kolik je Aniččině mamince let?

Anička 9 let ←

Maminka o 24 více



Výpočet: _____

Odpověď: _____

3. Řeš slovní úlohu a zapisuj údaje do tabulky.

Na trhu prodávají jahody. 1 kg jahod stojí 56 Kč. Spočítej a zapisuj do tabulky, kolik Kč stojí 2, 3 ... 10 kg.



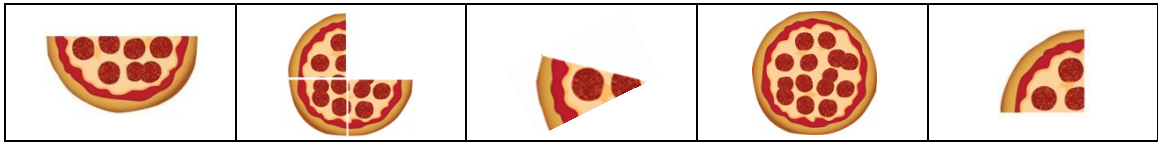
1 kg	2 kg	3 kg	4 kg	5 kg	6 kg	7 kg	8 kg	9 kg	10 kg
56 Kč									

4. Vypočítej příklad a vymysli k němu vlastní slovní úlohu.

34 – 12 = _____

Dyskalkulie – pracovní list č. 8

1. Spoj obrázek se správnou částí.

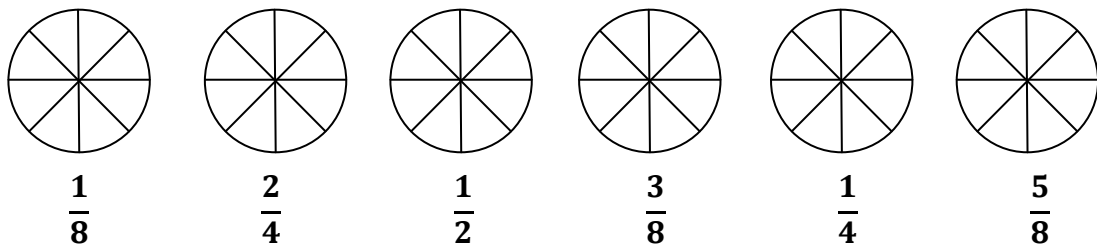


1	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{3}{4}$
----------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

2. Zapiš zlomkem:

jedna třetina — čtyři šestiny — jedna sedmina —
 tři čtvrtiny — jedna polovina — pět třetin —
 dvě pětiny — dvě čtvrtiny — tři osminy —

3. U každého obrázku vybarvi danou část.

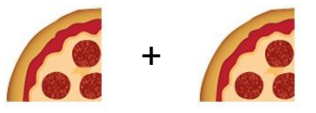
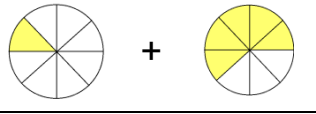

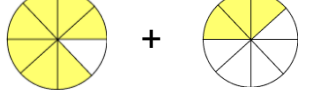


4. Vybarvuj část jahod podle zadání.

$\frac{1}{5}$		$\frac{2}{4}$		$\frac{3}{3}$	
$\frac{1}{2}$		$\frac{1}{3}$		$\frac{1}{4}$	

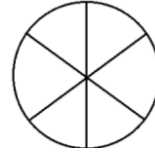
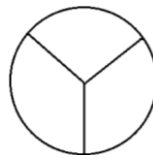
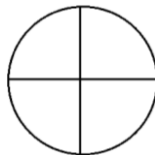
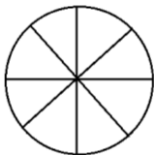
Dyskalkulie – pracovní list č. 9

1. Spoj příklad s jeho znázorněním.

	$\frac{7}{8} + \frac{3}{8}$
	$\frac{3}{4} + \frac{1}{4}$
	$\frac{1}{8} + \frac{5}{8}$
	$\frac{1}{4} + \frac{1}{4}$

2. Vybarvi v obrázku správný počet políček. Každý ze sčítanců vybarvi jinou barvou.

$$\frac{2}{8} + \frac{3}{8} = \dots \quad \frac{1}{4} + \frac{2}{4} = \dots \quad \frac{2}{3} + \frac{1}{3} = \dots \quad \frac{3}{6} + \frac{1}{6} = \dots$$

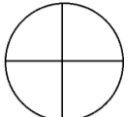
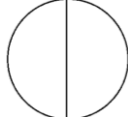

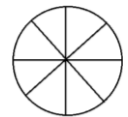

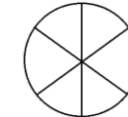


3. Podle vzoru sčítej zlomky.

$$\frac{2}{4} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4} \quad \frac{9}{2} + \frac{2}{2} = \text{---} \quad \frac{4}{7} + \frac{3}{7} = \text{---}$$

$$\frac{8}{10} - \frac{7}{10} = \text{---} \quad \frac{12}{14} - \frac{5}{14} = \text{---} \quad \frac{4}{5} - \frac{2}{5} = \text{---}$$

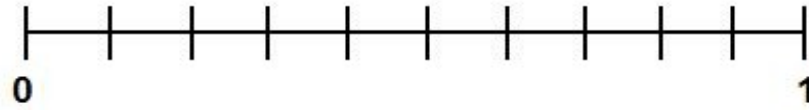
4. U každého zlomku vybarvi odpovídající část kruhu a zlomky porovnej.

$\frac{1}{4}$	<input type="checkbox"/>	$\frac{1}{2}$	$\frac{4}{6}$	<input type="checkbox"/>	$\frac{3}{8}$	$\frac{1}{3}$	<input type="checkbox"/>	$\frac{2}{6}$
								

Dyskalkulie – pracovní list č. 10

1. Zapisuj čísla na číselnou osu.

0,6 0,2 0,8 0,9 0,5 0,3 0,7 0,1 0,4



2. Spoj zlomek s odpovídajícím desetinným číslem.

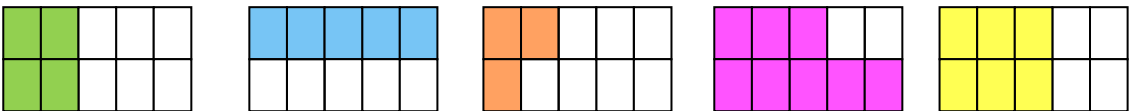
0,1	$\frac{1}{100}$
0,01	$\frac{1}{1\,000}$
0,001	$\frac{1}{10}$

3. Zapisuj čísla, piš řády správně pod sebe.

J = jednotky, D = desetiny, S = setiny, T = tisíciny.

	J	D	S	T		J	D	S	T
2,76	2	,	7	6	4,305	,			
0,584		,			0,086		,		
8,381	8	,	3	8	9,99	9	,	9	9

4. Podle vzoru napiš, kolik políček je vybarveno.



0,4 _____ _____ _____ _____

5. Zapisuj daná čísla číslicemi.

žádná celá sedm desetin

třináct celých pět desetin

tři celé čtyři desetiny

žádná celá třicet pět setin

pět celých dvacet tři setin

šest celých osm setin

6. Porovnávej dvojice desetinných čísel.

1,5	<input type="text"/>	1,08	5,9	<input type="text"/>	6,2	3,2	<input type="text"/>	3,65
0,6	<input type="text"/>	0,59	4,05	<input type="text"/>	4,5	2,9	<input type="text"/>	4,8