

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Martina Sapíková

Předmět speciálně pedagogické péče u žáků se specifickými
poruchami učení na 2. stupni základní školy

Olomouc 2021

vedoucí práce: PhDr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Předmět speciálně pedagogické péče u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy“ vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 27. 4. 2021

.....

Bc. Martina Sapíková

Ráda bych poděkovala PhDr. Lucii Pastierikové, Ph.D. za vstřícný přístup, odborné vedení a věcné připomínky v průběhu zpracování diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat výchovné poradkyni pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a speciálnímu pedagogovi za 2. stupeň ZŠ za konzultace při tvorbě diplomové práce a žákům navštěvujícím předmět speciálně pedagogické péče základní školy, díky kterým jsem mohla pracovní listy zrealizovat.

Obsah

Úvod.....	7
Cíl diplomové práce	9
Teoretická část	10
1 Inkluzivní pedagogika	10
1.1 Inkluze a integrace	10
1.1.1 Integrace	10
1.2 Inkluze	11
1.2.1 Vztah mezi integrací a inkluzí.....	12
1.3 Realizace inkluze v České republice.....	13
1.3.1 Vzdělávací programy v ČR.....	14
2 Systém intervence a podpory při vzdělávání na základní škole.....	16
2.1 Poradenské služby v ČR	16
2.2 Školská poradenská zařízení	16
2.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna.....	17
2.2.2 Speciálně pedagogická centra	18
2.2.3 Střediska výchovné péče	19
2.3 Školní poradenské pracoviště	19
2.3.1 Výchovný poradce.....	20
2.3.2 Metodik prevence	21
2.3.3 Školní psycholog	22
2.4 Podpůrná opatření	22
2.5 Plán pedagogické podpory	25
2.6 Individuálně vzdělávací plán	25
2.7 Asistent pedagoga	27
2.8 Předmět speciálně pedagogické péče.....	27
3 Školní speciální pedagog.....	29

3.1	Osobnost školního speciálního pedagoga	29
3.2	Legislativní vymezení speciálního pedagoga	30
3.3	Činnost školního speciálního pedagoga.....	31
3.3.1	Depistážní a diagnostické činnosti	32
3.3.2	Intervenční činnosti	33
3.3.3	Metodická podpora pedagogů a asistenta pedagoga	34
4	Specifické poruchy učení	35
4.1	Pojem specifické poruchy učení a jeho zařazení	35
4.2	Etiologie specifických poruch učení	37
4.2.1	Laterality a SPU	38
4.3	Definice specifických poruch učení.....	39
4.3.1	Dyslexie.....	39
4.3.2	Dysgrafie	40
4.3.3	Dysortografie.....	41
4.3.4	Dyskalkulie.....	41
4.3.5	Dyspinxie	42
4.3.6	Dysmúzie.....	43
4.3.7	Dyspraxie	43
4.4	Specifické poruchy učení na druhém stupni základních škol	43
4.5	Reedukace specifických poruch učení	44
4.6	Reedukace dyslexie.....	46
4.6.1	Metody pro nácvik čtení.....	48
4.7	Reedukace dysgrafie	49
4.8	Reedukace dysortografie.....	51
5	Pracovní listy pro žáky se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ	54
5.1	Cíl praktické části práce.....	54
5.2	Charakteristika zařízení	54

5.2.1	Péče o žáky s poruchami učení na Základní škole, Znojmo, Mládeže 3.....	55
5.2.2	Předmět speciálně pedagogické péče na Základní škole, Znojmo, Mládeže 3 56	
5.3	Pracovní listy	57
5.3.1	Pracovní list 1: Dyslektická čítanka	57
5.3.2	Pracovní list 2: Slovní druhy	72
5.3.3	Pracovní list 3: Podstatná jména	77
5.3.4	Pracovní list 4: Přídavná jména.....	85
5.3.5	Pracovní list 5: Zájmena.....	92
5.3.6	Pracovní list 6: Číslovky	96
5.3.7	Pracovní list 7: Slovesa	101
5.3.8	Pracovní list 8: Příslovce.....	110
5.3.9	Pracovní list 9: Předložky	115
5.3.10	Pracovní list 10: Spojky	117
5.3.11	Pracovní list 11: Částice	121
5.3.12	Pracovní list 12: Cítoslovce.....	123
5.4	Závěr praktické části	125
5.5	Limity praktické části	125
	Závěr	126
	Seznam použité literatury.....	128
	Seznam příloh.....	135

Úvod

Problematika žáků se specifickými poruchami učení (dále také jako SPU) je v současné době velmi aktuální zejména na základních školách. Počty žáků s těmito poruchami se na základních školách neustále zvyšují. Tyto děti se mnohdy potýkají s potížemi při procesu učení, se školním neúspěchem, který vzniká například při potížích v matematice, při osvojování si cizího jazyka, což může vést až k celkovému selhávání při plnění školních povinností. Specifické poruchy učení se již dostaly do povědomí velké většiny společnosti, proto se dnes kladou velké požadavky na pedagogy, kteří by měli umět rozpoznat tyto poruchy a následně s dětmi s těmito poruchami pracovat. V průběhu let se péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na školách výrazně zlepšila. Školní poradenská pracoviště na jednotlivých školách byla rozšířena o působení školního psychologa a školního speciálního pedagoga, kteří nabízejí metodickou podporu nejen pro pedagogy, ale také pro rodiče, usnadňují komunikaci se školskými poradenskými zařízeními, a hlavně napomáhají se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Musíme mít taky vždy na paměti, že systém poradenské činnosti se neobejde bez týmové spolupráce všech zúčastněných.

K napsání této diplomové práce mě inspirovala především vlastní praxe na základní škole, kde již třetím rokem pracuji jako učitelka českého jazyka a předmětu speciálně pedagogické péče. Setkávám se tedy denně s obtížemi žáků s poruchami učení, blízce spolupracuji s výchovnou poradkyní a kariérovou poradkyní naší školy. Díky této spolupráci mám také informace o profesní orientaci žáků, o výběru středních škol, jejich představách a očekáváních.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Za cíl jsem si kladla vytvořit pracovní listy pro žáky se specifickými poruchami učení do předmětu speciálně pedagogické péče. Pevně doufám, že pracovní listy najdou plné využití na Základní škole Mládeže 3, Znojmo, kde působím.

V části teoretické se budu zabývat vývojem inkluzivního vzdělávání v České republice, systém intervence a podpory při vzdělávání na základní škole, kde se hlavně zaměřím na školní poradenské pracoviště a využívání podpůrných opatření při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V jedné z kapitol se potom budu zabývat úlohou školního speciálního pedagoga na základní škole. Poslední kapitola bude zaměřena na specifické poruchy učení, kde se

zaměřím na reedukaci nejčastějších specifických poruch učení v rámci předmětu speciální pedagogické péče (PSPP). Nesmíme zde opomenout úlohu předmětu speciální pedagogické péče na základních školách, který navštěvují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části se budu věnovat tvorbě pracovních listů pro žáky se specifickými poruchami učení na Základní škole Mládeže 3 ve Znojmě. V úvodu praktické části charakterizuji danou základní školu, předmět speciálně pedagogické péče a žáky navštěvující tento předmět. Nejdůležitější oblastí jsou v této části pracovní listy, které jsem vytvořila pro své vlastní potřeby pro práci se svými žáky v hodinách předmětu speciálně pedagogické péče. Při tvorbě těchto pracovních listů jsem vycházela z učiva českého jazyka druhého stupně základní školy. Pracovní listy jsou vytvářeny s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a skládají se z dyslektické čítanky a souboru cvičení na jednotlivé slovní druhy, neboť toto učivo je nedílnou součástí celého druhého stupně základní školy. V příloze diplomové práce nalezneme také řešení pracovních listů a myšlenkových map, a to v originální velikosti. Doufám, že pracovní listy budou přínosné pro speciální pedagogy, učitele českého jazyka a pro žáky se specifickými poruchami učení, případně i žáci s jinými speciálními vzdělávacími potřebami.

Cíl diplomové práce

Hlavním cílem diplomové práce je objasnění celého systému intervence a podpory žáků na základní škole a vytvoření pracovních listů pro žáky se specifickými poruchami učení na Základní škole Mládeže 3, Znojmo. Didaktický materiál má žákům i učitelům pomoci při nápravě poruch učení, ale využití nalezne jistě i v hodinách českého jazyka. Pracovní listy obsahují také myšlenkové mapy, které mohou žáci používat jako pomůcky při osvojování gramatických pravidel.

Teoretická část

1 Inkluzivní pedagogika

První kapitola se bude zabývat objasnění pojmu inkluze a integrace, následně se zaměříme na realizaci inkluze v České republice.

Inkluzivní pedagogika patří v současné evropské pedagogice k nejvíce diskutovaným pedagogickým fenoménům. Při polemizování se velmi často zapomíná, že jeho skutečně kompetentní řešení v reálné situaci si vyžaduje nejdříve analýzu jednotlivých komponentů. V 18. století v Evropě začala vznikat různá zařízení pro jedince s postižením. Postupně se tak systematicky zorganizovala institucionální odborná péče o tyto jedince, což ale mnohdy vedlo k jejich segregované edukaci. Dnešní retrográdní celosvětový trend směřující k inkluzivní pedagogice přináší u nás i v zahraničí spoustu nedořešených problémů. Jedná se o otázky samotného konceptu inkluzivní pedagogiky, způsobu a tempa implementace do každodenní pedagogické praxe. (Lechta, 2010)

„V nejširším chápání můžeme inkluzivní pedagogiku definovat jako pedagogickou disciplínu, která se zabývá podmínkami, možnostmi a procesy optimální edukace lidí s postižením během celého jejich života.“ (Lechta, 2010, s. 72)

Inkluzivní pedagogika je jednou z nově rozvíjejících se disciplín pedagogiky. Problematika edukace lidí s postižením se v minulých letech postupně oddělila od pedagogiky, a to jako speciální pedagogika. Vlivem trendu inkluze se však toto téma opět zařazuje zpět do obecné pedagogiky. (Lechta a kol., 2007a, in Lechta, 2010)

1.1 Inkluze a integrace

Existují určité rozdíly v chápání podstaty inkluzivní pedagogiky. Často se termín inkluzivní pedagogika používá v různých, až protichůdných významech. Jde především o rozdělení edukačních konceptů integrace versus inkluze. (Lechta, 2010)

1.1.1 Integrace

„Slovo integrace má řadu významů – v oblasti speciální pedagogiky tento pojem chápeme jako „spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin“ (Jesenský, 1995, in Slowík, 2007, s. 31)

V rámci školní integrace se nezávisle na stavu a kvalitě jejího uskutečňování rozlišují v praxi tyto základní formy školní integrace (Lechta, 2010):

- *individuální integrace* – jedná se o integraci jednoho dítěte s postižením do třídy běžné školy co nejbližší k jeho bydlišti. Dítěti a rodičům je zajištěna odborná podpora a asistence
- *skupinová integrace* – jedná se o integraci žáků se srovnatelným postižením (sluchovým, tělesným atd.). Začleňují se do tzv. *speciálních tříd*, které patří k běžným školám
- *preventivní neboli obrácená integrace* – v rámci obrácené integrace se do speciálních škol přijímají intaktní žáci. Edukační podmínky a prostředí jsou upraveny pro žáky s postižením, zároveň je zajištěno společné vyučování žáků s postižením s intaktními žáky a sociální interakce
- *další formy integrace* – patří sem integrační školy s charakterem běžné školy. Přijímají do škol každé dítě s postižením nezávisle na druhu a rozsahu postižení

Efektivní začlenění dětí, žáků a studentů do běžného proudu škol, resp. školskou integraci, ovlivňuje mnoho faktorů, které člení Jankovský (2014) takto:

- *rodina* – skladba, hodnotová orientace, způsob výchovy dítěte, vzdělání rodičů, ekonomická situace apod.
- *ekonomická úroveň státu* – množství financí, které je stát ochoten investovat do oblasti školské, sociální a zdravotní
- *škola* – podmínky materiální, personální, bezbariérovost školy, atmosféra školy, postoj a přístup pedagogických a nepedagogických pracovníků, intaktních spolužáků a jejich rodičů ke školské integraci
- *školská poradenská zařízení* – podpora a vedení ze strany speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologický poraden

1.2 Inkluze

„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“ (Slowik, 2007, s. 32)

Začátek inkluze je spojován se známou Deklarací ze Salamanky z roku 1994, kde se na konferenci UNESCO začalo zdůrazňovat, že se nemá klást důraz na otázku předpokladu

dítěte pro docházku do běžné školy, ale zabývat se otázkou pedagogického, organizačního a kulturního potencialu školy. (Lechta, 2010) Prohlášení v Salamance nakonec vedlo k přijetí Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením v roce 2006. (Lechta, 2010)

V inkluzivním přístupu jsou osoby s postižením zapojovány do všech běžných aktivit jako intaktní osoby. Speciální prostředky a postupy se využívají pouze v případě, kdy je to nezbytně nutné, pak tedy nastupuje adekvátní pomoc a podpora. (Slowik, 2007) Inkluze v současné době odstraňuje následující překážky, se kterými se setkáváme téměř všude (Anderliková, 2014):

- exkluze ve vzdělávání a z politiky
- exkluze z trhu práce
- ekonomická exkluze
- institucionální exkluze
- exkluze způsobená sociální izolací
- kulturní exkluze
- prostorová exkluze

Žáci se v rámci inkluzivního vzdělávání nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde tu o různorodou skupinu žáků s různými individuálními potřebami. (Lechta, 2010) *„Inkluze je založena na rovnocennosti jedinců, aniž by byla předpokládána normalita. Za normální považujeme spíše rozmanitost, přítomnost větších či menších rozdílů.“* (Anderliková, 2014, s. 42)

Podle Lechty (2010) je cílem inkluzivního vzdělávání kromě sociální adaptace jedince (hlavní cíl vzdělávání jako takového) vytvořit školní prostředí otevřené všem dětem, zohlednění její heterogenity a připravit celou společnost na to, že lidé se speciálními potřebami jsou, byli a budou její součástí.

1.2.1 Vztah mezi integrací a inkluzí

„Jestliže integrací chápeme začlenění dosud vyloučení osoby, inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, to znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Lidé nejsou v tomto pojetí rozdělováni do skupin (např. nadaní, postižení, mluvící odlišným jazykem atd.). Zatímco v pojmu integrace ještě zaznívá předchozí vyloučení ze společnosti, inkluze znamená spolurozhodování a spoluvytváření pro všechny lidi bez výjimky.“ (Anderliková, 2014, s. 44)

Základní posun inkluzivního přístupu od integračního spočívá v zajištění speciálních prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením, aby mohli být tito jedinci zapojováni do běžných aktivit ve společnosti. V případě školské integrace se využívají zejména specifické metody a pomůcky a vytváří se zvláštní (až segregované) vzdělávací prostředí. (Slowik, 2007) Integrace zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol, žák se však musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že se škola změní, aby pojmula větší různorodost žáků. (Lechta, 2010) Inkluzivní vzdělávání zařazuje žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. (Slowik, 2007) Inkluze je založena na akceptování různorodosti, národnosti, rasy, jazykového původu, sociálního pozadí, úrovně výkonu nebo postižení. (Lechta, 2010)

Lechta (2016) shrnuje zásadní rozdíly mezi integrací a inkluzí:

- integrace se soustředí pouze na skupinu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zatímco inkluze se týká široké společnosti, všech dětí – škola přijímá všechny žáky
- integrace na rozdíl od inkluze počítá s duálním systémem školství
- integrace dělí žáky na dvě skupiny – žáky se speciálními potřebami a žáky bez speciálních potřeb, kdežto inkluzivní přístup bere v úvahu pouze jednu heterogenní skupinu žáků
- v rámci integrace se dbá na přípravu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby se lehce začlenili mezi ostatní spolužáky, zatímco v inkluzivním pojetí se přizpůsobuje škola (prostředí) všem žákům s ohledem na jejich individuálně vzdělávací potřeby

1.3 Realizace inkluze v České republice

„Cílem současného školství v ČR je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.“ (Vítková, in Lechta, 2010, s. 169)

Právo na vzdělání všech osob je ukotveno ve *Všeobecné deklaraci lidských práv* z roku 1948, v České republice garantuje právo na vzdělání v článku 33 *Listiny základních práv a svobod* z roku 1993. Legislativa v České republice akceptuje mezinárodní dokument *Úmluva o právech dítěte*, která vstoupila v platnost v roce 1991. Cíle vzdělávací politiky byly

schváleny vládou ČR na zasedání v roce 1999, kdy vznikl *Národní program rozvoje v České republice Bílá kniha*. Tento dokument formuje vládní strategii ve vzdělávání, myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy směřované pro vývoj vzdělávací soustavy. Podle Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (schválené v roce 2014), která na Bílou knihu navazuje, je jednou z hlavních priorit snižování nerovnosti ve vzdělávání. Bílá kniha tak definitivně pozbývá platnost. Tento dokument se zabývá i povinným rokem předškolního vzdělávání. Cíle Strategie vzdělávací politiky České republiky 2020 jsou rozvedeny v dokumentech např. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015–2020 nebo Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018. (MŠMT, © 2018)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon, se zabývá podmínkami a obsahem pro edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zásadní změny v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přinesla novela školského zákona č. 82/2015 Sb. Zavedla rovný přístup vzdělávání pro všechny žáky, zavedla pojem podpůrných opatření pro zajištění maximálního dosažitelného vzdělávání, skončila kategorizace žáků se zdravotním a sociálním postižením, byl zaveden termín žák se speciálními vzdělávacími potřebami, dále byla zpřístupněna možnost vzdělávání žáků v přípravných třídách pro všechny děti. (Zákon č. 82/2015 Sb.) Důležitým prováděcím předpisem ke školskému zákonu je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Vyhláška pojednává o podpůrných opatřeních a postupu při jejich poskytování, náležitostech individuálního vzdělávacího plánu, podmínkách využití asistenta pedagoga a jiných osob naplňujících podpůrná opatření, počtech žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními a o počtech pedagogů ve třídách. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) Podmínky a personální složení důkladně řeší vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Vyhláška č. 197/2016 Sb.)

1.3.1 Vzdělávací programy v ČR

V Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha, zakotveným v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se zavedl systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků, které jsou vytvářeny na státní a školní úrovni. (Rámcový vzdělávací

program pro základní vzdělávání, 2017) „*Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.*“ (Vítková, in Lechta, 2010, s. 175)

Etapy vzdělávání (Vítková, in Lechta, 2010):

- *rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)* – respektuje individuální potřeby dítěte, možnost vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné MŠ, nebo v MŠ speciální
- *rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)* – navazuje na RVP PV, vymezuje vzdělávací obsah, ve kterém umožňuje vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Vyhláška 27/2016 Sb. zrušila vzdělávání podle RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP
- *rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální (RVP ZŠS)* – člení se na dvě úrovně-pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a pro žáky s těžkým mentálním postižením, vymezuje podmínky pro vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení
- *rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP GV)* – umožňuje vzdělávání žáku se SVP a (mimořádně) nadaných žáků, u kterých je předpoklad dalšího studia na vysoké škole
- *rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV)* - zpracovány RVP pro jednotlivé obory vzdělání

2 Systém intervence a podpory při vzdělávání na základní škole

Druhá kapitola se bude věnovat činnostmi poradenských služeb v ČR a možnostmi podpory žáka na základní škole.

2.1 Poradenské služby v ČR

V posledních deseti letech jsou v České republice kladeny požadavky na systém pedagogicko-psychologického poradenství. Hlavním úkolem je propojení poradenských zařízení mezi sebou a zavedení uceleného systému vzdělávání a profesního rozvoje. (Pipeková, 2006)

„Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací.“ (Lechta, 2010, s. 171)

Současný poradenský systém je podle Kucharské a spol. (2013) tvořen třemi liniemi poradenských pracovišť zajišťujících poradenskou pomoc pro žáky se specifickými problémy:

1. *Školní poradenské pracoviště* – poradenský tým pracovníků školy se zabývá neúspěšností žáka, poruchami učení, chování atd.
2. *Školská poradenská zařízení* – odborná diagnostika, posouzení závažnosti obtíží klientů a poskytování doporučení podpůrných opatření pro školy
3. *Střediska výchovné péče* – diagnostické ústavy určeny pro žáky s rizikovým chováním

2.2 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení poskytují pro děti, žáky, studenty a jejich zákonné zástupce poradenskou činnost. Spolupracují se školou a poskytují speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a pomáhají s vhodnou volbou povolání klientů se specifickými vzdělávacími potřebami. (NUV © 2011–2021) Školská poradenská zařízení poskytují pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC) a střediska výchovné péče (SVP). Poradenské služby se poskytují

bezplatně na žádost žáků a jejich zákonných zástupců. Poskytnutí služby je na základě písemného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Pracovníci kladou důraz na ochranu práv jejich uživatelů a řídí se v souladu se zákonem postupovat v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Školská poradenská zařízení vychází z vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. (Katalog podpůrných opatření, © 2015)

Školské poradenské zařízení vede dokumentaci:

- o žádostech, odmítnutí a přerušení poskytnutí poradenské služby
- o vyšetřeních, výsledcích a poskytnuté péči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- o doporučeních podpůrných opatření
- o doporučeních ke vzdělávání žáka či studijní skupiny ve škole, třídě
- poskytnutí informací podle § 1 odst. 3
- o spolupráci se školou a školskými zařízeními
- o komunikaci s veřejnou správou (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 4)

2.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) vznikly už v 70. letech 20. století a podílejí se na vzdělávacím procesu dětí, žáků a studentů. Jedná se o komplexní týmovou práci, která je poskytována žákům a jejím zákonným zástupcům. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013) Hlavní činností PPP je přímá práce s dětmi od tří let do ukončení středního vzdělávání. Poskytuje se formou individuální nebo skupinové péče, na základě výsledků a doporučení PPP se upravuje vzdělávání žáka na škole. Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje ambulantní činnost na pracovišti a zároveň pracovníci vykonávají návštěvy ve školách/školských zařízeních. (NUV, © 2011–2021). Mezi členy PPP patří psycholog, speciální pedagog (včetně logopeda) a sociální pracovník. Kvalifikační požadavky pro pracovníky poradny určuje zákon č. 563/2004. Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Pedagogicko-psychologická poradna v rámci svých činností zajišťuje:

- připravenost žáků na povinnou školní docházku (pedagogicko-psychologickou)
- zprávy a doporučení podpůrných opatření a zařazení žáka do třídy, školy, oddělení

- vyšetření pro mimořádně nadané žáky (pedagogicko-psychologická)
- poskytnutí intervence (speciálně pedagogické, psychologické)
- metodickou podporu pedagogickým pracovníkům
- poradenské činnosti v oblasti profesní orientace
- řešení komplexní problematiky školního neúspěchu (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5, odst. 3)

2.2.2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (SPC) vznikla po roce 1990 a zaobírají se poradenskou činností pro děti a mládež s jedním typem postižením, případně se zaměřují na děti a mládež s více vadami. (Lechta, 2010) Činnost SPC je ukotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Služby jsou poskytovány dětem od raného věku až do ukončení studia, popřípadě se poskytují i v rané dospělosti. Péči zajišťuje tým odborníků (psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník), který pomáhá řešit náročné situace spojené s výchovou dítěte. Jedná se o komplexní služby, které mají speciálně pedagogický, psychologický a psychoterapeutický charakter. (Pipeková, 2006) Stejně jako u PPP pracovníci vykonávají ambulantní činnost a mohou navštěvovat školy a rodiny nebo zařízení, kde o děti pečují. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 6, odst. 3)

Mezi základní činnosti speciálně pedagogického centra patří:

- připravenost žáků na povinnou školní docházku
- zajištění speciálně vzdělávacích potřeb žáka
- vypracování zpráv a doporučení ke vzdělávání žáka, nastavení podpůrných opatření
- kariérní poradenství
- včasnou intervenci
- speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku
- metodickou podporu škole
- komplexní poradenství pro žáky a jejich rodiče (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 6, odst. 4)

2.2.3 Střediska výchovné péče

„Střediska výchovné péče jsou zařazena mezi pedagogicko-psychologické poradenské služby od r. 1997, jejich činnost je specifikována v zákoně č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších zákonů“ (Lechta, 2010, s. 172) Středisko výchovné péče (SVP) nabízí okamžitou pomoc při zachycení prvních signálů výchovných problémů. Pomáhá zabránit závažnějším problémům chování, zmírnit či odstranit poruchy chování. Spolupracuje s rodinou, se školami, PPP, SPC, středisky sociální prevence a jinými odbornými institucemi. Pedagogům poskytují poradenské služby v oblasti péče o výchovně ohrožené děti a mládež. Jedná se nejčastěji o činnosti diagnostické, poradenské, psychoterapeutické, výchovné a vzdělávací, které se poskytují formou ambulantní a internátní péče. (Pipeková, 2006)

2.3 Školní poradenské pracoviště

Název školní poradenské pracoviště (ŠPP) se používá pro označení poradenských služeb poskytovaných ve škole, které je blíže charakterizováno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a také ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Za činnost školního poradenského pracoviště zodpovídá ředitel, který přenáší některé kompetence na jednotlivé členy školního poradenského zařízení. „Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 7, odst. 1)

Školní poradenské pracoviště zajišťuje odborné služby ve smyslu Vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, které se však mohou na jednotlivých školách měnit v závislosti na typu škol, pedagogického sboru, profilace školy aj. Každá škola musí při zajišťování odborných služeb splňovat standardy, které se týkají prostoru, vybavení, nástrojů, pomůcek atd. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013) Ve škole jsou poradenské služby zaměřeny na:

- poskytování podpurných opatření
- prevenci školní neúspěšnosti

- kariérové poradenství
- podporu vzdělávání a začleňování žáků ze sociálního prostředí
- podporu vzdělávání žáků (mimořádně) nadaných
- péče o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi
- včasnou intervenci u žáků
- předcházení rizikového chování, šikany a diskriminace
- preventivní programy
- metodickou podporu učitelů
- spolupráci s rodinou
- spolupráci školy a školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 7, odst. 2)

Modely školních poradenských služeb jsou z hlediska zapojených odborníků. Dělí je na model základní, kde služby zajišťuje výchovný poradce a školní metodik, a model rozšířený, kde se do školských poradenských služeb zapojuje školní psycholog a školní speciální pedagog. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013) V následujících podkapitolách se budu věnovat jednotlivým osobám, které ve školním poradenském pracovišti působí. Postupně se seznámíme s úlohou výchovného poradce, metodika prevence a školního psychologa. Osobě speciálního pedagoga, který je pro tuto diplomovou práci stěžejní, bude potom věnována celá samostatná kapitola níže (viz kapitola 3).

2.3.1 Výchovný poradce

„Výchovní poradci pracují na všech základních, středních a speciálních školách. Jedná se většinou o učitele, kteří kromě svého úvazku plní i úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělání a volby studia či povolání žáka.“ (Pipeková, 2006, s. 51) Mezi osobnostní předpoklady výchovného poradce patří schopnost empatie, spolehlivost, komunikativnost a řešení krizových situací. (Kendelíková, 2016) Výchovný poradce musí absolvovat studium výchovného poradenství. (Pipeková, 2006) *„Studium se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin.“* (Vyhláška č. 317/2005 Sb., Část první, § 8)

Standardní činnosti výchovného poradce jsou stanoveny v příloze č. 3 vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění.

Mezi nejdůležitější činnosti výchovného poradce patří:

- kariérní poradenství (skupinová/ individuální šetření, poradenství pro rodiče, spolupráce se ŠPZ a SVP, návštěvy na Úřadu práce České republiky, kariérní poradenství pro cizince)
- spolupráce se ŠPZ při zajišťování podpůrných opatření
- zpřístupnění vstupní i průběžné diagnostiky (speciálně vzdělávacích potřeb, mimořádného nadání)
- příprava podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole
- poskytování služeb kariérního poradenství u žáků s odlišným mateřským jazykem s ohledem na speciální vzdělávací potřeby
- metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy (tvorba IVP, příprava plánu pedagogické podpory, práce s nadanými žáky atd.)
- spolupráce se zákonnými zástupci žáků (poskytování informací apod.)
- shromažďování informací a zajišťování dokumentace v rámci poradenské péče u žáků (Vyhláška č. 72/2005 Sb., Příloha č. 3)

2.3.2 Metodik prevence

„Školní metodici prevence se podílejí na koordinaci aktivit v oblasti prevence sociálně patologických jevů u žáků. Vytvářejí strategii školy v oblasti prevence zneužívání návykových látek (minimální preventivní program školy), koordinují zavádění tohoto programu, podílejí se na jeho realizaci a sledují jeho úspěšnost.“ (Pipeková, 2006, s. 52) Na některých školách může tuto funkci vykonávat samotný ředitel nebo zástupce ředitele. Školní metodik prevence musí splňovat podmínky odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost učitele příslušného stupně a typu školy dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. Činnosti metodika prevence se dělí na metodické a koordinační, informační a poradenské. (Kendíková, 2016)

Mezi nejdůležitější činnosti metodika prevence patří:

- realizace preventivních programů pro školy (záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismus, sexuální zneužívání atd.)
- metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování

- individuální a skupinová práce se žáky s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání
- spolupráce s orgány státní správy a samosprávy, které řeší rizikové a problémové chování
- spolupráce se zákonnými zástupci a ŠPZ
- spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování u jednotlivých žáků a tříd (Vyhláška č. 72/2005 Sb., Příloha č. 3).

2.3.3 Školní psycholog

Pozice školního psychologa se v současnosti objevuje téměř na každé základní škole. Mezi jeho základní úkoly patří snižovat rizika vzniku výchovných, výukových a vývojových problémů žáka. (Pipeková, 2006) *„Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.“* (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 7)

Mezi nejdůležitější činnosti patří:

- programy pro podporu rozvoje osobnosti žáků prevence negativních vlivů jejich vývoje
- rozvoj osobnosti žáků
- metodická pomoc pedagogickým pracovníkům
- spolupráce s PPP, SPC, metodická pomoc při depistáži u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (Pipeková, 2006)

Mnozí ředitelé si v současnosti uvědomují důležitost působení školního psychologa na škole. Zkvalitňují vzdělávací a výchovný proces. Díky psychologovi dochází ke zlepšování školního klimatu, řešení mnohých problémů a komunikace se žáky a jejich zákonnými zástupci. (Kendíková, 2016)

2.4 Podpůrná opatření

„Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga s dítětem, žákem či studentem (dále jen „žák“) v případech, kdy speciální vzdělávací potřeby žáka vyžadují

v různé míře upravit průběh jeho vzdělávání.“ (MŠMT, © 2013–2021) Díky podpurným opatřením (PO) došlo ke zkvalitnění českého školství, nabízí příležitosti ke vzdělávání žáků se znevýhodněním jak na běžné škole, tak školách zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Podpurná opatření přestala dělit žáky podle zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního postižení a začala posuzovat hloubku daného znevýhodnění. (Michalík, Baslerová & Felcmanová, 2015)

Podpurná opatření spočívají v:

- poradenství školy a ŠPZ
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání
- úpravě podmínek u přijímacích zkoušek a při ukončování vzdělávání
- využívání kompenzačních pomůcek
- úpravě výstupů dle RVP
- tvorbě IVP
- využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka atd.
- úpravě učebních prostor (Zákon č. 82/2015 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony § 16, odst. 2)

Podpurná opatření se dělí do jednotlivých stupňů podpory dle závažnosti znevýhodnění, člení se do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti (Michalík, Baslerová & Felcmanová, 2015):

- **stupeň 1** – se využívá u žáků jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka. Díky tomuto uplatnění PO se žák může ustálit ve školním výkonu a zamezit tak školní neúspěšnosti. První stupeň PO si určuje samotná škola (není potřeba doporučení ŠPZ). V rámci podpory je vhodné upravit zasedací pořádek, délku vyučovací jednotky, časový limit pro práci žáka, individuální přístup k žákovi a dostatečná motivace. Stupeň 1 nemá navýšen normativ a je hrazen v rámci běžného provozu školy. Při vzdělávání se může použít plán pedagogické podpory.
- **stupeň 2** – tato opatření se realizují na základě doporučení ŠPZ, která na základě vyšetření v závěru zprávy určí druhý stupeň podpurného opatření. U žáka se musí respektovat úprava organizace vzdělávání v rámci zasedacího pořádku, délky vyučovací jednotky, časového limitu pro práci žáka atd. Výuka žáka probíhá v běžné třídě, kde pedagog využívá aktivizující metody, kooperativní učení a bere

ohledy na individuální vzdělávací potřeby (rychlá unavitelnost). V rámci doporučení ŠPZ může dojít k úpravě u přijímacích zkoušek na střední školu. Druhý stupeň PO má navýšený finanční normativ ze státního rozpočtu. Žák se vzdělává pomocí didaktických a speciálně didaktických pomůcek. Žák se vzdělává pomocí plánu pedagogické podpory nebo individuálního vzdělávacího plánu. V tomto stupni podpory lze využít dalšího pedagogického pracovníka, sdíleného asistenta, který není určen pouze k jednomu žákovi, ale k podpoře většího počtu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

- **stupeň 3** – tato opatření se realizují na základě doporučení ŠPZ, která na základě zprávy z vyšetření stanoví třetí stupeň podpůrných opatření. Tento stupeň podpory u žáka vyžaduje dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, je nutno využívat speciálních forem, metod a vzdělávání a respektovat individuální potřeby žáka ve výuce a při hodnocení výsledků vzdělávání. Žáci se vzdělávají pomocí IVP, využívají didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky a speciální učebnice z navýšeného finančního normativu. Na základě doporučení ŠPZ lze snížit počet žáků ve třídě, lze prodloužit délku studia středního a vyššího odborného vzdělávání. V tomto stupni podpory lze využít asistenta pedagoga.
- **stupeň 4** – vychází z doporučení ŠPZ. Tento stupeň podpory u žáka vyžaduje podstatnou úpravu v organizaci a průběhu vzdělávání. Žák je vzděláván vždy pomocí IVP. Škola využívá navýšený finanční normativ pro potřeby žáka při vzdělávání (využívání speciálních učebnic, speciálně didaktických, kompenzačních, rehabilitačních pomůcek, úprava pracovního místa v učebně.) Do vzdělávání žáka s PO 4 vstupuje asistent pedagoga, který pomáhá žákovi při pohybu, sebeobsluze (v závislosti na míře postižení) a při výuce. Na vzdělávání se může podílet i další speciální pedagog ve třídě ZŠ speciální. Do vzdělávání je zařazena výuka předmětů speciálně-pedagogické péče. Vzdělávání probíhá ve skupině 6-8 žáků se SVP.
- **stupeň 5** – vychází vždy z doporučení ŠPZ, vyžaduje úplné přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání žáka (možnost vzdělávání v rehabilitačních třídách). Škola využívá finanční podpory ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka (využívání speciálních učebnic a dalších alternativních výukových materiálů, speciálních didaktických, finančně náročných kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, úprava pracovního prostředí ve třídě). Tato finanční podpora umožňuje individuální vzdělávání žáka v rozsahu 6–8

hodin týdně nebo vzdělávání skupiny žáků se SVP v počtu 4–6 žáků. Ve výuce je potřeba dvou pedagogických pracovníků (speciální pedagog, asistent pedagoga). Na základě zdravotního stavu žáka a odborné zprávy lékaře je možné využívání individuální výuky v domácím prostředí, kterou zajišťují pracovníci SPC. Další forma vzdělávání u žáků s hlubokým mentálním postižením zprostředkovává příslušný krajský úřad v souladu s ustanovením § 32 ŠZ.

2.5 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory (PLPP) vychází z vyhlášky č. 27/2016 Sb. Patří mezi nová podpůrná opatření, která si vypracovává sama škola pro žáky, jejichž míra speciálních vzdělávacích potřeb odpovídá prvnímu stupni podpory. Tato forma podpory nemá navýšený finanční normativ a je hrazena v rámci běžného provozu školy. (Kendíková, 2016)

Při sestavování plánu pedagogické podpory se zaměřuje na tyto oblasti vzdělávání (Kendíková, 2016):

- metody výuky – individualizace, strukturování a organizace učiva
- úprava obsahu a výstupu vzdělávání
- organizace výuky
- hodnocení
- intervence školy

2.6 Individuálně vzdělávací plán

„Pokud k podpoře vzdělávání žáka nepostačí podpůrná opatření prvního stupně poskytovaná školou, školské poradenské zařízení navrhne některá z opatření druhého až pátého stupně, mezi které patří mimo jiné také individuální vzdělávací plán.“ (MŠMT, © 2013–2021)

„Individuálně vzdělávací plán je jedním z nejdůležitějších mechanismů poskytování individuální podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (případně žákům mimořádně nadaným)“ (Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014, s. 49) Podle individuálně vzdělávacího plánu (IVP) se žáci a studenti se SVP vzdělávají od roku 1989. (Lechta, 2010) Individuálně vzdělávací plán vychází z vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. Vypracovává se

v případě speciálně vzdělávacích potřeb žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení. Za tvorbu IVP zodpovídá ředitel školy, zpracovává se bez zbytečného odkladu, nejpozději do jednoho měsíce od obdržení doporučení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Není uzavřeným dokumentem a během roku může být doplňován a upravován. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3) Tvorba IVP by měla být týmová. Pracovníci SPC nebo PPP pomáhají při tvorbě IVP a poskytují konzultace. Třídní učitel za asistence rodičů, ostatních pedagogů a asistenta pedagoga tvoří individuální vzdělávací plán. (Lechta, 2010)

Individuálně vzdělávací plán by měl obsahovat (Pipeková, 2006):

- základní údaje o žákovi
- pedagogickou diagnózu
- konkrétní úkoly v jednotlivých oblastech
- pedagogická hlediska a postupy
- kompenzační pomůcky
- způsob hodnocení a klasifikace
- způsob ověřování vědomostí
- organizaci péče
- dohodu o spolupráci s rodiči
- podíl žáka na terapii
- informace dalším učitelům

„Základem pro sestavení IVP je dobře stanovená speciálně pedagogická diagnostika, která je založena racionálním pochopení dítěte a jeho rodiny.“ (Lechta, 2010 s. 178) S podobou IVP seznámí ředitel školy všechny vyučující a rodiče nezletilého žáka, kteří IVP potvrdí svým podpisem. Školské poradenské zařízení dvakrát do roka kontroluje naplňování a dodržování individuálně vzdělávacího plánu. V případě neplnění IVP informuje ředitele školy. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 4) *„IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálně vzdělávacích potřeb žáka s důrazem na spolupráci rodiny, školy a poradenského pracoviště, protože tak lze dosáhnout výraznějšího zlepšení ve vývoji dítěte, žáka či studenta.“* (Lechta, 2010, s. 178)

2.7 Asistent pedagoga

Funkce asistenta pedagoga se v českém školství prokázala jako nezbytná. Díky asistentovi se vytvářejí rovné příležitosti ke vzdělání všech dětí. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013) „*Asistent pedagoga je důležitým činitelem inkluzivního procesu: bez něj je to obtížné a děti s vícenásobným postižením, děti s pohybovým postižením a děti s NKS by se nemohly vzdělávat s intaktními dětmi.*“ (Lechta, 2010, s. 124) Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, zaměstnanec školy nebo školského zařízení, jehož činnost je ukotvena ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. Asistent pedagoga pracuje pod metodickým vedením učitele, poskytuje podporu pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka se SVP a podporuje samostatnost u žáka v rámci činností ve třídě. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5)

Mezi hlavní činnosti asistentů pedagoga patří (Kendíková, 2016, s. 6):

- „*pomoc pedagogickým pracovníkům při vzdělávací činnosti*
- *komunikace se žáky a zákonnými zástupci*
- *podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí*
- *pomoc při výuce a přípravě na ni*
- *pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu*“

Ředitel školy zřizuje funkci asistenta pedagoga na základě souhlasu příslušného krajského úřadu, stanovuje asistentovi náplň práce a zařazuje ho do příslušné platové třídy na základě jeho činností a odborné kvalifikace. (Kendíková, 2016) Kvalifikace asistenta pedagoga musí splňovat předpoklady dané zákonem o pedagogických pracovnících. Asistenti pedagoga musí absolvovat kvalifikační kurzy pro splnění pedagogických dovedností. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013)

2.8 Předmět speciálně pedagogické péče

Škola zajišťuje předměty speciálně pedagogické péče (PSPP) v rámci podpůrných opatření, které může vykonávat školní speciální pedagog, speciální pedagog ze ŠPZ, nebo pedagog s rozšířeným oborem speciální pedagogika. Předmět se zaměřuje na předměty, se kterými má žák problémy. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) Základní školy poskytují předmět speciálně pedagogické péče pro žáky do třetího podpůrného opatření. V druhém podpůrném

opatření zajišťuje škola nebo školské poradenské zařízení jednu hodinu týdně předmětu speciálně pedagogické péče, která je určena pro žáky pro nápravu logopedických obtíží, řečové výchovy, specifických poruch učení, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesné výchovy, nácvik sociální komunikace. V této skupině mohou být maximálně čtyři žáci. Ve třetím stupni podpůrného opatření je náplň předmětu speciálně pedagogické péče stejná jako ve druhém podpůrném opatření, ale je doplněna o zrakovou stimulaci, bazální stimulaci u žáků s mentálním postižením, práci s optickými pomůckami, logopedickou péčí, rozvíjení sluchového vnímání, odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci, českému znakovému jazyku aj. V tomto případě mohou být opět reedukační skupiny po čtyřech žácích, a to v rozsahu dvou hodin týdně. Ve čtvrtém a pátém stupni podpůrného opatření je poskytován předmět speciálně pedagogické péče žákům, u kterých se zde vychází ze specifik obtíží dítěte, a to v rozsahu tří až čtyř hodin týdně. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha 3, část A)

3 Školní speciální pedagog

V této kapitole se zaměříme na osobnost, legislativní vymezení a činnost speciálního pedagoga.

Pozice školního speciálního pedagoga na českých školách je poměrně nová. Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v posledních letech nepochybně přibývá a je třeba věnovat jim odpovídající péči. Z toho důvodu se zvýšila potřeba a poptávka po funkci školního speciálního pedagoga na školách. V současnosti na většině škol buď přímo speciální pedagog působí, nebo je sdílený pro více škol. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013) V lepších případech na školách vznikaly pro žáky doplňující skupinové aktivity (dyslektické kroužky), nebo si pedagog realizoval nespécifikovaný přístup zohlednění žáka s SPU. Vznikla tak potřeba využití speciálního pedagoga, který bude pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, na běžných školách. Vedení školy se zpočátku potýkalo s problémy financování, vymezení odborných kompetencí speciálního pedagoga a s otázkou, s kterými žáky má školní speciální pedagog pracovat. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013) V posledních letech se díky školnímu speciálnímu pedagogovi zkvalitnil na školách poradenský systém, spolupráce s rodiči, ŠPZ, a také se zvyšují výukové kompetence pedagogů. (Kendíková, 2016) Počet školních speciálních pedagogů na školách tak stále roste, již v roce 2013 bylo zaznamenáno nejméně 150 odborníků, kteří byli zaměstnáni hlavně v základních školách. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013) Školní speciální pedagog je součástí školního poradenského zařízení. Velmi často bývá pozice kombinována s pracovním úvazkem klasického učitele nebo pracovníkem školského poradenského zařízení (PPP, SPC), a to z toho důvodu, že škola není schopna plný pracovní úvazek uhradit. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013)

3.1 Osobnost školního speciálního pedagoga

„Typ osobnosti je také jedním z činitelů, které budou ovlivňovat náplň, formy práce, ale i celkovou úspěšnost práce. Je povinností školního speciálního pedagoga reflektovat své potřeby a situace, ve kterých činnostech je mu dobře, kam se může ještě posunout a kde jsou jeho limity.“ (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013, s. 44) Podle Lechty (2010) mezi základní dovednosti, které by měl speciální pedagog naplňovat ve své praxi a využívat k rozvoji svých studentů patří:

- individuální terapeutická činnost

- korekční činnost (např. pohybová činnost)
- poradenství pro žáky (využívání kompenzačních pomůcek)
- poradenství pro rodiče v řešení výchovných problémů
- metodické vedení pro pedagogy v oblasti edukace a řízení integračního (inkluzivního) procesu

Mezi základní kompetence speciálního pedagoga by měla patřit empatie, spolupráce, komunikace a pokora. Cílem empatického přístupu nemusí být bezvýhradné přijetí klienta, ale schopnost nabízet klientovi možné přístupy, které jsou pro něho akceptovatelné. Speciální pedagog musí umět přiznat svoje chyby, musí být schopen s nimi pracovat a musí umět požádat o pomoc druhého odborníka. K tomuto spadá taky přiměřené sebepojetí a schopnost adekvátní sebereflexe, což umožňuje realisticky hodnotit, v čem chyboval a v čem ne. V rámci pokory u speciálního pedagoga je důležité, aby uměl akceptovat názory a pohledy protistran. S těmito názory se nemusí ztotožňovat, důležité je, pouze je přijmout. Mezi vhodné vlastnosti speciálního pedagoga by měla patřit taky tvořivost a pružnost, které mohou využít při nastavování vhodných nápravných metod. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013)

3.2 Legislativní vymezení speciálního pedagoga

Speciální pedagog spadá do zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, který podporuje inkluzivní vzdělávání. Standardní činnosti speciálního pedagoga náleží do vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, která je jedním z prováděcích předpisů ke školskému zákonu. Dále je pro speciálního pedagoga zásadní vyhláška č. 27/2016 Sb., kde se hovoří o tzv. podpůrných opatření, která se soustředí na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Odborné kvalifikační předpoklady speciálního pedagoga blíže určuje § 18 v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Speciální pedagog musí získat odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním, kterou musí získat studiem bakalářského/magisterského programu Speciální pedagogika na určité pedagogické fakultě. Profesionální vývoj školního pedagoga závisí na spoustě faktorů, patří mezi ně dosavadní profesní zkušenosti, typ osobnosti, další vzdělávání a prostředí školy. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013) V rámci dosavadních zkušeností s pozicí speciálního pedagoga se ukazuje *„jako poměrně nevýhodné, pokud na místo školního specialisty nastoupí čerstvý absolvent školy, zejména má-li být na*

pracovišti sám, bez dalšího speciálního pedagoga nebo psychologa, a tím minimálního profesního sdílení a korekce. Jeho postavení ve škole je specifické, se svou rolí je ve škole osamělý a nemá, od koho by se ji učil.“ (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013, s. 39) V § 2, odst. 2 daného zákona se zařazuje speciální pedagog mezi pedagogické pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost. Speciální pedagog potřebuje pro svou činnost na škole souhlas zákonných zástupců, který je mu udělován v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

3.3 Činnost školního speciálního pedagoga

Speciální pedagog je spojován se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jak je uvedeno v zákoně 561/2004 Sb., a v doplňující vyhlášce č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších zákonů. Mezi standardní činnosti školního speciálního pedagoga patří poskytnutí pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, primární prevence a komunikace s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci. Z odborných činností jsou zmíněny depistážní, diagnostické, intervenční, metodické, koordinační a vzdělávací činnosti. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 1)

Ve škole by se měl brát důraz na prevenci, která se nezabývá pouze rizikovým chováním, ale můžeme ji vnímat jako obecný poradenský princip. (Kucharská, Mrázková a kol., 2014) Prevenci zpravidla členíme na primárně preventivní aktivity, které se zaměřují na konkrétního žáka či třídu se záměrem na zlepšení vztahů, prostředí třídy a individuality žáků. V sekundárně preventivních aktivitách se vyhledávají žáci či skupiny se speciálními vzdělávacími problémy a mohou se také řešit problémy mezi spolužáky ve třídě. Cílem terciární prevence je minimalizace problémů u žáků se SVP, podpora osobnosti a přijetí žáků se SVP ze strany učitelů a rodiny. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013)

V současné době může školní speciální pedagog vyhledávat děti se speciálně vzdělávacími potřebami a nemusí čekat na školské poradenské zařízení. S vyhláškou 27/2016 Sb. byla zavedena podpůrná a vyrovnávací opatření. Na základě těchto opatření, v případě prvního stupně podpůrného opatření, žák může být posouzen ve škole bez vyšetření školského poradenského zařízení. Tyto služby jsou poskytovány ve prospěch vzdělávacích potřeb žáka a jejich poskytovatelem je i školní speciální pedagog. (Kucharská, Mrázková a kol., 2014) *„V současné době je tedy již zcela běžné, že je školní speciální pedagog vázán k poměrně široké skupině žáků, které může poskytovat odborné poradenské služby. Jeho cílem je intervenovat tak, aby speciální vzdělávací potřeby u žáků byly co nejmenší, případně*

aby vůbec nevznikly. Lze předpokládat, že při správně nastavené intervenci v časných stadiích školních potíží bude počet žáků se speciálními potřebami nižší.“ (Kucharská, Mrázková a kol., 2014 s. 13)

3.3.1 Depistážní a diagnostické činnosti

Před intervencí, kdy školní speciální pedagog stanovuje speciální vzdělávací potřeby pro žáky, je důležité zjistit aktuální stav žáka. Cílem depistáže je vyhledávání žáků s rizikem specifických poruch učení, s poruchami chování, žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí apod. Na depistáž navazuje zařazení žáka do speciálně pedagogické péče, které se nastavuje podle individuálních předpokladů žáka. (Kucharská, Mrázková a kol., 2014) Tyto předpoklady jsou v závislosti na *„vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení plánu pedagogické podpory v rámci školy a mimo ni a stanovení druhu, rozsahu, frekvence a trvání intervenčních činností.*“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., Příloha č. 3)

V diagnostice se posuzují schopnosti a dovednosti, které se podílí na školní úspěšnosti a mohou se dále aplikovat v praxi. Diagnostický proces se zahajuje při výukových či výchovných potížích žáka. Na základě diagnostického zjištění se sestavuje plán pedagogické podpory a navrhuje se opatření, které má minimalizovat žákovo selhání. Na základě zjištění školní speciální pedagog konzultuje s rodiči, pedagogy a navrhuje metody a postupy při práci s dítětem. (Kucharská, Mrázková a kol., 2014) Diagnostika speciálně vzdělávacích potřeb se provádí v návaznosti na shromažďování a následné analýze informací o konkrétním žákovi, a to včetně osobní či rodinné anamnézy. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, Příloha č. 3) Tyto informace se získávají různými prostředky diagnostiky. Používají se standardizované testy a diagnostické metody zaměřené na posouzení úrovně čtení, psaní a matematiky, které používá školní poradenské pracoviště po domluvě se spádovým školským poradenským zařízením. Školní speciální pedagog využívá i intervenční materiály se vstupními diagnostickými ukazateli a vlastní materiály, které obsahují dotazníky a záznamové archy. (Kucharská, Mrázková a kol., 2014)

Součástí diagnostiky školního speciálního pedagoga je také i pozorování žáka ve třídě, preferované formy výuky, učební styly pedagoga. V diagnostice se musí brát v potaz také vliv rodiny na dítě, zdravotní stav dítěte, velikost kolektivu, začlenění dítěte do kolektivů mimo školu; zájmové aktivity dítěte a jeho motivace ke spolupráci. (Kucharská, Mrázková a kol., 2014) *„Pro školního speciálního pedagoga je diagnostická činnost nezbytně nutná. Diferenciální diagnostika se stanovováním diagnóz však vyžaduje komplexní spolupráci více*

odborníků a je v kompetenci odborníků ŠPZ.“ (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013 s. 107)

3.3.2 Intervenční činnosti

„Důležitou úlohou ŠSP je zajištění intervenčních a terapeutických aktivit pro cílové populace žáků (zejm. stimulace dílčích funkcí, pedagogické terapie, jako je náprava SPU, jiné formy terapie podle absolvovaného vzdělání a návazných výcviků a kurzů.“ (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013, s. 107) Mezi realizace intervenčních činností patří zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce se žákem, zajištění činností vzdělávacích, reedukačních, kompenzačních a stimulačních se skupinou, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, průběžné vyhodnocování podpůrných opatření, úpravy školního prostředí, zajištění pomůcek, poradenské intervence a komunikace s pedagogy, zákonnými zástupci žáků, ŠPZ. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., Příloha 3)

Školní poradenské pracoviště může poskytovat intervence individuálně žákovi nebo skupinově (malá skupinka do 6 žáků) pro žáky s podobnými speciálními vzdělávacími potřebami. Školní speciální pedagog se nejčastěji zabývá dlouhodobými intervencemi, ve kterých nejčastěji pomáhá žákovi s nápravou specifických poruch učení. (Kucharská, Mrázková a kol., 2014) V tomto případě se jedná o reedukaci, která je přizpůsobena konkrétním potřebám dítěte. *„Pokud se objeví u dítěte ve školním věku SPU, které je zapotřebí odstraňovat, je účelné vedle znalosti nápravných metod a postupů, vytvořit si určitou koncepci nápravy. Ta by se měla řídit jistými pravidly, která dodávají nápravným intervencím řád a zvyšují jejich účinnost.“* (Pipeková, 2006, s. 160)

Škola zajišťuje předmět speciálně pedagogické péče v rámci podpůrných opatření, o kterém se zmíním v další kapitole. Ve spolupráci s pedagogy probíhají intervence zaměřené na přípravu a tvorbu individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (vhodná spolupráce s třídními učiteli). Zároveň školní speciální pedagog poskytuje doporučení pedagogům, a to jak s těmito žáky pracovat. (Kucharská, Mrázková a kol., 2014)

3.3.3 Metodická podpora pedagogů a asistenta pedagoga

„Potřebnou součástí práce školního speciálního pedagoga je i podpora učitelů v jejich pedagogickém snažení a pomoc při identifikaci potřeb žáků a při vytváření eventuálních individuálních plánů pedagogické podpory.“ (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013 s. 159) Ze své pozice může školní speciální pedagog vést metodickou pomoc pro pedagogy a koordinovat speciálně pedagogické poradenské služby na škole. Jeho úkolem je také podílet se na vytváření školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů, které zmírní problémy u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogům navrhuje metody a formy práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve výuce. Zároveň spolupracuje s asistenty pedagoga ve škole. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, Příloha č. 3)

Školní speciální pedagog by se měl vyznat v pedagogických dovednostech, pomocí nichž pomůže učitelům zjistit silnější a slabší stránky při vedení výuky. Mezi metody práce s učiteli můžeme řadit také metodická setkání pedagogů se zaměřením na potřebná témata, individuální konzultace pro učitele, vzdělávací semináře na požadovaná témata, vzájemné naslechy v hodinách a videotrénink interakcí, který posiluje pozitivní stránky učitelské osobnosti (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013) Školní speciální pedagog může učitele vést k vytváření portfolií, do kterých si zaznamenávají konkrétní situace ve výuce, učební postupy a výsledky žáka. Portfolia mají spíše funkci dokumentační než diagnostickou, jsou však vhodným přínosem pro detailní analýzu klíčových situací a vedou ke společnému hledání jejich řešení. Školní speciální pedagog společně s pedagogem vytváří také plán pedagogické podpory. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013)

Blízká spolupráce probíhá mezi školním speciálním pedagogem a asistentem pedagoga, neboť oba dva se zabývají individuální podporou žáka. Asistent pedagoga může se školním speciálním pedagogem řešit aktuální problémy. K nabídce činností se řadí metodická setkání i konzultace výukových situací (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, Příloha č. 3) Školní speciální pedagog pomáhá asistentovi pedagoga seznámit se s prostředím školy, zorientovat se v individuální práci se žákem (užívání vhodných metodik čtení, psaní, specifických poruch atd.), podporuje spolupráci pedagoga-asistenta pedagoga, pomáhá asistentovi s komunikací s rodiči, pedagogy a školskými poradenskými zařízeními. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013)

4 Specifické poruchy učení

Poslední kapitola bude věnována pojmu, etiologii, definicím specifických poruch učení a následné reedukace nejčastějších poruch učení.

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) jsou v současnosti stále více probíraným tématem školství, které se však dostává i do povědomí celé společnosti. Je to z toho důvodu, že specifickými poruchami učení trpí již 4-5% populace, přičemž u chlapců je výskyt třikrát častější. Velké procento se vyskytuje právě u dětské populace, a to nejen na prvním a druhém stupni základní školy, ale také na středních školách. Při zjištění specifických poruch učení je brán velký důraz na včasnou diagnostiku, poskytnutí následné podpory při vzdělávání a reedukaci, které mají zabránit negativnímu vývoji jedince v oblasti vzdělávání. (Bartoňová, in Pipeková, 2006)

4.1 Pojem specifické poruchy učení a jeho zařazení

„V české literatuře není zcela sjednocena a jasně definovaná terminologie specifických poruch učení. Používá se výrazů vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, nebo specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazeny termínům pro specializovanější pojmy, jako je dyslexie či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.“ (Pokorná, 2010, s. 59) Do problematiky SPU zařazujeme také pojmy dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie, které mohou žákům při zvládnutí učební látky způsobovat určité problémy. V 70. letech 19. století byly specifické poruchy učení nazývány slovní slepota a slovní hluchota, neboť se u dětí vyskytovaly pouze problémy se čtením a porozuměním, jinak měly všechny funkce v pořádku. (Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014) Pojem specifické poruchy učení je označení různorodé skupiny vyskytujících se obtíží při vzdělávání, které mají individuální charakter, vznikají na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy a jsou doprovázeny dalšími znaky (poruchy řeči, soustředění, chování atd.) (Pipeková, 2006) Specifické poruchy učení se odlišují od poruch nespecifických, vyznačují se předponou dys-, což znamená rozpor, deformaci a *„druhá část názvu je přejata z řeckého označení činností, které jsou postiženy.“* (Zelinková, 1994, s. 12) Nespecifické poruchy se vyskytují u dětí se špatným rodinným zázemím, malou motivací k učení nebo sníženými rozumovými schopnostmi. (Pipeková, 2006)

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje problematiku specifických poruch učení do skupiny Poruchy psychického vývoje, (kategorie F 80 – F89) a souhrnně se označují jako specifické vývojové poruchy školních dovedností.

Zahrnují základní diagnózy:

- F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.0 Specifická porucha čtení
- F 81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti
- F 81.2 Specifická porucha počítání
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované
- F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy (MKN-10, © 2021)¹

Specifické poruchy učení tvoří stejnorodou skupinu (jednotlivé projevy se mohou kombinovat) a zasahují celou osobnost jedince. S termínem specifické poruchy učení bývá velmi často spjata dyslexie (porucha čtení) jako celek. V současnosti se však zaměřujeme spíše na definici problému, který se zakládá na potřebách dítěte než na správné definici poruch. Osoby se specifickými poruchami učení dnes nazýváme jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Za významnou definici specifických poruch učení, od skupiny expertů z roku 1980 z Washingtonu, považoval Matějček: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí*

¹ V nově připravované MKN- 11 „se osamostatňují se také další poruchy, dříve v MKN-10 sdružené do podkapitol, jako byly např. organické, neurotické, behaviorální poruchy, poruchy chování aj. Nové rozdělení na rovnocenné podkapitoly je tedy na poruchy "neurovývojové" (zde jsou uvedeny i mentální retardace - označené jako poruchy vývoje intelektu, poruchy učení, pozornosti, autistického spektra aj.)“ (Česká a Slovenská psychiatrie, ©2021)

(např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Matějček, 1988, s. 25)

4.2 Etiologie specifických poruch učení

Už od vzniku pozornosti o specifické poruchy učení se odborníci domnívali, že obtíže nebudou způsobeny důsledkem sníženého intelektu, nepodnětným sociálním prostředím, ani negativním emociálním stavem. Předpokládali, že poruchy učení jsou spojeny s určitými nedostatky centrální nervové soustavy, které mohou být způsobeny dědičností nebo lehkou mozkovou dysfunkcí. (Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014) Za velmi významnou v oblasti etiologie specifických poruch učení je považovaná studie výzkumu Kučery. Studie probíhala v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích a stala se hlavním místem léčby a nápravné péče dyslektických dětí u nás. Matějček (1988) uvádí čtyři skupiny příčin specifických poruch učení podle výzkumu Kučery:

- *Lehká mozková dysfunkce* – asi u 50 % jedinců, drobná poranění mozku vznikají v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním. Projevuje se těžší porucha čtení, psaní a pravopisu (obtížná náprava) a poruchy chování
- *Dědičnost* – asi u 20 % jedinců, vyskytují se lehčí obtíže ve čtení a psaní, poruchy řeči se objevují ve formě artikulační neobratnosti, jejich náprava bývá úspěšnější. Poruchy chování nejsou tak závažné jak u první skupiny
- *Příčiny smíšené* – asi u 15 % jedinců, příčina lehké mozkové dysfunkce i dědičnosti. Obtíže předcházejících dvou skupin se v různé míře prolínají a vzájemně ovlivňují (náprava obtížnější kvůli různorodosti)
- *Neurotická nebo nejasná etiologie* – asi u zbývajících 15 % jedinců, problémy u dětí vyskytující se ve výuce, kdy jedinec řeší situaci neurotickými mechanismy (obrana proti stresu a napětí) způsobenými obtížemi (Matějček, 1988)

V současné době už můžeme zaznamenat posun v problematice definování specifických poruch učení. Odborníci již upustili od hledání jednotlivých příznaků a zdůrazňují systémový přístup při hledání příčin. Z hlediska nejnovějších výzkumů se za příčiny poruch učení pokládají taky nepříznivé vlivy rodinného prostředí, podmínky školního prostředí. Nepříznivé vlivy prostředí (školního, rodinného) mohou pouze částečně zapříčinit projevy specifických poruch učení, nejsou však přímou příčinou. (Pipeková, 2006)

4.2.1 Lateralita a SPU

S problematikou SPU souvisí také přednostní užívání jednoho z párových orgánů pohybového nebo smyslového ústrojí. Jedná se o lateralitu, která může být tvarová, nebo funkční. (Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014) Přehledné schéma rozložení funkcí mozkových hemisfér uvádí Matějček (1988):

- *Levá hemisféra (řečová)* – rozlišuje řeč (slova a věty), slabiky, melodie, konfiguraci písmen znamenající slovo, provádí analyticko-syntetizační činnosti (porozumění řeči)
- *Pravá hemisféra (názorová)* – umožňuje vnímat a dešifrovat přírodní zvuky a hluky, izolované hlásky, fonémy, rytmus, prostorové vztahy, tvary, písmena jako tvary, poznávání obličejů atd.

Vyhraněnost souvisí s dozráváním nervových drah a rozlišujeme různé typy lateralit (Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014, s. 156):

- *„Lateralitu souhlasnou – převaha jedné strany u všech párových orgánů*
- *Lateralitu nesouhlasnou*
- *Lateralitu zkříženou-dominance párových orgánů na obou stranách*
- *Lateralitu nevyhraněnou (ambidextrie)“*

Výzkumy na základě anamnézy u dětí s SPU prokázaly častější výskyt levorukosti, ambidextrie nebo zkřížené lateralit. Také se shodují, že u leváků se vyskytují netypické formy dominance hemisfér pro řečové podněty častěji než u praváků s ambidextrií. Nedostatečný rozvoj řečových nebo vizuálních funkcí, který negativně ovlivňuje učení, nastává v případě, kdy je specializace hemisfér netypická. (Pokorná, 2010) Přecvičování lateralit může vést k důsledkům, jako jsou motorický neklid, koktavost, mohou vést k odporu k učení, výpadkům pozornosti a k horšímu prospěchu. (Fischer, Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014) V poradnách se při zjišťování lateralit využívají specializované testy, které nám ukazují stupeň vyhraněnosti lateralit, jedná se o tzv. koeficient dextrity (DQ). Orientační vyšetření lze provést i na základě navlékání (navlékání nitě velkou jehlou), stavěním kostek, dominancí dolní končetiny (kop do míče, jízda na koloběžce), dominancí oka (dalekohled), dominancí ucha (telefon), kreslením a psaním. (Slowik, 2007)

4.3 Definice specifických poruch učení

Poruchy učení jsou členěny podle druhů činností se školními výkony, v kterých se objevují potíže. Můžeme definovat dyslexii (porucha čtení), dysgrafii (porucha psaní), dysortografii (porucha pravopisu), dyskalkulie (porucha počítání), dyspinxie (porucha kreslení), dysmúzie (porucha hudebnosti), dyspraxie (porucha vykonávat složité výkony). Uvedené poruchy učení se většinou objevují kombinovaně, málokdy je jejich výskyt omezený pouze na jednu poruchu učení. Často jsou také spojovány s dalšími příznaky jako například poruchy motoriky, řeči, pozornosti, chování. Ve stručnosti se nyní seznámíme s nejčastějšími poruchami učení, a to především s dyslexií, dysgrafií a dysortografií.

4.3.1 Dyslexie

„Specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami.“ (Pipeková, 2006, s. 146) Pojem dyslexie se v odborných publikacích, zejména v zahraniční literatuře užívá jako souhrnné označení všech specifických poruch učení. V definici z příspěvku Z. Žlaby se uvádí pro práci s dyslektickými dětmi: *„Specifická porucha se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podmětů k žádoucímu společenskému a kulturnímu rozvoji.“* (Žlab, in Michalová, 2003, s. 30) Jedná se o nejrozšířenější poruchu osvojování si školních dovedností a bývá často kombinována s dysgrafií a dysortografií. Dyslexie se projevuje narušeným vnímáním písmen a prostoru, kdy jedinec zaměňuje různé druhy písmen, má obtíže při spojování písmen do slabik, a se souvislým čtením slov a textu. K záměně písmen dochází u písmen zrcadlově podobných (b-d, p-d, p-b, n-u), tvarově podobných (m-n, k-h) a zvukově podobných (v-f, s-z, t-d, h-ch). (Fischer, Škoda, 2008) Dítě si při čtení text domýšlí, potíže mu působí skládání písmen do slabik, není schopno sledovat čtení spolužáků, objevuje se tzv. dvojí čtení, kdy si dítě přeříkává písmena potichu a potom vysloví nahlas slovo, uniká obsah přečteného. Příčinou dyslexie je narušení zrakového vnímání a rozlišování, porucha pravolevé a prostorové orientace. Dyslexie vzniká v důsledku špatné spolupráce mozkových hemisfér a netypické lateralizace. Dyslexie může souviset i s poruchou koncentrace pozornosti, motorikou mluvidel, narušenou mikromotorikou očních pohybů a nedostatečnou zrakovou pamětí. (Jucovičová, Žáčková, 2004). V rámci vyšetření funkční dominance jedné z hemisfér při procesu čtení můžeme rozpoznávat (Slowík, 2007, s. 130):

- „P-typ (pravohemisférový) dyslexie – pomalé, nedostatečně plynulé čtení s menším množstvím chyb
- L-typ (levohemisférový) dyslexie - rychlejší a plynulejší čtení, ale s více chybami“

Důsledky v obtížích žáka s dyslexií ve škole se mohou odrážet v osobnostech žáka, v pocitech napětí při výuce jazyka a jiných předmětů, ve snížení celkového školního vývoje a v neurotickém vývoji dítěte (Pipeková, 2006)

4.3.2 Dysgrafie

„Specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen.“ (Pipeková, 2006, s. 146) Hlavní znaky bývají často spojeny s dyslexií. Jedinec má problémy s osvojováním jednotlivých písmen, napodobení tvaru a řazením písmen. Dochází k záměně tvarově podobných písmen, písmo je neuspořádané. U dysgrafických dětí se objevují potíže tam, kde jsou kladeny požadavky na rychlost psaní, kvalitu a úpravu písemného projevu. Písmo je neuspořádané, neobratné, objevuje se špatné držení psacího náčiní. Žák při soustředěnosti na obsah a gramatiku psaného projevu není schopen udržet zvýšenou pozornost na grafický projev. (Bartoňová, 2010)

Ve školním prostředí žáci s dysgrafií nestačí tempu ostatních žáků a dopouští se tak většího množství chyb v diktátech a časově omezených úkolech. Mají problémy s udržením rovného písma, píšou buď zbytečně velkými, nebo malými písmeny a zapisují slova foneticky tak, jak je slyší. (Pipeková, 2006)

Dysgrafie nepostihuje pouze oblast psaní, ale u některých jedinců zasahuje i do předmětu matematiky, kdy žáci nedokáží provést přesný zápis čísel, mají problémy s řešením slovních úloh a geometrií. (Pipeková, 2006) „Děti s dysgrafií budou mít zkrátka obtíže všude tam, kde budou závislé na výkonu psaní, kde budou kladeny požadavky na rychlost psaní a kvalitu, úpravu písemného projevu. Je nasnadě, že se v podstatě jedná o téměř všechny vyučovací předměty“ (Jucovičová, Žáčková, 2009, s. 13) Učitel by měl žákovi s dysgrafií umožnit vyjadřovat se ústně, dát mu možnost písemné práce psát na počítači a zvážit důležitost a formu písemné práce, kterou po žákovi vyžaduje bez pomoci počítače. (Michalová, 2003)

4.3.3 Dysortografie

„*Porucha pravopisu. Projevuje se tzv. specifickými dysortografickými chybami, negativně ovlivňuje i proces aplikování mluvnického učiva.*“ (Zelinková, 1994, s. 21) Mezi specifické dysortografické chyby se řadí vynechávky, záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě (nerozlišuje zvukově podobné hlásky či slabiky c – č, s – š, di – dy, ti – ty apod.), inverze, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, chyby v měkčení, vynechání délek samohlásek nebo jejich špatné vyznačení. (Pipeková, 2006) Jestliže žák v mluveném projevu gramatická pravidla zná a ovládá, řadíme gramatické chyby v psaném projevu za specifické dysortografické chyby. Žáci mají často problémy se skloňováním a časováním, chybí jim cit pro jazyk. (Jucovičová, Žáčková, 2008) Podle typických znaků můžeme rozlišit dysortografii (Michalová, in Fischer, Škoda, 2008):

- *auditivní* – narušená sluchová diferenciacie, analýza, oslabená bezprostřední sluchová paměť, jedinci rozumí smyslu slova, ale problémy jim činí pořadí jednotlivých hlásek u daného slova.
- *vizuální* – snížená kvalita vizuální paměti. Jedinec má problémy s vybavováním písmen a identifikací chyb.
- *motorickou* – narušení jemné motoriky, namáhavý a pomalý proces psaní u jedince

U žáka můžeme pomocí reedukační péče docílit menší chybovosti, ke správnému napsání pravopisných jevů je však potřeba poskytnout více času. Dysortografický žák nezvládá časově omezené úkoly (diktáty a desetiminutovky). Žák má učivo osvojené, ale v psaném projevu ho nedokáže uplatnit. Problémy se mohou objevit i v cizích jazycích. (Pipeková, 2006)

4.3.4 Dyskalkulie

„*Specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnutí základních početních výkonů.*“ (Pipeková, 2006, s. 148) Je to neurologická porucha, která se projevuje v neschopnosti porovnávat a vyčíslovat nízké hodnoty. Žáci tak mají problém s porozuměním číselnému systému, se správným postupem vedoucím ke správnému výsledku a s učením faktů o číslech a s jejich následnou manipulací. Nejedná se tak o obecný problém s matematikou, ale o problém s čísly. (Babtie, Emerson, 2018) 10. revize Mezinárodní klasifikace zařadila pojem do specifických vývojových poruch školních dovedností jako

specifická porucha počítání. „Tato porucha zahrnuje specifické postižení. „*Tato porucha se týká specifické poruchy schopnosti počítat, která není vysvětlitelná pouze mentální retardací nebo nepostačující výukou. Defekt je především v neschopnosti běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení a dělení, spíše než abstraktnějších početních úkonů, jako je algebra, trigonometrie, geometrie nebo vyšší matematika.*“ (MKN-10, © 2021) Dyskalkulie nenarušuje u jedince mentální funkci, je podmíněna geneticky nebo narušením části mozku v perinatálním období. (Fischer, Škoda, 2008) Dyskalkulii podle příznaků dělíme do několika typů (Michalová, 2003):

- *praktognostická* – narušení matematické manipulace s předměty, kreslenými symboly, v geometrii není schopen seřadit předměty podle velikosti, nechápe pojem čísla
- *verbální* – problémy při označování množství a počtů předmětů, operačních znaků a matematických úkonů
- *lexická* – neschopnost číst číslice, čísla, operační symboly, záměna tvarově podobných číslic, problémy se zlomky a desetinnými čísly
- *grafická* – neschopnost psát matematické znaky, potíže při zápisu diktátu, přepisu, vícemístných čísel, problémy při rýsování, neúhledné zápisy
- *operační* – neschopnost provádět matematické operace (sčítání, odčítání, násobení, dělení)
- *ideognostická* – porucha v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi (neschopnost chápat matematické řady)

Dyskalkulie často souvisí i s jinými poruchami (dyslexie, dysgrafie). Žáci s dyskalkulií při řešení slovní úlohy nechápou, jaký problém mají řešit, dokážou danou úlohu vyřešit logicky, ale v detailech selhávají. Stejně tak si je žák schopen při řešení zadané úlohy vybavit maximálně dva kroky dopředu a řeší se mu úlohy lépe u tabule než v sešitě. (Pipeková, 2006)

4.3.5 Dyspinxie

„*Specifická porucha kreslení je charakteristická nízkou úrovní kresby.*“ (Pipeková, 2006, s. 146) Žákovi činí problémy při manipulaci s tužkou (neobratnost, tvrdost) a mají problém s pochopením perspektivy. (Pipeková, 2006)

4.3.6 Dysmúzie

„*Specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby.*“ (Pipeková, 2006, s. 146) Tato porucha je častější, avšak neovlivňuje zásadně vyučovací proces. Žák není schopen si zapamatovat melodii, rozlišit tóny a reprodukovat hudbu. (Michalová, 2003)

4.3.7 Dyspraxie

„*Specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony se může projevit při běžných denních činnostech, tak ve vyučování.*“ (Pipeková, 2006, s. 146) Dyspraxii najdeme v 10. revizi Mezinárodní klasifikace pod názvem specifická vývojová porucha motorické funkce. Tato porucha postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů, problémy se objevují při psaní, v řeči a v jednotlivých výchovách. Výrobky žáků jsou nevzhledné a děti jsou pomalé, neupravené a nešikovné. (Bartoňová, 2003) Mluvíme tak o poruše, „*jejímž hlavním rysem je vážné postižení vývoje pohybové koordinace, které nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou nervovou poruchou (jinou než tou, kterou lze předpokládat u abnormality koordinace), motorická neobratnost je obvykle spojena s určitým stupněm poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech*“ (Michalová, 2003, s. 37)

4.4 Specifické poruchy učení na druhém stupni základních škol

Při přechodu na druhý stupeň ZŠ se žáci se specifickými poruchami učení setkávají s problémem zvládnutí velkého množství učiva. Na začátku školního roku učitelé pořádají třídní schůzky pro žáky šesté třídy, kde se snaží rodičům se žáky s SPU poradit, jak s nimi doma pracovat. (Michalová, 2004)

Na druhém stupni ZŠ se rozvíjí sekundární problematika, která zahrnuje výukové obtíže a nedostatky ve výuce. Tyto obtíže přímo nevyplývají z poruchy, ale souvisí s ní. Sekundární problematiku může zkomplikovat psychické prožívání a emociálně náročné situace, neboť někteří žáci se specifickými poruchami učení si často nevěří, mají snížené sebevědomí a mohou mít úzkostné stavy. Následkem těchto rysů u těchto žáků může docházet ke zvýšené afektivnosti, psychosomatickým problémům, nesoustředěnosti, útekům ze školy, rodiny, k agresi a u dětí s lehkými mozkovými dysfunkcemi k závislosti na drogách a alkoholu. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003)

Někteří žáci přichází na druhý stupeň základních škol nediodnostikování a dítě si obtíž kompenzovalo vlastními mechanismy. K diagnostice dochází ve chvíli, kdy žák s větším množstvím učení už není schopný překonat tuto studijní překážku. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003) Ve vyučovacím procesu se snažíme žákovi vytvořit co nejlepší pracovní podmínky, aby byl schopen splnit požadované učivo. Pokud dítě projevuje snahu, je vhodné používat slovního hodnocení než hodnotit známkami nedostatečnými. Mohli bychom tak způsobit, že si začne dítě zvykat na špatné známky, přestane se snažit, nebo si udělá averzi k učení. (Michalová, 2004)

Cílem práce s dětmi se specifickými poruchami učení by mělo být navazování na reedukační činnost, která probíhala, popřípadě začít s reedukací. Vytvořit ucelený systém základních vědomostí a doplnit mezery ve výuce a v základech učiva. Poskytnout ucelený a funkční systém výchovného poradenství pro žáky a rodiče. Využívat kompenzační mechanismy a pomůcky pro zvládnutí učiva a sociálních situací u dítěte a vytvořit podmínky vedoucí k psychickému vyrovnání a klidu. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003)

4.5 Reedukace specifických poruch učení

Školní poradenské pracoviště zajišťuje reedukační péči při vhodných podmínkách pro výuku, a to specifikovanými postupy a metodami výuky. Reedukační péči zajišťuje kvalifikovaný odborník, který má vědomosti z oblasti poruch učení a chování. Žákům s SPU nesmí chybět dostatečná podpora a povzbuzení od rodičů a pedagogů, proto musí reedukace vycházet z týmové spolupráce (rodina-škola-poradenské zařízení). (Pipeková, 2006) „*Reedukační proces tedy znamená postupný rozvoj, zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání (...) Jeho výsledkem ale není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, nýbrž je zaměřen i na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci problematiky plynoucí ze specifické poruchy.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2012, s. 21) Vedle znalosti reedukačních metod a postupů by se měla vytvořit i určitá koncepce nápravy, která by se měla řídit jistými pravidly (Pokorná, 2010):

- *zaměření terapie na specifiku jednotlivého případu* (vnitřní a vnější podmínky dítěte – intelekt, koncentrace, motivace, podpora rodičů, učitele)
- *psychologická analýza celkové situace dítěte* (vztah dítěte k učení, negativní dopady ovlivněné dlouhodobými neúspěchy, bezmoc a beznaděj rodičů, kteří mají strach o dítě)

- *nejpřesnější diagnostika obtíží dítěte* (pomocí diagnostiky volíme nejvhodnější reedukaci)
- *stanovení obtížnosti jednotlivých úkolů (přiměřené úkoly k jeho schopnostem)*
- *úspěch při první návštěvě poradny nebo při první nápravné hodině ve škole* (pomocí úspěchu dochází k motivaci, odpoutávají se od bezmocnosti a aktivizuje se jeho pozornost)
- *postupování po malých krocích* (zvyšování náročnosti úkolů závisí na individualitě jedince, zda se cítí na zvládnutí těžšího úkolu nebo ne. Důležitý je opět zažívání úspěchu.)
- *pravidelnost* (každodenní práce pro systematické nacvičení dovednosti - upevňování dovednosti a větší naděje na úspěch)
- *cvičení prováděné s porozuměním* (důležitý je aktivní přístup k systematickému cvičení, u kterého dochází ke znovuvybavování a znovuuvědomování nacvičovaného jevu)
- *soustředěnost* (vhodné vytvoření podmínek pro optimální koncentraci pozornosti – klidné prostředí, atmosféra, sedět naproti dítěti, věnovat se žákovi a jeho práci)
- *dlouhodobý nácvik* (důležitý být trpělivý, u některých žáků může reedukace trvat jeden i více roků)
- *rozvíjenou schopnost je důležité cvičit, dokud není zautomatizovaná* (za dokonale zvládnutí jevu se považuje, že se dítě na jev nemusí při psaní diktátu zaměřovat a může se soustředit na obtížnější gramatické jevy)
- *použití osvědčených metod a technik vhodných pro dítě* (dítě se musí naučit samo sebe korigovat a bylo i úspěšně ve škole)
- *struktura vědomostí a dovedností, které se osvojily* (na ně pak navazujeme s dalšími poznatky a souvislostmi)

Reedukace se nemůže zaměřovat s doučováním, neboť se jedná o metody, které směřují k odstranění specifických obtíží a na rozvoj percepčně motorických funkcí. Při zjištění výukových nedostatků můžeme rodiče upozornit na potřebu zajištění reedukace a doučování. Reedukační činnost má největší efektivitu, když je cílená, individuální a zaměřená na konkrétní obtíže jedince. Počet žáků v reedukační skupině by neměl přesáhnout 3-5, jinak

by mohl být zmenšen nápravný efekt nebo by k němu nemuselo dojít vůbec. (Jucovičová, Žáčková, 2012) Hodnocení žáků s SPU je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího systému, při kterém zjišťujeme a posuzujeme úroveň dítěte v určitém období. Zaměřuje se kladné stránky osobnosti dítěte. (Bartoňová, 2010). K obecným zásadám hodnocení patří vysvětlení rozdílného přístupu k hodnocení žáků s SPU ostatním žákům, žákovi s SPU dát zažít pocit úspěchu, chválit jej za snahu, zvýrazňovat motivační složku hodnocení, hodnotit pouze zvládnuté jevy, uplatňovat spíše slovní hodnocení, specifický přístup ve všech předmětech a hodnotit výkony dítěte spravedlivě. (Pipeková, 2006) Právě slovní hodnocení nám u žáků s SPU dává konkrétní vyjádření toho, co žák v daném předmětu zvládl a jak se může vymezit další postupný rozvoj dítěte vzhledem k individuálním zvláštnostem žáka. (Bartoňová, 2010)

4.6 Reedukace dyslexie

Hlavním cílem výuky čtení je správně číst a porozumět textu s ohledem na věk. Následně se dítě učí pracovat s textem a získává z něho informace. Proces osvojování čtení je dlouhodobý a skládá se z předslabikářového období a období vlastního nácviku čtení. Vývoj dovednosti čtení následně dělíme do přípravného období, období počátečního čtení a čtení s porozuměním. (Zelinková, 2001) V předčtenářském období je důležité vyvolat u dětí touhu po čtení, kterou mohou výrazně ovlivnit rodiče a učitelé v mateřských školách. V mnohých mateřských školách je k dispozici knihovnička, kdy učitelky předčítají dětem, společně si prohlíží knihu, vyhledávají obrázky, povídají si o ději, popisují hlavní postavu a následně po přečtení mohou namalovat obrázek k danému příběhu. Rodiče by u dětí touhu po čtení měli taky podporovat. Vhodné je navštěvovat knihovny v dětském oddělení, kde si mohou vypůjčit podle vlastního výběru knihu, dostávat nové knihy od rodinných příslušníků, vzájemně si půjčovat knihy mezi přáteli a doplňovat knihovnu. Stejně jako ve školce by rodiče měli svým dětem předčítat během volného času nebo před spaním. Nedílnou součástí předčtenářského období je rozvoj percepčně-kognitivních motorických funkcí. (Jucovičová, 2014) V etapě počátečního čtení se osvojuje technická stránka čtení a jsou využívány pravoohemiférové funkce, které by měly být už dostatečně rozvinuty v předškolním věku. Při učení čtení s porozuměním dítě odčerpává velké množství energie, kdy se snaží spojovat hlásku a písmeno, nebo písmena do slabik. V této etapě se můžeme setkat u dítěte s obtížemi, kdy může luštit písmena, obtížně skládat slabiky do slov aj., snažíme se však dítě neustále motivovat a nepřipouštět opakované neúspěchy. (Zelinková, 2001) V této etapě se zaměřujeme (Zelinková, 1994):

- *vyvozování písmen*-žáci se učí vnímat novou hlásku sluchovou cestou, kterou je pro žáky s obtížemi v řeči vhodné vyvozovat spojením s přírodními či umělými zvuky (fffff-vítr, čččč-kočka), které jsou vedeny pravou hemisférou. Při vyvozování písmen můžeme používat užití přírodních zvuků spojených s pohybem, obrázkem říkankou atd. Je důležité, aby se zapojilo co nejvíce smyslů.
- *spojování písmen do slabik, slabikování*- zvládnutí slabiky do celku je velmi důležité, jednotlivé slabiky se zvýrazňují obloučky a postupně se zkracuje čas pro zvládnutí slabiky a pauzy mezi jednotlivými slabikami. Slabiky jsou vedeny levou hemisférou. Slabiky můžeme spojovat s obrázkem (ko,ko,ko- slepice) nebo z prvních slabik označující obrázek (ka-kapesník)
- *čtení celých slov a vět*-dochází při plynulém zkracování prodlev mezi čtením slabik, kdy se mohou objevit potíže se čtením slov les, pes, nebo při čtení slov se souhláskovými shluky. Může se využívat globální čtení slov, kdy dítě pojmenovává předměty na obrázku a společně s učitelem přikládá ke slovům

V etapě plynulého čtení se zaměřujeme na intonaci a přirozený mluvní projev, neboť dítě už zvládlo technickou stránku čtení a začíná se zajímat o obsah textu. I zde však můžeme pozorovat problémy a musíme sledovat několik úrovní (Zelinková, 1994, 2001):

- *porozumění čtenému textu*- děti s dyslexií se zaměřují na technickou stránku výkonu a obsah textu jim často uniká. Při nácviku čtení s porozuměním je vhodné využívat přiřazování slov, ilustrace textu, překrývání spodní části písmen nebo celých slov atd. (Zelinková, 1994)
- *záměny písmen*- ve čtení žáci velmi často zaměňují písmena tvarově podobná (b-d, a-e, m-n), zvukově podobná (t-d, s-z, š-ž), písmena s čárkou a háčkem, zaměňují však i písmena nepodobná. Mezi příčiny patří zrakové či sluchové vnímání, nedostatky v pravolevé a prostorové orientaci, nepozornosti aj. (Zelinková, 1994)
- *dvojití čtení*- jedná se o nesprávný návyk dětí s dyslexií. Žák nejdříve čte slovo po písmenech potichu a teprve potom ho přečte nahlas. Tento návyk často vzniká při rychlém přechodu nácviku slabik na čtení celých slov. Někteří žáci se tohoto návyku časem zbaví, ale u dyslektiků je náprava dlouhá a obtížná. Ke dvojitmu čtení může vézt taky nesprávné oční pohyby. Dvojití čtení se může odstranit

pomocí plynulého slabikování pod dohledu dospělého, pomocí metody čtení s okénkem nebo párového čtení. (Zelinková, 1994)

- *ulpívání na slabikách*- žák dělá dlouhé pauzy mezi slabikami a slabiky vyráží. Před vyslovováním chybí předstih očí. Mezi nápravné metody je vhodné zařadit čtení s okénkem, ve dvojicích nebo skupinové čtení. (Zelinková, 1994)

4.6.1 Metody pro nácvik čtení

Při práci s dětmi s dyslexií je vhodné využívat nápravné metody a postupy, které napomáhají v rozvoji jednotlivých dovedností. Mezi nejčastější metody nácviku čtení patří:

- *čtení s okénkem* – hlavním účelem této metody je nácvik správných pohybů oka po řádku a odstranění tzv. dvojího čtení. Žák používá kartičku s vystřiženým okénkem, se kterým pohybuje po řádku, kde se mu objevují slova a zároveň je zbytek řádků zakryt. Používá se u dětí s velkými potížemi při čtení. (Pokorná, 2010, Matějček, 1988) Okénko můžeme využívat dvěma způsoby. První způsob je, že text postupně odkrýváme a dítěti ukazujeme nejdříve začátek slova a teprve potom slovo celé. Tím dítě nutíme číst zleva doprava, odbouráváme hádání písmen ve slově. V druhém způsobu zakrýváme nejprve text a dítě má před sebou celý řádek, který posunované okénko však postupně zakrývá. Žák tak přechází k plynulému a rychlejšímu čtení a učíme dítě k postřehu. (Matějček, 1978) Při používání okénka se musí dodržovat, že velikost vystřiženého okénka musí odpovídat velikosti písma, s okénkem pohybuje učitel nebo rodič, rychlost pohybu okénka odpovídá čtenářským možnostem žáka. (Pokorná, 2010)
- *metoda dublovaného čtení* – společné čtení učitele nebo rodiče, který čte tišším a klidným tempem a napomáhá mu číst bez chyb a se správnou intonací. Ten, kdo dítěti pomáhá, by měl být dobrým čtenářem (Jucovičová, 2014) Rychlost čtení je přizpůsobena možnostem dítěte. Na textu se musí žák aktivně účastnit a rozpoznat chyby učitele nebo rodiče při čtení (záměna slova, vynechání slova, zdvojnásobení atd.) Tato metoda se doporučuje používat tři až čtyři měsíce každý den, kdy společné čtení má trvat dvě až tři minuty a opakovat po krátkých přestávkách dvakrát až třikrát. (Pokorná, 2010)
- *metoda globálního čtení* – vyžaduje určitou přípravu, dítěti je předložen text v grafické úpravě, který čte celkem třikrát. Jeden text si přečte několikrát (neučí se však nazpaměť), až si dítě úryvek nacvičí, předložíme mu ho v upravené verzi

s vynechanými písmeny. Po následném nácvičku tohoto textu, kdy je dítě schopno úryvek přečíst, se mu překládá poslední upravený text s vynechanými slovy. Tato metoda je účinná u žáků, kteří nejsou schopni postřehovat shluky jednotlivých písmen. Metodu je vhodné využívat nejméně dva měsíce každý den. (Pokorná, 2010)

- *metoda Fernaldové* – vhodná pro dyslektiky i pomalé čtenáře. Dítěti určíme krátký text (asi 10 řádků), který si přelétnou pouze zrakem, ale nečtou. Sledováním textu si podtrhávají slova, která se mu zdají obtížná. Tenhle způsob opakuje do té doby, než podtrhne všechna obtížná slova. Po skončení si přečte obtížná slova a následující text už zná, proto může úryvek přečíst bez následných obav a s větší sebedůvěrou (Pokorná, 2010)
- *metoda obtahování* – se používá při počáteční reedukaci u těžkých případech dyslektiků. Dítě si vymyslí velmi těžké slovo, které by nezvládlo napsat ani nepřečíst. Učitelka toto slovo velkými písmeny napíše na papír a dítě jednotlivé písmena obtahuje a každé zvlášť čte nahlas. Opakuje tento způsob několikrát, až slovo ovládá pohybově. Následně slovo zakryjeme a žák se zavřenýma očima slovo napíše. Nesmíme však připustit žádnou chybu. Tímto způsobem pak cvičíme další slova, postupně po osvojení techniky začínáme psát věty i celé povídky. Povídky sice vznikají velmi pomalu, ale zato si je dítě samo vytváří a jsou originální. Kartičky se slovy se vkládají do zvláštní krabice s abecedním seznamem a vzniká tak slovník naučených slov. (Matějček, 1974)

4.7 Reedukace dysgrafie

Reedukaci dysgrafie není věnováno tolik pozornosti jako dyslexii nebo dysortografii, přesto bývá reedukace velmi obtížná a dlouhodobá. Dítě s dysgrafií se může ve škole cítit méněcenně, spolužáci mu mohou posmívat, může být považováno za neschopné dítě, což velmi často vede k negativnímu psychickému vývoji dítěte, kterému bychom měli důslednou nápravou zamezit. (Jucovičová, 2014) Na začátku nápravy dysgrafie je důležité žáka dostatečně motivovat pro práci a zaměřit se na rozvoj dovedností pro psaní. Dysgrafie se často objevuje společně s dysortografií. (Zelinková, 1994)

Rozvoj jemné a hrubé motoriky v předškolním věku zásadně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. V tomto věku můžeme dítě dostatečným cvičením naučit správnému držení tužky

a zabránit tak nesprávné fixaci, která by se ve škole špatně odnaučovala. (Jucovičová, 2014) V první třídě je rozvoji grafomotoriky věnována usilovná péče, aby dítě bylo dostatečně připravené na začátek psaní. Jestliže dítě rychle přejde k psaní písmen a slov, může to být příčinou pozdějšího selhání. (Zelinková, 2001) Nácvik grafomotorických dovedností se zcela přizpůsobuje individuálním potřebám dítěte a cílem nácviku je dostatečně nacvičené držení psacích potřeb a uvolněná ruka pro kreslení a psaní. (Jucovičová, 2014) Při psaní musíme dbát na správnou polohu dolních končetin, mít dostatečnou vzdálenost hlavy od papíru a správný úchop psací potřeby. Hrubou motoriku můžeme nacvičovat pohyby paží (mávání, kroužení, vzpažení, upažení) vedoucími k uvolnění ramen, která jsou nezbytná pro plynulé psaní. Při nedostatečném uvolnění dochází ke křečovitému písmu a dítě se brzy unavuje.

K procvičování hrubé motoriky je důležité před psáním rozpohybovat dlaně (kroužení dlaní, zavírání dlaní v pěst, atd.) (Zelinková, 1994) Jemná motorika se zaměřuje na uvolnění svalového napětí, zpevnění svalstva v rukách a ke zlepšení jednotlivých pohybů, které se dají nacvičit pomocí vhodných činností (drobné ruční práce, pletení copánků, navlíkání korálků, tvarování těsta, vytrhávání z papíru, atd.) (Jucovičová, 2014) Před psáním se provádí cvičení na uvolnění prstů (dotýkání prstů obou rukou, mávání a kroužení prstů), žáci mohou mít nacvičené sestavy z dlaní, které opakují se svým učitelem, a tak dochází k cvičení pohybové paměti. (Zelinková, 1994) Na správném držení psací potřeby se podílí palec, který podporuje pohyb vpřed, ukazováček, který je mírně ohnutý, vede pohyb dolů, prostředníček, který vede pohyb nahoru a opírá se o něho psací potřeba, a prsteníček s malíčkem, kdy se malíková hrana zlehka dotýká papíru. (Jucovičová, 2014, Zelinková, 1994)

Správné držení psacího náčiní by mělo být zafixováno už v předškolním věku. Mezi nejčastější chyby se řadí nesprávný úchop, kdy má dítě špatné postavení prstů, křečovitý úchop vzniklý velkým napětím ve svalstvu, nebo může vzniknout důsledkem křečovitého nebo nesprávného úchopu velký přítlak na psací potřebu. K dalšímu chybnému úchopu řadíme držení psací potřeby příliš nízko nebo vysoko, chybný sklon psacího náčiní, vytáčení zápěstí (u leváků) a nesprávné sezení. Zde se žák ve školním věku špatně odnaučuje ustálený nesprávný návyk. (Jucovičová, 2014, Zelinková, 1994) Pro správný nácvik psaní je důležité se zaměřit na dodržování správného postupu při psaní, kdy dítě musí mít zvládnuty všechny prvky, z kterých se písmeno skládá. Jestliže tomu tak není, je důležité se vrátit na samý počátek a písmeno znovu nacvičit. Některým rodičům to může připadat jako zbytečné zdržování, ale mohou tak zabránit pozdějším problémům při psaní. Proto je zásadní spolupráce ze strany rodičů a učitelem pro sjednocení požadavků na dítě.

Nácvik psaní u dětí s dysgrafií není nikdy stoprocentní, musíme vždy vycházet z individuálních požadavků dítěte a jeho psychického rozpoložení. Reedukace by měla probíhat v klidném prostředí a je důležité přistupovat k žákovi s trpělivostí. Pro nácvik psaní je vhodné používat pracovních sešitů, kde jsou zobrazeny mezi kroky pro psaní, které jsou postupem odstraněny. (Jucovičová, 2014) Po dostatečném osvojení písmen začínají děti písmena spojovat do slabik slov, proto musí mít dítě zvládnutou hláskovou analýzu a syntézu a rozumět jejich obsahu při psaní slov. Pro nácvik psaní se používají různé formy, ke kterým patří opis (předloha se stejným typem písma), přepis (předloha s jiným typem písma, než bude dítě psát) a diktát, který je pro dítě s dysgrafií velmi obtížný, neboť musí pohotově psát, co slyší a u toho si vybavit a použít gramatická pravidla. Děti mají problém se zaměřit na více jevů, proto se u nich objevuje zvýšená chybovost, které můžeme předcházet využíváním doplňovaček, kratších cvičení a ústním zkoušením. Žák v samostatném písemném projevu musí ovládat obsahovou stránku sdělení, mít dostatečnou slovní zásobu a umět užívat gramatická pravidla. (Jucovičová, 2014, Zelinková, 2001)

U žáků nesmíme akceptovat nedbalý písemný projev, avšak přepisování sešitů bývá neúčinné, neboť zvýšenou nervozitou a námahou se výkon žáka při psaní zhoršuje. Proto je důležité žáka nepřetěžovat dlouhým psaním, být k němu empatický a snažit se docílit úspěšné reedukace pomocí vhodné diagnostické dovednosti. (Zelinková, 1994)

4.8 Reedukace dysortografie

„Dysortografie je porucha postihující pravopis. Nezahrnuje však celou gramatiku, vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy, kterými jsou rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen, popř. slabik, nezvládnutí hranice slov v písmu.“ (Zelinková, 1994, s. 80) Stejně jako u předešlých dvou poruch je důležitá pro dítě předškolní výchova, kdy by děti měly rozvíjet sluchovou percepci, která vede k prevenci vzniku dysortografie. Pro rozvoj sluchového vnímání jsou zaměřena cvičení pro rozvoj fonemického sluchu na rozeznávání zvuků, tónů, jejich délky, síly a počtu. Při zápisu do první třídy by mělo dítě rozeznat jednoduché analýzy a syntézy slova a v řeči by se u dítěte neměly projevovat vážnější obtíže. (Jucovičová, 2014) Dítě s dysortografií má problémy ve zrakovém a sluchovém vnímání, nedokáže pozorně vnímat a vyskytuje se u něj porucha grafomotoriky a řeči. Při reedukaci je důležité se zaměřit na odstranění specifických poruch a podporu psychického rozvoje

ovlivňujícího kvalitu písemného projevu. (Zelinková, 1994) Žáci s dysgrafií mívají potíže při psaní, zaznamenávání domácích úkolů a jiných sdělení. Tito jedinci slyší, že jim druhý něco říká, ale nerozumí přesně co, a tak dochází ke zkreslení a nepřesnostem. Často v písemném projevu vynechávají písmena, komolí slova a text postrádá smysl. Při psaní je tedy důležité žáka kontrolovat, aby nedošlo ke zkreslení textu, nebo jim zadávat předtištěný text. Pedagog tak dává žákovi jednoduché pokyny, několikrát je zopakuje a ověřuje si, zda pokyn pochopilo správně. Žák může využívat pro záznam diktafon a počítač, který mu zlehčuje práci, neboť nemusí přemýšlet nad vlastním psaním a vybavováním si písmen. (Jucovičová, Žáčková, 2012) Postupy používané při reedukaci dysortografie jsou:

- *vynechávky písmen* – zde se objevuje nedostatečná sluchová analýza a syntéza, dítě není schopno si vybavovat písmena, má problém se soustředěností, spěchá a objevují se u něj grafomotorické potíže. (Zelinková, 1994) U dítěte se tak zaměříme na určování hlásky na začátku slova, při velkých obtížích se využívá přehnané artikulace a můžeme jako podporu použít manipulaci s písmeny a zrkovou oporu (skládání slov z písmen pomocí abecedy). Jako cvičení na vynechávání písmen můžeme využívat slovní fotbal, určování počtu hlásek v jednotlivých slovech, pozice dané hlásky, vymyšlení slov na začínající hlásku aj. Po zvládnutí těchto cvičení by dítě mělo umět rozložit slova na jednotlivé hlásky a opět je z nich složit. (Jucovičová, Žáčková, 2012)
- *vynechávky, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének* - dítě s dysortografií nedokáže rozlišovat délku trvání hlásky, která může být způsobená rychlým pracovním tempem, chybnou výslovností a špatným způsobem doplňování znamének. Při reedukaci se používá speciální pomůcka-bzučák. Tato pomůcka při stisknutí tlačítka vydává bzučivý tón, podle něhož určujeme dlouhou a krátkou samohlásku. Po znázornění slova bzučákem jej graficky zapíšeme, a nakonec slovo napíšeme. Dítě se učí pomocí bzučáku ověřovat správné umístění čárek a může ho používat i při psaní diktátu. Správného umístění znamének můžeme docílit taky vytleskáváním, využíváním speciálních pracovních listů, doplňovacích cvičení, natahovacích pružin a telegramů. (Jucovičová, Žáčková, 2012)
- *rozlišování měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy-ty-ny* - zde je opět narušena oblast sluchového vnímání, nedostatečné upevnění učiva, které může pocházet z psychických problémů dítěte. (Zelinková, 1994) Při nápravě využíváme tzv. mačkadla. Jedná se o pomůcku, kdy se využívá měkkého a tvrdého materiálu

(např. kostky), na které se napíše předepsané slabiky. Na tvrdý povrch dy-ty-ny a na měkký povrch di-ti-ni. Následně říkáme slova s těmito slabikami a dítě mačká podle i/y příslušnou kostku. Při velkých obtížích je vhodné vyhledat logopedickou péči, která pomůže k postavení mluvidel při vyslovování těchto slabik. (Jucovičová, 2014)

- *rozlišování sykavek*-chybování je způsobeno nesprávnou výslovností, nedostatečným sluchovým rozlišováním, které je charakteristické pro žáky s lehkou mozkovou dysfunkcí. (Zelinková, 1994) Pro odlišování znělých a neznělých hlásek můžeme využívat hmatu, barevného rozlišení, barevně označenými karty s písmeny, plastových, dřevěných a textilních abeced aj. (Jucovičová, Žáčková, 2012)
- *hranice slov v písmu*-žák píše ve větě slovo dohromady, nerozděluje předložky od slov, nepíše velké písmeno na začátku věty a neukončuje větu tečkou. (Zelinková, 1994) Při reedukaci nejprve využíváme jednoduchých vět bez předložek a zájmen, kdy děti určují počet slov ve větě, používají se popletené věty (spojení slov dohromady), papírové proužky se slovy, využívání pro lepší názornost předložek různých předmětů atd. (Jucovičová, Žáčková, 2012)
- *osvojování a fixace pravopisných pravidel*-učitel by měl žákovi s dysortografií poskytnout dostatek času na osvojení gramatiky, nevystavovat žáka tlaku a stresovým situacím, poskytnout žákovi stručný přehled gramatických pravidel, využívat speciálních a kreativních pomůcek, umožnit žákovi ústní projev před psaným a nedílnou součástí musí být pravidelnost v průběžném opakování osvojených pravidel. (Jucovičová, Žáčková, 2012)

Teoretická část byla zaměřena na intervenci a podporu žáků při vzdělávání na základní škole. Na poslední kapitolu, která se věnovala reedukaci specifických poruch učení, bude navazovat praktická část, kde se budu věnovat tvorbě pracovních listů pro žáky s SPU v rámci předmětu speciálně pedagogické péče.

Praktická část

5 Pracovní listy pro žáky se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ

V praktické části se budu věnovat pracovním listům vytvořeným pro žáky se specifickými poruchami učení na druhém stupni Základní školy Mládeže 3, Znojmo, které budou obsahovat dyslektickou čítanku a komplexní soubor cvičení na jednotlivé slovní druhy. K vypracování těchto pracovních listů mě vedla osobní zkušenost se žáky s SPU na základní škole, neboť vyučuji PSPP. K nejčastějším problémům patří porucha čtení a málo osvojené základní učivo, které se odvíjí od neznalosti slovních druhů. V praktické části bude charakterizována Základní škola Mládeže 3, Znojmo a zde působící školní poradenské pracoviště, následně bude popsán i předmět speciálně pedagogické péče, který je určen pro žáky s SPU. Dále v praktické části budou představeny vypracované pracovní listy. V přílohách se nachází řešení pro učitele.

5.1 Cíl praktické části práce

Cílem tvorby pracovních listů bylo zhotovení výukového materiálu pro učitele a žáky se specifickými poruchami učení na druhém stupni Základní školy Mládeže 3, Znojmo. Tyto pracovní listy jsou zaměřeny na reedukaci poruch učení. Jedním z důvodů vytvoření pracovních listů bylo sestavení komplexního souboru cvičení na slovní druhy, v nichž žáci nejčastěji chybují.

5.2 Charakteristika zařízení

ZŠ Mládeže je úplná základní škola s právní subjektivitou, zřizovatelem je město Znojmo. Škola se nachází ve střední části města Znojma. Skládá se z komplexu pěti budov – Mládeže 1,3,5 Vrchlického 1 a nám. Armády 16. V objektu Vrchlického 1 jsou umístěny učebny prvního stupně a na náměstí Armády se nachází školní družina. V největším objektu Mládeže 3 jsou umístěny některé učebny prvního stupně, veškeré učebny druhého stupně a ředitelství se sekretariátem školy. V současnosti školu navštěvuje 806 žáků z maximálně povoleného počtu 810. V každém ročníku na 1. stupni jsou 3 třídy (15 tříd), na 2. stupni je potom 16 tříd. Žáky vyučuje 41 pedagogů. Ve školní družině působí 6 vychovatelek.

Nepedagogických pracovníků zajišťujících provoz školy je 13. Škola je zaměřena na matematické, jazykové, přírodovědné a sportovní dovednosti. Speciálně odborně vybavené učebny jsou biologie, chemie, fyzika, ICT, zeměpis, hudební výchova, výtvarná výchova, praktické vyučování. Většina učeben je vybavena interaktivními tabulemi. Na naší škole pracuje také žákovský parlament, který se aktivně podílí na činnosti a aktivitách školy. Ke sportovnímu vyžití žáků slouží dvě tělocvičny, sportovní areál se dvěma univerzálními hřišti (tenis, volejbal, basketbal, házená, malá kopaná, nohejbal) a posilovna.

5.2.1 Péče o žáky s poruchami učení na Základní škole, Znojmo, Mládeže 3

Ve škole působí školní poradenské pracoviště, které se skládá ze sedmi pracovníků, a to školního metodika prevence, výchovného poradce, speciálního pedagoga pro první a druhý stupeň, logopedického asistenta, školního psychologa a vyučujícího předmětů speciálně pedagogické péče. Společně se všichni podílí na poskytování kvalitních poradenských služeb žákům a rodičům, na vytváření programů prevence rizikových forem chování, nabízí metodickou pomoc pro učitele, připravují vhodné podmínky pro integraci žáků, podílí se na řešení výchovných problémů a poskytují kariérní poradenství. ŠPP se snaží posílit péči o děti s neprospěchem a zabránit jeho dalšímu snižování. Stejně tak zlepšuje dlouhodobou péči o nadané žáky. Významnou roli na škole mají i asistenti pedagoga. Zcela plní svoji funkci při podpoře žáka ve výuce, vedou žáka k samostatnosti činností během výuky a komunikují se žáky a zákonnými zástupci. V rámci třídy, kde asistent pedagoga působí, je asistent neodmyslitelnou pomocí pedagogického pracovníka při výuce. Na škole působí osm asistentek pedagoga, čtyři na druhém stupni ZŠ, a to u žáků s poruchami učení a chování. Na 1. stupni ZŠ pracuje jedna asistentka u žáka s poruchou autistického spektra, jedna u žáka s chronickým onemocněním a dvě u žáků poruchami učení. V současnosti školu navštěvuje zhruba 110 žáků s SPU. Nejčastěji se setkáváme s dyslexií, dysgrafií, dysortografií. Pouze u dvou žáků byla zjištěna dyskalkulie. Podle IVP se vzdělává 38 žáků. Podle nové legislativy, v níž jsou ustanoveny změny v péči o žáky s poruchami učení, máme ve škole v současné době 55 žáků s doporučením školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. 10 žáků má podpůrné opatření 1. stupně, 38 žáků podpůrné opatření 2. stupně a 7 žáků podpůrné opatření 3. stupně.

5.2.2 Předmět speciálně pedagogické péče na Základní škole, Znojmo, Mládeže 3

Na druhém stupni ZŠ vedou předmět speciálně pedagogické péče (PSPP) dvě vyučující českého jazyka, které mají vystudovanou speciální pedagogiku. V PSPP pracujeme převážně na nápravách dyslexie, dysgrafie, dysortografie, ale také poruch pozornosti atd. Zaměřujeme se konkrétně na práci s textem, nácvik gramatických pravidel, pravopisné jevy. Na prvním stupni probíhá i nácvik fonemického sluchu, zraková a sluchová analýza a syntéza, rozvoj koncentrace pozornosti, motivace, čtenářské a matematické dovednosti a další. Předmět speciálně pedagogické péče (PSPP) probíhá na základě skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci třídy, kdy skupinka nemůže přesáhnout počet čtyř osob. V jednotlivých třídách se nachází různé množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, proto některé třídy s větším množstvím žáků s SPU musí být rozděleny do více skupin. V současné době navštěvuje předmět speciálně pedagogické péče 38 žáků, rozdělených do šestnácti skupin. Předmět se vyučuje v rámci disponibilní vyučovací hodiny českého jazyka. Náplň hodiny je přizpůsobena na základě individuálních potřeb žáků. V předmětu speciálně pedagogické péče společně se žáky využíváme didaktické, reedukační a kompenzační pomůcky. Při nápravě poruch čtení se žáky využíváme dyslektické čítanky, metodu čtecího okénka a čtení ve skupinkách. Nesmím opomenout ani metodu SQ3R, která se u žáků SVP také ujala. Žákům předkládám nejdříve krátký text, kdy si udělají představu o jeho obsahu. Dále žáci pokládají otázky na daný úryvek, na které se pokusí ve třetí fázi, po přečtení textu, najít odpověď. Ve čtvrtém kroku si povídáme, co se žák v textu dozvěděl a zda mu bylo na otázky zodpovězeno. V posledním kroku si se žáky zopakujeme text, čímž si zapamatují více informací. Díky této metodě se žáci učí porozumění textu a získávají nové informace. Při nápravě dysortografie využíváme tvrdé a měkké kostky pro rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek a nezastupitelnou pomůckou je bzučák pro správné rozlišování délky hlásek. V hodinách se věnujeme i aktuálně probíranému učivu v českém jazyce, kdy si se žáky učivo upevňujeme a pracujeme individuálním tempem, které vyhovuje žákům. K opakování učiva používáme didaktické hry a různé pracovní listy. Na základě zkušeností s těmito žáky jsem v rámci své diplomové práce vytvořila pracovní listy pro žáky SVP. Pracovní listy jsou doplněny o myšlenkové mapy, které mají sloužit žákům jako pomůcka pro upevnění a opakování gramatických pravidel.

5.3 Pracovní listy

Následující kapitola obsahuje pracovní listy v reálné velikosti, aby je mohli případní zájemci využít, které jsou určeny pro žáky se specifickými poruchami učení. V přílohách jsou potom uvedené pracovní listy se správným řešením. Při tvorbě pracovních listů jsem vycházela z různých učebnic, které jsou určeny pro žáky na druhém stupni základní školy. Pracovní listy jsem rozdělila do dvanácti kapitol. První kapitola s názvem Dyslektická čítanka je určena pro žáky s dyslexií. Do čítanky jsem vybrala pouze jeden úryvek, který je pokaždé jinak upravený, a to k procvičování čtení. Další kapitola s názvem Slovní druhy se zaměřuje na zopakování všech slovních druhů. Pro žáky jsem vytvořila myšlenkovou mapu, do které si společně zaznamenají všechny slovní druhy. Pomocí mapy mohou plnit další cvičení. Následně jsou kapitoly rozděleny podle jednotlivých slovních druhů. Ohebné slovní druhy, příslovce a spojky jsou doplněny o práci s myšlenkovou mapou. V kapitole u sloves jsem tvořila cvičení podle probírané látky od šestého ročníku. Kapitola je tak zakončena slovesnými třídami, které jsou učivem devátého ročníku. I v jiných kapitolách se setkáme s učivem, které se vyučuje až ve vyšších ročnících. Myšlenkové mapy, které jsem vytvářela samostatně, jsem zařadila do pracovních listů, neboť se u žáků s SPU osvědčily. Pracovní listy jsem doplnila o řešení pro učitele, které je uvedeno v přílohách. Pracovní listy v reálné podobě s metodickými materiály jsou součástí 5. kapitoly. Při tvorbě pracovních listů jsem se snažila vcítit do rolí žáků s SPU, kteří navštěvují předmět speciálně pedagogické péče. U pracovních listů jsem kladla důraz na přehlednost a srozumitelnost úkolů. Vše je barevně rozlišeno a součástí pracovních listů jsou i rámečky s teorií daného učiva. Pracovní listy jsem zpracovala od úloh pro nižší ročníky až po úlohy pro vyšší ročníky.

5.3.1 Pracovní list 1: Dyslektická čítanka

Knihu jsem zvolila pro její poutavý děj, který vás vtáhne do lesního válečného příběhu dvou chlapců a dívky, která se pro ně stane andělem. S úryvkem se dá nadále pracovat, u žáků tak můžeme rozvíjet porozumění textu s využitím moderní didaktiky v rámci čtenářské gramatiky.

Metodika k pracovním listům	
Dyslektická čítanka	
Ročník	
	Šestý až devátý
Cíl	
	Žák dokáže číst s porozuměním. Žák si zlepšil si techniku čtení. Žák si pomocí druhé osoby nacvičí samostatné čtení.
Pomůcky a metody	
	Průsvitná fólie, čtecí okénko, dyslektická tabulka, upravené texty
Časová náročnost	
	3 vyučovací hodiny
Návod	
	Žák bude pracovat pod dohledem pedagoga. Před čtením se žák seznámí s textem, vypíše si obtížná slova a následně bude pomalu a přesně číst. Žák se snaží číst plynule, bez chyb a s pomocí čtecího okénka. Po zvládnutí prvního textu žák znovu předčítá text složený z různých stylů písma. Po přečtení se zaměří na porozumění textu a odpovídání na otázky. U dalších upravených textů žák buď samostatně, nebo s ostatními žáky vybírá správná slova do textu. Na konci každé hodiny je zpětná vazba od žáků (jak se jim pracovalo, co se jim zdálo obtížné atd.)

*Před přečtením úryvku se seznam s výslovností
cizích slov*

Aharon Appelfeld - *Áron Epelfeld*

Jules Verne - *Žil Vern*

Ghetto - *geto*



Aharon Appelfeld

O holčičce z jiného světa

Kapitola 1

Šli ruku v ruce rychlými kroky a s východem slunce dospěli ke kraji lesa. „Adámku,“ řekla matka, „jsme na místě, neboj se. Znáš dobře náš les a všechno, co v něm je. Vynasnažím se, abych se večer vrátila, ale pokud se opozdím, jdi k Dianě a já si tě přijdu vyzvednout.“ Adam stál vedle matky, ještě celý rozespálý, a nevěděl, na co by se zeptal. Matka opakovala: „Neboj se, znáš náš les a všechno, co v něm je. Posad' se pod strom, třeba pod ten s kulatou korunou, čti si Julese Vernea nebo si hraj drápky s pěti kamínky a čas ti rychle uteče.“ Objala ho a řekla: „Musím běžet, jdu hledat úkryt pro dědu a babičku.“ Sama se vymanila z jeho náručí a vydala se na cestu. Adam zůstal stát na místě. Chtěl zavolat: „Na shledanou, maminko,“ ale nestihl to. Matka už mu zmizela z očí. Les se probudil a zemi zalily první paprsky světla. Adam postupoval pomalu, stromy a stezky znal, ale byl to přece jenom trochu jiný les: les za časného jitra. Obvykle sem přicházel s rodiči, většinou odpoledne a někdy v podvečer, ale nikdy ne takhle brzy ráno. *To je zvláštní,* řekl si, *procházím se v lese sám.*

Mezitím došel ke stromu s kulatou korunou, položil si k jeho patě batoh, rozhlédl se a řekl: „Nic se tu nezměnilo. Tentýž les, jen se mnou nejsou rodiče.“ Adamovi je devět let a brzo dokončí čtvrtou třídu. Není vynikající žák, ale ve třetím čtvrtletí se na jeho vysvědčení vyjímaly tři výborné. To jeho rodiče velmi potěšilo a koupili mu nový

kopací míč. Válka a ghetto znamenaly konec vycházek do přírody. Na chvíli měl radost, že ho matka dovedla z uzavřeného ghetta až sem a důvěruje mu, že si poradí sám. Poblíž stromu tekla potůček, který ještě halila lehká temnota, ale z proudící vody už probleskovala zářící světýlka.

Adam pocítil hlad a vytáhl z batohu sendvič. Byl zabalený do hnědého papíru a Adam si vybavil matku, jak stojí u kuchyňského okna, krájí kulatý bochník na krajíce a připravuje mu sendviče. Domov opustili před rozedněním. Přecházeli ze sklepa do sklepa, běželi temnými podzemními chodbami, plazili se úzkými otvory, a nakonec po značném úsilí vyšli z temnoty a ocitli se na poli, přešli Johanův most a za pár minut byli u kraje lesa. *Znáš náš les a všechno, co v něm je*, znovu slyšel matku, jak k němu promlouvá.

Teď sedí na zemi a pozoruje světla, která se mu objevují u nohou. Najednou se zvedl, poklekl, nabral si vodu z potůčku do dlaně a vlil si ji do úst. Chladivá voda mu polechtala patro a on pil dál, dokud neuhasil žízeň. To je zajímavé, řekl, maminka tu není, ale já ji stejně vidím a cítím, jak mě drží za ruku.

V tomhle rozlehlém lese trávil čas s otcem a matkou na jaře a v létě. Měli stromy, pod nimiž sedávali, potůčky, z jejichž vody rádi pili. Miro pobíhal a poskakoval a tím se potěšení z procházky ještě násobilo.

„Miro,“ uniklo Adamovi z hrdla zvolání. Najednou cítil v ruce jeho válcovité tělo. Mira měli všichni rádi. Není jako vlčák, ale je ho plný dům, a i když podřimuje u vchodu, je bdělý a ostražitý. Teď

Adam viděl před očima dům, dílnu, otce, matku a prarodiče i Mira, jak poskakuje z místa na místo nebo udiveně stojí. Jak sledoval tyto známé výjevy, jeho úzkost se zmírnila, oči se mu zavřely a usnul.

Při čtení textu si podtrhávej nejobtížnější slova, která se ti špatně četla. Tato slova si následně přepiš a rozlož do slabik.

příklad slova: NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ – NEJ-NE-BEZ-PEČ-NĚJ-ŠÍ

Hledejte v úryvku. Odpovídejte na otázky.

1. *Jakou aktivitu poradila maminka Adámkovi, aby se zabavil?*

2. *V jakou denní dobu přicházel Adam s rodiči do lesa?*

3. *Kde si Adam vybavil mámu při vybalování sendviče?*

4. *Jaké vlastnosti měl jejich vlčák?*

Přečti text

Aharon Appelfeld

O holčičce z jiného světa

Kapitola 1

Šli ruku v ruce rychlými kroky a s východem slunce dospěli ke kraji lesa. „Adámku,“ řekl a matka, „jsme na místě, neboj se. Znáš dobře náš les a všechno, co v něm je. **VÝNASNAŽÍM SE, ABYCH SE VEČER VRÁTILA,** ale pokud se opozdím jdi k Daně a já si tě přijdu **vyzvednout.“ Adam stál vedle matky. ještě celý rozespalý,** a nevěděl, *na co by se zeptal. Matka opakovala:* „**Neboj se, znáš náš les a všechno, co v něm je.** Posad' se pod strom, třeba pod ten s kulatou korunou, čtí si *Julese Vernea* nebo si hraj drápky s pěti kamínky a čas ti rychle uteče.“ **Objala ho a řekla: „Musím běžet, jdu hledat úkryt pro dědu a babičku.“** *Sama se vymanila z jeho náručí* a vydala se na cestu. *Adam zůstal stát na místě. Chtěl zavdat:* „**Na shledanou, maminko,**“ ale nestihl to. Matka už mu zmizela z očí. Les se probudil a zemi zalily první paprsky světla. *Adam postupoval pomalu,* **STROMY A STEZKY ZNAL, ALE BYL TO PŘECE JENOM TROCHU jiný les: les za časného jitra. Obvykle sem přicházel s rodiči,** většinou odpoledne a někdy v podvečer, ale nikdy ne takhle brzy ráno. *To je zvláštní,* řekl si, *procházím se v lese sám.*

Mezitím došel ke stromu s kulatou korunou, položil si k jeho patě batoh, rozhlédl se a řekl: „Nc se tu nezměnilo. Tentýž les, jen se mnou nejsou rodiče.“ **ADAMOVI JE DEVĚT LET A BRZO DOKONČÍ ČTVRTOU TŘÍDU. Není vynikající žák, ale ve třetím čtvrtletí se na jeho vysvědčení vyjímalý tři výborné. To jeho rodiče velmi potěšilo a koupili mu nový kopací míč.** Válka a ghetto znamenaly konec vycházek do přírody. *Na chvíli měl radost, že ho matka dovedla z uzavřeného ghetta až sem* **a důvěřuje mu, že si poradí sám.** Poblíž stromu tekł potůček, který ještě halila lehká temnota, ale z proudící vody už probleskovala zářící světýlka.

Adam pocítil hlad a vytáhl z batohu sendvič. Był zabalený do hnědého papíru a Adam si vybavil matku, jak stojí u kuchyňského okna, krájí kulatý bochník na krajíce a připravuje mu sendviče. **Domov opustili před rozedněním.** *Přecházeli ze sklepa do sklepa, běželi temnými podzemními chodbami,* **plazili se úzkými otvory, a nakonec po značném úsilí vyšli z temnoty a ocitli se na poli,** přešli Johanův most a za pár

minut byli u kraje lesa. Znáš náš les a všechno, co v něm je, znovu slyšel matku, jak k němu promlouvá.

Ted' sedí na zemi a pozoruje světla, která se mu objevují u nohou. Najednou se zvedl, poklekl, nabral si vodu z potůčku do dlaně a vлил si ji do úst. *Chladivá voda mu polechtala patro a on pil dál, dokud neuhasil žízeň. To je zajímavé, řekl, mamínka tu není, ale já jí stejně vidím a cítím, jak mě drží za ruku.*

V tomhle rozlehlém lese trávil čas s otcem a matkou na jaře a v létě. Měli stromy, pod nimiž sedávali, potůčky, z jejichž vody rádi pili. Miro pobíhal a poskakoval, tím se potěšení z procházky ještě násobilo.

„Miro,“ uniklo Adamovi z hrdla zvolání. Najednou cítil v ruce jeho válcovité tělo. Mira měli všichni rádi. Není jako vlčák, ale je ho plný dům, a i když podřimuje u vchodu, je bdělý a ostražitý. Ted' Adam viděl před očima dům, dílnu, otce, matku a prarodiče i Mira, jak poskakuje z místa na místo nebo udiveně stojí. Jak sledoval tyto známé výjevy, jeho úzkost se zmírnila, oči se mu zavřely a usnul.

Četli jste pozorně? Odpovídejte na otázky, správné odpovědi zakroužkujte.

- | | |
|---|--------|
| 1. Matka a Adam přišli ke kraji lesa při západu slunce. | ANO/NE |
| 2. Adam se měl posadit pod strom a číst Julese Verne. | ANO/NE |
| 3. Adam stihl říct matce na shledanou. | ANO/NE |
| 4. Adam je žákem čtvrté třídy a je vynikajícím žákem. | ANO/NE |
| 5. Válka s ghetto znamenaly začátek vycházek. | ANO/NE |
| 6. Domov opustili před rozedněním. | ANO/NE |
| 7. Adam se v lese vůbec nevyznal. | ANO/NE |
| 8. S rodiči sedávali pod stromy a pili vodu z potoka. | ANO/NE |
| 9. Miro byl Adamův sourozenec. | ANO/NE |

Z uvedených dvou slov v kurzívě vyberte jedno, které tam patří, druhé škrtněte.

Šli ruku v ruce/nohavici rychlými kroky a s východem slunce dospěli ke kraji lesa. „Adámku,“ řekla matka, „jsme na *místě/mostě*, neboj se. Znáš dobře náš les a *všichni/všechno*, co v něm je. Vynasnažím se, abych se večer vrátila, ale pokud se opozdím, jdi k Dianě a já si tě přijdu *vyprovodit/vyzvednout*.“ Adam stál vedle matky, ještě celý *rozespalý/rozdováděný*, a nevěděl, na co by se zeptal. Matka opakovala: „Neboj se, *neznáš/znáš* náš les a všechno, co v něm je. *Vysad’/Posad’* se pod strom, třeba pod ten s *kulatou/hranatou* korunou, čti si Julese Vernea nebo si hraj drápky s pěti kamínky a čas ti *rychle/pomalou* uteče.“ Objala ho a řekla: „Musím *ložit/běžet*, jdu hledat úkryt pro dědu a babičku.“ Sama se

vymanila z jeho náručí a vydala se na *cestu/polívku*. Adam zůstal stát na *mlýně/místě*. Chtěl zavolat: „Na shledanou, maminko,“ ale nestihl to. Matka už mu *zmizela/ukázala* z očí. Les se probudil a zemi zalily první paprsky světla. Adam postupoval pomalu, stromy a stezky znal, ale byl to přece jenom trochu jiný les: les za *večerního/časného* jitra. *Obvykle/Neobvykle* sem přicházel s rodiči, většinou odpoledne a někdy v podvečer, ale *nikdy/někdy* ne takhle brzy ráno. *To je zvláštní*, řekl si, *procházím se v lese sám*.

Mezitím došel ke stromu s kulatou korunou, položil si k jeho *patě/lopatě* batoh, rozhlédl se a řekl: „*Nic/Nikdo* se tu nezměnilo. Tentýž les, jen se mnou nejsou rodiče.“ Adamovi je devět let a *brzo/brzčeji* dokončí čtvrtou *lavici/trídu*. Není vynikající žák, ale ve třetím čtvrtletí se na jeho *vysvědčení/rozsvědčení* vyjímaly tři výborné. To jeho rodiče velmi *nepotěšilo/potěšilo* a koupili mu nový kopací míč. Válka a ghetto znamenaly konec vycházek do přírody. Na chvíli měl radost, že ho matka *dovedla/rozvedla* z uzavřeného ghetta až sem a *prověřuje/důvěřuje* mu, že si poradí sám. Poblíž stromu tekla potůček, který ještě halila lehká temnota, ale z proudící vody už probleskovala zářící světýlka.

Adam pocítil hlad a vytáhl z batohu *sendvič/kámen*. Byl zabalený do hnědého papíru a Adam si vybavil matku, jak stojí u *koupelnového/kuchyňského* okna, krájí *kulatý/placatý* bochník na krajíce a *rozpravuje/připravuje* mu sendviče. Domov opustili před rozedněním. Přecházel ze sklepa do *sklepa/slepa*, běželi temnými *nadzemními/podzemními* chodbami, plazili se úzkými *otvory/tvory*,

a nakonec po *zatčeném/značném* úsilí vyšli z temnoty a ocitli se na poli, přešli Johanův most a za pár minut byli u *kraje/rohu* lesa. *Znáš náš les a všechno, co v něm je*, znovu *slyšel/křičel* matku, jak k němu promlouvá.

Teď sedí na zemi a *pozoruje/znázorňuje* světla, která se mu objevují u nohou. Najednou se zvedl, poklekl, *nabral/vylil* si vodu z potůčku do dlaně a vлил si ji do *uší/úst*. Chladivá voda mu *polechtala/popálila* patro a on pil dál, *dokud/pokud* neuhasil žízeň. To je zajímavé, řekl, maminka tu není, ale já ji stejně vidím a cítím, jak mě *vydraží/drží* za ruku.

V tomhle *rozlehlém/vylehlém* lese trávil čas s otcem a matkou na jaře a v létě. Měli stromy, pod nimiž *sekávali/sedávali*, potůčky, z jejichž vody rádi pili. Miro pobíhal a *poskakoval/polaskoval* a tím se potěšení z procházky ještě násobilo.

„Miro,“ uniklo Adamovi z hrdla zvolání. Najednou cítil v ruce jeho válcovité tělo. Mira měli všichni rádi. Není jako *včelák/vlčák*, ale je ho plný dům, a i když *podřimuje/podzimuje* u vchodu, je bdělý a ostražitý. Teď Adam viděl před očima dům, *dílnu/dílu*, *otce/kotce*, matku a prarodiče i Mira, jak poskakuje z *místa/míra* na místo nebo *nadiveně/udiveně* stojí. Jak sledoval tyto známé výjevy, jeho úzkost se zmírnila, oči se mu *výstřely/zavřely* a usnul.

Škrtni slovo, které je nesprávně napsané nebo do textu nepatří

Šli ruku v ruce rychlými kroky a s *východem/víchodem* slunce dospěli ke kraji lesa. „Adámku,“ řekla matka, „jsme na *mýstě/místě*, neboj se. Znáš dobře náš les a všechno, co *v něm/vněm* je. Vynasnažím se, abych se večer *vrátila/vrátyla*, ale pokud se opozdím, jdi k *dianě/Dianě* a já si tě přijdu vyzvednout.“ Adam stál vedle matky, ještě celý rozespálý, a *nevěděl/nevjeděl*, na co *bi/by* se zeptal. Matka opakovala: „Neboj se, znáš náš les a *všechno/fšechno*, co v něm je. Posad' se pod strom, třeba *pod/pot* ten s kulatou korunou, čti si Julese Vernea nebo si hraj *drábky/drápky* s pěti kamínky a čas ti *rychle/richle* uteče.“ Objala ho a řekla: „Musím *běžet/bježet*, jdu hledat *úkryt/ůkryt* pro dědu a babičku.“ Sama se *vimanila/vymanila* z jeho náručí a vydala se na cestu. Adam *zůstal/zústal* stát na místě. Chtěl zavolat: „Na shledanou, *mamynko/maminko*,“ ale nestihl to. Matka už mu zmizela z očí. Les se probudil a zemi *zalyly/zalily* první *paprsky/ paprski* světla. Adam postupoval pomalu, *stromi/stromy* a *stezky/stesky* znal, ale byl to přece jenom trochu jiný les: les za časného jitra. *Obvikle/Obvykle* sem přicházel s rodiči, *většinou/vědšinou* odpoledne a někdy v podvečer, ale nikdy ne takhle *brzi/brzy* ráno. *To je zvláštní*, řekl si, *procházím se v lese sám*.

Mezitím došel ke stromu s kulatou korunou, položil si k jeho patě *batoh/batoch*, rozhlédl se a řekl: „Nic se tu nezměnilo. *Tentíž/Tentýž* les, jen se mnou nejsou rodiče.“ Adamovi je *devět/devjet* let a brzo dokončí čtvrtou třídu. Není *vynikající/viňikající* žák, ale

ve třetím čtvrtletí se na jeho *vysvětčení/vysvědčení* vyjímaly tři výborné. To jeho rodiče velmi potěšilo a koupili mu *nový/noví* kopací míč. Válka a ghetto znamenaly konec *vicházek/vycházek* do přírody. Na *chvíli/chvíly* měl radost, že ho matka dovedla z uzavřeného ghetta až sem a důvěřuje mu, že si poradí sám. *Poblíž/Poblyž* stromu tekli potůček, který ještě halila *lechká/lehká* temnota, ale z proudící vody *už/uš* probleskovala zářící *světýlka/světílka*.

Adam pocítil hlad a vytáhl z batohu sendvič. *Bil/Byl* zabalený do hnědého papíru a Adam si *vybavil/vybavyl* matku, jak stojí u kuchyňského okna, krájí kulatý bochník na krajíce a připravuje mu sendviče. *Domof/Domov* opustili před rozedněním. Přecházeli ze sklepa do sklepa, běželi temnými podzemními *chodbami/chodbamy*, plazili se *úskými/úzkými* otvory, a nakonec po značném úsilí vyšli z temnoty a ocitli se na *poli/poly*, přešli Johanův most a za pár minut byli u kraje lesa.

Znáš náš les a všechno, co v něm je, znovu *slyšel/slišel* matku, jak k němu promlouvá.

Teď sedí na zemi a pozoruje *svjetla/světla*, která se mu objevují u nohou. Najednou se zvedl, poklekl, nabral si vodu z *potůčku/potůčku* do dlaně a vлил si ji do úst. Chladivá voda mu polechtala patro a on *pyl/pil* dál, dokud neuhasil žízeň. To je zajímavé, řekl, maminka tu není, ale já ji stejně *vidím/vidím* a cítím, jak mě drží za ruku.

V tomhle rozlehlém lese trávil čas s *otcem/odcem* a matkou na jaře a v létě. *Měli/Mněli* stromy, pod nimiž sedávali, potůčky,

z jejichž vody rádi pili. Miro pobíhal a poskakoval, tím se potěšení z *procházky/procházky* ještě *násobylo/násobilo*.

„Miro,“ uniklo *Adamovi/Adamovy* z hrdla zvolání. Najednou cítil v rukou jeho *válcovité/válcovité* tělo. Mira měli všichni rádi. Není jako vlčák, ale je ho plný dům, a i když podřimuje u *fchodu/vchodu*, je bdělý a ostražitý. Teď Adam viděl před očima *dům/dům, d'ílnu/dílnu*, otce, matku a prarodiče i Mira, jak poskakuje z místa na místo nebo udiveně stojí. Jak sledoval tyto známé *výjevi/výjevy*, jeho úzkost se *zmírnila/zmýrnila*, oči se mu zavřely a usnul.

5.3.2 Pracovní list 2: Slovní druhy

Metodika k pracovním listům	
Slovní druhy	
Ročník	Šestý až devátý
Cíl	Žák vyjmenuje slovní druhy. Žák popíše jednotlivé slovní druhy Žák dokáže rozlišovat slovní druhy.
Pomůcky a metody	Psací potřeby, myšlenková mapa, projektor, křížovka, přiřazování správných otázek ke každému slovnímu druhu Pracovní listy mohou sloužit pro individuální nebo skupinovou práci.
Časová náročnost	2 vyučovací hodiny
Návod	Žáci si pomocí myšlenkové mapy zopakují slovní druhy (návod pro používání myšlenkových map – příloha č. 10). Pod vedením pedagoga si myšlenkovou mapu samostatně vytvoří (pro lepší orientaci si může mapu barevně vymalovat). Žák využívá myšlenkovou mapu během následujících cvičení. Žáci individuálně, nebo skupinově přiřazují slovní druhy k otázkám a doplňují křížovku. Pedagog dohlíží na správnost cvičení. Na konci hodiny se kontrolují cvičení a probíhá zpětná vazba žáků na pracovní listy.

1. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj slovní druhy a doplň je do mapy.
Viz příloha na konci kapitoly
2. Přiřaď správné otázky ke každému slovnímu druhu. Jak je poznáme, jak se na ně ptáme? Následně doplň do myšlenkové mapy.

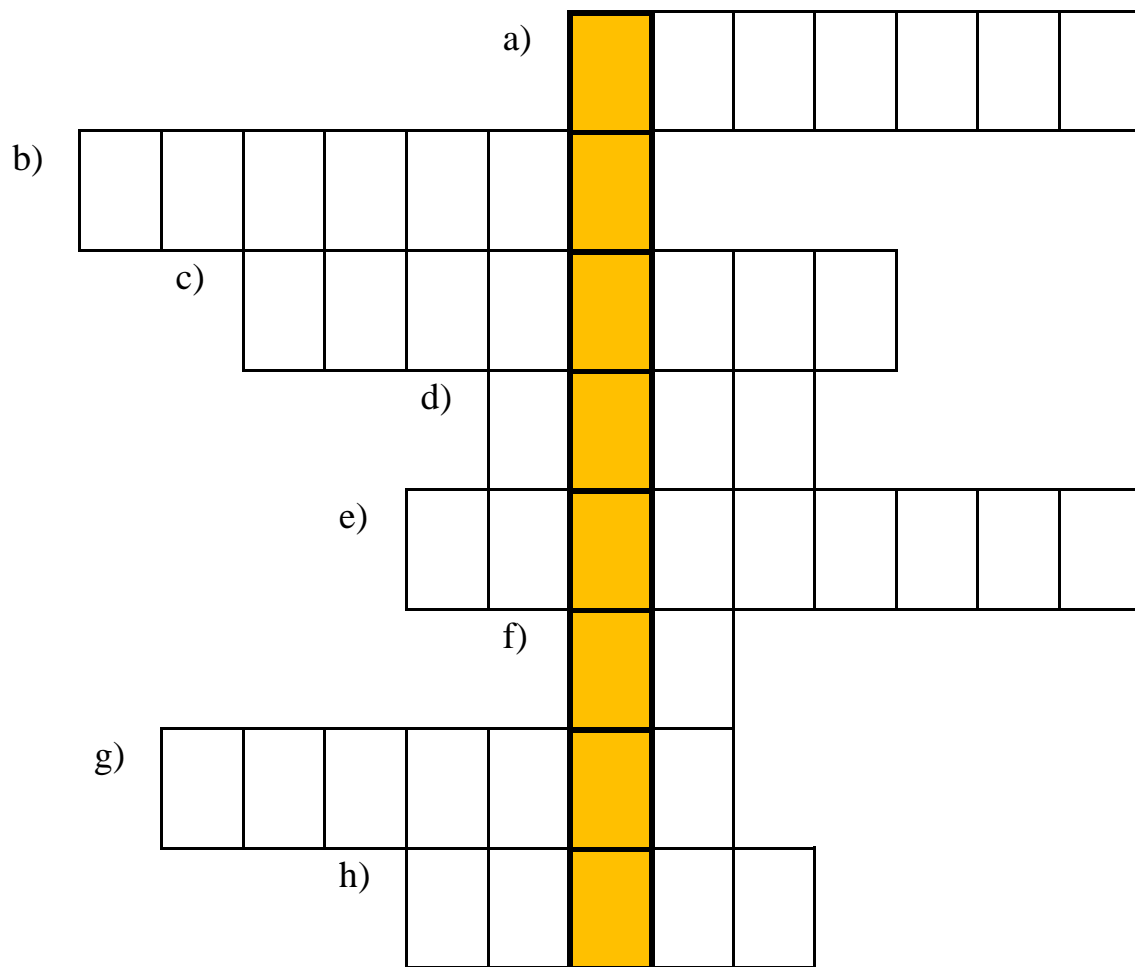
Podstatná jména	Ptáme se na ně KOLIK? KOLIKÁTÝ? KOLIKERÝ? KOLIKANÁSOBNÝ?
Přídavná jména	Ptáme se CO PODMĚT DĚLÁ?
Zájmena	Mají za úkol věty UVOZOVAT, HODNOTIT
Číslovky	Pomáhají určit PÁD a patří k podstatným jménům
Slovesa	Ptáme se KDE, JAK, KDY, PROČ?
Příslovce	Ptáme se na ně JAKÝ, KTERÝ ČÍ?
Předložky	Spojují SLOVA a VĚTY
Spojky	Vyjadřující NÁLADY, POCITY a označují ZVUKY
Částice	Můžeme si na ně ukázat TEN, TA, TO
Citoslovce	Zastupují podstatná jména, přídavná jména nebo na ně UKAZUJÍ

3. Doplně ve větách slovní druhy (čísla nad slova). Zkontroluj si jejich správnost. Doplně do myšlenkové mapy.

Pojedu s rodinou na hory. Hurá! Kéž nám bude sněžit, ale nesmíme cestou opět zapadnout. Jede s námi i moje nejlepší kamarádka Eva. Máme sraz ve čtyři odpoledne u autobusové zastávky. Velmi se těším na lyžování. Minulý rok jsem na sjezdovce několikrát spadla a zlomila si ruku. Au! Ať je tento rok bez zranění!

4. Doplně správně křížovku.

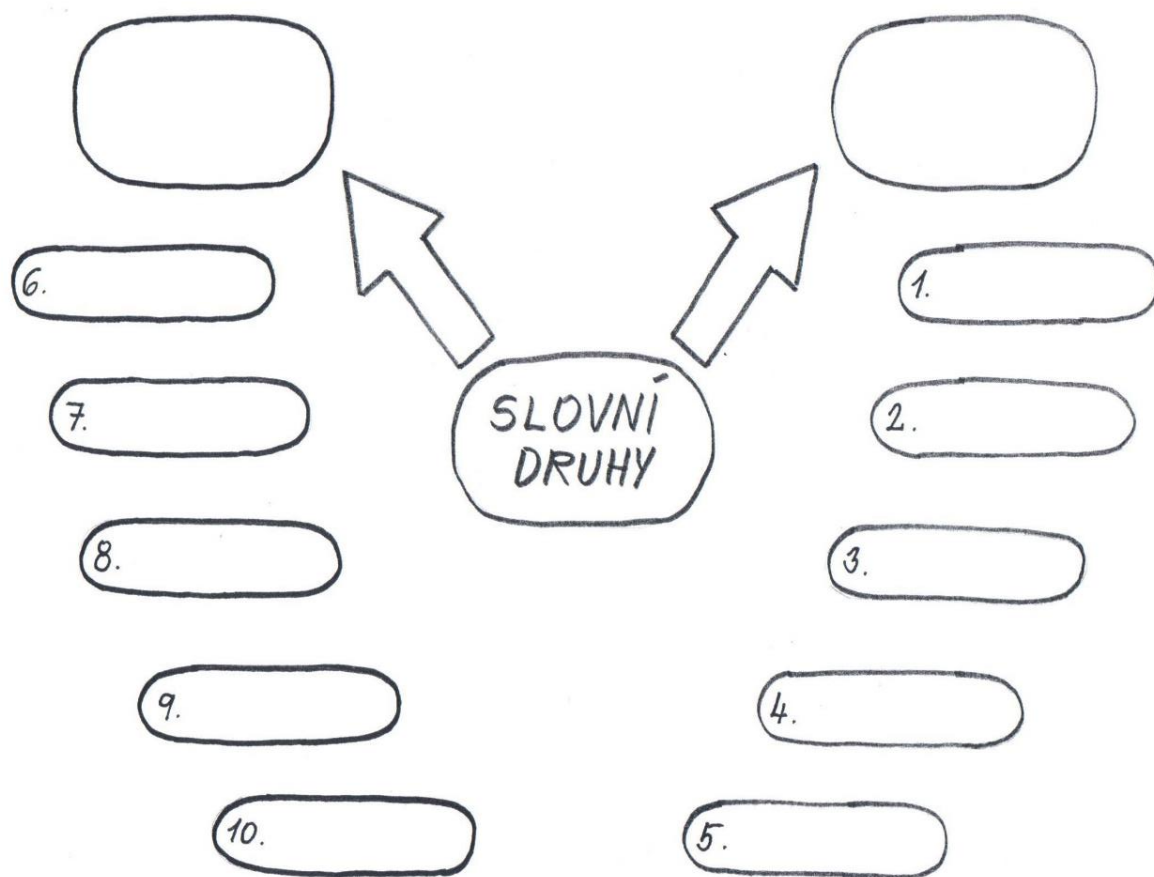
- a) Sloveso vyjadřující nudu
- b) Kéž je...
- c) Patery je...
- d) Částice vyjadřující kamarádský pozdrav
- e) Na, z, k, pod jsou...
- f) Cítoslovce vyjadřující zvuk, který vydává ovce
- g) Všichni je...
- h) Eva, František, Ondřej jsou vlastní...



Tajenka:

Příslovce, předložky a spojky patří mezi slovní druhy

Myšlenkovou mapu si schovej a použij ji vždy jako nápovědu, když si nebudeš vědět rady.



5.3.3 Pracovní list 3: Podstatná jména

Metodika k pracovním listům	
Podstatná jména	
Ročník	Šestý až devátý
Cíl	Žák si zopakuje podstatná jména. Žák dokáže určit mluvnické kategorie. Žák rozliší podstatná jména hromadná, látková a pomnožná. Žák rozpozná jména abstraktní a konkrétní. Žák si uvědomuje rozdíl u jmen vlastních a obecných.
Pomůcky a metody	Psací potřeby, myšlenková mapa, projektor, vyhledávání podstatných jmen, doplňovací cvičení, přesmyčky slov ve větách, přiřazování správných termínů, pojmenovávání obrázků Pracovní listy mohou sloužit pro individuální nebo skupinovou práci.
Časová náročnost	3 vyučovací hodiny
Návod	Žáci si pomocí myšlenkové mapy zopakují mluvnické kategorie podstatných jmen (návod pro používání myšlenkových map – příloha č. 10). Pod vedením pedagoga si myšlenkovou mapu samostatně vytvoří (pro lepší orientaci si může mapu barevně vymalovat). Žák využívá myšlenkovou mapu během následujících cvičení. Cvičení zaměřená na podstatná jména tvoří pod kontrolou pedagoga. Během procvičování pedagog vysvětluje žákům učivo spjaté s podstatnými jmény. Na konci hodiny proběhne opakování učiva.

**1. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj podstatná jména a doplň je do mapy.
Viz příloha na konci kapitoly**

2. Vyhledej v textu podstatná jména a urči u nich mluvnické kategorie.

Babička od rána pilně pracovala na zahrádce. Nad květinovými záhony poletovali pestrobarevní motýli. Bzučící včely létaly z květu na květ.

Podstatné jméno	Pád	Číslo	Rod	Vzor

3. Která ze jmen jsou správně uspořádaná podle telefonního seznamu?

- a) Kratochvíl Tomáš, Krátká Alena, Klendra Josef, Koutník Michal
- b) Vanča Aleš, Vaněček Josef, Vaněk Jiří, Vaníček Pavel
- c) Procházka David, Pospíšilová Emilie, Prosper Jan, Půček Adam

4. Zakroužkuj dvojice, které se skloňují podle stejného vzoru.

- a) krabicí – v míse
- b) k plavidlu – na nádraží
- c) s taškou – o prodavačce
- d) písmem – zápisníku
- e) v obchodě – na stole

5. Ve které větě je podtržené slovo ve 4. pádě?

- a) Neodcházej ven bez rukavic!
- b) Odvezli jsme děti k babičce.
- c) Už se těším na prázdniny!
- d) Pojedeme na dovolenou s kamarády.

6. Do kterého řádku můžeme doplnit pouze -y- do koncovky?

- a) Vidím orl_, v ZOO byly lam_, venčili ps_
- b) Antilop_ se pásly, ps_ utekli, čáp_ uletěli
- c) Sleduji koz_, krys_ utíkal_, pštros_ hrabali

7. Uveďte tvar daného podstatná jména v určeném pádě a čísle.

- a) Okolí (7.p., j.č.) _____
- b) Orel (7.p., mn.č.) _____
- c) Ředitel (6.p., j.č.) _____
- d) Skladba (2.p., č.mn.) _____
- e) Zima (4.p., č.mn.) _____
- f) Stavitel (3.p., j.č.) _____
- g) Skála (2.p., j.č.) _____
- h) Lev (1.p., mn.č.) _____

Podstatná jména **ABSTRAKTNÍ** a **KONKRÉTNÍ**

1. Doplň vynechaná slova do vět. Přesmyčky a příklady ti pomohou.

Podstatná jména označují názvy (tatínek, žena, žák),
..... (kočka, myš, jelen),(kolo, sedačka, talíř), dějů
(malování, plavání, vaření), (hodný, poctivý, chytrý)
a vztahů (láska, nenávisť). Podstatná jména, která označují, co je hmotné, na
co si můžeme sáhnout, pojmenováváme jako **OKRNKTÍNÉ**....., tj.
jsou označení pro názvy osob, zvířat a věcí. Protiváhu tvoří podstatná jména
BSARKATÍNT....., tedy názvy dějů, vlastností a vztahů.

2. Rozděľ hady na jednotlivá podstatná jména a ta zařad' do správného rámečku.

vařeníotužilecdobráctvívýletleteckokrychlostchudákzeleninahluhotaml
ádíchodníkotužilostvařečkadobrákvýletníklétánískokanrsychlíkchudobazeleňh
luchavkamladíkcůze

<i>KONKRÉTNÍ</i>	<i>ABSTRAKTNÍ</i>

3. Uved'te, ve kterém případě má vyznačené podstatné jméno význam konkrétní a ve kterém má význam abstraktní. Označte jako K (konkrétní), A (abstraktní)

- a) V čele průvodu šla hudba. ___ Hudba byla jeho láska. ___
b) Každý to viděl na první pohled. ___ Z výletu poslali nám pohled. ___
c) Babička nám přichystala dobrotu. ___ Dobrota byla její vlastnost. ___
d) Děti čekaly v ZOO na komentovanou prohlídku krmení šelem. ___ Musela jsem jít koupit krmení pro papoušky. ___

Podstatná jména pomnožná, hromadná a látková

1. Přiřaď k sobě správný termíny podstatných jmen.

POMNOŽNÁ

Podstatná jména mají tvar jednotného čísla, ale označují větší počet.

voda, cukr, písek

LÁTKOVÁ

Podstatná jména mají tvar množného čísla, ale označují jednu věc

listí, mládež, lidstvo

HROMADNÁ

Podstatná jména mají tvar jednotného čísla, ale označují věci, jejichž jednotlivé části se označují stejně jako

dveře, noviny, nůžky

2. Dopiš za větu, zda je označené podstatné jméno hromadné **H**, pomnožné **P**, či látkové **L**.

Barevné listí na stromech, které zkrášlují krajinu, to se mi líbí na podzimu.	
Petře, už ty trenýrky prosím nenes, dej je do pračky.	
Maruško, zajdi do obchodu, došla nám káva!	
Každý včelař se musí o své včelstvo pečlivě starat, chce-li mít kvalitní med.	
Moje babička používala cukr jako lék na všechny bolístky.	
Rostlinstvo je souhrn všech rostlinných druhů na určitém území.	
Na Kunětické hoře nedaleko Pardubic stojí zřícenina stejnojmenného hradu.	
Malé děti by měly mít z bezpečnostních důvodů zaoblené nůžky .	
Na tento dezert rozhodně patří šlehačka , hodily by se i jahody.	
Poutníci klopýtali po úzké horské cestě pokryté prachem a kamením .	
Všechny děti vytáhly sáňky a vydaly se na nejbližší kopečky.	

3. Vyhledejte a podtrhněte podstatná jména pomnožná.

Ústa, tváře, množství, záda, ramena, necky, vany, příušnice, odřeniny, spalničky, Vršovice, vrátka, vchody, vidle, vidličky, Hradčany, hrábě, lopaty, Beskydy, jmeniny, oslavy, Vánoce, svátky, šaty, kabáty

4. Vyhledejte a podtrhněte podstatná jména hromadná.

Uhlí, uhly, dříví, dřeva, svaly, svalstvo, ptáci, ptactvo, lupení, lupeny, vojáci, vojsko, sloupy, sloupoví, úředníci, úřednictvo, trámy, trámoví

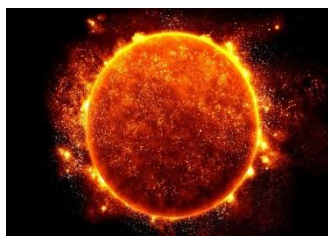
5. Rozlište podstatná jména pomnožná, hromadná a látková.

Listí, písek, Velikonoce, mák, kamení, tvaroh, narozeniny, voda, žactvo, jehličí, dřevo, sánky, sůl, housle, železo, lidstvo, dveře, mléko, máslo, loďstvo, papír, sádra, kamna

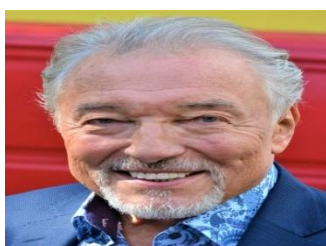
Podstatná jména vlastní a obecná

**1. Pojmenuj jednotlivé obrázky a rozděl je na podstatná jména vlastní
V a obecná O.**



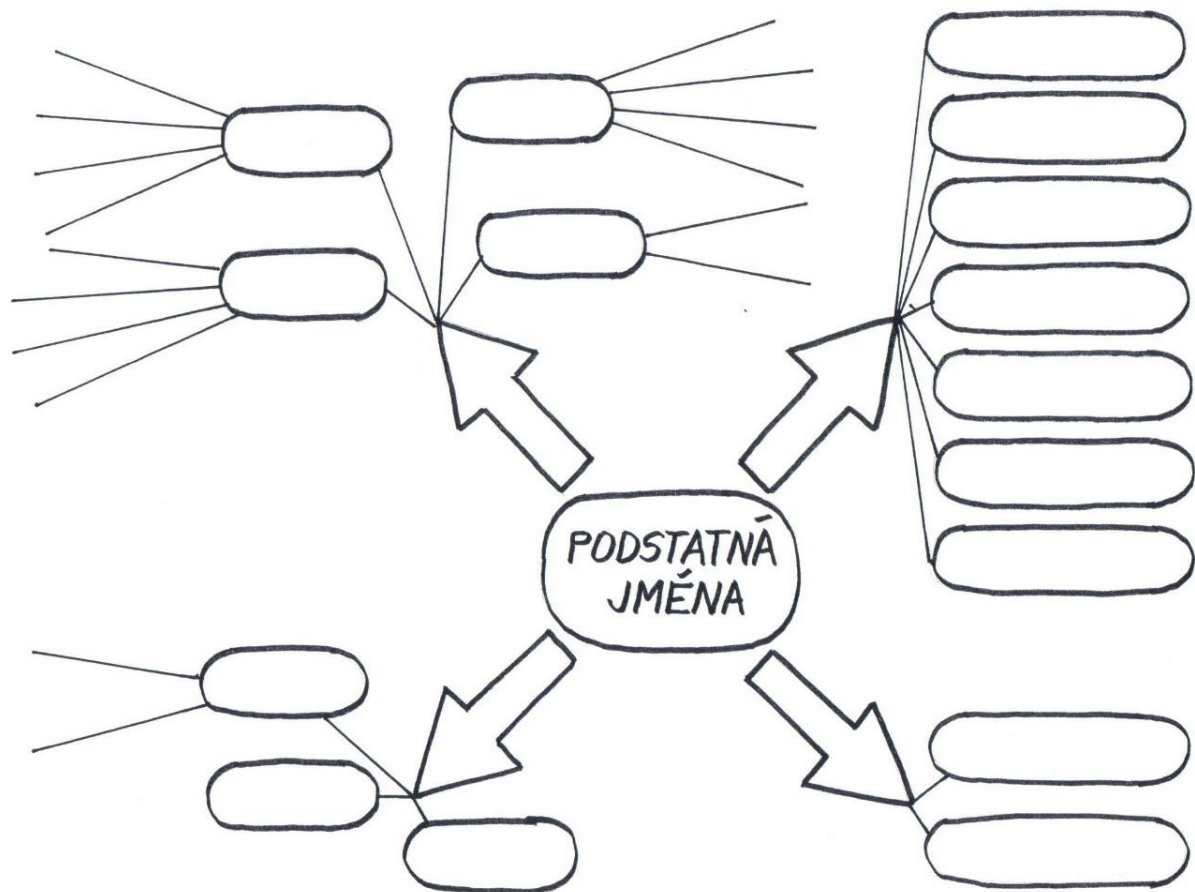












5.3.4 Pracovní list 4: Přídavná jména

Metodika k pracovním listům	
Přídavná jména	
Ročník	Šestý až devátý
Cíl	Žák si zopakuje přídavná jména. Žák dokáže určit druh a vzor u přídavných jmen. Žák přiřadí mluvnické kategorie u přídavných jmen. Žák rozpozná tvary přídavných jmen přivlastňovací. Žák utvoří stupně přídavných jmen.
Pomůcky a metody	Psací potřeby, myšlenková mapa, projektor, určování mluvnických kategorií, podtrhávání přídavných jmen, doplňovací cvičení, vybarvování přídavných jmen, spojovací cvičení Pracovní listy mohou sloužit pro individuální nebo skupinovou práci.
Časová náročnost	3 vyučovací hodiny
Návod	Žáci si pomocí myšlenkové mapy zopakují druhy a vzory přídavných jmen (návod pro používání myšlenkových map – příloha č. 10). Pod vedením pedagoga si myšlenkovou mapu samostatně vytvoří (pro lepší orientaci si může mapu barevně vymalovat). Žák využívá myšlenkovou mapu během následujících cvičení. Žáci individuálně, nebo skupinově vyplňují daná cvičení. Pedagog dohlíží na správnost cvičení. Na konci hodiny probíhá kontrola a zpětná vazba žáků na pracovní listy.

1. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj přídavná jména a doplň je do mapy.

Viz příloha na konci kapitoly

2. V textu podtrhni přídavná jména a roztríd' je podle jejich druhu.

Hrady jsou němí svědci zašlých dob. Dívky byly zvědavý na program. Páví oko je hezký motýl. Udivila nás pevnost želvího krunýře. Toulaví psi jsou nebezpeční. U chalupy stála psí bouda. Sousedovy děti běhají po zahradě. Přiběhl malý chlapec. Na dvoře štěkají myslivcovi psi. V křoví bylo kosí hnízdo. Bratrovi přátelé jsou sportovci.

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">TVRDÁ</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">MĚKKÁ</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">PŘIVLASTŇOVACÍ</div>
--	--	---

3. Z vyznačených slov utvoř přídavná jména. Urči jejich druh a vzor.

<i>Zadání</i>	<i>Přídavné jméno</i>	<i>Druh</i>	<i>Vzor</i>
<i>Ryba polévka</i>	Rybí	Měkký	Jarní
<i>Dub list</i>			
<i>Film herci</i>			
<i>Pes bouda</i>			
<i>Dan úspěchy</i>			
<i>Okurka salát</i>			
<i>Bratr boty</i>			

4. Podtrhni přídavná jména a přiřad' je k mluvnickým kategoriím.

Rodina seděla u dřevěného stolu. Bylo mi líto vadnoucích růžiček. Ráda jsem se chodila podívat k dědečkovým kuřatům. V knihovně jsem se setkala se zajímavými knihami. Alenina kabelka visela vedle Karlova kabátu. Těšili jsme se na babiččiny buchtý. Zajímají mě památky ve starobylých městech.

6. pád, číslo množné, rod střední, druh tvrdý, vzor mladý

2. pád, číslo jednotné, rod mužský, druh přivlastňovací, vzor otcův

7. pád, číslo množné, rod ženský, druh tvrdý, vzor mladý

2. pád číslo jednotné, rod mužský, druh tvrdý, vzor mladý

1. pád, číslo jednotné, rod ženský, druh přivlastňovací, vzor matčin

3. pád, číslo množný, rod střední, druh přivlastňovací, vzor otcův

4. pád, číslo množný, rod ženský, druh přivlastňovací, vzor matčin

2. pád, číslo množné, rod ženský, druh měkký, vzor jarní

5. Rozlište, které vyznačené tvary jsou přídavná jména přivlastňovací a které jsou podstatná jména.

Dala jsem bratrovi dárek. – Navštívili nás dva bratrovi spolužáci.

Napsal jsem dopis Karlovi. – Karlovi rodiče jsou přísní.

O víkendu jsem krmil strýčkovi králíky. – Strýčkovi králíci jsou strakatí.

Přišli k nám Pavlovi rodiče. – Pavlovi přišli naproti rodiče.

Znáš Milanovy kamarády? – Milanovi pomohli kamarádi.

6. Doplňte i/ y v koncovkách přídavných jmen.

Ryb_ jikry, zl_m dětem, dědečkov_ sousedé, nov_ch spolupracovníků,
Zdeňkov_ učitelé, ciz_ch lidí, otcov_ bratři, borov_ les, ryz_ zlato, toulav_
psi, hus_m peřím, drav_m zvířatům, pro Milanov_ sestry, bratrov_ kamarádi,
čap_ch hnízd, ciz_ pes, o zvidav_ch dětech

7. K podstatnému jménu připoj správnou příponu –ný, -ní nebo –í, -ý a utvoř přídavné jméno.

Dřevo + =

Bylina + =

Sklo + =

Klokan + =

Trest + =

Vlna + =

Plamen + =

8. Vybarvi pole se správnou podobou přídavného jména a doplň k němu vhodné slovo. Např. klavírní židle

klavírní	P	klavírní		
stiný	S	stinný		
slunný	O	slunný		
rodinný	Z	rodiný		
tulenní	Č	tulení		
vinný	N	viný		
rané	I	ranné		
jelenní	U	jelení		
záchranný	Y	záchranný		

NĚKTERÁ PŘÍDAVNÁ JMÉNA MOHOU VYJADŘOVAT
VĚTŠÍ ČI MENŠÍ MÍRU VLASTNOSTI, MŮŽEME JE
STUPŇOVAT. NĚKOLIK Z NICH SE STUPŇUJE
NEPRAVIDELNĚ.



9. Napiš přídavné jméno v uvedeném stupni.

Vysoký (2.)

Nízký (3.)

Významný (2.)

Jednoduchý (3.)

Dobrý (2.)

Krátký (2.)

Hezký (3.)

10. Utvoř druhý stupeň od přídavných jmen. Pokud dojde k hláskové změně, zapiš ji.

Tichý _____	<input type="text"/>	Plachý _____	<input type="text"/>
Úzký _____	<input type="text"/>	Snadný _____	<input type="text"/>
Blízký _____	<input type="text"/>	Drahý _____	<input type="text"/>
Prudký _____	<input type="text"/>	Vysoký _____	<input type="text"/>

Přídavná jména odvozujeme pomoci přípon – ský, (-cký) v jednotném čísle a –ští (-čtí) v množném čísle. Při odvozování může docházet k hláskovým změnám, např. h-ž, ch-š



11. Podle vzoru utvoř od podstatného jména přídavné jméno v jednotném i množném čísle.

Plzeň (-ský)	<input type="text"/>	(-ší)	<input type="text"/>
Bůh (-ský)	<input type="text"/>	(-ští)	<input type="text"/>
Chlapec (-cký)	<input type="text"/>	(-čtí)	<input type="text"/>
Písek (-cký)	<input type="text"/>	(-čtí)	<input type="text"/>
Divoch (-ský)	<input type="text"/>	(-ští)	<input type="text"/>

12. Uvedená spojení převed' do množného čísla.

anglický gentleman _____

brněnský student _____

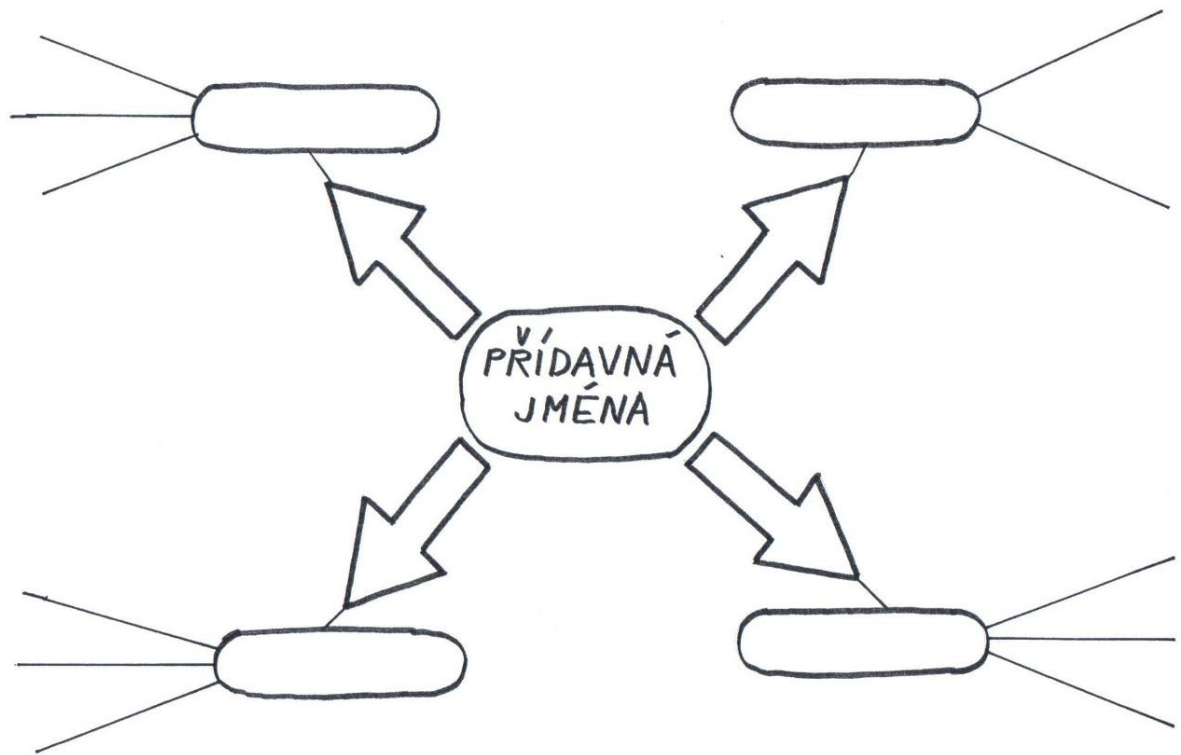
ctibořský občan _____

český vynálezce _____

frýdlantský radní _____

hezký motýlek _____

kladrubský kůň _____



5.3.5 Pracovní list 5: Zájmena

Metodika k pracovním listům	
Zájmena	
Ročník	Šestý až devátý
Cíl	Žák si zopakuje zájmena. Žák dokáže určit druhy zájmen. Žák objasní rozdíly mezi slovy sebou/ s sebou. Žák utvoří správné tvary osobních zájmen.
Pomůcky a metody	Psací potřeby, myšlenková mapa, projektor, určování druhů zájmen, doplňovací cvičení, spojovací cvičení, přiřazování zájmen Pracovní listy mohou sloužit pro individuální nebo skupinovou práci.
Časová náročnost	2 vyučovací hodiny
Návod	Žáci si pomocí myšlenkové mapy zopakují druhy zájmen (návod pro používání myšlenkových map – příloha č. 10). Pod vedením pedagoga si myšlenkovou mapu samostatně vytvoří (pro lepší orientaci si může mapu barevně vymalovat). Žák využívá myšlenkovou mapu během následujících cvičení. Žáci během hodiny rozřazují druhy zájmen a připomenou si skloňování zájmen, které si procvičí společně v následujícím cvičení. Konec hodiny je věnovaný kontrole a zpětné vazbě žáků.

1. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj zájmena a doplň je do mapy. Viz příloha na konci kapitoly

Zájmena jsou slovní druhy, které zastupují jiná jména (podstatná jména, přídavná jména, číslovky). Zájmena se skloňují.

2. Podtrhni v textu tvary zájmen a přiřaď je do skupin, kam patří.

Tohle se mi líbí. Přišel také jeho bratr. Čí je to kniha? Vypočítal to někdo bez chyby? Kdo byl první? Já jsem nikoho neviděl. Děkujeme vám za vaši pomoc. Je to člověk, k němuž, všichni máme důvěru. Pes, který štěká, nekouše. My se ničeho nebojíme. On o tom nic neříkal. Která kniha se ti nejvíc líbila? Pozvali také mého otce. Co tomu říkáte? Byl tam nějaký jejich známý. O takovou práci by měl leckdo zájem. Ty to nevíš?

Přivlastňovací

Neurčitá

Osobní

Záporná

Tázací

Ukazovací

Vztažná

2. a 4. pád zájmena **MĚ** (je složen z 2 písmenek). Kromě toho můžeme u 2. a 4. tvaru použít i *mne*.

3. a 6. pád je **MNĚ** (skládá se z 3 písmen)



3. *Doplňte tvary zájmena JÁ, kde je to možné, uveďte dva tvary.*

Vůbec si _____ neváží. Hlasitě na _____ zavolal. Neříkej _____ to. O _____ se vůbec nezmínil. Všichni pojdte za _____. Určitě si _____ nevšimli. Někteří lidé si _____ váží. Mí přátelé _____ zradili. _____ je to úplně jedno. Asi se ve _____ zmýlili. Snad se _____ budou počítat. Beze _____ jste ztraceni. Byl jsem rád, že _____ našel. Zavedl nepřítele přímo ke _____. Azore, ke _____!

Tvar JI používáme pouze ve 4. pádě.
Tvar JÍ ve všech ostatních pádech.
Nejčastěji ve 3. pádě.

Sebou = já svým tělem
(mrskat sebou)
S sebou (7. pád) = já + něco
dalšího (vezmi s sebou
svačinu)

4. *Doplňte tvary zájmena ona.*

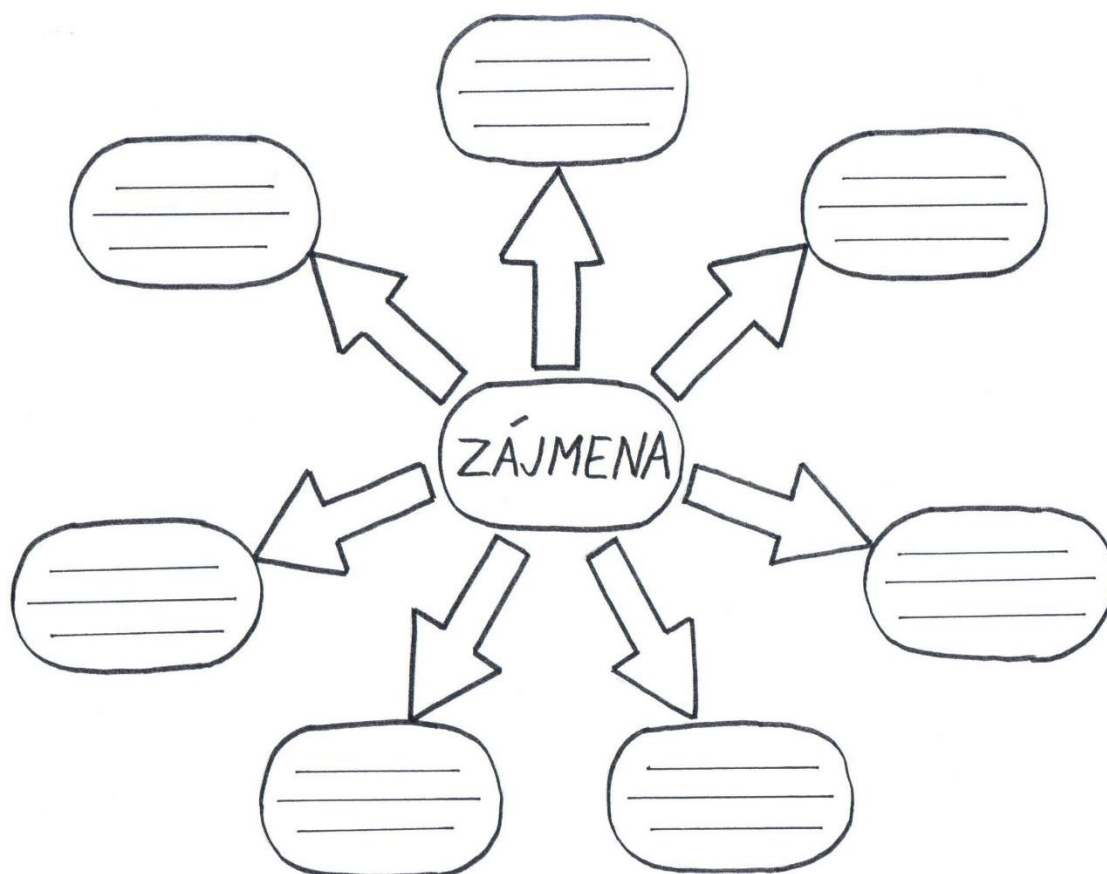
Na zahrádce jsme si vypěstovali mladou třešničku. Hladím _____ a rovnám _____ korunku, jako bych si hrál s vlasy dcerušky. Matka si _____ radostně prohlíží, jak je rovná a štíhlá a jak _____ to sluší. Pořád myslíme na to, neschází-li _____ něco a co bychom ještě pro _____ mohli udělat, aby se _____ dobře dařilo. Inu máme _____ rádi, jako by byla členem naší rodiny. (Podle J. Herbena)

5. *Doplň do textu sebou/ s sebou.*

Babička mě vzala _____ na dovolenou k moři. Máš celý život před _____. Hoď _____, nebo to nestihneme. Malé kačenky šly pěkně v řadě za _____. Nemám _____ více než tisíc korun. Přibal si _____ pláštěnku. Praštil _____ o led. Prodáváme i kávu _____. Skoro plakala sama nad _____. Vysvětli mi, proč za _____ nezavřeš.

6. Doplně do tabulky správné tvary osobních zájmen.

1. pád	3. pád	6. pád	7. pád
	jemu, němu, mu		
			jimi, (s) nimi
		nás	
ty			
	sobě, si		



5.3.6 Pracovní list 6: Číslovky

Metodika k pracovním listům Číslovky
Ročník
Šestý až devátý
Cíl
Žák si zopakuje číslovky. Žák dokáže určit druhy číslovek. Žák rozliší číslovky určité a neurčité. Žák rozpozná psaní teček za číslicemi řadovými. Žák určí vzory číslovek.
Pomůcky a metody
Psací potřeby, myšlenková mapa, projektor, přiřazování číslovek do sloupečků, doplňovací cvičení, spojovací cvičení, luštění slov Pracovní listy mohou sloužit pro individuální nebo skupinovou práci.
Časová náročnost
2 vyučovací hodiny
Návod
Žáci si pomocí myšlenkové mapy dělení číslovek (návod pro používání myšlenkových map – příloha č. 10). Pod vedením pedagoga si myšlenkovou mapu samostatně vytvoří (pro lepší orientaci si může mapu barevně vymalovat). Žák využívá myšlenkovou mapu během následujících cvičení. Žáci vyplňují pod vedením pedagoga cvičení zaměřené na druhy číslovek, společně kontrolují. Následně procvičují skloňování číslovek podle určitých vzorů. Žáci na konci pedagogovi poskytují zpětnou vazbu z hodiny.

Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj číslovky a doplň je do mapy. Viz příloha na konci kapitoly

1. Vypiš z vět číslovky a rozříd' je do sloupečků podle jejich druhu. Připiš k nim, zda jsou určité U, či neurčité N.

Nepleť páté přes deváté. Dvakrát měř, jednou řež. Řeknu ti to mezi čtyřma očima. Mám to až z druhé ruky. Šlo nám to jedna radost. Neber na něj dvojí míru. Mám sto chutí tam zajít. Zabil tak dvě mouchy jednou ranou.

Základní	Řadové	Druhové	Násobné

2. Od uvedených základních číslovek utvoř číslovky:

	ŘADOVÉ	DRUHOVÉ	NÁSOBNÉ
Dva			
Devět			
Sto			
Tisíc			
Několik			

Za číslovkami řadovými zapsanými číslicemi píšeme tečku, např. **5. cvičení (páté cvičení), Karel IV. Karel Čtvrtý), ve 2. polovině 16. století (ve druhé polovině šestnáctého století)**. Tečku nepíšeme za datem napsaným zlomkem 13/4 2012 a dále za označením stránky, kapitoly, odstavce atd., stojí-li číslovka za jménem, např. **cvičení 5,**



3. Doplň, kde je nutné psát za číslovkou tečku.

Otevřete si učebnici na stránce 123 Karel IV se narodil 14 5 roku 1316 v Praze. Vyjeli výtahem do 12 patra. Přečti si text na 59 straně. Se 100 body se umístil ve stupni vítězů na 1 místě. Koupil si na sebe 4 nové kostkované košile. V našem domě je 5 poschodí a my bydlíme ve 3 patře. Sejdeme se po 8 hodině.

4. Najdi v řadě číslovky 64, 552, 6322, 33,52 a přepiš je do řádků.

**Padesáttrřidesátčtyřistopadesátsedmpětsetpadesátdvaosmdesátpěš
esttisíctřistadvacetdvačtyřicetčtyřitřicettřinulapadesátdva**

5. Rozlište číslovky určité a neurčité a urči jejich druhy.

Deset, třikrát, devátý, troje, dva, několik, paterý, čtvrtý, několikátý, třetí, dvojí, sto, kolik, tisíc, několikrát, stý, tisícerý, tisící, třiadvacátý, padesát.

Číslovky dva/dvě, oba/obě mají v sedmém pádě vždy koncovku – ma. Podstatná jména mají koncovku – ma pouze tehdy, pokud se jedná o ruce, nohy, oči, uši lidského nebo zvířecího těla.

1., 4. a 5. pád – dvě, obě/dva, oba

2. a 6. pád dvou/obou



6. Přeškrtni nesprávný tvar číslovek.

Zamrkala na mě **oběma – oběmi** očima. Do **dvouch – dvou** hrnků jsme uvařili kávu. Mikuláš podal výslužku **oboum dvoum – oběma dvěma** dětem. Přišla s **dvěmi – dvěma** kamarádkami. O **dvou – dvouch** posledních možnostech jsme se nebavili. Pacientka se podpírala **oběma – oběmi** berlemi. Desku jsme přitáhli **dvouma – dvěma** šrouby.

7. Urči, podle kterých vzorů se skloňují následující číslovky. Vybírej z těchto vzorů:

PODSTATNÁ JMÉNA: HRAD, STROJ, ŽENA, MĚSTO

PŘÍDAVNÝCH JMEN: MLADÝ, JARNÍ

ZÁJMENA: TEN

Sto

Tisíc

Milion

Miliarda

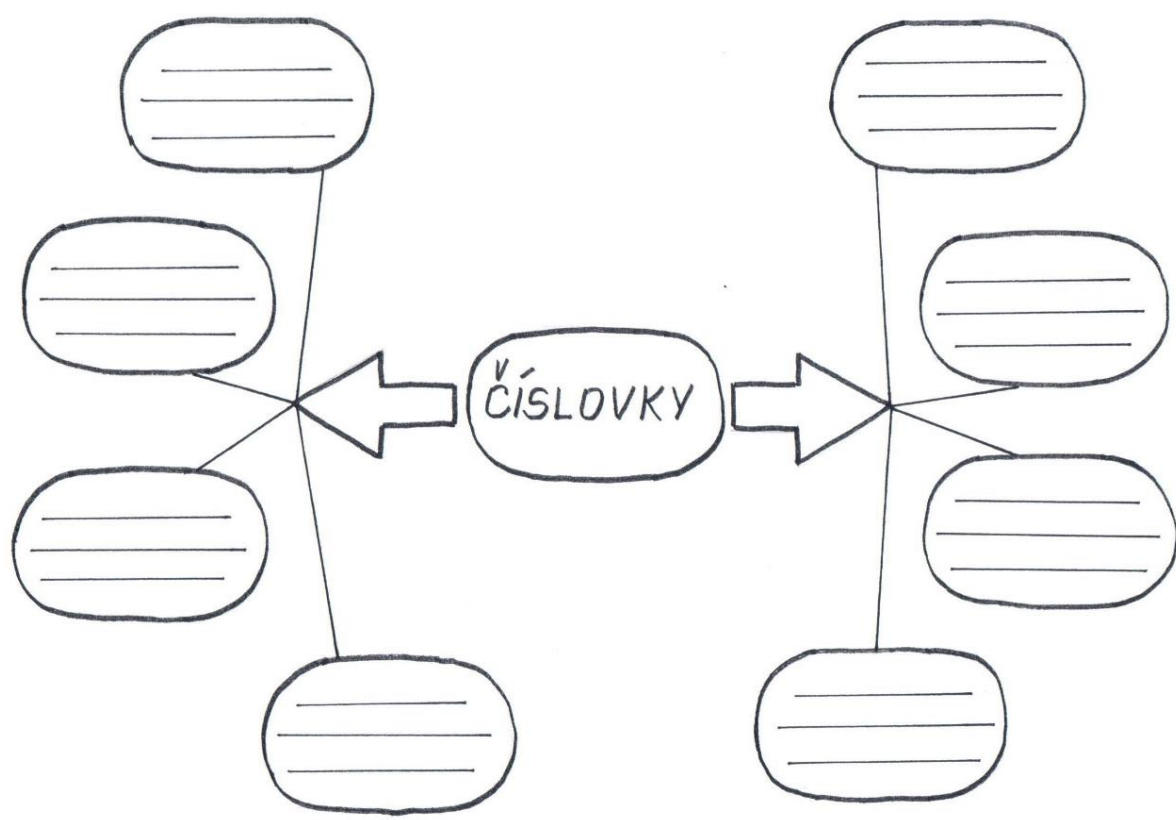
Jeden

Trojnásobný

Čtvrtý

První

Druhý



5.3.7 Pracovní list 7: Slovesa

Metodika k pracovním listům
Slovesa
Ročník
Šestý až devátý
Cíl
Žák si zopakuje slovesa Žák dokáže určit mluvnické kategorie u sloves. Žák rozliší slovesné tvary. Žák definuje rod trpný a činný. Žák utvoří vidové dvojice. Žák vyjmenuje slovesné třídy a vzory. Žák umí aplikovat slovesné třídy a vzory.
Pomůcky a metody
Psací potřeby, myšlenková mapa, projektor, určování mluvnických kategorií, doplňovací cvičení, spojovací cvičení, přiřazování sloves, tvorba souvětí, řazení sloves do tabulek Pracovní listy mohou sloužit pro individuální nebo skupinovou práci.
Časová náročnost
Podle stupně ročníku (1-5 vyučovacích hodin)
Návod
Žáci si pomocí myšlenkové mapy zopakují mluvnické kategorie sloves (návod pro používání myšlenkových map – příloha č. 10). Pod vedením pedagoga si myšlenkovou mapu samostatně vytvoří (pro lepší orientaci si může mapu barevně vymalovat). Žák využívá myšlenkovou mapu během následujících cvičení. Pomocí vysvětlivek pedagog žákům nastíní nové učivo, které si upevní v následujícím cvičení. Pedagog pomáhá žákům a pracují podle individuálního tempa skupiny nebo jednotlivce.

1. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj slovesa a doplň je do mapy. Viz příloha na konci kapitoly.

Pouze u oznamovacího způsobu můžeme dál určit čas – přítomný, minulý a budoucí!

2. Vypiš slovesa a urči u nich mluvnické kategorie.

Neumaž si šaty. Rádi bychom si koupili nové auto. Na louce kvetly bílé kopretiny. Počkejte na mě u pošty. Nešel bys se mnou do kina? Na nebi svítí měsíc. Ve škole se učili o planetách.

Sloveso	Osoba	Číslo	Čas	Způsob

Slovesné tvary se rozdělují na tvary určité a neurčité. U určitých můžeme určit slovesnou osobu a číslo. U neurčitých slovesných tvarů nelze určit osobu, ani číslo. Neurčitým slovesným tvarem je **INFINITIV**.

3. Změň uvedené určité slovesné tvary na infinitivy.

(Např. chodili bychom – chodit)

Přivezli jsme _____

Čtu _____

Chtěl bys _____

Zpíval jsi _____

Napište _____

Vezměme _____

Přeplavali jste _____

Slovesný tvar jednoduchý je vyjádřený jedním slovesem (napíšu, čte, zpívá si).

Slovesné tvary složené jsou vyjádřeny dvěma (nebo více) slovesy (přišli jste, zazpívali bychom si, přečetla jsem).

Za složené tvary se považují všechny tvary sloves v minulém čase, tvary podmiňovacího způsobu a tvary budoucího času.

4. Rozhodni, zda jsou uvedené slovesné tvary jednoduché (J), nebo složené (S).

Pozorovali jsme

Piju

Byli seznámeni

Neposílejme

Uvařit

Přiletěl bych

Přečetl sis

Budu zkoušen

Stojíte

Slovesný rod

Činný – PODMĚT JE PŮVODCEM DĚJE (*Na poště pracují většinou ženy – VÍME, ŽE PRÁVĚ ŽENY PRACUJÍ NA POŠTĚ*)

Trpný – PODMĚT NENÍ PŮVODCEM DĚJE (*Poštovní balíky se vozí*)

5. U vyznačených slovesných tvarů urči slovesný rod. Podle číslic rozříd' do rámečků.

1. Dnes se rozdává vysvědčení.
2. Petr se usmívá.
3. Zboží bylo objednáno.
4. Zprávy se vysílají večer.
5. Princ zachránil princeznu před drakem.
6. Chlapci vyhráli turnaj.
7. Předseda byl zvolen jednomyslně.
8. Sportovní turnaj se koná odpoledne.
9. Škodu nám uhradí pojišťovna.
10. Knihy se prodávají v knihkupectví.

Rod činný

Rod trpný

Trpný rod můžeme vyjádřit také slovesem se zvratným zájmenem.



6. Převeď věty do trpného rodu.

Na louce u řeky jsme postavili stany.

Pekaři v naší pekárně pečou výborné koblihy s marmeládou.

Knihy půjčujeme každé úterý.

Závozníci přivezli čerstvé ovoce.

Na ulici už rozsvítili světla.

7. Převeď slovesa do činného rodu a celé věty pak správně přeformuluj.

Peníze vám budou vyplaceny bankou.

Otec byl minulý týden městským zastupitelstvem zvolen starostou.

V televizi se vysílá fotbalové utkání.

Naše auto bylo poničeno kroupami.

Zámek Lednice je hojně navštěvován turisty.

Slovesný vid

Slovesa vyjadřují děje, které stále probíhají, nejsou ohraničené = **nedokonavá slovesa N**

Slovesa, která vyjadřují děj ukončený, nemohou vyjádřit děj přítomný = **dokonavá slovesa D**

Nedokonavá slovesa poznáme pomocí následující pomůcky: sloveso ČÍST (před sloveso dáme sloveso budu) -> **budu číst** (*i se slovesem „budu“ dává spojení smysl = nedokonavý vid*)

U dokonavých sloves nelze použít pomůcka „budu“ (*uvařit – budu uvařit – nelze říct = vid dokonavý*)



U následujících sloves utvoř budoucí čas a rozliš jejich vid.

Vysvětlovat	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Pronajímat	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Zavolat	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Spát	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Potkat	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dívat se	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Opravovat	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Rozbalit	<input type="text"/>	<input type="text"/>

8. Přiřaď ke slovesům gramatické kategorie.

Zapálili	3. osoba	minulý čas	oznamovací způsob	vid	dokonavý
Kreslil	1. osoba	budoucí čas	oznamovací způsob	vid	dokonavý
Chytím	2. osoba	přítomný čas	oznamovací způsob	vid	nedokonavý
Tancuješ	3. osoba	minulý čas	oznamovací způsob	vid	nedokonavý
Ozdobili	3. osoba	minulý čas	oznamovací způsob	vid	dokonavý

9. Rozděľ slovesa na dokonavá a nedokonavá a vytvoř z nich vidové dvojice.

Kreslit, vytancovat, vstávat, číst, vykvést, chytit, ozdobit, přihlásit, vykreslit

Dokonavý vid	Nedokonavý vid
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.

10. Tvoř souvětí o dvou větách. V každé větě použij jedno z dvojice daných sloves. Zachovej jejich pořadí. Urči vid.

mňoukat – lísat	vstávat – umýt se	dočíst – půjčit
pomáhat – odměnit	vcházet – pozdravit	zapomínat – zlobit

Slovesné třídy

1. *třída* – koncovka – **e** (vzory – nese, bere (tvrdé), maže, peče, umře (měkké))
2. *třída* – koncovka –**ne** (vzory – tiskne, mine, začne)
3. *třída* – koncovka –**je** (vzory – kryje, kupuje)
4. *třída* – koncovka –**í** (vzory – prosí, trpí, sází)
5. *třída* – koncovka –**á** (vzor – dělá)

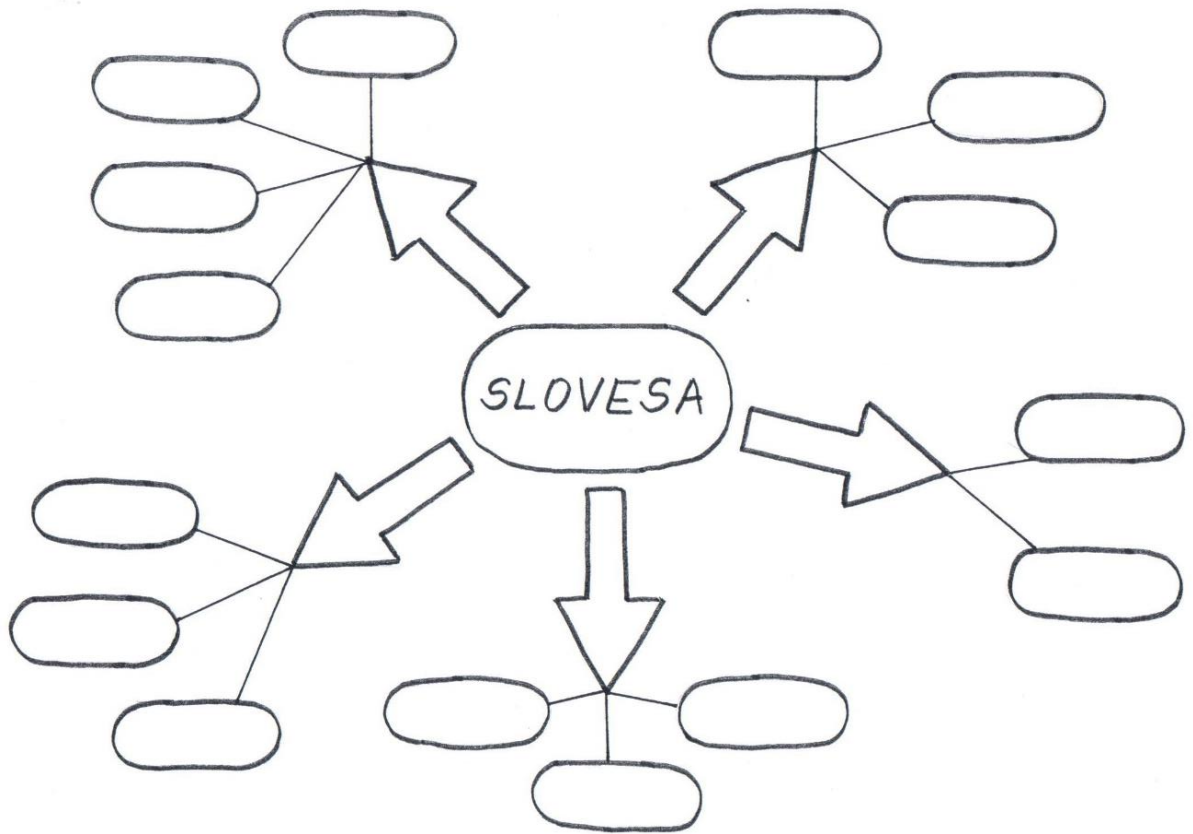
Jak poznat, ke které třídě a vzoru sloveso patří?

1. Nejdříve od daného slovesa utvoříme 3. Osobu, číslo jednotné, čas přítomný např. ON ČTE – koncovka E = 1. třída, ZAMÍTNE – koncovka NE = 2. třída, ŠIJE – koncovka JE = 3. třída, VYTRPÍ – koncovka Í = 4. třída, DÁVÁ – koncovka Á = 5. třída
2. Poté si musíme vytvořit od slovesa 3. osobu, číslo jednotné, čas minulý, abychom zjistili, o který se jedná vzor

11. V následujícím úkolu si nejdříve uprav slovesa do tvaru, podle kterého může určit slovesnou třídu a vzor.



Infinitiv	Slovesný tvar	Třída	Vzor
Objevit	Objeví, objevil	4. třída	Prosí
Zmýlit se			
Vézt			
Podnikat			
Kopírovat			
Domnívat			
Plynout			
Stát			
Barvit			
Dostat			
Mávat			
Slyšet			



Neohebné slovní druhy

5.3.8 Pracovní list 8: Příslovce

Metodika k pracovním listům
Příslovce
Ročník
Šestý až devátý
Cíl
Žák si zopakuje příslovce. Žák dokáže určit druhy příslovců. Žák rozpozná příslovečné spřežky. Žák utvoří stupně příslovců.
Pomůcky a metody
Psací potřeby, myšlenková mapa, projektor, určování druhů příslovců, doplňovací cvičení, spojovací cvičení, přiřazování příslovců Pracovní listy mohou sloužit pro individuální nebo skupinovou práci.
Časová náročnost
2 vyučovací hodiny
Návod
Žáci si pomocí myšlenkové mapy zopakují druhy příslovců (návod pro používání myšlenkových map – příloha č. 10). Pod vedením pedagoga si myšlenkovou mapu samostatně vytvoří (pro lepší orientaci si může mapu barevně vymalovat). Žák využívá myšlenkovou mapu během následujících cvičení. Pedagog dohlíží na správnost cvičení. Na konci hodiny se kontrolují cvičení a probíhá zpětná vazba žáků na pracovní listy.

Patří mezi neohebné slovní druhy, jelikož se nedají skloňovat, časovat.

Příslovce označují bližší okolnosti dějů, stupeň vlastnosti.

1. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj druhy příslovčí a doplň je do mapy. Viz příloha na konci kapitoly.

2. Od daných slov tvoř příslovce.

Rozumný _____
Hluboký _____
Den _____
Veselý _____
Měsíc _____
Dobrý _____
Levný _____

3. Do následující tabulky doplň příslovce z nabídky. O jaké druhy příslovčí se jedná?

Nahoře, ráno, špatně, málo, dole, dnes, úmyslně, úplně, doma, večer, dobře, velmi, vlevo, teď, náhodou, hodně

Kde?	Kdy?	Jak?	Do jaké míry?

Přísluvečné spřežky

Přísluvce, která vznikla spojením předložky s jiným druhem slova, nazýváme **přísluvečné spřežky**. Pišeme je na rozdíl od původních spojení obvykle dohromady.

Př. Nahoře x na hoře

Nahoře na půdě jsem našla starožitnosti. **X** Na hoře Říp stanul praotec Čech.

4. Rozhodni, zda v textu použiješ přísluvečnou spřežku, nebo podstatné jméno s předložkou.

Červená halenka je ve skříní až (na hoře – nahoře)

Cíl závodu byl (na hoře – nahoře) Říp.

Hudba byla příliš (na hlas – nahlas)

Musím používat při nachlazení pastilky (na hlas – nahlas).

Auto jezdilo na kruhovém objezdu (do kola – dokola).

(Do kola - dokola) mi vletěl kámen.

Stýská se nám (po tichu - potichu) venkova.

Našlapovala jsem (po tichu - potichu) po schodech.

Prijedou k nám (od poledne - odpoledne)

Táta chodí do práce (od poledne - odpoledne) do večera.

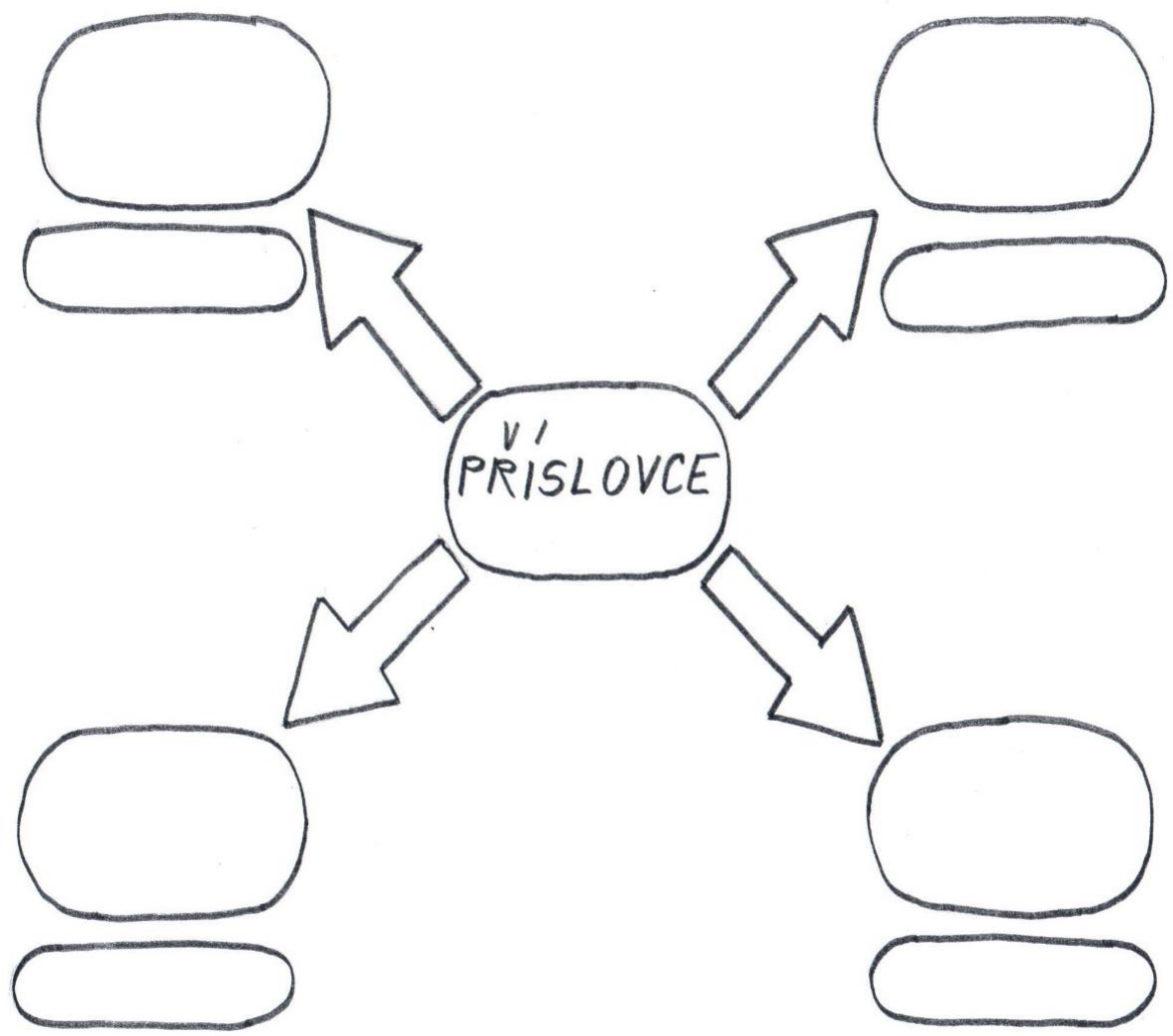
Stupňování příslovčí

Většinu příslovčí odvozených od přídavných jmen lze stupňovat stejně jako přídavná jména. Zájmenná příslovce nestupňujeme.

Druhý stupeň se tvoří pomocí přípon *-ěji, ěji, -e*.

5. Doplň správné tvary příslovčí.

1. stupeň	2. stupeň	3. stupeň
Rozumně		
	Hůř	
		Nejdéle
Hluboko		
	Lépe	



5.3.9 Pracovní list 9: Předložky

Metodika k pracovním listům	
Předložky	
Ročník	Šestý až devátý
Cíl	Žák si zopakuje předložky Žák vytvoří předložkový pád. Žák rozezná předložky s/se, z/ze.
Pomůcky a metody	Psací potřeby, myšlenková mapa, projektor, doplňovací cvičení Pracovní listy mohou sloužit pro individuální nebo skupinovou práci.
Časová náročnost	1 vyučovací hodina
Návod	Pedagog pomocí vysvětlivek připomene žákům předložky. Následně žák individuálně nebo formou skupinové práce vyplňuje cvičení. V průběhu hodiny pedagog sleduje aktivitu žáků, pomáhá s vyplňováním. Na konci hodiny je dán prostor na zpětnou vazbu žáků k pracovním listům.

Předložky jsou slova, která vytváří se jménem **předložkový pád**. S ním vyjadřují různé časové, prostorové a jiné vztahy. Taktéž je nelze časovat a skloňovat.

S= pojí se se 7. pádem (s kamarádem)



Chytáky!!!

Se stolu = z povrchu pryč (odnesl věci se stolu.)

Ze stolu = zevnitř (Vyndal si věci ze stolu)

Knižní výraz – kdo s koho, nejsme s to

1. Rozhodni, kde použiješ K a kde KE.

Už se stmívalo, když jsme došli ____ našemu autu. Židli postav ____ stolu. Utíkej ____ babičce pro mléko. Pojd' ____ mně. Podívej se do sešitu, ____ kterému cviční jsme včera došli. Mám ____ tobě malou prosbu.

2. Dopln předložku V(e), nebo NA.

Sestra studuje ____ ekonomickém lyceu. Teď je ____ škole a má matematiku. Po maturitě se rozhodne, zda bude studovat ____ vyšší odborné škole nebo ____ univerzitě. Anička je nejlepší ____ třídě. V zimě Honza jezdí ____ hory a nejvíce času stráví ____ lyžích.

3. Dopln do vět předložky s/se/z/ze.

Právě jsem přijel ____ Prahy. K obědu máme halušky ____ zelím. Po návratu ____ dovolené na nás čekalo překvapení. Jedu na výlet ____ rodinou. Proč jsi nepřišla i ____ bratrem? Pozoroval děti ____ okna, jak si hrály ____ pískem. Nejsm ____ to určit, kdo má pravdu. Kdo ____ vás byl v létě u moře? Vyndej prosím talíře ____ myčky. Vytáhla ____ ledničky veliký dort. Vysypala klíče ____ kabelky. ____ nebe padaly kroupy. ____ tvým návrhem souhlasím. Sundej ____ se stolu učení. Kdo ____ koho.

5.3.10 Pracovní list 10: Spojky

Metodika k pracovním listům
Spojky
Ročník
Šestý až devátý
Cíl
Žák si zopakuje spojky Žák rozdělí spojky na souřadící a podřadící. Žák charakterizuje jednotlivé významové poměry. Žák aplikuje významové poměry.
Pomůcky a metody
Psací potřeby, myšlenková mapa, projektor, určování spojek, doplňovací cvičení, spojovací cvičení, přiřazování spojek Pracovní listy mohou sloužit pro individuální nebo skupinovou práci.
Časová náročnost
2 vyučovací hodiny
Návod
Žáci si pomocí myšlenkové mapy zopakují souřadící a podřadící spojky (návod pro používání myšlenkových map – příloha č. 10). Pod vedením pedagoga si myšlenkovou mapu samostatně vytvoří (pro lepší orientaci si může mapu barevně vymalovat). Žák využívá myšlenkovou mapu během následujících cvičení. Cvičení zaměřená na významové poměry tvoří pod kontrolou pedagoga.. Na konci hodiny proběhne opakování učiva.

Spojky spojují **větné členy** (maminka a tatínek) a **věty** (Udělám úkoly a půjdu spát.) Spojky dělíme na **souřadící a podřadící**. **Souřadící** vytvářejí poměry mezi dvěma větami na stejné významové úrovni. **Podřadící** připojují závislé věty na řídící.

Dělení spojek: **jednoslovné** (že, aby, protože), **dvojitě** (buď- nebo, nejen-

1. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj souřadící a podřadící spojky a doplň je do mapy. Viz příloha na konci kapitoly.

Spojovací funkci mohou mít i vztažná zájmena nebo příslovce.



2. Podtrhej v následujících větách spojky.

Zapomněl svačinu, kterou mu matka připravila. Uklid' si v pokoji, potom nezapomeň zalít kytky. Můžete jít na chodbu, až zazvoní. Přišli jsme pozdě, neboť vlak měl zpoždění. Zavolej mi, jestliže se rozhodneš tam jet. Pojedeš s námi k babičce, nebo zryješ celou zahradu. Zavolej mi včas, abych mohla jet s tebou. Zvyšovala na nás hlas, ba přímo na nás křičela. Zdálo se mu, že se ztratil. Dovolenou objednal tam, kde byli už minulý rok.

3. Rozděľ následující spojky na podřadící a souřadící.

aby, a, ba, dokonce, jelikož, protože, nebo, poněvadž, ale, kdyby, proto, když, neboť, jakmile, a tudíž, jestliže, totiž

Podřadící spojky	Souřadící spojky

Poměry mezi větami hlavními

Spojení vět hlavních vzniká souvětí souřadné. Věty nejsou na sobě mluvnicky závislé, jsou spojeny výrazy souřadícími nebo odděleny čárkou. Mezi větami hlavními je různý významový poměr, poznáme ho podle spojky, které jsou někdy



Tyto poměry mohou být nejen mezi větami hlavními, ale taky mezi větami vedlejšími stejného druhu závislými na jedné HV a mezi větnými členy.

4. Dopln čárky, označ spojovací výrazy, urči poměr mezi větami hlavními.

Požár se rychle šířil neboť vál prudký vítr. _____

Film byl zajímavý ale nepochopil jsem konec. _____

Štěpán nepřišel proto vám hned volám. _____

Šel na zkoušky nebyl však dobře připravený. _____

Náves byla prázdná ba i pes přestal štěkat. _____

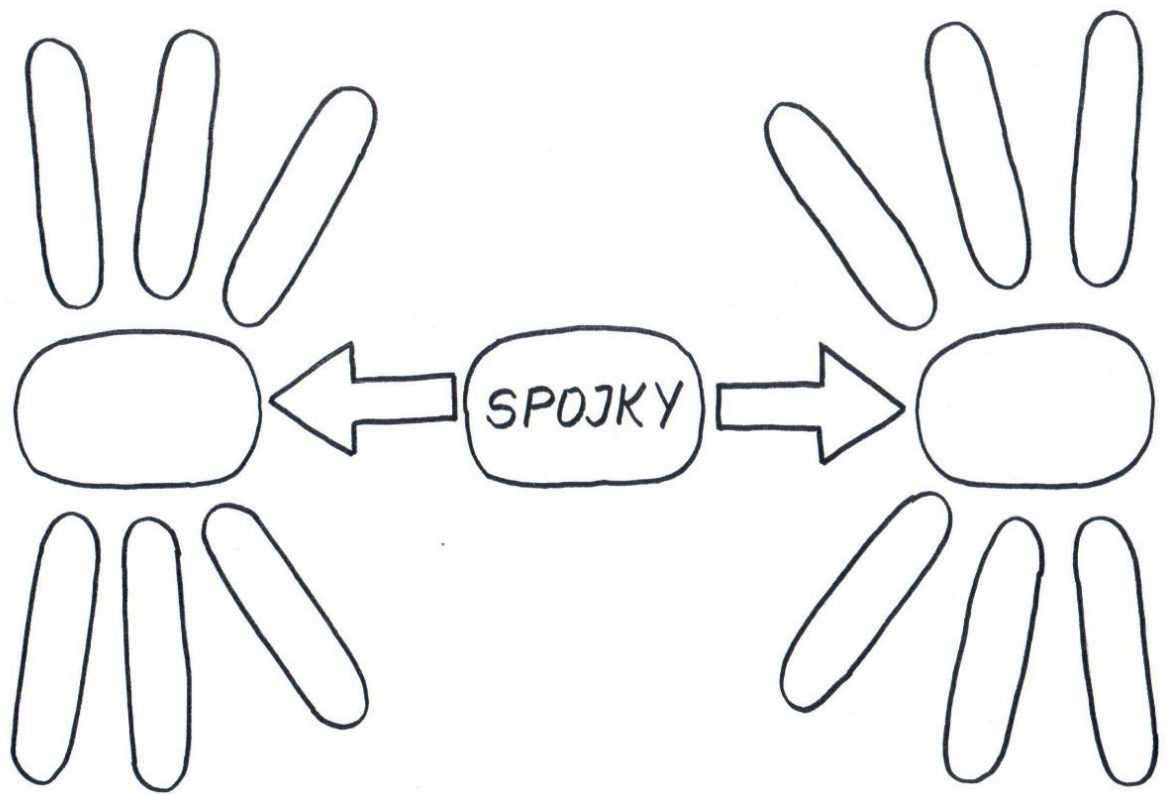
Jednak nemám čas jednak se mi tam nechce. _____

Buď si tiše povídejte nebo si něco čtete. _____

Děti se dobře oblékly dokonce si vzaly rukavice. _____

5. Dopiš druhou větu hlavní tak, aby dávala smysl a odpovídala poměru.

Poměr	1. věta hlavní	2. věta hlavní
Stupňovací	Nejen že navštívil babičku.	
Slučovací	Sledoval fotbalový zápas.	
Odporovací	Byli jsme už unaveni.	
Důsledkový	Venku prší.	
Vylučovací	Buď si to rádio ztlumíš.	
Příčinný	Jezdím raději na kole.	



5.3.11 Pracovní list 11: Částice

Metodika k pracovním listům Částice
Ročník
Šestý až devátý
Cíl
Žák si zopakuje částice Žák rozpozná částice. Žák utvoří věty s částicemi.
Pomůcky a metody
Psací potřeby, myšlenková mapa, projektor, tiskařský šotek, doplňovací cvičení Pracovní listy mohou sloužit pro individuální nebo skupinovou práci.
Časová náročnost
1 vyučovací hodina
Návod
Pedagog pomocí vysvětlivek připomene žákům částice. Následně žák individuálně nebo formou skupinové práce vyplňuje cvičení. V průběhu hodiny žáci vymýšlejí věty s částicemi a zapisují do pracovních listů. Během hodiny učitel pomáhá žákům s řešením daných cvičení a na konci hodiny žáci poskytují zpětnou vazbu a opakují si osvojené učivo.

Částice nejčastěji stojí na začátku věty, vyjadřují postoj mluvčího (snad, necht', kéž, ať). Mohou také zdůrazňovat větný člen. Některá slova mohou být někdy částicemi, jindy jiným slovním druhem.

1. V následujících částicích řádl tiskařský šotek. Všechna písmena zpřeházet.

Zapiš správně částice a pokus se k nim vymyslet věty.

ESPORUBEZ DIVUKUPO HUBOŽEL HUBODÍK NĚVIDOČI

2. Urči slovní druhy (číslicí) vyznačených slov.

Máme to všichni **stejně**. **Stejně** se nevzdám! **Aby** to tak byla pravda. Zavolal mi, **aby** mi gratuloval. Řekl, **že** je nemocný. **Že** to s ním vydržíš! Dones mi **to**. **To** snad není pravda. **Však** ty přijdeš. Nepodařilo se ho **však** zachránit. Ozvu se ti, **jen** co skončí hodina. **Jen** si nedělej starosti!

3. Použij následující slova ve větách jako různé slovní druhy.

Ale spojka _____
částice _____

A spojka _____
částice _____

Že spojka _____
částice _____

5.3.12 Pracovní list 12: Citoslovce

Metodika k pracovním listům	
Citoslovce	
Ročník	Šestý až devátý
Cíl	Žák si zopakuje citoslovce Žák dokáže určit citoslovce. Žák charakterizuje citoslovce
Pomůcky a metody	Psací potřeby, myšlenková mapa, projektor, doplňovací cviční, spojovací cvičení, tvorba krátkého příběhu Pracovní listy mohou sloužit pro individuální nebo skupinovou práci.
Časová náročnost	1 vyučovací hodina
Návod	Na začátku hodiny učitel žákům vysvětlí, co citoslovce vyjadřují a zastupují. Žáci následně samostatně vymyslí příběhy pomocí obrázků, které si společně s ostatními přečtou. Zbylá cvičení zaměřená na citoslovce tvoří pod kontrolou pedagoga. Během procvičování pedagog se zaměřuje na aktivitu a nápady žáků. Na konci hodiny proběhne opakování učiva.

Citoslovce vyjadřují *nálady*, *city* (aha, ach, au), označují *hlasy a zvuky* (vrkú, haf, mňau). V textu je oddělujeme čárkou. Citoslovce obvykle nejsou větným členem.

Někdy však mohou některý větný člen nahrazovat.

1. K následujícím obrázkům vymysli krátký příběh. Použij alespoň tři citoslovce.



2. Vymysli citoslovce, která označují následující nálady a zvuky.

údiv _____

námaha _____

zvonění _____

bolest _____

3. Podtrhni ve větách citoslovce a urči, jakým jsou větným členem.

Zbyněk buch buch na vrata. Vrabec frnk z okna. Žába hop do vody. Ze zahrady se ozývalo vrr vrr. Jeho au nás polekalo. Z postele se ozývalo hlasité chrr. Honza se nedíval a prásk přímo do cedule.

5.4 Závěr praktické části

Pracovní listy byly vytvořeny pro učitele a žáky se specifickými poruchami učení v rámci předmětu speciálně pedagogické péče na Základní škole Mládeže 3, Znojmo. Mohou být však využity také v hodinách českého jazyka při probírání daného učiva, případně se mohou využít u jiných kategorií dětí se se specifickými vzdělávacími potřebami.

5.5 Limity praktické části

Pracovní listy nebyly dosud ověřeny. Jedním z limitů, nad kterým je potřeba se zamyslet, by mohlo být, že jsem pracovní listy vytvářela poprvé, tím pádem by technické a grafické provedení pracovních listů mohlo být lepší. To by nám samozřejmě ukázalo i případné ověření v praxi, zda je grafické provedení pro žáky vhodné. Pracovní listy by mohly mít i interaktivní podobu, které jsou v současné době u učitelů velmi vyhledávané.

Závěr

V současné době se s poruchami učení potýká na základních školách velké množství žáků. Škola a rodina jsou ty nejdůležitější instituce, v nichž se formuje a rozvíjí osobnost dětí. Proto je velmi důležité, aby fungovala spolupráce rodiny, školy, ale také poradenských zařízení. V poslední době je kladen velký důraz na propojení pedagogicko-psychologického poradenství, které se má zaměřovat na vzdělávání a profesní rozvoj žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na školách bylo zřízeno školní poradenské pracoviště, které se zaměřuje na poskytování kvalitních poradenských služeb žákům a rodičům a připravuje vhodné podmínky pro integraci žáků. Děti s poruchami učení mají ztíženou celou školní docházku, kterou ovlivňují poruchy učení. Školy poskytují žákům s SPU se vzdělávat pomocí podpůrných opatření. Díky nim se žáci mohou vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu, mohou využívat kompenzační pomůcky a asistenta pedagoga a mají upravený obsah a metody vzdělávání.

V teoretické části této práce jsme se ve čtyřech kapitolách zabývali těmito oblastmi – inkluzivní pedagogikou, systémem intervence a podpory při vzdělávání na základní škole, dále osobností školního speciálního pedagoga a specifickými poruchami učení. Zásadní změny pro inkluzivní vzdělávání v České republice nastaly přijetím zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon. V následujících letech byly přijaty další zákony, které zásadně změnily vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Současný poradenský systém se skládá ze školního poradenského zařízení, střediska výchovné péče a školního poradenského pracoviště. Všechna tato pracoviště vzájemně spolupracují a zajišťují péči a podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Školská poradenská zařízení bezplatně poskytují pro žáky speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, zabývají se také vhodnou volbou povolání a nabízí metodickou a poradenskou činnost.

Poměrně nová pozice na školách je školní speciální pedagog, který se věnuje žákům s SPU. Díky této pozici se na školách zkvalitnil poradenský systém. Školní speciální pedagog spolupracuje se žáky a jejich rodiči, komunikuje se školským poradenským zařízením, nabízí metodickou podporu ostatním učitelům a zaměřuje se na reedukaci specifických poruch učení u žáků.

Specifické poruchy učení se v současné době dostaly do povědomí téměř celé společnosti. Nejvíce se specifické poruchy učení vyskytují u žáků na prvním a druhém stupni

základní školy a při nástupu na střední školu. Při zjištění specifických poruch učení je důležitá včasná diagnostika a následná reedukace. Poruchy učení jsou členěny podle druhů činností se školními výkony, při nichž se objevují potíže. Nejčastěji se setkáváme s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Tyto poruchy se velmi často kombinují a je důležité zajistit úspěšnou reedukaci žáků, na které se vzájemně podílí speciální pedagog a zákonní zástupci žáka.

Praktická část diplomové práce se zabývala především tvorbou pracovních listů, které byly vytvořeny pro žáky s SPU ze Základní školy Mládeže 3, Znojmo. V letošním školním roce se na škole vzdělává 110 žáků s SPU, kterým je zajištěna individuální péče. Žáci navštěvují předmět speciálně pedagogické péče, ve kterém se zaměřují na nápravu poruch učení. Nejčastěji se u žáků vyskytuje dyslexie, dysgrafie a dysortografie, na které jsou zaměřeny i pracovní listy. V první části pracovních listů je vypracovaná dyslektická čítanka a v následujících částech jsou cvičení zaměřená na jednotlivé slovní druhy, které se probírají v průběhu celého druhého stupně. Pracovní listy by měly najít své využití v předmětu speciálně pedagogické péče, ale také v hodinách českého jazyka. Pracovní listy mohou být použity i dětí s lehkým mentálním postižením nebo u dětí se sluchovým postižením. Zájemci o pracovní listy nemusí použít veškeré materiály, mohou si podle potřeby vybrat jednotlivé pracovní listy a modifikovat je. V případě ověření pracovních listů je vhodné ověřovat u žáků s SPU, ale i u jiných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, případně i u intaktních žáků v běžné třídě.

Seznam použité literatury

1. ANDERLIK, Lore. 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 9788073877651.
2. BABTIE, Patricia a Jane EMERSON. 2018. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Přeložil Marie TĚTHALOVÁ. Praha: Portál, ISBN 9788026213048.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2010. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 9788021052994.
4. BRADÁČOVÁ, Lenka. 2017. *Pravopisné pětiminutovky: pro 2. stupeň ZŠ a VG*. Vydání druhé. Všeň: Alter, ISBN 9788072453528.
5. EDELSBERGER, Ludvík a František KÁBELE. 1988. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy: vysokoškolská příručka pro studenty pedagogických fakult studijního oboru 76-11-8 Učitelství pro 1. stupeň základních škol*. Praha: SPN, Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
6. FILSAKOVÁ, Lucie. 2019. *Nehledej v tom žádné háčky, aneb, Český jazyk zábavně*. Ilustroval Aleš ČUMA. V Praze: Fragment, ISBN 9788025342770.
7. FISCHER, Slavomil. 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, ISBN 9788073877927.
8. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, ISBN 9788073870140.
9. GAZDÍKOVÁ, Vlasta. 2014. *Diktáty a testy pro 7. třídu*. Brno: Edika, ISBN 9788026605416.
10. GAZDÍKOVÁ, Vlasta. 2014. *Diktáty a testy pro 9. třídu: [procvičení učiva z českého jazyka]*. Brno: Edika, ISBN 9788026605508.
11. GAZDÍKOVÁ, 2020. Vlasta. *Interpunkce expres*. Brno: Edika, ISBN 9788026614906.
12. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.
13. HONSOVÁ, Milena. [2014?]. *Hravá čeština: pracovní sešit pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 2. vyd. Praha: Taktik International, ISBN 9788090502994.
14. KENDÍKOVÁ, Jitka. 2010. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, ISBN 9788088163121.

15. KRAUSOVÁ, Zdeňka a Martina PAŠKOVÁ. 2005-. *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, ISBN 8072384198.
16. KRAUSOVÁ, Zdeňka, Martina PAŠKOVÁ, Pavel RŮŽIČKA, Helena CHÝLOVÁ a Martin PROŠEK. 2019-. *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2. vydání. Plzeň: Fraus, ISBN 9788074895340.
17. KRAUSOVÁ, Zdeňka, Martina PAŠKOVÁ a Jana VAŇKOVÁ. 2007. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, ISBN 8072385364.
18. KRČMÁŘOVÁ, Markéta a Eva HRAZDĚROVÁ. 2019. *Myšlenkové mapy v českém jazyce*. Praha: DYS-centrum Praha z.ú., ISBN 9788087581131.
19. KŘIVANCOVÁ, Michaela, Jaroslava NOVÁKOVÁ, Andrea PAVLÍČKOVÁ, et al. [2014?]-2017. *Hravá čeština 7: pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Ilustroval Lumír JŮRKA. Praha: Taktik, ISBN 9788087881170.
20. KŘIVANCOVÁ, Michaela, Jaroslava NOVÁKOVÁ, Andrea PAVLÍČKOVÁ, et al. [2014?]-2017. *Hravá čeština 7: pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Ilustroval Lumír JŮRKA. Praha: Taktik, ISBN 9788075630650.
21. KUCHARSKÁ, Anna a Jana MRÁZKOVÁ, ed. 2014. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, ISBN 978-80-7481-035-0.
22. KUCHARSKÁ, Anna. 1998. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8071782440.
23. KUCHARSKÁ, Anna. 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, ISBN 9788026204978.
24. JANÍKOVÁ, Věra a Miroslava BARTOŇOVÁ. 2003. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 8021031352.
25. JANKOVSKÝ, J., 2014. *Koordinovaná podpora dětí a mládeže s tělesným (motorickým) a kombinovaným postižením v rámci uceleného systému rehabilitace*. In: PFEIFFER, J. et al. *Koordinovaná rehabilitace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, s. 45-89. ISBN: 978-80-7394-461-2.

26. JANOVEC, Ladislav, Martina ČERNÁ a Zuzana POLÁKOVÁ. 2011. *Český jazyk 6: cvičebnice češtiny pro žáky základních škol*. Ilustroval Marta BARTOLJ. Praha: Klett, Dokážeš to! ISBN 9788073970840.
27. JANOVEC, Ladislav, Martina ČERNÁ a Zuzana POLÁKOVÁ. 2010. *Český jazyk 7: cvičebnice češtiny pro žáky základních škol*. Ilustroval Marta BARTOLJ. Praha: Klett, Dokážeš to! ISBN 9788073970536.
28. JANOVEC, Ladislav, Martina ČERNÁ a Zuzana POLÁKOVÁ. 2010. *Český jazyk 8: cvičebnice češtiny pro žáky základních škol*. Ilustroval Marta BARTOLJ. Praha: Klett, Dokážeš to! ISBN 9788073970543.
29. JANOVEC, Ladislav, Martina ČERNÁ a Zuzana POLÁKOVÁ. 2010. *Český jazyk 9: cvičebnice češtiny pro žáky základních škol*. Ilustroval Marta BARTOLJ. Praha: Klett, Dokážeš to! ISBN 9788073970550.
30. JIRÁSEK, Jaroslav, Zdeněk MATĚJČEK a Zdeněk ŽLAB. 1966. *Poruchy čtení a psaní: vývojová dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, Na pomoc učitelí.
31. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2009. *Dysgrafie*. 2., rozš. vyd. Praha: D + H, 66 s., s. barev. obr. přel. ISBN 978-80-903869-9-0.
32. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2004. *Dyslexie*. Praha: D + H, 67 s., s. barev. obr. příl. ISBN 80-239-4472-x.
33. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. 2012. *Dysortografie*. 2. vydání. Praha: D + H, Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 9788087295106.
34. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. 2015. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?: určeno žákům a studentům se specifickými poruchami učení a s poruchou pozornosti a jejich rodičům a učitelům*. Praha: Jucovičová Drahomíra PaedDr. - nakladatelství D + H, ISBN 9788087295182.
35. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.
36. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. 2007. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství) [i.e. školství]*. Praha: D + H, ISBN 9788090357976.
37. LECHTA, Viktor, ed. 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1123-5.
38. LECHTA, Viktor, ed. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, ISBN 9788073676797.

39. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1988. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN (brož.).
40. MATĚJČEK, Zdeněk. 1978. *Vývojové poruchy čtení*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
41. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. 2015, *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-4654-7.
42. MICHALOVÁ, Zdeňka. 2017. *Dyslektická čítanka pro 6. - 7. ročník: čítanka pro práci s dětmi nejen se specifickými poruchami učení*. 2. vydání. Ilustroval Kamila VOTOUPALOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, ISBN 9788073111700.
43. MICHALOVÁ, Zdeňka. 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, ISBN 80-7311-021-0.
44. MICHALOVÁ, Zdeňka. 2003. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-115-x.
45. MONATOVÁ, Lili. 1994. *Pedagogika speciální: [určeno pro posluchače fakulty pedagogické]*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 8021010096.
46. OSTRČILOVÁ, Jiřina. 2020. *Procvičování pravopisu: český jazyk pro 8. ročník ZŠ*. Praha: Taktik, ISBN 9788075632708.
47. PAVLÍČKOVÁ, Andrea, Zuzana MEDVEĐOVÁ, Kateřina ŠIRILLOVÁ, Michaela JINDRÁČKOVÁ, Jana PUDILOVÁ, Petra KYPTOVÁ a Marie FIŠEROVÁ. [2015?]. *Hravá čeština 6: pracovní sešit pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 2. vydání. Praha: Taktik, ISBN 9788087881163.
48. PAVLÍČKOVÁ, Andrea, Michaela KŘIVANCOVÁ, Gabriela HUDECOVÁ, et al. [2013?]-2017. *Hravá čeština 8: pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, ISBN 9788090502987.
49. PAVLÍČKOVÁ, Andrea, Michaela KŘIVANCOVÁ, Gabriela HUDECOVÁ, et al. [2013?]-2017. *Hravá čeština 8: pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, ISBN 9788075630667.
50. PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, ISBN 8073151200.

51. POKORNÁ, Věra. 2002. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 3. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8071783269.
52. POKORNÁ, Věra. 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, ISBN 9788073678173.
53. SELIKOWITZ, Mark. 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, Pro rodiče. ISBN 8071697737.
54. SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717333.
55. STYBLÍK, Vlastimil. 1996. *Mluvnická a pravopisná cvičení k Přehledné mluvnici češtiny pro základní školy*. 2. dopl. vyd. Praha: Fortuna, ISBN 8071682942.
56. ŠUP, Rudolf. c2000. *Učíme se číst s porozuměním: pro 5. ročník základní školy: žakovská pracovní čítanka - učební pomůcka pro aktivní rozvíjení čtení s porozuměním, aktivní práci s textem, práci s informacemi a naučnými texty, s instrukcemi a číselnými údaji*. Praha: Rudolf Šup, ISBN 802386078x.
57. VALENTA, Milan. 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 8024406985.
58. VALIŠOVÁ, Jaroslava. 1979. *Speciální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu*. Praha: SPN, Knihnice speciální pedagogiky.
59. ZELINKOVÁ, Olga. 2015. *Čtení mě baví II.: Přelet Atlantiku, Martinův sen*. Praha: Nakladatelství Dys, ISBN 8086255018.
60. ZELINKOVÁ, Olga. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 807178544x.
61. ZELINKOVÁ, Olga. 2000, c1994. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-481-8.
62. ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. 2004. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU: (pro 1. stupeň ZŠ)*. Aktualiz. vyd. Praha: D + H, ISBN 80-239-4471-1.

Internetové zdroje

63. Prohlížeč | MKN-10 klasifikace. Prohlížeč | MKN-10 klasifikace [online]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>
64. 104/1991 Sb. Úmluva o právech dítěte. Zákony pro lidi - Sbíрка zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 02.03.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>
65. MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 14.04.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>
66. NPI ČR | Inkluze v praxi - Legislativa. APIV | NPI ČR - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [online]. Dostupné z: <http://inkluzevpraxi.cz/apivb/legislativa>
67. SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. [online]. Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/>
- a. PRÁVNÍ PŘEDPISY A SOUVISEJÍCÍ DOKUMENTY, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 02.03.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty>
68. ŠPZ, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [online]. Copyright © [cit. 04.03.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/spz>
69. ŠKOLA A PODPŮRNÁ OPATŘENÍ - Katalog podpůrných opatření. Katalog podpůrných opatření [online]. Copyright © 2015 [cit. 14.04.2021]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/6-skola-a-podpurna-opatreni/>
70. ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ A JEJICH ČINNOST V OBLASTI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ - Katalog podpůrných opatření. Katalog podpůrných opatření [online]. Copyright © 2015 [cit. 04.03.2021]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/5-skolska-poradenska-zarizeni-a-jejich-cinnost-v-oblasti-podpurnych-opatreni/>
71. Česká a slovenská psychiatrie . Česká a slovenská psychiatrie [online]. Copyright © Česká a [cit. 23.04.2021]. Dostupné z: <http://www.cspychiatr.cz/detail.php?stat=1156>
72. Zákony pro lidi - Sbíрка zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění. Zákony pro lidi - Sbíрка zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 27.04.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/>

Legislativa

Vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění k 25. 11. 2014

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění 12. 1. 2016

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v aktuálním znění k 27. 2. 2021

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění k 1. 1. 2021

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění k 1. 1. 2021

Zákon č. 82/2015 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, ve znění k 1. 9. 2016

Vyhláška č. 197/2016 Sb., Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky, ve znění k 1. 1. 2019

Seznam příloh

Příloha 1 – Řešení pracovního listu 1: Dyslektická čítanka

Příloha 2 – Řešení pracovního listu 2: Slovní druhy

Příloha 3 – Řešení pracovního listu 3: Podstatná jména

Příloha 4 - Řešení pracovního listu 4: Přídavná jména

Příloha 5 – Řešení pracovního listu 5: Zájmena

Příloha 6 – Řešení pracovního listu 6: Číslovky

Příloha 7 – Řešení pracovního listu 7: Slovesa

Příloha 8 – Řešení pracovního listu 8: Přííslovce

Příloha 9 – Řešení pracovního listu 9: Předložky

Příloha 10 - Řešení pracovního listu 10: Spojky

Příloha 11 – Řešení pracovního listu 11: Částice

Příloha 12 – Řešení pracovního listu: Citoslovce

Příloha 13 – Jak využívat myšlenkové mapy?

Příloha 1 – Řešení pracovního listu 1: Dyslektická čítanka

Hledejte v úryvku. Odpovídejte na otázky.

5. *Jakou aktivitu poradila maminka Adámkovi, aby se zabavil?*

Drápky s pěti kamínky

6. *V jakou denní dobu přicházel Adam s rodiči do lesa?*

Odpoledne

7. *Kde si Adam vybavil mámu při vybalování sendviče?*

U kuchyňského okna

8. *Jaký vlastnosti měl jejich vlčák?*

Bdělý a ostražitý

- | | |
|---|---------------|
| <i>1. Matka a Adam přišli ke kraji lesa při západu slunce</i> | <i>ANO/NE</i> |
| <i>2. Adam se měl posadit pod strom a číst Julese Vernea</i> | <i>ANO/NE</i> |
| <i>3. Adam stihl říct matce na shledanou</i> | <i>ANO/NE</i> |
| <i>4. Adam je žákem čtvrté třídy a je vynikajícím žákem</i> | <i>ANO/NE</i> |
| <i>5. Válka s ghetto znamenaly začátek vycházek</i> | <i>ANO/NE</i> |
| <i>6. Domov opustili před rozedněním</i> | <i>ANO/NE</i> |
| <i>7. Adam se v lese vůbec nevyznal</i> | <i>ANO/NE</i> |
| <i>8. S rodiči sedávali pod stromy a pili vodu z potoka</i> | <i>ANO/NE</i> |
| <i>9. Miro byl Adamův sourozenec</i> | <i>ANO/NE</i> |

Z uvedených dvou slov v kurzívě vyberte jedno, které tam patří, a druhý škrtněte.

Šli ruku v ruce/ ~~nohavicí~~ rychlými kroky a s východem slunce dospěli ke kraji lesa. „Adámku,“ řekla matka, „jsme na *místě/mostě*, neboj se. Znáš dobře náš les a ~~všichni~~/všechno, co v něm je. Vynasnažím se, abych se večer vrátila, ale pokud se opozdím, jdi k Dianě a já si tě přijdu ~~vyprovodit~~/vyzvednout.“ Adam stál vedle matky, ještě celý ~~rozespalý/rozdováděný~~, a nevěděl, na co by se zeptal. Matka opakovala: „Neboj se, ~~neznáš~~/znáš náš les a všechno, co v něm je. *Vysad’/Posad’* se pod strom, třeba pod ten s ~~kulatou/koranatou~~ korunou, čti si Julese Vernea nebo si hraj drápky s pěti kamínky a čas ti ~~rychle/pomalou~~ uteče.“ Objala ho a řekla: „Musím ~~ležet~~/běžet, jdu hledat úkryt pro dědu a babičku.“ Sama se vymanila z jeho náručí a vydala se na ~~cestu/polívkou~~. Adam zůstal stát na ~~mlyně~~/místě. Chtěl zavolat: „Na shledanou, maminko,“ ale nestihl to. Matka už mu ~~zmizela/ukázala~~ z očí. Les se probudil a zemi zalily první paprsky světla. Adam postupoval pomalu, stromy a stezky znal, ale byl to přece jenom trochu jiný les: les za ~~večerního~~/časného jitra. ~~Obvykle/Neobvykle~~ sem přicházel s rodiči, většinou odpoledne a někdy v podvečer, ale ~~nikdy/někdy~~ ne takhle brzy ráno. *To je zvláštní*, řekl si, *procházím se v lese sám*.

Mezitím došel ke stromu s kulatou korunou, položil si k jeho ~~patě/lopatě~~ batoh, rozhlédl se a řekl: „~~Nic/Nikde~~ se tu nezměnilo. Tentýž les, jen se mnou nejsou rodiče.“ Adamovi je devět let a ~~brzo/bržeji~~ dokončí čtvrtou ~~lavici~~/třídu. Není vynikající žák, ale ve

třetím čtvrtletí se na jeho ~~vysvědčení~~/~~rozsvědčení~~ vyjímaly tři výborné. To jeho rodiče velmi ~~nepotěšilo~~/~~potěšilo~~ a koupili mu nový kopací míč. Válka a ghetto znamenaly konec vycházek do přírody. Na chvíli měl radost, že ho matka ~~dovedla~~/~~rozvedla~~ z uzavřeného ghetta až sem a ~~prověřuje~~/~~důvěřuje~~ mu, že si poradí sám. Poblíž stromu tekla potůček, který ještě halila lehká temnota, ale z proudící vody už probleskovala zářící světýlka.

Adam pocítil hlad a vytáhl z batohu ~~sendvič~~/~~kámen~~. Byl zabalený do hnědého papíru a Adam si vybavil matku, jak stojí u ~~koupelnového~~/~~kuchyňského~~ okna, krájí ~~kulatý~~/~~placatý~~ bochník na krajíce a ~~rozpravuje~~/~~připravuje~~ mu sendviče. Domov opustili před rozedněním. Přecházel ze sklepa do ~~sklepa~~/~~stěpa~~, běželi temnými ~~nadzemními~~/~~podzemními~~ chodbami, plazili se úzkými ~~otvory~~/~~tvory~~, a nakonec po ~~zatčeném~~/~~značném~~ úsilí vyšli z temnoty a ocitli se na poli, přešli Johanův most a za pár minut byli u ~~kraje~~/~~rohu~~ lesa. ~~Znáš náš les a všechno, co v něm je, znovu slyšel~~/~~křičel~~ matku, jak k němu promlouvá.

Teď sedí na zemi a ~~pozoruje~~/~~znázorňuje~~ světla, která se mu objevují u nohou. Najednou se zvedl, poklekl, ~~nabral~~/~~vylil~~ si vodu z potůčku do dlaně a vлил si ji do ~~uší~~/~~úst~~. Chladivá voda mu ~~polechtala~~/~~popálila~~ patro a on pil dál, ~~dokud~~/~~pokud~~ neuhasil žízeň. To je zajímavé, řekl, maminka tu není, ale já ji stejně vidím a cítím, jak mě ~~vydraží~~/~~drží~~ za ruku.

V tomhle ~~rozlehlém~~/~~vylehlém~~ lese trávil čas s otcem a matkou na jaře a v létě. Měli stromy, pod nimiž ~~sekávali~~/~~sedávali~~, potůčky,

z jejichž vody rádi pili. Miro pobíhal a *poskakoval/polaskoval* a tím se potěšení z procházky ještě násobilo.

„Miro,“ uniklo Adamovi z hrdla zvolání. Najednou cítil v rukou jeho válcovité tělo. Mira měli všichni rádi. Není jako ~~včelák/vlčák~~, ale je ho plný dům, a i když *podřimuje/podzimuje* u vchodu, je bdělý a ostražitý. Teď Adam viděl před očima dům, *dílnu/dílu*, *otce/kotce*, matku a prarodiče i Mira, jak poskakuje z *místa/míra* na místo nebo *nadiveně/udiveně* stojí. Jak sledoval tyto známé výjevy, jeho úzkost se zmírnila, oči se mu ~~vystřely/zavřely~~ a usnul.

Škrtni slovo, které je nesprávně napsané nebo do textu nepatří

Šli ruku v ruce rychlými kroky a s ~~východem~~/~~východem~~ slunce dospěli ke kraji lesa. „Adámku,“ řekla matka, „jsme na ~~mýstě~~/~~místě~~, neboj se. Znáš dobře náš les a všechno, co v něm/~~vněm~~ je. Vynasnažím se, abych se večer vrátila/~~vrátyla~~, ale pokud se opozdím, jdi k ~~dianě~~/~~Dianě~~ a já si tě přijdu vyzvednout.“ Adam stál vedle matky, ještě celý rozespálý, a ~~nevěděl~~/~~nevjeděl~~, na co ~~bi~~/~~by~~ se zeptal. Matka opakovala: „Neboj se, znáš náš les a ~~všechno~~/~~fšeehno~~, co v něm je. Posad' se pod strom, třeba ~~pod~~/~~poť~~ ten s kulatou korunou, čti si Julese Vernea nebo si hraj ~~drábky~~/~~drápky~~ s pěti kamínky a čas ti ~~rychle~~/~~riehle~~ uteče.“ Objala ho a řekla: „Musím ~~běžet~~/~~bježet~~, jdu hledat ~~úkryt~~/~~úkryt~~ pro dědu a babičku.“ Sama se ~~vimanila~~/~~vymanila~~ z jeho náručí a vydala se na cestu. Adam ~~zůstal~~/~~zůstať~~ stát na místě. Chtěl zavolat: „Na shledanou, ~~mamynko~~/~~maminko~~,“ ale nestihl to. Matka už mu zmizela z očí. Les se probudil a zemi ~~zalyly~~/~~zalily~~ první ~~paprsky~~/~~paprski~~ světla. Adam postupoval pomalu, ~~stromi~~/~~stromy~~ a ~~stezky~~/~~stesky~~ znal, ale byl to přece jenom trochu jiný les: les za časného jitra. ~~Obvikle~~/~~Obvykle~~ sem přicházel s rodiči, ~~většinou~~/~~vědšinou~~ odpoledne a někdy v podvečer, ale nikdy ne takhle ~~brzi~~/~~brzy~~ ráno. *To je zvláštní, řekl si, procházím se v lese sám.*

Mezitím došel ke stromu s kulatou korunou, položil si k jeho patě ~~batoh~~/~~batoch~~, rozhlédl se a řekl: „Nic se tu nezměnilo. ~~Tentíž~~/~~Tentýž~~ les, jen se mnou nejsou rodiče.“ Adamovi je ~~devět~~/~~devjet~~ let a brzo dokončí čtvrtou třídu. Není ~~vynikající~~/~~viňikající~~ žák, ale ve

třetím čtvrtletí se na jeho ~~vysvětčení~~/vysvědčení vyjímaly tři výborné. To jeho rodiče velmi potěšilo a koupili mu ~~nový~~/~~noví~~—kopací míč. Válka a ghetto znamenaly konec ~~vicházek~~/vycházek do přírody. Na ~~chvíli~~/~~chvíly~~ měl radost, že ho matka dovedla z uzavřeného ghetta až sem a důvěřuje mu, že si poradí sám. ~~Poblíž~~/~~Poblíž~~ stromu tekli potůček, který ještě halila ~~lechká~~/lehká temnota, ale z proudící vody ~~už~~/~~už~~—probleskovala zářící ~~světýlka~~/světílka.

Adam pocítil hlad a vytáhl z batohu sendvič. ~~Bi~~/~~Byl~~ zabalený do hnědého papíru a Adam si ~~vybavil~~/~~vybavyl~~—matku, jak stojí u kuchyňského okna, krájí kulatý bochník na krajíce a připravuje mu sendviče. ~~Domof~~/~~Domov~~ opustili před rozedněním. Přecházel ze sklepa do sklepa, běželi temnými podzemními ~~chodbami~~/~~chodbami~~, plazili se ~~úskými~~/úzkými otvory, a nakonec po značném úsilí vyšli z temnoty a ocitli se na ~~poli~~/~~poly~~, přešli Johanův most a za pár minut byli u kraje lesa.

Znáš náš les a všechno, co v něm je, znovu slyšel/~~slyšel~~ matku, jak k němu promlouvá.

Teď sedí na zemi a pozoruje ~~svjetla~~/světla, která se mu objevují u nohou. Najednou se zvedl, poklekl, nabral si vodu z ~~potůčku~~/potůčku do dlaně a vлил si ji do úst. Chladivá voda mu polechtala patro a on ~~pyl~~/pil dál, dokud neuhasil žízeň. To je zajímavé, řekl, maminka tu není, ale já ji stejně ~~vidím~~/~~vidím~~ a cítím, jak mě drží za ruku.

V tomhle rozlehlém lese trávil čas s ~~otcem~~/~~otcem~~ a matkou na jaře a v létě. ~~Měli~~/~~Mněli~~ stromy, pod nimiž sedávali, potůčky,

z jejichž vody rádi pili. Miro pobíhal a poskakoval a tím se potěšení z *procházky/procházky* ještě *násobilo/násobilo*.

„Miro,“ uniklo *Adamovi/Adamovy* z hrdla zvolání. Najednou cítil v rukou jeho *válcovité/válcovité* tělo. Mira měli všichni rádi. Není jako vlčák, ale je ho plný dům, a i když podřimuje u *fehodu/vchodu*, je bdělý a ostražitý. Teď Adam viděl před očima *dům/dům, d'ílmu/dílmu*, otce, matku a prarodiče i Mira, jak poskakuje z místa na místo nebo udiveně stojí. Jak sledoval tyto známé *výjevi/výjevy*, jeho úzkost se *zmírnila/zmírnila*, oči se mu zavřely a usnul.

Příloha 2 – Řešení pracovního listu 2: Slovní druhy

Slovní druhy

5. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj slovní druhy a doplň je do mapy. Viz příloha na konci kapitoly

6. Přiřaď správné otázky ke každému slovnímu druhu. Čím je poznáme, nebo jak se na ně ptáme? Následně doplň do myšlenkové mapy.

7.

<i>Podstatná jména</i>	Ptáme se na ně KOLIK? KOLIKÁTÝ? KOLIKERÝ? KOLIKANÁSOBNÝ?
<i>Přídavná jména</i>	Ptáme se CO PODMĚT DĚLÁ?
<i>Zájmena</i>	Mají za úkol věty UVOZOVAT, HODNOTIT
<i>Číslovky</i>	Pomáhají určit PÁD a patří k podstatným jménům
<i>Slovesa</i>	Ptáme se KDE, JAK, KDY, PROČ?
<i>Příslovce</i>	Ptáme se na ně JAKÝ, KTERÝ ČÍ?
<i>Předložky</i>	Spojují SLOVA a VĚTY
<i>Spojky</i>	Vyjadřující NÁLADY, POCITY a označují ZVUKY
<i>Částice</i>	Můžeme si na ně ukázat TEN, TA, TO
<i>Citoslovce</i>	Zastupují podstatná jména, přídavná jména nebo na ně UKAZUJÍ

**8. Dopln ve větách slovní druhy (číslý nad věty). Zkontroluj si jejich správnost.
Dopln do myšlenkové mapy.**

Pojedu s rodinou na hory. Hurá! Kéž nám bude sněžit, ale nesmíme cestou opět zapadnout. Jede s námi i moje nejlepší kamarádka Eva. Máme sraz ve čtyři odpoledne u autobusové zastávky. Velmi se těším na lyžování. Minulý rok jsem na sjezdovce několikrát spadla a zlomila si ruku. Au! Ať je tento rok bez zranění!

Řešení:

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

9. Dopln správně křížovku.

- a) Sloveso vyjadřující nudu
- b) Kéž je...
- c) Patery je...
- d) Částice vyjadřující kamarádský pozdrav
- e) Na, z, k, pod jsou...
- f) Citoslovce vyjadřující zvuk, který vydává ovce
- g) Všichni je...
- h) Eva, František, Ondřej jsou vlastní...

					a)	N	U	D	I	T	S	E	
b)	Č	Á	S	T	I	C	E						
		c)	Č	Í	S	L	O	V	K	A			
				d)	A	H	O	J					
				e)	P	Ř	E	D	L	O	Ž	K	A
						f)	B	É					
		g)	Z	Á	J	M	E	N	O				
					h)	J	M	É	N	A			

Tajenka:

*Příslovce, předložky a spojky patří mezi **NEOHEBNÉ** slovní druhy*

Myšlenkovou mapu si schovej a použij ji vždy jako nápovědu, když si nebudeš vědět rady.

Příloha 3 – Řešení pracovního listu 3: Podstatná jména

Podstatná jména

1. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj podstatná jména a doplň je do mapy.

Viz příloha na konci kapitoly

2. Vyhledej v textu podstatná jména a urči u nich mluvnické kategorie.

Babička od rána pilně pracovala na zahrádce. Nad květinovými záhony poletovali pestrobarevní motýli. Bzučící včely létaly z květu na květ.

Podstatné jméno	Pád	Číslo	Rod	Vzor
babička	1	jednotné	ženský	žena
od rána	2	jednotné	střední	město
na zahrádce	6	jednotné	ženský	žena
nad záhony	7	množné	mužský, neživotný	hrad
motýli	1	množné	mužský, životný	pán
včely	1	množné	ženský	žena
z květu	2	jednotné	mužský, neživotný	hrad
na květ	4	jednotné	mužský, neživotný	hrad

3. Která ze jmen jsou správně uspořádaná podle telefonního seznamu?

d) Kratochvíl Tomáš, Krátká Alena, Klendra Josef, Koutník Michal

e) Vanča Aleš, Vaněček Josef, Vaněk Jiří, Vaníček Pavel

f) Procházka David, Pospíšilová Emilie, Prosper Jan, Půček Adam

4. Zakroužkuj dvojice, které se skloňují podle stejného vzoru.

f) krabicí – v míse

g) k plavidlu – na nádraží

h) s taškou – o prodavačce

i) písmem – zápisníku

j) v obchodě – na stole

5. Ve které větě je podtržené slovo ve 4. pádě?

e) Neodcházej ven bez rukavic!

f) Odvezli jsme děti k babičce.

g) Už se těším na prázdniny!

h) Pojedeme na dovolenou s kamarády.

6. Do kterého řádku můžeme doplnit pouze y do koncovky?

d) Vidím orl_, v ZOO byly lam_, venčili ps_

e) Antilop_ se pásly, ps_ utekli, čáp_ uletěli

f) Sleduji koz_, krys_ utíkal_, pštros_ hrabali

7. Uveďte tvar daného podstatná jména v určeném pádě a čísle.

i) Okolí (7. p., j. č.) s okolím

j) Orel (7. p., mn. č.) s orly

k) Ředitel (6.p., j.č.) o řediteli

l) Skladba (2.p., č.mn.) bez skladby

m) Zima (4.p., č.mn.) v zimách

n) Stavitel (3.p., j.č.) k staviteli

o) Skála (2.p., j.č.) bez skály

p) Lev (1.p., mn.č.) lvi

Podstatná jména ABSTRAKTNÍ a KONKRÉTNÍ

4. Dopln vynechaná slova do vět. Přesmyčky a příklady ti pomohou.

Podstatná jména označují názvy **OSOB** (*tatínek, žena, žák*), **ZVÍŘAT** (*kočka, myš, jelen*), **VĚCÍ** (*kolo, sedačka, talíř*), dějů (*malování, plavání, vaření*), **VLASTNOSTÍ** (*hodný, poctivý, chytrý*) a vztahů (*láska, nenávisť*). Podstatná jména, která označují, co je hmotné, na co si můžeme sáhnout, pojmenováváme jako **KONKRÉTNÍ** tj. jsou označení pro názvy osob, zvířat a věcí. Protiváhu tvoří podstatná jména **ABSTRAKTNÍ** tedy názvy dějů, vlastností a vztahů.

5. Rozděl hady na jednotlivá podstatná jména a ta zařaď do správného rámečku.

vaření otužilec dobráctví výlet letec skok rychlost chudák zelenina hluchota mládí chodník otužilost vařečka dobrák výletník létání skokan rychlík chudoba zeleň hluchavka mladík chůze

KONKRÉTNÍ	ABSTRAKTNÍ
<i>Otužilec, letec, chudák, zelenina, chodník, vařečka, dobrák, výletník, skokan, rychlík, hluchavka, mladík</i>	<i>Vaření, dobráctví, výlet, skok, rychlost, hluchota, mládí, otužilost, létání, chudoba, zeleň, chůze</i>

6. Uveďte, v kterém případě má vyznačené podstatné jméno význam konkrétní a v kterém má význam abstraktní. Označte jako K (konkrétní), A (abstraktní)

e) V čele průvodu šla hudba. K Hudba byla jeho láska. A

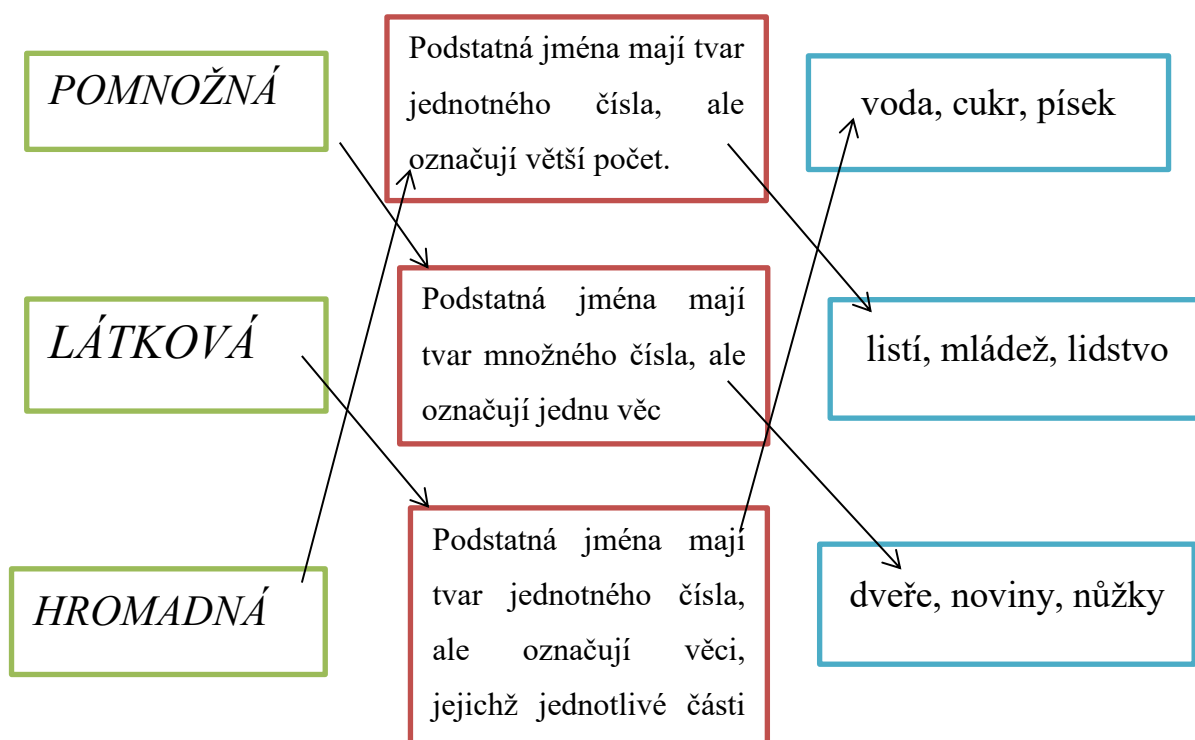
f) Každý to viděl na první pohled. A Z výletu poslali nám pohled. K

g) Babička nám přichystala dobrotu. K Dobrota byla její vlastnost. A

h) Děti čekaly v ZOO na komentovanou prohlídku krmení šelem. A Musela jsem jít koupit krmení pro papoušky. K

Podstatná jména pomnožná, hromadná a látková

1. Přiřaďte k sobě správné termíny podstatných jmen.



2. Dopiš za větu, zda je označené podstatné jméno hromadné **H**, pomnožné **P**, či látkové **L**.

Barevné listí na stromech, které zkrášlují krajinu, to se mi líbí na podzimu.	H
Petře, už ty trenérky prosím nenes, dej je do pračky.	P
Maruško, zajdi do obchodu, došla nám káva!	L
Každý včelař se musí o své včelstvo pečlivě starat, chce-li mít kvalitní med.	H
Moje babička používala cukr jako lék na všechny bolístky.	L
Rostlinstvo je souhrn všech rostlinných druhů na určitém území.	H
Na Kunětické hoře nedaleko Pardubic stojí zřícenina stejnojmenného hradu.	P
Malé děti by měly mít z bezpečnostních důvodů zaoblené nůžky .	P
Na tento dezert rozhodně patří šlehačka , hodily by se i jahody.	L
Poutníci klopytali po úzké horské cestě pokryté prachem a kamením .	H
Všechny děti vytáhly sáňky a vydaly se na nejbližší kopečky.	P

3. Vyhledejte a podtrhněte podstatná jména pomnožná.

Ústa, **tváře**, množství, **záda**, ramena, **necky**, vany, **příušnice**, odřeniny, **spalnice**, **Vršovice**, vrátka, vchody, **vidle**, vidličky, **Hradčany**, **hrábě**, lopaty, **Beskydy**, **jmeniny**, oslavy, **Vánoce**, svátky, **šaty**, kabáty

4. Vyhledejte a podtrhněte podstatná jména hromadná.

Uhlí, uhly, **dříví**, dřeva, svaly, **svalstvo**, ptáci, **ptactvo**, **lupení**, lupeny, vojáci, **vojsko**, sloupy, **sloupoví**, úředníci, **úřednictvo**, trámy, **trámoví**

5. Rozlište podstatná jména **pomnožná**, **hromadná** a **látková**.

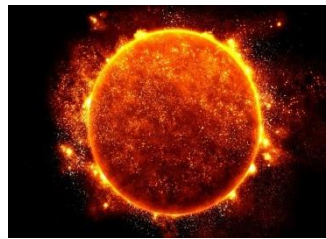
Listí, písek, **Velikonoce**, mák, **kamení**, tvaroh, **narozeniny**, voda, **žactvo**,
jehličí, **dřevo**, **sáňky**, sůl, **housle**, **železo**, **lidstvo**, **dveře**, mléko, máslo,
lodstvo, papír, **sádra**, **kamna**

Podstatná jména vlastní a obecná

3. Pojmenuj jednotlivé obrázky a rozděl je na podstatná jména vlastní
V a obecná **O**.



VLASTNÍ



OBECNÁ



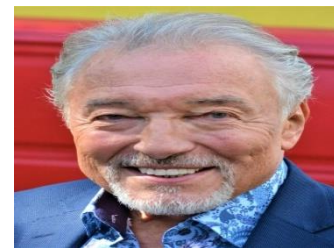
VLASTNÍ



OBECNÁ



VLASTNÍ



OBECNÁ

Příloha 4 - Řešení pracovního listu 4: Přídavná jména

Přídavná jména

6. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj přídavná jména a doplň je do mapy.

Viz příloha na konci kapitoly

7. V textu podtrhni přídavná jména a roztrď je podle jejich druhu.

Hrady jsou němí svědci zašlých dob. Dívky byly zvědavý na program. Páví oko je hezký motýl. Udivila nás pevnost želvího krunýře. Toulaví psi jsou nebezpeční. U chalupy stála psí bouda. Sousedovy děti běhají po zahradě. Přiběhl malý chlapec. Na dvoře štěkají myslivcovi psi. V křoví bylo kosí hnízdo. Bratroví přátelé jsou sportovci.

TVRDÁ	MĚKKÁ	PŘIVLASTŇOVACÍ
Němí, zašlých, zvědavý, hezký, toulaví, nebezpeční, malý	Paví, želvího, psí, kosí	Sousedovy, myslivcovi, bratroví

8. Z vyznačených slov utvoř přídavná jména. Urči jejich druh a vzor.

Zadání	Přídavné jméno	Druh	Vzor
Ryba polévka	<i>Rybí</i>	<i>Měkký</i>	<i>Jarní</i>
Dub list	<i>Dubový</i>	<i>Tvrký</i>	<i>Mladý</i>
Film herci	<i>Filmoví</i>	<i>Tvrký</i>	<i>Mladý</i>
Pes bouda	<i>Psí</i>	<i>Měkký</i>	<i>Jarní</i>
Dan úspěchy	<i>Danovy</i>	<i>Přivlastňovací</i>	<i>Otcův</i>
Okurka salát	<i>Okurkový</i>	<i>Tvrký</i>	<i>Mladý</i>
Bratr boty	<i>Bratrovy</i>	<i>Přivlastňovací</i>	<i>Otcův</i>

9. Podtrhni přídavná jména a přiřad' je k mluvnickým kategoriím.

Rodina seděla u dřevěného stolu. Bylo mi líto vahnoucích růžiček. Ráda jsem se chodila podívat k dědečkovým kuřatům. V knihovně jsem se setkala se zajímavými knihami. Alenina kabelka visela vedle Karlova kabátu. Těšili jsme se na babiččiny buchtý. Zajímají mě památky v starobylých městech.

6. pád, číslo množné, rod střední, druh tvrdý, vzor mladý

starobylých

4. pád, číslo jednotné, rod mužský, druh přivlastňovací, vzor otcův

Karlova

7. pád, číslo množné, rod ženský, druh tvrdý, vzor mladý

zajímavými

2. pád číslo jednotné, rod mužský, druh tvrdý, vzor mladý

dřevěného

1. pád, číslo jednotné, rod ženský, druh přivlastňovací, vzor matčín

Alenina

3. pád, číslo množný, rod střední, druh přivlastňovací, vzor otcův

dědečkovým

4. pád, číslo množný, rod ženský, druh přivlastňovací, vzor matčín

babiččiny

2. pád, číslo množné, rod ženský, druh měkký, vzor jarní

vahnoucích

10. Rozlište, které vyznačené tvary jsou přídavná jména **přivlastňovací** a které jsou **podstatná jména**.

~~Dala jsem bratrovi dárek.~~ – Navštívili nás dva bratrovi spolužáci.

~~Napsal jsem dopis Karlovi.~~ – Karlovi rodiče jsou přísní.

~~Ø víkendu jsem krmil strýčkovi králíky.~~ – Strýčkovi králíci jsou strakatí.

~~Přišli k nám Pavlovi rodiče.~~ – Pavlovi přišli naproti rodiče.

~~Znáš Milanovy kamarády?~~ – Milanovi pomohli kamarádi.

11. Doplňte *i/y* v koncovkách přídavných jmen.

Rybí jikry, zlým dětem, dědečkovi sousedé, nových spolupracovníků, Zdeňkovi učitelé, cizích lidí, otcovi bratři, borový les, ryzí zlato, toulaví psi, husím peřím, dravým zvířatům, pro Milanovy sestry, bratrovi kamarádi, čapích hnízd, cizí pes, o zvědavých dětech

12. K podstatnému jménu připoj správnou příponu *-ný, -ní* nebo *-í, -ý* a utvoř přídavné jméno.

Dřevo + **ný** =dřevěný.....

Bylina + **ný** =bylinný.....

Sklo + **ný** =skleněný.....

Klokan + **í** =klokaní.....

Trest + **ný** =trestný.....

Vlna + **ný** =vlněný.....

Plamen + **ný** =plamenný.....

13. Vybarvi pole se správnou podobou přídavného jména a doplň k němu vhodné slovo. Např. klavírní židle

klavírní	P	klavírní		židle
stiný	S	stiný		keř
sluný	O	sluný		den
rodinný	Z	rodiný		přítel
tulenní	Č	tulení		mládě
vinný	N	viný		střík
rané	I	ranné		brambory
jelenní	U	jelení		parohy
záchranný	Y	záchrany		člun

14. Napiš přídavné jméno v uvedeném stupni.

- Vysoký (2.)vyšší.....
- Nízký (3.)nejnižší.....
- Významný (2.)významnější.....
- Jednoduchý (3.)nejjednodušší.....
- Dobrý (2.)nejlepší.....
- Krátký (2.)kratší.....
- Hezký (3.)nejhezčí.....

15. Utvoř druhý stupeň od přídavných jmen. Pokud dojde k hláskové změně, zapiš ji.

Tichý	<u>tišší</u>	Ch-š	Plachý	<u>plašší</u>	Ch-š
Úzký	<u>užší</u>	z-š	Snadný	<u>snazší</u>	d-z
Blízký	<u>bližší</u>	z-ž	Drahý	<u>dražší</u>	h-ž
Prudký	<u>prudší</u>	k-š	Vysoký	<u>vyšší</u>	k-š

16. Podle vzoru utvoř od podstatného jména přídavné jméno v jednotném i množném čísle.

Plzeň (-ský)	plzeňský	(-ští)	plzeňští
Bůh (-ský)	božský	(-ští)	božští
Chlapec (-cký)	chlapecký	(-čtí)	chlapečtí
Písek (-cký)	písecký	(-čtí)	písečtí
Divoch (-ský)	divošský	(-ští)	divošští

17. Uvedená spojení převed' do množného čísla.

anglický gentleman	angličtí gentlemani
brněnský student	brněnští studenti
ctibořský občan	ctibořští občani
český vynálezce	čeští vynálezci
frýdlantský radní	frýdlantští radní
hezský motýlek	hezcí motýlci
kladrubský kůň	kladrubští koně

Příloha 5 – Řešení pracovního listu 5: Zájmena

Zájmena

1. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj zájmena a doplň je do mapy. Viz příloha na konci kapitoly

2. Podtrhni v textu tvary zájmen a přiřaď je do skupin, kam patří.

Tohle se mi líbí. Přišel také jeho bratr. Čí je to kniha? Vypočítal to někdo bez chyby? Kdo byl první? Já jsem nikoho neviděl. Děkujeme vám za vaši pomoc. Je to člověk, k němuž, všichni máme důvěru. Pes, který štěká, nekouše. My se ničeho nebojíme. On o tom nic neříkal. Která kniha se ti nejvíc líbila? Pozvali také mého otce. Co tomu říkáte? Byl tam nějaký jejich známý. O takovou práci by měl leckdo zájem. Ty to nevíš?



3. Doplňte tvary zájmena JÁ, kde je to možné, uveďte dva tvary.

Vůbec si mě neváží. Hlasitě na mě zavolał. Neříkej mi to. O mně se vůbec nezmínil. Všichni pojedte za mě. Určitě si mě nevšimli. Někteří lidé si mě váží. Mí přátelé mě zradili. Mně je to úplně jedno. Asi se ve mně zmýlili. Snad se mnou budou počítat. Beze mě jste ztraceni. Byl jsem rád, že mě našel. Zavedl nepřítele přímo ke mně. Azore, ke mně!

4. Doplňte tvary zájmena ona.

Na zahrádce jsme si vypěstovali mladou třešničku. Hladím ji a rovnám jí korunku, jako bych si hrál s vlasy dcerušky. Matka si ji radostně

prohlíží, jak je rovná a štíhlá a jak jí to sluší. Pořád myslíme na to, neschází-li jí něco a co bychom ještě pro ni mohli udělat, aby se jí dobře dařilo. Inu máme ji rádi, jako by byla členem naší rodiny. (Podle J. Herbena)

5. *Doplň do textu sebou/s sebou.*

Babička mě vzala sebou na dovolenou k moři. Máš celý život před sebou. Hod' sebou, nebo to nestihneme. Malé kačenky šly pěkně v řadě za sebou. Nemám s sebou více než tisíc korun. Přibal si s sebou pláštěnku. Praštil sebou o led. Prodáváme i kávu s sebou. Skoro plakala sama nad sebou. Vysvětli mi, proč za sebou nezavřeš.

6. *Doplň do tabulky správné tvary osobních zájmen.*

1. pád	3. pád	6. pád	7. pád
on	jemu, němu, mu	něm	ním
oni	nim	nich	jimi, (s) nimi
my	nám	nás	námi
ty	tobě	tobě	tebou
já	sobě, si	sobě	Se sebou

Příloha 6 – Řešení pracovního listu 6: Číslovky

Číslovky

1. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj číslovky a doplň je do mapy. Viz příloha na konci kapitoly.

2. Vypiš z vět číslovky a rozříd' je do sloupečků podle jejich druhu. Připiš k nim, zda jsou určité U, či neurčité N.

Nepleť páté přes deváté. Dvakrát měř, jednou řež. Řeknu ti to mezi čtyřma očima. Mám to až z druhé ruky. Šlo nám to jedna radost. Neber na něj dvojí míru. Mám sto chutí tam zajít. Zabil tak dvě mouchy jednou ranou.

Základní	Řadové	Druhé	Násobné
Čtyřma U Jedna U Sto U Dvě U	Páté U Deváté U Druhé U	Dvoje U	Dvakrát U Jednou U

3. Od uvedených základních číslovek utvoř číslovky:

Dva	ŘADOVÉ	DRUHOVÉ	NÁSOBNÉ
Devět	Druhý	Dvoje	Dvakrát
Sto	Devátý	Devatery	Devětkrát
Tisíc	Stý	Sterý	Stokrát
Několik	Tisící	Tisícery	Tisíckrát
	několikátý	Několikery	Několikrát

4. Dopln, kde je nutné psát za číslovkou tečku.

Otevřete si učebnici na stránce 123 . Karel IV. se narodil 14.5. roku 1316 v Praze. Vyjeli výtahem do 12. patra. Přečti si text na 59. straně. Se 100 body se umístil na 1. místě. Koupil si na sebe 4 nová trička. V našem domě je 5. poschodí a my bydlíme ve 3. patře. Sejdeme se po 8 hodině.

5. Najdi v řadě číslovky 64, 552,6322, 33,52 a přepište je do řádků.

**Padesáttřišedesátčtyřistopadesátsedmpětsetpadesátdvaosmdesátpěš
esttisícťristadvacetdvačtyřicetčtyřitřicettřinulapadesátdva**

šedesát čtyři, pět set padesát dva, šest tisíc tři sta dvacet dva, padesát dva

6. Rozlište číslovky určité a neurčité a urči jejich druhy.

Deset-U, ZÁKLADNÍ, třikrát-U, NÁSOBNÁ, devátý-U, ŘADOVÁ, troje- U, DRUHOVÁ, dva- U, ZÁKLADNÍ, několik- N, NÁSOBNÁ, paterý-U, DRUHOVÁ, čtvrtý- U, NÁSOBNÁ, několikátý- N, NÁSOBNÁ, třetí- U, ŘADOVÁ, dvojí- U, DRUHOVÁ, sto- U, ZÁKLADNÍ, kolik- N, ZÁKLADNÍ, tisíc-U, ZÁKLADNÍ, několikrát- N, NÁSOBNÁ, stý- U, ŘADOVÁ, tisícerý- U, DRUHOVÁ, tisící- U, ŘADOVÁ, třiadvacátý – U, ŘADOVÁ, padesát – U, ZÁKLADNÍ.

7. Přeškrtni nesprávný tvar číslovky.

Zamrkala na mě ~~oběma~~ – ~~oběmi~~ očima. Do ~~dvouech~~ – ~~dvou~~ hrnků jsme uvařili kávu. Mikuláš podal výslužku ~~oboum~~–~~dvoum~~– ~~oběma~~ ~~dvěma~~ dětem. Přišla s ~~dvěmi~~ – ~~dvěma~~ kamarádkami. O ~~dvou~~ – ~~dvouech~~ posledních možnostech jsme se nebavili. Pacientka se podpírala ~~oběma~~ – ~~oběmi~~berlemi. Desku jsme přitáhli ~~dvouma~~– ~~dvěma~~ šrouby.

8. Urči, podle kterých vzorů se skloňují následující číslovky. Vybírej z těchto vzorů:

PODSTATNÁ JMÉNA: HRAD, STROJ, ŽENA, MĚSTO

PŘÍDAVNÝCH JMEN: MLADÝ, JARNÍ

ZÁJMENA: TEN

Sto	<input type="text" value="město"/>	Tisíc	<input type="text" value="stroj"/>
Milion	<input type="text" value="hrad"/>	Miliarda	<input type="text" value="žena"/>
Jeden	<input type="text" value="ten"/>	Trojnásobný	<input type="text" value="mladý"/>
Čtvrtý	<input type="text" value="mladý"/>	První	<input type="text" value="jarní"/>
Druhý	<input type="text" value="mladý"/>		

Příloha 7 – Řešení pracovního listu 7: Slovesa

Slovesa

- 1. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj slovesa a doplň je do mapy. Viz příloha na konci kapitoly.*
- 2. Vypiš slovesa a urči u nich mluvnické kategorie.*

Neumaž si šaty. Rádi bychom si koupili nové auto. Na louce kvetly bílé kopretiny. Počkejte na mě u pošty. Nešel bys se mnou do kina? Na nebi svítí měsíc. Ve škole se učili o planetách.

Sloveso	Osoba	Číslo	Čas	Způsob
neumaž	2	jednotné		rozkazovací
Bychom si koupili	1	množné		podmiňovací
kvetly	3	množné	minulý	oznamovací
počkejte	2	množné		rozkazovací
Nešel bys	2	jednotné		podmiňovací
svítí	3	jednotné	přítomný	oznamovací
Se učili	3	množné	minulý	oznamovací

- 3. Změň uvedené určité slovesné tvary na infinitivy.*

(Např. chodili bychom – chodit)

Přivezli jsme	_____ přivést _____
Čtu	_____ číst _____
Chtěl bys	_____ chtít _____
Zpíval jsi	_____ zpívat si _____
Napište	_____ napsat _____
Vezměme	_____ vzít _____
Přeplavali jste	_____ přeplavat _____

4. Rozhodni, zda jsou uvedené slovesné tvary jednoduché (J), nebo složené (S).

Pozorovali jsme	<input type="checkbox"/>	S
Piju	<input type="checkbox"/>	J
Byli seznámeni	<input type="checkbox"/>	S
Neposílejme	<input type="checkbox"/>	J
Uvařit	<input type="checkbox"/>	J
Přiletěl bych	<input type="checkbox"/>	S
Přečetl sis	<input type="checkbox"/>	J
Budu zkoušen	<input type="checkbox"/>	S
Stojíte	<input type="checkbox"/>	J

U vyznačených slovesných tvarů urči slovesný rod. Podle číslic rozříd' do rámečků.

1. Dnes se rozdává vysvědčení.
2. Petr se usmívá.
3. Zboží bylo objednáno.
4. Zprávy se vysílají večer.
5. Princ zachránil princeznu před drakem.
6. Chlapci vyhráli turnaj.
7. Předseda byl zvolen jednomyslně.
8. Sportovní turnaj se koná odpoledne.
9. Škodu nám uhradí pojišťovna.
10. Knihy se prodávají v knihkupectví.

Rod činný

2, 5, 6, 9

Rod trpný

1, 3, 4, 7, 8, 10

5. Převeď věty do trpného rodu.

Na louce u řeky jsme postavili stany.

Stany se postavili na louce u řeky

Pekaři v naší pekárně pečou výborné koblihy s marmeládou.

Koblihy s marmeládou se upekly v naší pekárně

Knihy půjčujeme každé úterý.

Knihy se půjčují každé pondělí

Závozníci přivezli čerstvé ovoce.

Čerstvé ovoce se přivezlo

Na ulici už rozsvítili světla.

Světla na ulici se rozsvítila

6. Převeď slovesa do činného rodu a celé věty pak správně přeformuluj.

Peníze vám budou vyplaceny bankou.

Banka vám vyplatí peníze

Otec byl minulý týden městským zastupitelstvem zvolen starostou.

Městské zastupitelstvo zvolilo otce minulý týden starostou.

V televizi se vysílá fotbalové utkání.

V televizi vysílají fotbalové utkání

Naše auto bylo poničeno kroupami.

Kroupy poničily naše auto

Zámek Lednice je hojně navštěvován turisty.

Turisti hojně navštěvují zámek Lednice

7. U následujících sloves utvoř budoucí čas a rozliš jejich vid.

Vysvětlova	bude vysvětlovat	N
Pronajímat	bude pronajímat	N
Zavolat	zavolá	D
Spát	bude spát	N
Potkat	potká	D
Dívat se	bude se dívat	N
Opravovat	bude opravovat	N
Rozbalit	rozbalí	D

8. Přiřaď ke slovesům gramatické kategorie.

Zapálili	3. osoba	minulý čas	oznamovací způsob	vid	dokonavý
Kreslil	1. osoba	budoucí čas	oznamovací způsob	vid	dokonavý
Chytím	2. osoba	přítomný čas	oznamovací způsob	vid	nedokonavý
Tancuješ	3. osoba	minulý čas	oznamovací způsob	vid	nedokonavý
Ozdobili	3. osoba	minulý čas	oznamovací způsob	vid	dokonavý

9. Rozděľ slovesa na dokonavá a nedokonavá a vytvoř z nich vidové dvojice.

Kreslit, vytancovat, vstávat, číst, vykvést, chytit, ozdobit, přihlásit, vykreslit

Dokonavý vid

1. vykreslit
2. vytancovat
3. vstát
4. přečíst
5. vykvést
6. chytit
7. ozdobit

Nedokonavý vid

1. kreslit
2. tancovat
3. vstávat
4. číst
5. kvést
6. chytat
7. zdobit

10. Tvoř souvětí o dvou větách. V každé větě použij jedno z dvojice daných sloves. Zachovej jejich pořadí. Urči vid.

mňoukat – lísat	vstávat – umýt se	dočíst – půjčit
pomáhat – odměnit	vcházet – pozdravit	zapomínat – zlobit

Kočka mňoukala a začala se lísat. (mňoukat N, lísat N)

Ráno brzy vstanu a umyju si hlavu. (vstávat N, umýt se D)

Až dočtu knihu, půjčím si komiksy. (dočíst D, půjčit D)

Pomáhala jsem babičce a odměnila se mi koláčem (pomáhat N, odměnit D)

Kdy vcházíš do místnosti, musíš pozdravit. (vcházet N, pozdravit D)

Pořád zapomínám na domácí úkoly a maminka se na mě zlobí. (zapomínat N, zlobit D)

11. V následujícím úkolu si nejdříve uprav slovesa do tvaru, podle kterého může určit slovesnou třídu a vzor.

Infinitiv	Slovesný tvar	Třída	Vzor
Objevit	Objeví, objevil	4. třída	Prosí
Zmýlit se	Zmýlí, zmýlil	4. třída	Prosí
Vézt	Veze, vezl	1. třída	Vezl
Podnikat	Podniká, podnikal	5. třída	Dělá
Kopírovat	Kopíruje, kopíroval	3. třída	Kupuje
Domnívat	Domnívá, domníval	5. třída	Kupuje
Plynout	Plyne, plynul	2. třída	Mine
Ložit	Lozí, lozil	4. třída	Prosí
Barvit	Barví, barvil	4. třída	Prosí
Dostat	Dostane, dostal	2. třída	Začal
Mávat	Mává, mával	5. třída	Dělá
Slyšet	Slyší, slyšel	4. třída	Trpí

Příloha 8 – Řešení pracovního listu 8: Příslovce

Neohebné slovní druhy

Příslovce

1. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj druhy příslovčí a doplň je do mapy. Viz příloha na konci kapitoly.

2. Od daných slov tvoř příslovce.

Rozumný	<u>rozumně</u>
Hluboký	<u>hluboce</u>
Den	<u>denně</u>
Veselý	<u>vesele</u>
Měsíc	<u>měsíčně</u>
Dobrý	<u>dobře</u>
Levný	<u>levně</u>

3. Do následující tabulky doplň příslovce z nabídky. O jaké druhy příslovčí se jedná?

Nahoře, ráno, špatně, málo, dole, dnes, úmyslně, úplně, doma, večer, dobře, velmi, vlevo, teď, náhodou, hodně

Kde?	Kdy?	Jak?	Do jaké míry?
nahoře	ráno	špatně	málo
dole	dnes	úmyslně	úplně
doma	večer	dobře	velmi
vlevo	teď	náhodou	hodně

4. Rozhodni, zda v textu použiješ příslovečnou spřežku, nebo jméno s předložkou.

Červená halenka je ve skříni až (na hoře – **nahoře**)

Cíl závodu byl (**na hoře** – nahoře) Říp.

Hudba byla příliš (na hlas – **nahlas**)

Musím používat při nachlazení pastilky (**na hlas** – nahlas).

Auto jezdilo na kruhovém objezdu (do kola – **dokola**).

(**Do kola** - dokola) mi vletěl kámen.

Stýská se nám (**po tichu** - potichu) venkova.

Našlapovala jsem (po tichu - **potichu**) po schodech.

Přijedou k nám (od poledne - **odpoledne**)

Táta chodí do práce (**od poledne** - odpoledne) do večera.

5. Doplň správný tvar příslovčí.

1. stupeň	2. stupeň	3. stupeň
rozumně	rozumněji	nejrozumněji
zle	Hůř	nejhůř
dlouho	déle	Nejdéle
hluboko	hluboce	nejhlouběji
dobře	Lépe	nejlépe

Příloha 9 – Řešení pracovního listu 9: Předložky

Předložky

1. Rozhodni, kde použiješ K a kde KE.

Už se stmívalo, když jsme došli k našemu autu. Židli postav ke stolu. Utíkej k babičce pro mléko. Pojd' ke mně. Podívej se do sešitu, ke kterému cviční jsme včera došli. Mám k tobě malou prosbu.

2. Doplň předložku V(e), nebo NA.

Sestra studuje na ekonomickém lyceu. Teď je ve škole a má matematiku. Po maturitě se rozhodne, zda bude studovat na vyšší odborné škole nebo na univerzitě. Anička je nejlepší ve třídě. V zimě Honza jezdí na hory a nejvíce času stráví na lyžích.

3. Doplň do vět předložky s/se/z/ze.

Právě jsem přijel z Prahy. K obědu máme halušky se zelím. Po návratu z dovolené na nás čekalo překvapení. Jedu na výlet s rodinou. Proč jsi nepřišla i s bratrem? Pozoroval děti z okna, jak si hrály s pískem. Nejsem s to určit, kdo má pravdu. Kdo z vás byl v létě u moře? Vyndej prosím talíře z myčky. Vytáhla z ledničky veliký dort. Vysypala klíče z kabelky. Z nebe padaly kroupy. S tvým návrhem souhlasím. Sundej se se stolu učení. Kdo s koho.

Příloha 10 - Řešení pracovního listu 10: Spojky

Spojky

6. Pomocí myšlenkové mapy si zopakuj souřadící a podřadící spojky a doplň je do mapy. Viz příloha na konci kapitoly.

7. Podtrhej v následujících větách spojky.

Zapomněl svačinu, **kterou** mu matka připravila. Uklid' si v pokoji, **potom** nezapomeň zalít kytky. Můžete jít na chodbu, **až** zazvoní. Přišli jsme pozdě, **neboť** vlak měl zpoždění. Zavolej mi, **jestliže** se rozhodneš tam jet. Pojedeš s námi k babičce, **nebo** zryješ celou zahradu. Zavolej mi včas, **abych** mohla jet s tebou. Zvyšovala na nás hlas, **ba** přímo na nás křičela. Zdálo se mu, **že** se ztratil. Dovolenou objednal tam, **kde** byli už minulý rok.

8. Rozděl následující spojky na podřadící a souřadící.

aby, a, ba, dokonce, jelikož, protože, nebo, poněvadž, ale, kdyby, proto, když, neboť, jakmile, a tudíž, jestliže, totiž

	Podřadící spojky	Souřadící spojky
9. D op lň čá	Aby, jelikož, protože, poněvadž, kdyby, když, jakmile, jestliže	A, ba, dokonce, nebo, ale, proto, neboť, a tudíž, totiž

rky, označ spojovací výrazy, urči poměr mezi větami hlavními.

Požár se rychle šířil, **neboť** vál prudký vítr.

příčinný

Film byl zajímavý, **ale** nepochopil jsem konec.

odporovací

Štěpán nepřišel, **proto** vám hned volám.

důsledkový

Šel na zkoušky, nebyl **však** dobře připravený.

odporovací

Náves byla prázdná, **ba** i pes přestal štěkat. stupňovací

Jednak nemám čas, **jednak** se mi tam nechce. slučovací

Bud' si tiše povídejte, **nebo** si něco čtěte. vylučovací

Děti se dobře oblékly, **dokonce** si vzaly rukavice. stupňovací

10. Dopiš druhou větu hlavní tak, aby dávala smysl a odpovídala poměru.

Poměr	1. věta hlavní	2. věta hlavní
Stupňovací	Nejen že navštívil babičku,	ba jí koupil kytku.
Slučovací	Sledoval fotbalový zápas	a jedl popcorn.
Odporovací	Byli jsme už unaveni,	ale do kina jsme šli.
Důsledkový	Venku prší,	proto budeme doma.
Vylučovací	Bud' si to rádio ztlumíš,	nebo ho vypneš.
Příčinný	Jezdím raději na kole,	neboť mám rád sport.

Příloha 11 – Řešení pracovního listu 11: Částice

Částice

1. V následujících částicích řádl tiskařský šotek. Všechna písmena zpřeházet. Zapiš správně částice a pokus se k nim vymyslet věty.

ESPORUBEZ DIVUKUPO HUBOŽEL HUBODÍK NĚVIDOČI
BEZESPORU KUPODIVU BOHUŽEL BOHUDÍK OČIVIDNĚ

Bezesporu to měl dobře. Kupodivu přišel.

Bohužel ještě neuměl plavat. Bohudík se nic nestalo.

Očividně dospěl.

2. Urči slovní druhy (číslicí) vyznačených slov.

Máme to všichni **stejně-6**. **Stejně-9** se nevzdám! **Aby-9** to tak byla pravda. Zavolal mi, **aby-8** mi gratuloval. Řekl, **že-8** je nemocný. **Že-9** to s ním vydržíš! Dones mi **to-3**. **To-9** snad není pravda. **Však-9** ty přijdeš. Nepodařilo se ho **však-8** zachránit. Ozvu se ti, **jen-8** co skončí hodina. **Jen-9** si nedělej starosti!

3. Použij následující slova ve větách jako různé slovní druhy.

Ale spojka _____ Byl unavený, ale přišel.

částice _____ Ale tak to ne!

A spojka _____ Slunce svítilo a kočky se vyhřívaly.

částice _____ A tak to teda ne!

Že spojka _____ Zavolal, že se opozdí.

částice _____ Že to tak je!

Příloha 12 – Řešení pracovního listu: Citoslovce

Citoslovce

1. K následujícím obrázkům vymysli krátký příběh. Použij alespoň tři citoslovce.



Děti se koupaly v rybníku a najednou cák na sebe. Za chvíli zpozorněly,
protože uslyšely kvák kvák. Kousek od nich byla žabka. Hop do vody.
Fíííí, dneska na louce pořádně fouká. Medvědí rodinka si vyšla na výlet.
Brum brum, koukněte, to je dneska krásně. Jéééé, půjdeme si pro med?

2. Vymysli citoslovce, která označují následující nálady a zvuky.

údiv	_____ WAU _____	námaha	_____ UF _____
zvonění	_____ CINK _____	bolest	_____ AUU _____

3. Podtrhni ve větách citoslovce a urči, jakým jsou větným členem.

Zbyněk **buch buch** - **přísudek** na vrata. Vrabec **frnk** - **přísudek** z okna.
Žába **hop** - **přísudek** do vody. Ze zahrady se ozývalo **vrr vrr** -**podmět**. Jeho **au**
- **podmět** nás polekalo. Z postele se ozývalo hlasité **chrr** -**podmět**. Honza se
nedíval a **prásk** - **přísudek** přímo do cedule.

Příloha 13 – Jak využívat myšlenkové mapy?

Jak využívat myšlenkové mapy?

Učitel může myšlenkové mapy využívat

- K výkladu
- K vytváření vlastních originálních map
- Při opakování
- Vede žáky k samostatnému vyplňování map
- Pro individuální i skupinovou práci

Dítě může myšlenkové mapy využívat

- Jako pomůcku gramatických pravidel
- Pro lepší orientaci v gramatických pravidlech (barevné vyznačení atd.)

Speciální pedagog může mapy využívat

- Jako pomůcku při reedukaci specifických poruch učení (Krčmářová, 2017)

Metodický příklad

Cíl hodiny: Opakování slovních druhů

1. Žákům rozdáme prázdné myšlenkové mapy
2. Návodnými otázkami zopakujeme třídění slovních druhů (ohebná, neohebná, jak se na ně ptáme)
3. Společně tyto informace doplníme do myšlenkové mapy
4. Následně dětem předložíme cvičení na určení slovních druhů a pomocí mapy určíme slovní druhy

Cíl hodiny: Opakování podstatných jmen

1. Žákům rozdáme prázdné myšlenkové mapy
2. Návodnými otázkami zopakujeme mluvnické kategorie podstatných jmen
3. Společně tyto informace doplníme do myšlenkové mapy
4. Následně dětem předložíme cvičení na podstatná jména při použití myšlenkové mapy

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Martina Sapíková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Předmět speciálně pedagogické péče u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy.
Název v angličtině:	Self-contained Classroom Subject For Students With Specific Learning Disorder At Primary Schools (according to ISCED Middle Schools)
Anotace práce:	Diplomová práce „Předmět speciálně pedagogické péče u žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy“ je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zaměřuje na systém intervence a podpory při vzdělávání na základní škole. Dále se zabývá realizací inkluze v České republice, činností školního speciálního pedagoga, specifickými poruchami učení a následnou reedukací. Praktická část se věnuje tvorbě pracovních listů v rámci předmětu speciálně pedagogické péče, které jsou určeny pro učitele a žáky se specifickými poruchami učení.
Klíčová slova:	Inkluze, integrace, poradenské služby, podpůrná opatření, individuálně vzdělávací plán, asistent pedagoga, školní speciální pedagog, specifické poruchy učení, reedukace, pracovní listy, základní škola, předmět speciálně pedagogické péče
Anotace v angličtině:	This diploma thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part is focused on the intervention and support system at the time of primary education. It is also focused on the realization of inclusion in the Czech Republic, special education teacher activities, specific learning disorders and subsequent reeducation. The practical part is dedicated to worksheets for self-contained classroom subject. They are designated for teachers and students with specific learning disorder.
Klíčová slova v angličtině:	inclusion, integration, counseling service, supporting provision, individualized education program, teacher's assistant, special education teacher, specific learning disorder, reeducation, worksheets, primary school, lessons for special education students, self-contained classroom subjects

<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha 1 – Řešení pracovního listu 1: Dyslektická čítanka</p> <p>Příloha 2 – Řešení pracovního listu 2: Slovní druhy</p> <p>Příloha 3 – Řešení pracovního listu 3: Podstatná jména</p> <p>Příloha 4 - Řešení pracovního listu 4: Přídavná jména</p> <p>Příloha 5 – Řešení pracovního listu 5: Zájmena</p> <p>Příloha 6 – Řešení pracovního listu 6: Číslovky</p> <p>Příloha 7 – Řešení pracovního listu 7: Slovesa</p> <p>Příloha 8 – Řešení pracovního listu 8: Příslovce</p> <p>Příloha 9 – Řešení pracovního listu 9: Předložky</p> <p>Příloha 10 - Řešení pracovního listu 10: Spojky</p> <p>Příloha 11 – Řešení pracovního listu 11: Částice</p> <p>Příloha 12 – Řešení pracovního listu: Cítoslovce</p> <p>Příloha 13 – Jak využívat myšlenkové mapy?</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>134 stran, 33060 znaků</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>