

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2021

Dominika Mňuková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární péče

Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii

Diplomová práce

Autor: Dominika Mňuková
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: ZS1 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková
Oponent práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Hradec Králové
2021



Zadání diplomové práce

Autor: Dominika Mňuková

Studium: P15P0825

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii**
Název diplomové práce AJ: Specific learning disorders with a focus on dyslexia

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

V diplomové práci se budu věnovat specifickým poruchám učení, a to konkrétně dyslexii. V teoretické části se budu zabírat problematikou specifických poruch učení obecně a následně se zaměřím na dyslexii. Konkrétně se budu věnovat popisu, historii, výskytu a příčinám této poruchy. V praktické části pak vytvořím a prakticky ověřím pracovní listy pro nápravu této poruchy.

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Přelouči dne 20. 6. 2021

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat paní magistře Kateřině Josefové Víškové, za odborné vedení, poskytnuté rady a připomínky během psaní mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem kolegyním, které mi byly nápomocny při prověřování pracovních listů k praktické části. Závěrem bych chtěla poděkovat své mamince, která po dobu celého studia při mně stála a byla mi oporou.

Anotace

MŇUKOVÁ, Dominika. *Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 83 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou specifických poruch učení u žáků na prvním stupni základní školy.

Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část práce shrnuje poznatky z historie specifických poruch učení, charakteristiku, etiologii a třídění na jednotlivé druhy, zvýšená pozornost je věnována dyslexii, její diagnostice a reedukaci.

V praktické části práce je zpracován soubor v praxi ověřených pracovních listů zaměřených na typické problémy dyslektiků, jako například dělení slov na slabiky, rozlišení kvantity samohlásek, rozlišení tvarově podobných písmen. V praktické části dále nalezneme charakteristiku školy, kde bylo ověření vykonáno, charakteristiku jednotlivých pracovních listů, kazuistiku a popis postupu práce každého dítěte.

V závěru práce zhodnotím, zda byly pracovní listy vhodné pro dyslektiky, a co dělalo žákům největší potíže.

Klíčová slova: specifická porucha učení, dyslexie, reedukace, čtení

Annotation

MŇUKOVÁ, Dominika. *Specific learning disorders with a focus on dyslexia*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2021. 83 pp. Diploma Dissertation Degree Thesis.

This diploma thesis deals with the problematics of specific learning disabilities of primary grade pupils at the basic school.

This thesis is divided into two parts. The theoretical part summarizes the knowledge from the history of specific learning disabilities, their characteristics, etiology and sorting them by their particular type. Increased attention is dedicated to dyslexia, its diagnostics and reeducation.

In the practical part, the set of worksheets verified in the teaching practice focused on the typical problems of the dyslectic people, such as division of words into syllables, distinction of the quality of vowels, distinction of the shape-similar letter, is compiled. The characteristic of the school where the verification was done, the characteristics of the particular worksheets, case studies and the description of the working method of each child are also described in the practical part.

In the conclusion there is the assessment whether these worksheets were suitable for the dyslectic children and where did they have the major problems.

Keywords: Specific learning disorders, dyslexia, reeducation, reading

Obsah

Úvod.....	10
1 Historie specifických poruch učení.....	12
2 Pojem specifické poruchy učení	16
3 Etiologie specifických poruch učení.....	17
4 Druhy specifických poruch učení	19
4.1 Klasifikace SPU	20
4.2 Dyslexie.....	20
4.2.1 Charakteristika a specifické projevy dyslexie	22
4.2.2 Etiologie.....	22
4.2.3 Diagnostika	23
4.2.4 Reeducace dyslexie.....	24
4.3 Dysgrafie	25
4.3.1 Projevy	26
4.4 Dysortografie.....	26
4.4.1 Příčiny dysortografie.....	27
4.4.2 Projevy dysortografie.....	27
4.4.3 Cvičení pro nápravu dysortografie	28
4.5 Dyskalkulie	28
4.5.1 Druhy dyskalkulie.....	29
4.6 Dyspraxie	31
4.7 Dismúzie.....	35
4.8 Dyspinxie	36
5 Charakteristika školy	37
6 Charakteristika pracovních listů	38
7 Případové studie vybraných žáků	44
7.1 Případová studie žáka Michala.....	44

7.2	Případová studie žákyně Karolíny	48
7.3	Případová studie žáka Lukáše	51
7.4	Případová studie žáka Martina	54
7.5	Případová studie žákyně Marie	57
7.6	Případová studie žáka Daniela	60
7.7	Případová studie žákyně Kateřiny.....	63
7.8	Případová studie žáka Jana.....	66
7.9	Případová studie žákyně Nikol.....	69
7.10	Případová studie žáka Milana.....	72
8	Závěr	76
	Zdroje.....	78
	Seznam obrázků.....	81
	Seznam příloh	82

Úvod

Snad každý z nás se setkal, ať už vědomě či nevědomě, se specifickými poruchami učení. V dnešní době, kdy je toto téma diskutované mnohem více než dřív, to zdánlivě vypadá, že s pokrokem a s rychle se vyvíjejícími moderními technologiemi přibývá nejen specifických poruch učení, ale i poruch pozornosti a řady dalších. Záměrně však užívám slovíčko zdánlivě. Jak to s tou dyslexií a všemi ostatními poruchami učení doopravdy je, se budu snažit popsat právě v této diplomové práci. Toto téma jsem si vybrala proto, že se mě velmi dotýká jednak z osobního, jednak z profesního hlediska. Jako dítě jsem si sama prošla nápravou dyslexie a dle mého mínění byla úspěšná, i když dodnes pocítuji drobné deficity. Bohužel to tak ale není pokaždé, ne každý má takové štěstí jako já. S dyslexií a ostatními poruchami učení se momentálně setkávám i jako pedagog ve třetím ročníku, kdy se tyto problémy žáků začínají nejčastěji řešit. V diplomové práci se zaměřím na seznámení s poruchami učení, jejich tříděním, projevy a příčinami. Podrobněji se budu zabývat dyslexií a té se bude týkat i praktická část. V mé práci je dán velký prostor tomu, co si má člověk představit pod pojmem dyslexie. To jsou však názory odborníků a jimi určené definice. Já bych však v úvodu chtěla citovat svou devítiletou žačku, které byla dyslexie diagnostikována nedávno. Sdělila mi: „*Paní učitelko, já už vím, proč mi ty písmenka a řádky po tý stránce skáčou. Protože mám dyslexii.*“ Cílem každého rodiče, ale i učitele by mělo být, aby si žák uvědomil, že specifická porucha učení neznámá, že je hloupý, ale že má problém, za který nemůže a který lze řešit. Upozorňuji na to především proto, že se setkávám s rodiči, kteří se bojí poslat své dítě do pedagogicko-psychologické poradny jen proto, aby jejich dítě nebrali všichni jako hloupé a nebylo vyčleněno z kolektivu. Současně bych touto prací chtěla docílit i toho, aby takový pohled nejen rodičů, ale i ostatních čtenářů vymizel z našeho povědomí. Cílem praktické části mé diplomové práce je vytvoření souboru pracovních listů, které budou sloužit k nápravě dyslektických obtíží.

Na čem závisí úspěšná reedukace, zda může být reedukace stoprocentně úspěšná a dalšími podobnými otázkami se budu zabývat v dalších kapitolách. Věřím, že každý, kdo bude tuto práci číst, si v ní najde to, co hledá, že ho něčím zaujme nebo že objeví něco nového. Pevně doufám, že každá kapitola čtenáře obohatí o nějakou novou myšlenku a třeba i vysvětlí některé nejasnosti, které doposud měl.

V diplomové práci nejprve zabrousím do historie, kde zjistíme, že žáci se specifickými poruchami učení to nikdy neměli lehké, stejně tak i to, že cesta k informacím, které jsou pro nás dnes jasné a zřejmé, byla dlouhá a těžká. Následně se zaměřím na seznámení s poruchami učení, jejich třídění, projevy a příčiny. Mým cílem je, aby i člověk tímto tématem zcela nepolíbený si odnášel základní vědomosti o tomto tématu, aby pochopil, v čem tkví problém a nabytí vědomí, že se problém dá řešit. Čtenář bude nejspíš také překvapen, jaké druhy poruch vlastně mohou existovat, a zjistí, že možná „to nešikovné dítě“ za to nemůže, ale má problém, se kterým mu nikdo nepomohl. Tím doufám i ve vyšší informovanost veřejnosti a předcházení situacím, kdy tyto děti nejsou odhaleny. Zjistíme též, že ne vždy je porucha jednoznačná, že mohou vznikat i kombinované poruchy, stejně tak i to, jak obtížné může být pro pedagoga rozpoznat problém a jaké jsou možnosti učitele při podezření na některou z poruch učení. Dále se podrobněji zaměřím na dyslexii, jíž se bude týkat i praktická část. Vypracovala jsem řadu pracovních listů pro dyslektiky a žáky s kombinovanými poruchami. Inspirovala jsem se vlastními zkušenostmi jako žáka i učitele, různými pracovními sešity pro dyslektiky i specifickými problémy, které mají moji žáci s dyslexií. Zjistíte, že není dyslektik jako dyslektik a že každý žák je jedinečný, byť má stejnou poruchu učení.

Pro praktickou část diplomové práce jsem vytvořila řadu pracovních listů ve třech úrovních obtížnosti, které byly ověřovány při práci s dyslektiky a žáky s podpůrnými opatřeními. Jelikož všechny žáky osobně neznám, nechala jsem výběr obtížnosti na třídních učitelích či učitelích nápravy. Při přípravě pracovních listů jsem se inspirovala cvičeními, které jsem sama absolvovala během svého docházení na nápravu na prvním stupni, úkoly, které běžně plníme s žáky při výuce a které dětem s poruchami dělají problém, a také několika pracovními sešity pro dyslektiky. Vše jsem se snažila zkombinovat s přihlédnutím na typické problémy dyslektiků. Doufám, že praktické zkušenosti nabyté prověřováním pracovních listů k této diplomové práci využiji dále ve své praxi.

1 Historie specifických poruch učení

Chceme-li hlouběji pochopit problematiku specifických poruch učení, musíme se podívat do minulosti, abychom věděli, jak šel historický vývoj v této oblasti. Čtení a psaní je přímo spjato se školstvím. Proto by se mohlo zdát, že jako první budou toto odvětví řešit učitelé. Nicméně byli to lékaři, kteří se zabírali poruchami učení jako první. Nejprve byly tyto poruchy spojovány s takzvanými afáziemi neboli poruchami řeči. První zmínky můžeme najít již ve starověku. Michalová (2008) odkazuje na Erasma Desideria Rotterdamského, který ve svém spise *O včasné a svobodné výchově dítěte* upozorňuje na žáky, kteří mají problém se čtením, přestože při jiných aktivitách ho nemají. Dále se též odkazuje na Jana Amose Komenského a *Velkou didaktiku* nebo Johna Locka. Podrobněji se ale vědci začali zabývat těmito poruchami až na počátku 19. století. Velkou roli v poznání tohoto odvětví hrál francouzský neurolog Paul Broca a německý psychiatr Carl Wernicke, kteří určili různé oblasti mozku spojené s řečí. K tomu se přiklání i Michalová (2008), která dodává, že právě Broca přišel na to, že poškození těchto center je příčinou ztráty schopnosti vyslovovat. Anglický neurolog Henry Charlton Bastian už v roce 1869 psal o afáziích, konkrétně o pacientech, kteří měli normální zrak, ale nedokázali poznat napsané slovo. H. C. Bastian se však těmito pacienty nezabýval podrobně. Podle Matějčka (1974) i Michalové (2008) se toho ujal až německý internista Adolf Kussmaul, který v roce 1877 jako první použil termín „slovní slepota“. Tuto diagnózu stanovil pacientům, kteří disponovali přiměřenou inteligencí, dobrým zrakem a někdy i neporušenou řečí, a přesto nebyli schopni číst. Obdobně nazval poruchu v oblasti sluchového vnímání „slovní hluchotou“. Jako první je odlišoval od běžných afázií. Tyto termíny byly následně dosti používané. Roku 1885 německý praktický lékař Oswald Berkhan napsal knihu s názvem *Über die Störungen der Schriftsprache bei Halbidioten und ihre Ähnlichkeit mit dem Stammeln*, kterou můžeme do češtiny přeložit jako *O poruchách spisovné řeči u částečných idiotů a podobnost těchto poruch s koktavostí*. V této knize používá pro některé děti označení Schreibstammler neboli „koktavé v pravopise“, nebo také Halbidioten, takzvaní „částeční idioti“. Tato skupina dětí se odlišuje od ostatních a charakteristika by odpovídala dnešní dyslexii (Matějček, 1974).

Dnes nám může označení idiot připadat hanlivé až vulgární. V minulosti se však jednalo o odborný název. Existovala stupnice pro mentálně retardované, která se dnes již nepoužívá. Dnes dělíme mentální retardaci na čtyři stupně: lehká mentální retardace,

středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace a hluboká mentální retardace. Dříve tomu tak ale nebylo. Stupně byli pouze tři. Nejlehčí debilita přibližně odpovídala dnešní lehké mentální retardaci a nacházela se v pásmu 50–69 bodů IQ. Středně těžká mentální retardace byla označována jako imbecilita a byla v rozsahu 35–49 bodů IQ. Pro dnešní těžkou mentální retardaci (21–34 bodů IQ) a hlubokou mentální retardaci (nižší než 20 bodů IQ) byl používán název idiocie. Některé prameny tyto dvě skupiny oddělují jako idiocii a těžkou idiocii (Psychiatrie – mentální retardace, 2020). Slovo dyslexie použil jako první v roce 1887 neurolog německé národnosti Rudolf Berlin, který působil ve Stuttgartu (Michalová, 2008).

Vývojovou dyslexii jako takovou popsal několik anglických autorů v téže době, ale nezávisle na sobě. Podnět vzešel od anglického očního chirurga Jamese Hinshelwooda z Glasgow, který v prosinci 1895 uveřejnil stať o zrakové paměti a slovní slepotě. Tato stať byla podnětem pro praktického lékaře Pringle Morgana, aby popsal případ čtrnáctiletého chlapce, který nebyl schopen se naučit číst. Tuto poruchu nazval vrozenou slovní slepotou (v angličtině zváno „congenital word blindness“). James Kerr, úředník zdravotní služby a průkopník školní hygieny z anglického města Bradfordu napsal pojednání s názvem *Školní hygiena a její duševní, mravní a tělesná hlediska* (School hygiene, in its mental, moral and physical aspects). Uvádí zde tvrzení, které platí do současnosti: „*Kromě dětí hloupých jsou tu však ještě děti duševně zvláštní, z nichž mnohé by se hodily do normálních škol za předpokladu, že by učitel znal jejich zvláštnosti. Najdou se i docela mimořádné s nejbizarnějšími poruchami. Agrafie např. může být učiteli zcela nepochopitelná, zvláště, když se vyskytne, jako tomu bylo u jednoho mého případu; u chlapce, který může dobře počítat, pokud se užívá arabských číslic, diktáty však píše sice úhledně, ale jako by blábolil. Chlapec se slovní slepotou, který poznává jednotlivá písmena, představuje jinou obtíž...*“ (Critchley, 1964 in Matějček, 1974, s. 16).

J. Hinshelwood vydal v roce 1900 monografii s názvem *Letter, Word and Mind-blindness* (Slepotá pro písmena, slova a pojmy), kde upozorňuje na to, že dětí s touto poruchou je mnohem více, než se zdá a dochází k nesprávnému zacházení s nimi. V druhé publikaci, která se jmenuje *Congenital Word Blindness* (Vrozená slovní slepotá) už shrnuje veškeré dosavadní poznatky.

Podle prof. Matějčka (1974) zde končí pomyslná první etapa a začíná etapa druhá, trvající až do současnosti. Než se ale s ní seznámíme, měli bychom si říct, co se v tomto období

dělo u nás. V učitelském časopise Česká škola vyšel v roce 1904 článek MUDr. Antonína Heverocha, profesora chorob nervových a duševních, s názvem *O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psáti při znamenité paměti*. Prof. Heveroch napsal tento článek, protože vyšetřoval jedenáctiletou dívku, která prakticky nebyla schopna číst a psát, zvládala pouze počátky čtení a psaní, zatímco v ostatních předmětech, včetně matematiky, byla na průměrné úrovni. Větší problémy měla také v kreslení. Pan profesor tento případ označuje jako alexii, u které však nedošlo ke ztrátě již vyvinutých schopností, ale k poruše předpokladů pro vývoj této schopnosti v mozku. Usuzuje, že se tak stalo po prodělané encefalitidě v pěti letech. Prof. Antonín Heveroch definuje poruchu jako „*neschopnost naučiti se čísti a psáti, při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, - kde tudíž překvapuje. Schopnost čísti a psáti nepochybně zakrněla proti ostatním schopnostem*“ (Matějček, 1974, s. 17). Ačkoli první zmínky o dyslexii tou dobou uváděli již anglické prameny, Antonín Heveroch objevil tuto poruchu o několik let později samostatně, jelikož zřejmě čerpal pouze z německé a francouzské literatury. Přesto však pomyslně předběhl své anglické kolegy. Interpretoval svůj případ z hlediska psychologického, neurologického a dokázal jej zobecnit a odvodit z něj definici dyslexie. Prof. Matějček považuje jeho práci za první dokonalý rozbor případu vývojové dyslexie nejen u nás, ale i v oblasti odborné literatury německé a francouzské. Profesor Heveroch tušil, že těchto případů je více, než se zdá, a stejně tak dobře odhadl, že tato porucha zůstane spíše v zájmu lékařů než pedagogů. První snahu o nápravu dyslexie a ostatních poruch dnes známých jako SPU (specifické poruchy učení) zahájil prof. Josef Langmeier roku 1952 v Dětské psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě. Následně se přesunul do léčebny v Dolních Počernicích, která byla v této době u nás jediná svého druhu. James Hinshelwood se roku 1917 ve své monografii zaměřil na dvě zvláštnosti, na které do té doby nikdo neupozornil. Tou první byl fakt, že se příznaky dyslexie častěji objevují v rodině a tím tedy chtěl zřejmě upozornit na možnou dědičnost. Dále také říká, že příznaky poruch učení se podobají příznakům, které mají dospělí, kteří utrpěli nějaké lokalizované poranění mozku. Někteří badatelé se snažili určit místo v mozku, které by zajišťovalo schopnost číst a psát a při dyslexii by to znamenalo, že bylo porušeno v předškolním věku, nebo nedokonale vyvinuto. S touto teorií byla nejčastěji spojována část mozku s názvem gyrus angularis, ačkoli to nebylo nikdy potvrzeno. Jednou z dalších teorií bylo, že nejde o poškození, nýbrž o funkční poruchu způsobenou nedostatečnou zralostí určitých částí mozku. Druhou Hinshelwoodovou domněnkou ohledně dědičnosti dyslexie v rodině se zabývali

především severští vědci. Švédský badatel Bertil Hallgren studoval rodokmeny 116 žáků speciálních škol ve Stockholmu. Uvádí, že se velmi pravděpodobně jedná o monohybridní, autosomálně dominantní způsob dědičnosti (Matějček, 1974).

Monohybridní autosomálně dominantní způsob dědičnosti znamená, že se porucha přenáší na jednom dominantním genu umístěném na autozomu, nepohlavním chromozomu. Její dědičnost není závislá na pohlaví (Autosomálně dominantní dědičnost, 2008).

Tohoto názoru jsou i další severští vědci, zejména K. Hermann a E. Norrieová, kteří se zabývali výzkumem jednovaječných a dvojvaječných dvojčat (1958). Zajímavé je, že u jednovaječných dvojčat trpěli dyslexií oba sourozenci ve všech devíti zkoumaných případech, ale u dvojvaječných dvojčat tak tomu bylo pouze v deseti případech ze třiceti. Vědci se však shodují, že jde zřejmě o polygenetickou dědičnost, stejně jako v případě inteligence. Ve třicátých letech se dyslexií zabývali především pedagogičtí psychologové, kteří navazovali na práce Augusty Bronnerové a Lety Hollingworthové. A. Bronnerová napsala práci s názvem *The Psychology of Special Abilities and Disabilities* (Psychologie speciálních schopností a neschopností), která byla vydána v roce 1917. L. Hollingworthová zase přispěla prací *The Psychology of Special Disability in Spelling* (Psychologie speciální neschopnosti v pravopise). Tato práce byla uvedena v roce 1918. Obě autorky ve svých pracích poukazují na to, že při čtení je třeba mnoha mentálních funkcí a projevy poruchy jsou individuální. Autorka Hollingworthová uvádí, že u 80 % žáků, kteří mají poruchu pravopisu, můžeme najít jiné příčiny než speciální neschopnosti a význam zde má především prostředí a motivace. Slabinu v již zmíněných koncepcích a teoriích vnímá v tom, že nedovedou vysvětlit mimořádně rychlé osvojení si čtení u některých žáků. Autorka jej nazývá hyperlexií. Jde tedy o takový pomyslný protějšek dyslexie.

Do další fáze objevování tajů této poruchy se vkládají sociologové a školní psychologové. Byly stanoveny normy čtení a psaní, schopnost číst a psát začala být měřena. Objevila se i nová teorie ohledně příčin poruchy, takzvané multifaktoriální hledisko, které říká, že příčinou může být shoda mnoha nepříznivých činitelů. H. Robinsonová napsala studii, ve které se zabývá jednotlivými příčinami nebo kategoriemi příčin. Pro představu můžeme uvést některé z nich, např. zdravotní, smyslové, nervové, psychické, motivační, sociální, materiální a další, tím pádem specifická tato porucha zcela mizí. Podle této autorky by

to tedy znamenalo, že porucha vlastně neexistuje a nastalý problém lze řešit vhodným přístupem a metodou učitele. Tato teorie napomohla k praktické nápravě. Ukázalo se totiž, že při vhodném didaktickém postupu je náprava možná, i když ne zcela bezvýhradně. Každý žák se čtenářskými potížemi totiž potřebuje individuální přístup a ani to nezaručuje úspěch. Velkou roli také hraje závažnost poruchy a další faktory. Co se však týče nápravy, nejvýznamnější osobou byl Samuel Torrey Orton, vedoucí oddělení psychiatrie na univerzitě v Iowě a též ředitel psychiatrické nemocnice. S informacemi a jednotlivými případy se seznamoval tak, že v tamější oblasti posílal k dětem vytipovaným učitelům tříčlenné skupiny, které tvořil psychiatr, psycholog a sociální pracovník. Učitelé tyto děti označovali jako mentálně defektní. Řada z nich však měla problém především se čtením. Tyto zkušenosti daly Ortonovi podnět k napsání práce zabývající se dyslexií. Později napsal i další studie, ve kterých již zmiňuje teorii o vztahu vývojových poruch čtení k nejasně vyjádřené dominanci jedné mozkové hemisféry nad druhou. Orton inspiroval mnoho pedagogů a vědců k vytváření různých nápravných metod. Též inspiroval své žáky a učence k založení Ortonovy společnosti, která se stará o osvětu, organizaci nápravných opatření a podporu výzkumných projektů (Matějček, 1974).

Od této doby se dostala dyslexie a ostatní specifické poruchy učení do širokého povědomí nejen pedagogů, kteří se s nimi setkávají každý den, ale i do povědomí široké veřejnosti. Případů žáků s některou poruchou SPU jako by přibývalo, ale myslím si, že je to způsobeno pouze větším počtem testovaných dětí, a právě vyšší informovaností učitelů i rodičů.

2 Pojem specifické poruchy učení

Všechny specifické poruchy učení mají předponu „DYS“. Tato předpona znamená deformaci, zeslabení, problém nebo též rozpor. Definicí specifických poruch učení je mnoho a názory odborníků se liší. Neexistuje jednotná definice a každý je definuje jinak a z jiného pohledu. Selikowitz definuje specifické poruchy učení jako: *„neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“* (Selikowitz, 1998, s. 11,12). Stejného názoru je i Fisher a Škoda (2008), kteří dodávají,

že „poruchy učení“, jak se často zjednodušeně označují specifické vývojové poruchy učení, projevují již v počátcích školní docházky (Fisher, Škoda, 2008).

Dle docentky Zelinkové (2015): „*Mezi dys-poruchy nepočítáme pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat u dětí vývojově nezralých a u dětí s inteligencí na hranici mentální retardace. Jako poruchu nelze označovat výskyt pouze jednoho z projevů poruch učení, např. záměny krátkých a dlouhých samohlásek*“ (Zelinková, 1994, s. 12). Autorka tímto potvrzuje definici Marka Selikowitze (1998).

Neubauer, Tübele a Neubauerová (2017) ve své publikaci *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy* zase citují Turkingtona a Harrisovou: „*Poruchy učení jsou neurobiologickými poruchami, při nichž mozek člověka pracuje či je strukturován odlišně, což ovlivňuje jeden či více zásadních procesů, zapojených do porozumění nebo užití mluveného či psaného jazyka. Nejběžnější a nejzávažnější rysy těchto poruch jsou založeny na obtížích v procesu učení a osvojování nových znalostí a dovedností. Tyto odchylky nejsou nositeli celkového kognitivního opoždění a poruchy.*“ (Neubauer, Tübele, Neubauerová a kol., 2017, s. 12)

Jak už z definic vyplývá, jde tedy o druh dysfunkce, při které má dítě problém se čtením, psaním, počítáním či jinou učební dovedností. Specifické poruchy učení můžeme diagnostikovat pouze u dětí s průměrnou, či nadprůměrnou inteligencí. Pokud má tedy dítě inteligenci podprůměrnou, nebo se nachází v pásmu lehké, střední, středně těžké nebo těžké mentální retardace, nelze již problém určit jako specifickou poruchu učení, ale jde pouze o přidružený problém.

Müller (2001) také uvádí nespecifické projevy poruch učení. Jedná se například o poruchu pozornosti, zvýšenou unavitelnost, problémy s pamětí, poruchy koordinace ať už jemné či hrubé motoriky, problém s orientací v časoprostoru a vnímáním posloupnosti, obtíže s pravolevou orientací, obtíže v jazyce a řeči, emoční labilitu, poruchu aktivity, poruchy senzomotorické integrity, poruchy hmatového vnímání (Müller, 2001).

3 Etiologie specifických poruch učení

Pohled na specifické poruchy učení se odvíjí od hlediska, kterým jej zkoumáme. Etiologií se zabývají nejen pedagogové, ale též psychologové, neurofyzilogové, sociologové, ale i další. Selikowitz (2000) se domnívá, že není jedna primární příčina, ale na vzniku

specifických poruch se podílí příčin více. Mnohdy nevíme, jaké to jsou. Pokorná (1997) uvádí rozsáhlý Angermeierův katalog příčin specifických poruch učení. Ten se dělí do čtyř částí, které obsahují výčet příčin. Tyto čtyři kategorie dělí příčiny SPU na:

- Funkční nedostatky a deficity schopností;
- Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze;
- Nedostatečné vnější podmínky;
- Konstituční nedostatky (Pokorná, 1997).

Pokorná (1997) dělí příčiny vzniku do tří kategorií. Zohledňuje genetický vliv, poškození plodu získané nepříznivým vlivem v prenatálním stavu a sociální prostředí. Selikowitz (2000) ve svých teoriích uvádí stejné kategorie, ale přidává další dvě. Konkrétně se jedná o teorii selhání mozkové dominance, ve které se zabývá zkříženou lateralitou a dále hovoří o teorii vadného zpracování informací. Zelinková (2015) uvádí třídění podle Uty Frith, německé psychologičky, působící na University College London, která se zabývá především autismem a dyslexií. Frith (1997) dělí příčiny vzniku specifických poruch učení na tři kategorie:

- Biologicko-medicínská;
- Kognitivní;
- Behaviorální (Frith, 1997 in Zelinková, 2015).

Podle Pokorné (1997) má genetika s jistotou vliv na vznik specifických poruch učení, nicméně nevíme, které faktory a v jaké míře to ovlivňují. Tento vliv můžeme vyloučit u poškození, která vznikla v prenatálním, perinatálním či postnatálním období. K tomu se přiklání i Zelinková (2015), která cituje Matějčka (1995), podle kterého vznikají odlišnosti ve vývoji již v embryonálním stavu. Zmiňuje se o tom v biologicko-medicínské kategorii příčin.

Takzvaná lehká mozková dysfunkce (LMD) může mít také vliv na vznik specifických poruch učení. LMD je lehké cerebrální poškození mozku, ke kterému může dojít buď v těhotenství nebo během porodu. Vliv na vznik lehké mozkové dysfunkce v prenatálním stavu může mít například infekční nemoc matky, předporodní meningitida, endokrinní obtíže, ale také předčasný porod způsobený nevhodnými vlivy například kouřením, drogovou závislostí, alkoholismem, či závislostí na lécích. Velmi důležitým faktorem je dostatečný přísun kyslíku k plodu. V perinatálním období, tedy během porodu může mít

na vznik LMD vliv přímé poškození vzniklé použitím kleští, pomocí nichž se uchopením za hlavičku dopomáhalo k vyproštění dítěte z porodních cest při problematických porodech. Dalším důvodem může být novorozenecká žloutenka či léky proti bolesti podané matce během porodu. Stejně tak jako u prenatálního období, i v perinatálním a postnatálním období je stěžejní správný přísun kyslíku. Kromě nedostatku kyslíku jsou další příčinou vzniku LMD v postnatálním období, tedy období těsně po porodu, i střevní obtíže, nedostatky v přijímání potravy, infekční onemocnění jako je spalová angína, záškrt, černý kašel, chřipka, zánět středního ucha, zápal plic či střevní infekce. Dále také meningitida, encefalitida, febrilní křeče.

Pokorná (1997) též zmiňuje vliv sociálního prostředí na vznik specifických poruch učení, nicméně je mnohdy velmi obtížné určit, co je vhodné sociální prostředí. Zmiňuje výzkum Klicpery a Gasteigerové-Klicperové (1993), podle nichž 66 % dětí s SPU pochází ze sociálně slabých rodin. Podle Niemeyera to je dokonce 83 % (Pokorná, 1997).

4 Druhy specifických poruch učení

V České republice rozlišujeme sedm různých poruch učení:

- dyslexie,
- dysgrafie,
- dysortografie,
- dyskalkulie,
- dyspraxie,
- dysmúzie,
- dyspinxie.

Podle Josefa Slowíka (2007) se termín dyslexie někdy nesprávně užívá jako obecné označení specifických poruch učení. Důvodem je nejčastější výskyt této poruchy (Slowík, 2007). K tomu se přiklání i Věra Pokorná (Pokorná, 1997).

Jak už bylo řečeno, dyslexie je nejčastěji se vyskytující SPU. Často se s ní setkáváme ve spojení s dysgrafií a nezřídka v pedagogické praxi můžeme přijít do kontaktu i se žáky, kteří mají přidruženou dysortografii. Během své praxe jsem se s těmito dětmi setkala několikrát. S dyskalkulií jsem se osobně nesetkala. Není sice častá, ale ne zcela výjimečná. Přesto autoři, kteří se jí zabývali, ji ve svých publikacích výstižně popsali,

a dokonce ji dělí na několik typů. Ostatní dys-poruchy znám pouze teoreticky. Dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie se vyskytují velmi málo a dle mého názoru o nich toho stále moc nevíme, možná jsou často přehlíženy.

4.1 Klasifikace SPU

Specifické poruchy učení jsou zařazeny v Mezinárodní klasifikaci nemocí (dále MKN), kde mají svůj originální kód. MKN shrnuje všechny dosud známé nemoci a poruchy do systému, kde mají své označení a klasifikaci. Tato klasifikace je překladem *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, což je publikace Světové zdravotnické organizace (World Health Organization – WHO).

V Mezinárodní klasifikaci nemocí jsou zařazeny specifické poruchy učení pod názvem Specifické vývojové poruchy školních dovedností a označují se kódem F81. Tato kategorie se ještě dále dělí podle jednotlivých poruch:

- F81.0 Specifická porucha čtení,
- F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti,
- F81.2 Specifická porucha počítání,
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností,
- F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností,
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS (MNK-10, 2021).

4.2 Dyslexie

Jak jsme se již dočetli v historii, pojem dyslexie vymyslel německý oftalmolog Rudolf Berlin již v roce 1887. Tento pojem se velmi rychle uchytil, nicméně podrobnější prozkoumání a definování této poruchy proběhlo o mnoho let později (International Dyslexia Association, 2002; Michalová, 2008). Názory na definici dyslexie se u odborníků různí. Každý také na popis této poruchy nahlíží z jiného hlediska. Těchto definic vzniklo mnoho, a i pedagogové a psychologové během svého bádání po dokonalém vystižení této poruchy své definice měnili či upravovali.

Zdeněk Matějček se nejvíce přiklání k takzvané „psychologické definici“, kterou uvedl společně s Josefem Langmeierem v roce 1960: „*Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevují se u dětí*

obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“ (Matějček, 1974, s. 29).

Stejně jako definice českých autorů nejsou jednotné, tak i zahraniční autoři se neshodli na jednotné definici, terminologii či etiologii. Jako příklad jsem si do své diplomové práce vybrala definici od Jima Rose z roku 2009, kterou přejala Britská dyslektická asociace. Tato definice říká, že dyslexie je porucha učení, která primárně ovlivňuje dovednosti spojené s přesným a plynulým čtením a hláskováním slov. Charakteristickými rysy dyslexie jsou potíže s fonologickým uvědoměním, verbální paměť a rychlostí verbálního zpracování. Dyslexie se vyskytuje v celé řadě intelektuálních schopností. Nejlepší je považovat ji za spojitou poruchu, nikoli za samostatnou kategorii a neexistují žádné jasné hraniční body. Společně se vyskytující obtíže lze pozorovat v jazykových aspektech, motorické koordinaci, mentálních operacích, koncentraci a osobní organizaci, ale samy o sobě nejsou známkami dyslexie. Dobrou signalizací závažnosti a přetrvávání dyslektických obtíží může být zkoumání toho, jak jedinec reaguje nebo reagoval na intervenci (Rose, 2009).

Dále jsem volně přeložila definici International Dyslexia Association (dále IDA neboli Mezinárodní dyslektická asociace) z roku 2002. Asociace neuvádí konkrétního autora.

Podle IDA je dyslexie specifická porucha učení, která má neurobiologický původ. Vyznačuje se obtížemi s přesným a plynulým rozpoznáváním slov a špatnými schopnostmi hláskování a rozpoznání hlásek. Tyto obtíže obvykle vyplývají z deficitu fonologické složky jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k dalším kognitivním schopnostem a poskytování efektivní výuky ve třídě. Druhotné důsledky mohou zahrnovat problémy se čtením s porozuměním a snížené zkušenosti se čtením, které mohou bránit růstu slovní zásoby a základních znalostí (Definition of Dyslexia, 2002).

Obě definice cituje ve své knize *Dyslexie psychologické souvislosti* Lenka Krejčová (2019). Definice porovnává a hodnotí. Podle jejího názoru je definice IDA relativně stručná, na rozdíl od definice BDA, která se snaží rozsáhle popsat problém. Rozdílnost definic však vede k nejednotnému vymezení dyslexie a zachycení podstaty (Krejčová, 2019).

4.2.1 Charakteristika a specifické projevy dyslexie

Jedná se o specifickou vývojovou poruchu čtení. Dyslektik má problém rozpoznat a zapamatovat si jednotlivá písmena, zvláště písmena tvarově podobná. Často čte pomalu, s chybami a bez porozumění čtenému textu. Může se vyskytovat „dvojitý čtení“. To znamená, že žák předčítá slova nebo věty nejprve potichu a teprve potom je přečte nahlas (Slowík, 2007). Lenka Krejčová se Zuzanou Hladíkovou to specifikují jako pomalejší neplynulý projev s chybami, jako například záměna písmen či pořadí písmen, vynechání písmen nebo celých slabik a komolení slov (Krejčová, Hladíková, 2019).

Maria Vašutová (2008) cituje Bogdanowicze (1995) ve své knize *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Podle něj jde o potíže s dekódováním slov, což zapříčiňuje nedostatečná schopnost fonologického zpracování. Dyslexie a ani ostatní specifické poruchy nevznikají během vývoje dítěte ani nejsou způsobeny poškozením jeho smyslů. Projevuje se potížemi se čtením, ale také s osvojením si dovednosti psaní a dodržování pravopisné normy. Podle Bogdanowicze považuje za dyslektika dítě, jehož úroveň mluvené řeči, čtení, pravopisu, psaní a dalších jazykových dovedností je neúměrná jeho věku, tělesnému stavu a mentálním schopnostem (Bogdanowicz, 1995 in Vašutová, 2008).

Ve své praxi jsem si všimla, že dyslektikům často dělá potíže přechod z řádku na následující řádek. Často tak čtou tentýž řádek znova nebo naopak jeden řádek přeskočí. Tento problém lze řešit podložkami či čtecími okénky.

Již v předškolním věku můžeme rozpoznat první znaky dyslexie. Takové dítě například začne později mluvit, obtížněji se vyjadřuje, má malou slovní zásobu nebo nedokáže slovo vytleskat po slabikách. Není to však jednoznačné (Poruchy učení, 2019).

4.2.2 Etiologie

Dyslexie je často vrozená, ale může být též získaná, a to změnami v centrální nervové soustavě během těhotenství nebo při porodu. Nedostatečná souhra pravé a levé hemisféry je nejspíš původce problému. Ve vyspělých zemích nepřekračuje počet dyslektiků 5 % z populace. V České republice trpí dyslexií asi 2 % dětí, mluvíme-li pouze o závažné formě. Lehkou formou dyslexie trpí přibližně dalších 5 %. Porucha bývá dědičná. U dětí rodičů dyslektiků je asi 50 % šance, že ji zdědí i potomek. K tomu se přiklání i Zelinková (2015), která udává rozmezí dědičnosti 40–50 %. Dyslexie nemá souvislost s inteligencí.

Mnoho dyslektiků se stalo špičkou ve svém oboru. Neznamená to však, že všichni dyslektici jsou geniální. Tato porucha se rozprostírá napříč populací rovnoměrně. Jinak tomu však je, co se týče podílu mezi pohlavími. Chlapců s dyslexií je desetkrát více než dívek. Oproti tomu Vašutová (2008) uvádí poměr chlapců ku dívkám 3:1. Podle Zelinkové (2015) může být příčinou vyšší hladina hormonu testosteron. Ten může způsobovat nejen dyslexii, ale i sníženou imunitu, leváctví a nedostatky ve fungování levé hemisféry. Dle autorky je možné dyslexii úplně odstranit, někdy však přetrvávají obtíže až do dospělosti. Jak jsem již uvedla v kapitole o historii, velkou zásluhu v diagnostice a nápravě dyslexie má Samuel Torrey Orton, po němž je pojmenována Ortonova dyslektická společnost sídlící ve Spojených státech amerických, která se zabývá osvětou.

Já sama jsem žádný z výše uvedených projevů v předškolním věku neměla. Naopak dítě s těmito příznaky nemusí být dyslektik. Může se jednat o vývojové opoždění, které se časem samo srovná. Má-li však dítě s těmito příznaky rodiče či sourozence s dyslexií, je velká pravděpodobnost, že ji bude mít také (Poruchy učení, 2019).

4.2.3 Diagnostika

Podle Matějčka (1993) je při diagnostice dyslexie nejprve nutné zjistit základní faktory, které vylučuje už definice dyslexie samotná. Jedním z předpokladů diagnostiky dyslexie je, že dítě nesmí mít sníženou inteligenci. Dále také nesmí být jeho deficit způsoben nevhodným sociokulturním prostředím. V neposlední řadě je třeba zjistit, zda bylo i řádně vzděláváno. Pokud jsou všechny tyto vlivy vyloučeny, přichází na řadu psychologické vyšetření. K diagnostice dyslexie je však potřeba spolupráce několika vědních disciplín, jako je například pedagogika, psychologie, lékařské a sociální odvětví (Matějček, 1993).

Zelinková (1994) také určila kritéria, která musí být splněna před tím, než je dítě diagnostikováno jako dyslektik. Prvním kritériem je IQ vyšší než 90 bodů, což se víceméně shoduje s názorem Matějčka (1993). Dalším kritériem je takzvaný čtenářský kvocient (ČQ), který musí být také vyšší než 90 bodů. Čtenářský kvocient se měří podle počtu přečtených slov za minutu. Rozdíl mezi oběma těmito výsledky musí být minimálně 20 bodů. Podprůměrné výsledky ve čtení musí být vnímány jako trvalý stav. Pokud by tomu tak nebylo, mohl by být důvodem selhání nějaký jiný faktor. Dále je také důležité, aby byl v pořádku zrak, sluch, dítě chodilo pravidelně do školy a jeho podmínky pro vzdělávání byly přiměřené, což uvádí i Matějček (1993). Poslední podmínkou je, že problém se čtením přetrvává i přesto, že byla na dítě uplatněna běžná vzdělávací opatření.

Dítě splňující všechna tato kritéria může být diagnostikováno jako dyslektik, pokud některé z kritérií není naplněno, je možné ho nahradit dvěma dalšími. Jednou z možností je, že u dítěte byla prokázána lehká mozková dysfunkce (LMD). Další možností je prokázání dyslexie u rodičů či sourozenců, nebo také porucha psaní, opožděný vývoj řeči a snížené výsledky percepčních zkoušek (Zelinková, 1994).

V běžné třídě si učitel všímá těchto kritérií a pokud žák tato kritéria splňuje, napíše mu plán pedagogické podpory, který musí být naplňován po dobu tří měsíců. O tom se zmiňuje i Müller (2001), ale doporučuje učitelům poradit se s odborníkem. Poté jej učitel vyhodnotí. Jestliže jej vyhodnotí kladně, jako funkční, pokračuje se v této podpoře dále. Pokud však nepomohou ani tato opatření, může učitel navrhnout rodičům návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. V tomto případě rodič napíše žádost a učitel zašle poradně podklady z výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě vyhodnocení poradny a již navržených doporučení učitel sestavuje buď nový plán pedagogické podpory, či individuální vzdělávací plán, což závisí na doporučení poradny a stupni podpory, do kterého byl žák zařazen.

4.2.4 Reedukace dyslexie

Prvním nápravným postupem dyslexie je reedukace vycházející z analyticko-syntetické metody čtení. Jedná se o metodu Dirka Bakkerera, která se aplikuje podle neuropsychologického rozboru. Je založena na rozvoji percepčně-motorických funkcí, řeči a jiných dovedností. Konkrétně se jedná o rozvoj v oblasti techniky čtení a porozumění čtenému textu. Nejčastější chybou jsou záměny písmen. Obvykle dítě zaměňuje písmena zvukově podobná jako jsou například d-t či sykavky, dále pak písmena, která si jsou podobná tvarem, b-d-p, m-n, a-e, nebo i písmena, která si vůbec podobná nejsou (Zelinková, 2015).

Podle Jucovičové a Žáčkové (2014) je nejprve důležité zjistit, jak závažnou formou dyslexie žák trpí. Následně se pedagog zaměřuje u dítěte na osvojování písmen, rozlišování a fixaci písmen podobného tvaru, utváření slabik z písmen a hlásek a v konečné fázi čtení textu. Důležité je i porozumění textu (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Pokorná (2010) i Jucovičová a Žáčková (2014) se shodují, že se dá dyslexii, respektive poruchám učení předcházet. Upozorňují na rozvoj kognitivně-percepčních funkcí již u předškoláků. Pokorná (2010) se opírá o práci Brigitte Sindelarové, popsanou v knize *Předcházíme poruchám učení*, nebo knihu *Dobrý start do školy* od Susan Fischgrundové

a Mary Lobascherové. V tomto věku je velmi důležitý vzor rodiče, a především pozitivní motivace ke čtení. Pokud tedy dítě vidí, jak si rodič čte ve svém volném čase, často mu předčítá před spaním a navštěvují například městskou knihovnu, je pravděpodobnější, že dítě bude mít ke knize kladný vztah a větší přirozenou motivaci ke čtení. Tato praxe probíhá již v předčtenářském období, tedy před zahájením školní docházky. Pokud budeme mluvit o dítěti, u kterého víme, že má dyslexii, musíme si uvědomit, že příčiny i projevy dyslexie jsou velmi různorodé a od toho se bude odvíjet i náprava. Velmi důležitá je také psychologická analýza situace, ve které se dítě momentálně nachází. Ta zahrnuje vztah k učení, postoj rodičů k dítěti i ke škole a vzdělání jako takovému. Odrážejí se zde ale i vztahy mezi spolužáky, sourozenci a širší rodinou. Dalším důležitým atributem je získání co nejvíce přesné diagnostiky obtíží dyslektika. Následujícím krokem je stanovit obtížnost pro konkrétního žáka, aby je motivovala, ale zároveň neodrazovala svou náročností. Podle Pokorné (2010) je též důležité, aby dítě zažilo hned v počátku pocit úspěchu v úkolech, se kterými zažilo neúspěchy, což jej vnitřně motivuje do další práce. Pokud je u tohoto úspěchu přítomen alespoň jeden z rodičů, může to být posilující faktor v podobě sdíleného prožitku. Aby tomu tak bylo, je nutné postupovat postupně po malých krocích a náročnost zvyšovat úměrně. Po dokončení úkolu by mělo dítě dostat zpětnou vazbu. Je také důležité pracovat pravidelně, nejlépe každý den, protože při delší odmlce mohou nabyté schopnosti zeslabovat. Během přecházení na vyšší úroveň je tedy potřeba opakovat i předešlé kroky, dokud se tento krok nestane automatickým. Musíme též neustále prověřovat porozumění. Jak už z předešlých kroků vyplývá je důležitá struktura postupu a přehlednost (Pokorná, 2010).

4.3 Dysgrafie

Písemný projev postihuje specifická porucha psaní – dysgrafie. Písmo je často nečitelné a neuspořádané. Žák si nepamatuje tvary písmen, a stejně jako dyslektik, zaměňuje tvarově podobná písmena. Píše pomalu a stěží (Slowík, 2007). Podle Selikowitz (2000) může tato porucha existovat samostatně, ale často se vyskytuje v kombinaci s dyslexií.

Některé dítě s dysgrafií je schopno psát čitelně, ale musí mít na to neomezený čas. Zajímavé je, že děti s dysgrafií mohou mít natolik špatný rukopis, že po sobě nepřečtou své vlastní zápisy. Než bude dítěti diagnostikována dysgrafie, musí lékař posoudit, zda chyba není někde jinde, konkrétně zda nejde o nějakou motorickou nebo vizuální poruchu, příznaky slabosti nebo třes a jiné nedobrovolné pohyby rukou. Psycholog zase

může provést test kreslení a test zrakové vnímavosti, který odhalí, jestli není problém v této oblasti. Klíčový pro zjištění dysgrafie je první ročník základní školy. Učitel by však neměl vše uspěchat a posílat žáka do poradny už po prvním pololetí. Je možné, že žák je pomalejší a kýžené výsledky se dostaví později (Poruchy učení, 2019).

4.3.1 Projevy

Žák s dysgrafií už na první pohled drží psací náčiní toporně, křečovitě a mnohdy i nesprávně. Také na něj velmi tlačí a není schopen vytvořit souvislou čáru, tah. Má problém se zapamatováním tvarů písmen a s jejich napodobením. Zelinková (2015) dodává, že tyto obtíže mohou přetrvávat i ve vyšších ročnících. Pokud jde o písmo samotné, to je kostrbaté, velmi špatně čitelné nebo někdy i úplně nečitelné. Písmena v jednom slově jsou rozdílně velká. Pokud mu diktujeme nějaké slovo nebo větu, často vynechává písmena. Píše jen ta, která jsou zvukově výrazná, a proto si je pamatuje. V jeho psaném projevu chybí háčky a čárky. U některých dětí se může vyskytnout i vada prostorové orientace. Projevem této vady by mohlo být případně i to, že žák není schopen uspořádat písmo na stránce (Poruchy učení, 2019).

Zelinková (2015) uvádí i další projevy jako například časté škrtnání a přepisování, neupravený písemný projev, což má za důsledek špatnou čitelnost. Žák s dysgrafií je navíc velmi pomalý a potřebuje mnohem více energie a času, než je běžné (Zelinková, 2015).

4.4 Dysortografie

Zde se jedná o poruchu pravopisu, projevující se specifickými chybami v písemném projevu. Josef Slowík (2007) uvádí jako příklad problém s rozlišováním měkkých a tvrdých souhlásek či sykavek. I tato porucha se, jak uvádí Selikowitz (2000) a Slowík (2007), může objevovat v kombinaci s dyslexií či dysgrafií.

Jak jsem již uvedla, žák s dysortografií má problém rozlišovat měkké a tvrdé souhlásky, sykavky, ale také slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni. Jedná se o takzvané specifické dysortografické jevy. Patří sem též přidávání a vynechávání písmen a slabik, nezvládnutí hranic slov v písmu a také nevhodné používání gramatických jevů v diktátech. Často se jedná o dlouhodobou nápravu a je důležité, aby se systematicky zapojila škola i rodina. I když všechny složky fungují perfektně, není vždy zaručen stoprocentní úspěch (Poruchy učení, 2019).

4.4.1 Příčiny dysortografie

Příčin může být nespočet a jsou různého charakteru. Jednou z nich je například porodní trauma a následná problematika LMD. Příčinou může být i nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání, zrakové vnímání a reprodukce a vyvozování rytmu (délek u slov). Dále také negativní vývoj v řečové složce rozumových schopností, nedokonalost v jemné motorice, převod z jedné zrakové modalitě do druhé, specifické poruchy řeči, obtíže ve sladování vnímaného s koordinovanými a jemnými pohyby ruky, zkřížená, či nevyhraněná lateralita, problematická orientace na ploše. Specifickými spouštěcími faktory také mohou být traumatické zážitky, např. hádky rodičů, rozvod, smrt blízkého člověka a další.

4.4.2 Projevy dysortografie

- *Dítě píše ve škole velice pomalu, celková úprava v sešitech je neúhledná.*
- *Dítě není příliš motivováno pro práci v hodinách českého jazyka a dalších předmětů.*
- *Záměna písmen b-d-p, a-o, h-ch, m-n.*
- *Měkčení v diktátech dy-di (dyvadlo-divadlo).*
- *Vynechávání písmen, vkládání nesmyslných písmen.*
- *Spojování více slov v jeden větný celek.*
- *Znalost gramatických pravidel neodpovídá výkonu v diktátu.*
- *Vynechávání čárek, vkládání čárek.*
- *Neschopnost rozložit slovo na hlásky, slabiky a naopak.*
- *Chyby plynoucí ze specifické asimilace – píše tak, jak sám sebe slyší.*
- *Nezvládání souhláskových shluků (krtek).*
- *Záměna sykavek (s, c, z, š, č, ž).*
- *Problematické osvojování gramatického učiva (Poruchy učení, 2019).*

Selikowitz (2000) dělí poruchy do šesti kategorií, a to:

- Fonetické chyby;
- Vizuální chyby;
- Chyby v nahrazování písmen;
- Chyby vkládání a vynechávání;
- Sekvenční chyby;

- Iracionální chyby (Selikowitz, 2000).

Pro jedince s dysortografií existuje několik metod pro psaní diktátů. Zkrácený diktát je metoda, při které žák píše například jen každou druhou větu. Při vizuálním diktátu zase doplňuje pouze vynechané pravopisné jevy. Individuální diktát je práce v pomalém tempu přizpůsobeném žákovi. Diktát s použitím pomůcek je metoda, při které může žák například nahlédnout do textu, když si není jistý (Poruchy učení, 2019).

Ve školách se při diktátu s použitím pomůcek využívá i gramatických tabulek. Když jsem já sama byla na prvním stupni ZŠ, nesetkala jsem se s žádnou z těchto metod, přestože jsem měla pedagogicko-psychologickou poradnou potvrzenou dyslexii a dysortografií a chodila jsem na nápravu. Během druhého stupně jsem se potom setkala s prvními dvěma metodami, jelikož tyto metody byly na naší škole používány i pro dyslektiky. Ze svého hlediska tyto metody hodnotím kladně. Pro žáka s dyslexií to je, dle mého názoru, velká pomoc.

4.4.3 Cvičení pro nápravu dysortografie

- Cvičení sluchové analýzy a syntézy.
- Zrakové rozlišování.
- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.
- Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni.
- Rozlišování sykavek.
- Rozlišování b-d-p.

Existuje také mnoho pomůcek pro nápravu. Vyjmenujme si alespoň některé:

- bzučák,
- hudební nástroje,
- tvrdé kostky dy, ty, ny a měkké s di, ti, ni,
- obrázky se slovy, která obsahují sykavky,
- karty s tvrdým a měkkým i-y (Poruchy učení, 2019).

4.5 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická vývojová porucha matematických schopností postihující operace s čísly, matematické a prostorové představy. Výkony žáka v matematice neodpovídají jeho inteligenci (Slowík, 2007).

Diagnostika dyskalkulie začíná většinou v hodinách matematiky, kdy si učitel všimne podprůměrného výkonu žáka v matematické oblasti, přičemž v ostatních předmětech je průměrný či nadprůměrný. Podle Zelinkové takový žák nedokáže např. použít pojmy větší – menší, více – méně, roztrždit předměty podle daného znaku (trojúhelníky, čtverce) a řadit je podle velikosti, orientovat se v prostoru (nahoru – dolů, první – poslední), spojit počet prvků s číslicí. Také si obtížně pamatuje číslice, má s nimi problém při čtení a stále počítá po jedné. Dokonce někdy není takový žák schopen napsat číslice podle diktátu.

Žák s touto poruchou však může mít problémy, které s ní zdánlivě nesouvisí. Často je nesoustředěný, vyrušuje a je neklidný (Zelinková, 2015).

4.5.1 Druhy dyskalkulie

Existují různé druhy dyskalkulie. Slowík uvádí třídění podle Košče, který popisuje následující druhy dyskalkulie:

- **Verbální dyskalkulie**

Žák s verbální dyskalkulií má problém např. pojmenovat číslice, číslovky, označit množství a počet předmětů.

- **Praktognostická dyskalkulie**

Žák s tímto typem poruchy nezvládá manipulovat s předměty (např. s kostkami, kuličkami, obrázky atd.) nebo jejich symboly (číslicemi, operačními znaménky).

- **Lexická dyskalkulie**

Jedná se o poruchu čtení matematických symbolů (číslic, čísel).

- **Grafická dyskalkulie**

V tomto případě má žák problém s psaným matematickým projevem, tedy problém s psaním číslic, operačních znaků a kreslením grafických tvarů.

- **Ideognostická dyskalkulie**

Žák s touto poruchou nechápe matematické pojmy, vztahy a operace.

- **Operační dyskalkulie**

Porucha, při které má žák problém s uskutečňováním a zaměňováním matematických operací. Nadměrně chybje v jednoduchých operacích jako je sčítání a odčítání do 20. Tento typ dyskalkulie je častý (Zelinková, 2005 in Slowík, 2007).

Stejně dělení uvádí i Müller (2001) a navíc dodává, že dyskalkulie se často pojí s dysortografií. Doporučuje práci s konkrétními předměty, slovní popis myšlenkových i početních operací, rozdělení úkolů na dílčí kroky a dodržování předem stanoveného postupu (Müller, 2001).

Selikowitz (2000) pojmenovává dyskalkulii též jako poruchu aritmetiky. Podle něj můžeme zjistit poruchu aritmetiky u dítěte pomocí Wechslerova měřítka inteligence pro děti (WISC). Tento inteligenční test se provádí u dětí od 6 do 16 let a trvá 11 měsíců. Test obsahuje aritmetický pod-test a klade důraz na mentální výpočty a soustředění. Pokud dítě bylo úspěšné v pod-testu Comprehension (porozumění), ale má nízké hodnoty v aritmetice, může to naznačovat, že logické myšlení je v pořádku v sociálních situacích, ale problém nastává v situacích obsahujících čísla.

Žák s poruchou aritmetiky může mít však problém i v jiných oblastech, např. s jazykem, čtením, pravopisem nebo psaním.

Selikowitz (2000) stanovil svou vlastní typologii potíží v jednotlivých oblastech:

- Porozumění matematice – Pokud má žák problém s porozuměním, dokáže číslo napsat, ale už si nedokáže představit souvislosti, např. napíše číslo sedm, ale neví, že toto číslo předchází číslu osm.
- Operační funkce – Operační funkce je schopnost sčítat, odčítat, násobit a dělit. S tím má však žák problém, proto se může spoléhat na prsty, s nimiž si ale později nevystačí. Proto si takový žák musí najít vlastní metodu k provádění výpočtů.
- Výběrový proces – Žák s tímto problémem dokáže řešit operaci, pokud je mu sděleno jak. Jestliže však má řešit slovní úlohu a operaci musí sám vybrat, není schopen zvolit správný postup. Pakliže to tedy rozvedeme konkrétněji, když žák řeší slovní úlohu a dostane zadání, aby ji řešil sčítáním, nemá problém úkol správně vyřešit. Dostane-li však žák slovní úlohu a na postup musí přijít sám pouze podle zadání, je to pro něj problém a není schopen dojít výsledku.
- Sekvenční paměť – „Schopnost zapamatovat si pořadí operací vhodných k vyřešení úlohy“ (Selikowitz, 2000, s. 88). Žák s poruchou aritmetiky může mít v této oblasti deficit.
- Sekvenční organizace – Schopnost vytvořit si početní pořádek. Žák s touto poruchou může mít problém s malou násobilkou.

- Slovní matematické vyjádření – Schopnost verbálně vyjádřit matematické pojmy a výrazy.
- Abstraktní znázornění – Žáci s poruchou v této oblasti mají problém chápat symboly čísel. Žák si pod symbolem neumí představit počet.
- Sluchově-zrakové asociace – Žák s poruchou sluchově-zrakových asociací má problém přiřadit číslo psanému symbolu. Takové dítě může dobře počítat, ale bude mít problém s čtením čísel.
- Seskupování – „Schopnost rozeznat nebo přiřadit skupiny předmětů (množin). Děti s poruchou této schopnosti musí počítat předměty jednotlivě“ (Selikowitz, 2000, s. 88).
- Konkrétní matematické výpočty – Jedná se o schopnost posoudit velikost a počet předmětů (např: kostky). Žák s touto poruchou má problém prakticky pracovat s těmito předměty, na rozdíl od ostatních, pro které je tato činnost jednodušší než abstraktní výpočty.
- Zachování kvantity – Žák s poruchou v této oblasti není schopen chápat, že kvantita se nemění s tvarem. Např. Když nalijeme vodu do dlouhého vysokého odměrného válce a poté ji přelejeme do nízkého širokého odměrného válce, nechápe, že objem zůstává stejný.
- Jednoduché přiřazení – Jde o schopnost žáka pracovat s konstantními matematickými částmi. Žák s takovou poruchou má problém třeba rozdělit tři předměty mezi tři děti.
- Grafická představa čísel – Schopnost je postižena v oblasti zapamatování si a napsání čísla.
- Proces interpretování znaků – Schopnost rozumět symbolům používaným v matematice, konkrétně v aritmetice (+, - atd.). Žák s touto poruchou může mít problém s chápáním těchto symbolů, tudíž je velmi pomalý při řešení operací s těmito symboly (Selikowitz, 2000).

4.6 Dyspraxie

Jde o poruchu obratnosti. Projevy můžeme nejvíce pozorovat při činnostech zaměřujících se na rychlost a koordinaci. Slowík uvádí např. hry, sport, manuální činnosti (Slowík, 2007).

Porucha se projevuje problémy v jemné i hrubé motorice a poruchou rovnováhy. Podle Müllera (2001) může mít dítě obavu z motorické činnosti, kvůli vlastní nejistotě z výkonu či z očekávané negativní reakce okolí. To může mít za důsledek nedostatečné procvičování činnosti a tím pádem i zhoršování problému. To se nejčastěji projevuje při psaní, malování, kreslení nebo sportu. Jedinec s touto poruchou má problém s napodobením pohybu. Může se také objevit problém s pravolevou orientací. Dítě si tak často pomáhá nějakým typickým znakem (ruka na které nosí hodinky, prstýnek, jizva (Müller, 2001).

Z mých zkušeností si žák se špatnou pravolevou orientací (nebyl dyspraktik) maloval na pravou ruku značku. Setkala jsem se také s dospělou ženou, která si ze stejného důvodu nechala na levou ruku vytetovat hvězdičku.

Tato porucha měla mnoho označení, jak uvádí Josef Dvořák ve své knize *Vývojová verbální dyspraxie*. Vývojová nešikovnost, percepčně-motorická dysfunkce, motorická sekvenční porucha a vývojová koordinační porucha je jen několik málo názvů z mnoha, které označují dyspraxii. Podle Dvořáka jde o vývojovou odchylku. Tato porucha byla známa už od počátku 20. století, kdy ji Collier jako první pojmenoval „vrozenou nešikovností“. Tímto termínem se též zabýval Orton (1937), který ji zařazoval mezi šest nejčastějších vývojových poruch, nebo také Gubbay (1975), jež ji nazval „syndromem nemotorného dítěte“.

Dvořák rozlišuje vývojovou dyspraxii a vývojovou poruchu koordinace, které jsou často označovány jako jedna porucha. V MKN (Mezinárodní klasifikace nemocí) jsou obě tyto poruchy specifikovány, nicméně obecná charakteristika je stejná pro obě poruchy. Společným rysem je porucha motorické funkce, jejíž příčina není ani mentální retardace, ani neurogení onemocnění (Dvořák, 2003).

Tomuto tématu se též věnovala i Olga Zelinková. Roku 2019 zveřejnila článek na webové stránce Šance dětem, který se touto tematikou zabývá. Uvádí zde, že se jedná o narušení vývoje pohybů a pohybové koordinace. Tato porucha se týká až 6 % obyvatel a často přetrvává do dospělosti. Dítě, u kterého se vyskytne tato porucha, má problém i s běžnými úkony jako je samostatné oblékání, naučit se jíst lžičkou, udržení rovnováhy při jízdě na kole nebo chytání a házení míče. Rodiče to často nedokážou pochopit a považují dítě za nešikovné. Podobně na to může nahlížet i učitel a myslet si, že nezdár je zapříčiněn leností. Takové dítě se může setkat i s posměchem vrstevníků. Stejně jako většina

specifických poruch učení i dyspraxie se často vyskytuje v kombinaci s jinou poruchou. Je tomu tak u 40–50 % případů. Jedná se o některou ze specifických poruch učení, ADHD nebo o poruchu autistického spektra. Projevy dyspraxie jsou často zjevné již v předškolním věku, ale rodiče si jich nemusí všimnout. Upozorní na ně až učitelé na základní škole. Zelinková uvádí, že 70 % dětí s touto diagnózou má již od narození problémy se spánkem, příjmem potravy nebo se u nich objevuje hyperaktivita. Vedle stravovacích problémů může mít toto dítě i opožděný vývoj řeči. Při vývoji dítěte pozorujeme k orientační diagnostice oblasti jako jsou: pohyb, sebeobsluha, denní aktivity, řeč a sociální chování.

V předškolním věku si můžeme všimnout těchto příznaků. Například při chůzi může být nesoulad mezi horními a dolními končetinami. Dále pak může narážet do různých předmětů, při chůzi do schodů a ze schodů nestřídá přirozeně nohy, nýbrž postupuje pouze jednou dopředu. Není schopno vydržet delší dobu v jedné poloze, což je způsobeno nedostatečně rozvinutým svalstvem trupu a končetin. Potíže mu činí i chůze po špičkách a rovnováhu udržuje pomocí krouživých pohybů rukou. Problémy se objevují při sebeobslužných úkonech, jako je čištění zubů, zavazování tkaniček, zapínání knoflíků a zipů, v jídle preferuje kašovitou stravu, kde není třeba kousat. Obtíže může mít i při vyprazdňování, a to především kvůli úkonům, které mu předchází – dojít na WC, rozepnout knoflík a zip, utrhnout a použít toaletní papír. Neobratné je také při používání příboru a tuto činnost si osvojuje déle než vrstevníci. Velmi dlouho mu trvá sníst nějaký pokrm. Často volí hry typické pro mladší děti. Pokud jde o řeč, jsou zde značné rozdíly. Některé děti artikuluji velmi brzy, jiné mohou mít s artikulací problém, je jim špatně rozumět a problém může nastat při koordinaci řeči a dýchání. Kresba těchto dětí je často podprůměrná, mají špatný nebo křečovitý úchop, a i lateralita bývá dlouho nevyhraněná. Zaměříme-li se na sociální hledisko, dítě s dyspraxií tráví čas raději s dospělými a do skupinových her se nerado zapojuje. Na své vrstevníky působí nezrale, ale dyspraxie byla diagnostikována i u dětí s nadprůměrnou inteligencí, vynikající slovní zásobou, či velmi dobrou artikulací a zájmy typickými pro dospělé jako jsou například šachy.

Po nástupu do školy mohou problémy přetrvávat, dítě se bude velmi pomalu adaptovat na školní prostředí a špatně orientovat v prostorech školy. Co se týče vyučovacích předmětů, má problémy s tělesnou výchovou, výtvarnou výchovou a českým jazykem, konkrétně se psaním, které si osvojuje velmi pomalu. Zelinková (2019) shodně s Müllerem (2001) se domnívá, že opakovaný nácvik psaní je málo účinný. Je také

pomalé nebo neobratné v běžných úkonech jako např. nesení tácu s jídlem. Špatně formuluje myšlenky, organizuje a plánuje aktivity, což je důsledkem vývojového opoždění. To vše snižuje takovému jedinci sebevědomí a může to zapříčinit psychosomatické potíže, jako je například bolest břicha, hlavy, únavu, nevolnost a další.

Ve starším školním věku je dítě s dyspraxií stále neobratné, pomalé a neorganizované při plnění pro nás lehkých úkolů. Emočně je na úrovni mladšího školního věku. Často také střídá nálady. Jako v předešlém období má problémy v sociální oblasti. Špatně se orientuje v novém prostředí, neodhadne důsledky svého chování, neumí předvídat.

V dospívání a dospělosti má tato porucha dopad na běžné úkony spojené s ním, jako například holení, vaření, oblékání, nebo později neschopnost naučit se řídit vozidlo. Jak už bylo řečeno, problémy spojené s poruchou mohou vést ke sníženému sebevědomí, což je příčinou potíží s navázáním kontaktů s druhým pohlavím či utvářením trvalejších přátelských vztahů.

Dyspraxie se běžně netestuje ve školních poradenských zařízeních ani na pediatrii. Existují testy, ale ty se provádějí pouze na některých specializovaných pracovištích. Myslím si, že je to jeden z důvodů, proč se tak málo setkáváme s dětmi s diagnostikovanou dyspraxií. Dalším důvodem je právě to, že neobratnost a pomalost přikládáme lenosti či nevhodnému sociálnímu prostředí. Proto je prvním krokem k diagnóze pozornost rodičů a pedagogů.

Zde vyvstává otázka, zda je vůbec možné dyspraxii odstranit. Samozřejmě i tato porucha má lehčí a těžší formy. U nejtěžších forem to možné není, nicméně můžeme projevy zmírnit. Nejvíce záleží na včasném zjištění poruchy a snaze o nápravu. Čím dříve se s dítětem začne pracovat, tím je větší šance na úspěch. Proto je důležité, aby rodiče i pedagogičtí pracovníci byli dobře informováni a mohli dyspraxii včas rozpoznat. Reeducace je běh na dlouhou trať, tudíž je třeba naučit dítě žít s tímto znevýhodněním. Nejlepších výsledků dosahují fyzioterapeuti, zaměřující se na tento problém. Těch je však málo. Dítě potřebuje pochvalu, čímž posílíme jeho sebevědomí a motivujeme ho do další práce.

Ve škole je samozřejmě důležitá podpora a pomoc učitele, ale i spolužáků. Takovému žákovi vypracujeme podpůrný plán, který by se zaměřil na obtížné úkony a umožnil by tolerovat specifické obtíže jako například pomalé pracovní tempo nebo neschopnost vykonat některé cviky v tělesné výchově. Podporu potřebuje především v předmětech,

jako je již zmíněná tělesná výchova, ale i pracovní činnosti a výtvarná výchova (Zelinková, 2019).

4.7 Dysmúzie

Stejně jako u předešlých poruch se jedná o specifický deficit, tentokrát v oblasti vnímání a reprodukce hudby. Žák má problém rozlišit tóny, zapamatovat si melodii i reprodukovat rytmus (Slowík, 2007).

S tím souhlasí i Müller (2001) a dodává, že dítě s dysmúzií může mít problém i při čtení a psaní. Naopak dyslektické potíže mohou dělat problém při čtení z not dítěti, které dysmúzii nemá (Müller, 2001).

O dysmúzii toho mnoho nevíme. Nejvíce se asi touto poruchou zabývaly autorky Marta Kremlíčková a Marie Novotná (1997), které ve své publikaci *Kapitoly ze speciální pedagogiky* pro učitele uvádí dva druhy dysmúzie:

- **Expresivní dysmúzie**

V případě expresivní dysmúzie žák nedokáže reprodukovat ani krátký hudební motiv, ale pozná např. falešný zpěv.

- **Totální dysmúzie**

U totální dysmúzie má žák nedostatek hudebního smyslu celkově. Není tudíž schopen reprodukovat ani krátký hudební motiv, ani poznat falešný zpěv, cítit rytmus či melodii.

Hudební psychologie pojem dysmúzie nezná, zato používá termín amúzie, který dále dělí na dva typy:

- **Senzorická amúzie**

Tento typ je méně častý. Jedná se o poruchu sluchového vnímání. Člověk s touto poruchou má problém rozeznat výšku tónů a tónových vztahů, identifikovat a reprodukovat zahraný tón, rozpoznat barvu hudebních nástrojů, rytmus, tóninu a další.

- **Motorická amúzie**

Motorická amúzie nebo též zvaná expresivní amúzie je porucha mezi sluchovou percepcí a výkonným aparátem. Tento typ je častější. Projevuje se tak, že osoba s touto poruchou nedokáže reprodukovat rytmus a melodii, koordinovat pohyby

s rytmem a tempem. Je těžké rozlišit lehčí formu motorické amúzie od opožděného vývoje hudebních schopností, či hudebně zaostávajících dětí.

Důležité u této specifické poruchy je poznat ji, doporučit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a následně problém řešit s odborníky. Je těžké najít hranici mezi tím, kdy je nutná terapie a kdy se jedná pouze o nerozvinutou hudební schopnost. Rozdíl mezi dysmúzií a amúzií je ten, že dítě s dysmúzií má nedostatečně rozvinuté hudební vnímání, na rozdíl od amúzie, kde se jedná o ztrátu již nabytých schopností (Poruchy učení, 2019).

4.8 Dyspinxie

Specifická porucha kreslení. Žák s dyspinxií má problém s kombinací barev a celkově je na nízké úrovni kresby (Slowík, 2007).

Dítě s dyspinxií zachází s tužkou velmi neobratně, tvrdě a má problém s přenesením trojrozměrné představy do dvojrozměrného obrazu. Má také problém s pochopením perspektivy. Ve školním prostředí má mimo výtvarné výchovy potíže i v geometrii se stereometrií a rýsováním. Můžeme se setkat se třemi typy této poruchy:

- Porucha v oblasti vizuální (dysгноzie)
- Porucha v oblastí motorické (dyspraxie)
- Porucha obou oblastí současně

Dyspinxie se projevuje, jak jsem již uvedla, sníženou úrovní kresby a obkreslování, neobratností v jemné motorice, obtížemi s chápáním perspektivy a neobratným zacházením s tužkou či perem (Pedagogika učitelům a studentům, 2019).

Tato porucha není příliš častá, jelikož je špatně zhodnotitelná. Projevem dyspinxie může být velký tlak na tužku, časté gumování a překreslování, roztřesené linie a různé proporce jednotlivých objektů. Dyspinxie se může projevit i v kombinaci s grafickou dyskalkulií (Müller, 2001).

Dále se dostáváme k praktické části diplomové práce, kde budu ověřovat vytvořené pracovní listy pro dyslektiky a žáky s podpůrnými opatřeními, které zahrnují cvičení na nápravu obvyklých potíží. Budu sledovat typické chyby těchto žáků, hodnotit, které cvičení jim dělalo největší obtíže, a zda byla zvolená obtížnost adekvátní.

5 Charakteristika školy

Škola, na které jsem ověřovala pracovní listy, sídlí v malém městě v Pardubickém kraji. V tomto městě se nachází dvě základní školy, přičemž tato je více žádaná, a proto má více žáků. V letošním školním roce musela paní ředitelka poprvé některé žáky odmítnout, protože již nebyla volná kapacita. Celkový počet je 550 žáků. Na první stupeň chodí 348 žáků. V každém ročníku prvního stupně jsou tři třídy, ve kterých se nachází průměrně okolo 25 žáků. Nejpočetnější je jedna z 3. tříd, která má 29 žáků a nejmenší počet je v 2. třídě, kde je 19 žáků. Při přechodu na druhý stupeň mnoho žáků odchází na místní víceleté gymnázium, a proto na druhém stupni jsou v každém ročníku už jen dvě třídy, ovšem jsou početnější. Škola sídlí ve třech budovách. Jedna budova je určena pro první až třetí ročník a součástí je i školní družina pro tyto žáky. Je zde 6 oddělení, která jsou homogenního typu. Ve druhé budově jsou třídy pro žáky čtvrtého a pátého ročníku a zde se nachází i ředitelství školy. V třetí budově je umístěn celý druhý stupeň. Tyto dvě budovy jsou propojeny spojovací chodbou, která je využívána i pro přechod do jedné odborné učebny. V jiných odborných učebnách jsou nyní umístěny v důsledku nedostatku místa kmenové třídy. Na škole působí pouze jeden muž, který učí na druhém stupni a je zároveň výchovným poradcem. V době předcovidové škola pořádala pro děti mnoho akcí, a to nejen pro školáky, ale i pro předškolní děti, tedy budoucí prvňáčky. Tyto akce se začínají opět obnovovat v důsledku rozvolňování epidemiologických opatření. Dále se škola také zapojuje do různých charitativních a ekologických projektů.

Na škole je 38 žáků s podpůrnými opatřeními či individuálními vzdělávacími plány. Z toho 16 žáků je na prvním stupni. Diagnózy těchto dětí jsou různorodé. Od nadaného žáka, přes dysgrafické a dysortografické projevy, dyslexii a dyspraxii až po poruchy autistického spektra. Škola má dlouhodobě nejvyšší počet dětí s podpůrnými opatřeními či individuálním vzdělávacím plánem v okolí. Nezřídka řeší i problém, že žákovi byl doporučen odklad, rodiče jej odmítli a žák v dané třídě prospívá jen velmi obtížně, protože je na svůj věk nezralý. Jiným případem jsou žádosti o vyšetření ze strany rodičů u žáků na druhém stupni. Na škole působí také školní psychologka a asistenti pedagoga.

Hodiny nápravy jsou poskytovány žákům s problémy v oblasti specifických poruch učení, logopedických obtíží, řečové výchovy, grafomotorických dovedností, a dalších v rámci předmětu speciálně pedagogické péče.

Předmět speciálně pedagogické péče je poskytován žákům s podpůrnými opatřeními od druhého stupně podle Přílohy č. 1 Vyhlášky č. 27/2016 Sb. Stupeň podpůrného opatření určuje poradenské zařízení, tedy pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum. Podle stupně podpůrného opatření určí poradenské zařízení počet hodin speciálně pedagogické péče. Vyhláška určuje pro jednotlivé stupně přesný počet hodin, a to pro druhý stupeň jedna hodina týdně, pro třetí stupeň tři hodiny týdně a pro čtvrtý stupeň čtyři hodiny týdně. Hodiny předmětu speciálně pedagogické péče mohou probíhat individuálně, nebo skupinově, ale pouze za předpokladu maximálního počtu čtyřech žáků v jedné skupině. Škola se v tomto ohledu řídí doporučením školského poradenského zařízení. Organizace předmětu speciálně pedagogické péče je dále na rozhodnutí ředitele školy. Tyto hodiny může vykonávat podle Vyhlášky č. 27/2016 novely Školského zákona pouze speciální pedagog (logoped, tyflopéd) a v případě reedukace specifických poruch učení pedagog s rozšířenou kompetencí pro speciální pedagogiku (MŠMT, 2021).

Na naší škole jsou hodiny speciálně pedagogické péče poskytovány skupinově, v počtu dvou až tří žáků. Individuálně probíhají hodiny s žáky s vyšším stupněm podpory než dva. Hodiny jsou nejčastěji zařazeny nad rámec běžného počtu povinné časové dotace. Nesmí však překročit maximální týdenní dotaci. Tyto hodiny vedou učitelé s rozšířenou kompetencí pro speciální pedagogiku.

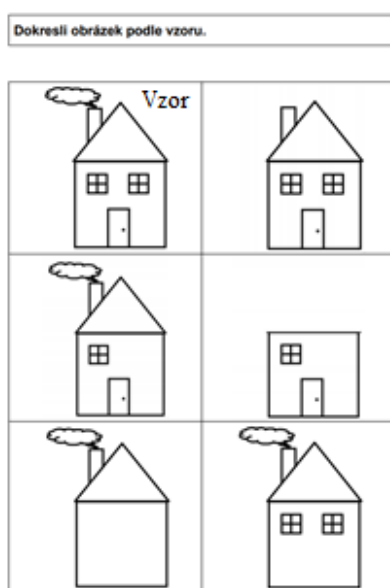
6 Charakteristika pracovních listů

Při tvorbě pracovních listů jsem se inspirovala pracovními sešity pro žáky s dyslexií či jinou poruchou učení. Vybrala jsem si *Čítanku pro dyslektiky* od doktorky Hany Treuové, *Pracovní sešity k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce I a II*, taktéž od doktorky Treuové a magistry Hany Johnové. Dále pak *Pracovní listy pro děti se specifickými poruchami učení* Ivety Bassyové a pracovní listy *Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků zvláštních škol* Dagmar Krejbichové. Inspirací mi byly i pracovní listy, se kterými jsem se setkala během svých praxí na různých základních školách. Původně jsem vytvořila tři úrovně obtížnosti pracovních listů a nechala na zvážení třídních učitelů či učitelů nápravy, jakou úroveň pro svého žáka zvolí. Shodou okolností si všichni vybrali tu nejjednodušší verzi. Proto jsem pracovní listy s obtížnější

verzí poskytla na další procvičování. Kvůli ochraně osobních údajů jsem všechna jména pozměnila a na fotografiích smazala.

První pracovní list

V prvním pracovním listě (viz Příloha č. 1) se nachází 6 obrázků, přičemž jeden z nich je vzor. Žák ví, který obrázek je vzor, a podle něj dokresluje do ostatních obrázků chybějící prvky. Smyslem tohoto úkolu je procvičit pozornost dítěte, schopnost vnímat detaily, propojení zrakových vjemů s jemnou motorikou.



Obrázek č. 1

Druhý pracovní list

Druhý pracovní list (viz Příloha č. 2) je rozdělen na dvě části. Nejprve prověřuje, zda žák chápe smysl slov a vět a dokáže je přepsat bez chyb. V druhé části pak má žák za úkol rozdělit slova po slabikách, rozlišit, zda je slabika krátká nebo dlouhá a podle toho je označit tečkou či čárkou. Cílem první části pracovního listu je procvičení zrakového vnímání a porozumění významu slov. V druhé části pak jde o rozlišení kvantity samohlásek a procvičení dělení slov na slabiky.

Odděl slova čarou tak, aby vznikla věta.
Věty následně přepiš.

VPřeloučejekrásně.

Vparkurostedub.

Nahoráchjesnih.

Odpolednejdukbabičce.

Rozděl slova čarou na slabiky a vedle je zapíš značkami.
Tam, kde je krátká slabika bude tečka. .
Tam, kde je dlouhá slabika bude čárka. —

prase	
kapradí	
list	
žirafa	
andělek	
mič	
houpačka	
lízátko	

Obrázek č. 2

Třetí pracovní list

Třetí pracovní list (viz Příloha č. 3) se zaměřuje na logické myšlení. V prvním úkolu jsou slova, která mají zpřeházené slabiky. Žák musí rozklíčovat, o jaké slovo jde, a napsat jej. Dále se zde nacházejí věty, které mají zpřeházená slova. Úkolem žáka je větu správně poskládat a napsat. Cílem tohoto pracovního listu je procvičení zrakové analýzy a syntézy.

Sestav ze slabik slova.
Slova následně přepiš psacím písmem.

toč-lo-ko _____	la-by-ko _____
ce-síl-ní _____	méc-su _____
len-je _____	žá-ka-rov _____
na-kvě-ti _____	ky-nůž _____
li-ce-u _____	ček-lí-ko _____

Poskládej slova tak, aby vznikla věta.
Větu přepiš.

pěkně Dnes venku je.

školy nejdu do Zítřa.

na hraju Ráda klavír.

výlet na Všichni jedeme.

Obrázek č. 3

Čtvrtý pracovní list

Ve čtvrtém pracovním listě (viz Příloha č. 4) má žák dokončit předem připravenou větu tak, aby věta dávala smysl. Potom ji celou přečte. Následně má z vět vybrat některá slova jednoslabičná, dvojslabičná a trojslabičná a napsat je. Tento list rozvíjí logické myšlení, porozumění textu, procvičuje grafomotoriku a rozlišování slov podle počtu slabik.

Dokonči větu.
Větu opiš na řádek.

Chtěl bych pracovat jako _____ .

Každé ráno si stelu _____ .

V lampičce mi praskla _____ .

Na horách napadlo hodně _____ .

Najdi ve větách slova jednoslabičná, dvojslabičná a trojslabičná a napiš je.

jednoslabičná:

dvojslabičná:

trojslabičná:

Obrázek č. 4

Pátý pracovní list

Pátý pracovní list (viz Příloha č. 5) se zabývá procvičením kvantity samohlásek a určováním počtu slabik. Žák má zde za úkol vymyslet slovo podle zadaného vzorce, kde tečka představuje krátkou slabiku a vodorovná čárka dlouhou slabiku. Ve druhé části pak určuje počet slabik v zadaných slovech. K určení počtu slabik si může žák pomoci použitím bzučáku či vytleskáním slov.

Vymysli slova dvojslabičná podle značek.	
Tam, kde je tečka bude krátká slabika.	.
Tam, kde je čárka bude dlouhá slabika.	—
— —	. —
. .	— —
— .	. —
. .	— —

Urči, kolik má slovo slabik.	
K určení slabik můžeš použít bzučák, nebo slabiky vytleskat.	

šiška		pes	
sluníčko		okno	
kos		maminka	
vosa		kočka	
auto		střecha	
beruška		míč	

Obrázek č. 5

Šestý pracovní list

Šestý pracovní list (viz Příloha č. 6) se zaměřuje na rozlišování tiskacích písmen d a b, která jsou si tvarově podobná. Nejdříve pracuje s jednotlivými slovy, potom se souvislým textem. Žák má písmena zakroužkovat odlišnými barvami a slova přepsat psacím písmem. Stejně tak má zakroužkovat písmena d a b v textu. V závěru řeší problémovou úlohu zaměřující se na logické myšlení a porozumění textu. Má za úkol dokončit příběh, který přečetl.

Všechna písmenka D, d zakroužkuj zeleně a všechna písmenka B, b zakroužkuj modře.
Slova následně přepiš psacím písmem.

děda _____	bobr _____
březen _____	dopis _____
barva _____	brouk _____
beruška _____	deska _____
brýle _____	dudlík _____

Všechna písmenka D, d zakroužkuj zeleně a všechna písmenka B, b zakroužkuj modře.
Zkus dokončit příběh.

V jednom lese žila moudrá sova, která ráda hrála na dudy. Bydlela ve starém vykotlaném dubu přímo uprostřed lesa. Sova je ale noční živočich a v tom byl největší problém. Vždy, když se všechna ostatní zvířátka z lesa ukládala ke spánku, začala sova hrát na dudy, protože pro ni to bylo ráno. Zvířátkům se to vůbec nelíbilo a byla z toho nešťastná. Proto se to rozhodla řešit takto:

Obrázek č. 6

Sedmý pracovní list

Do sedmého pracovního listu (viz Příloha č. 7) jsem zařadila k rozlišování písmen d a b navíc písmeno p, které je též tvarově podobné. Žák opět barevně označuje tato písmena a slova přepisuje na řádek. V druhé části pracovního listu tato písmena hledá a barevně označuje v básničce, kterou si nejprve přečte. Následně určí počet jednotlivých vyznačených písmen v textu.

Všechna písmenka **D, d** zakroužkuj **zeleně**, všechna písmenka **B, b** zakroužkuj **modře** a všechna písmenka **P, p** zakroužkuj **žlutě**.

Slova následně přepiš psacím písmem.

dívka _____	moped _____
kapr _____	padák _____
kolébka _____	kudla _____
drak _____	pedál _____
jablko _____	anděl _____

Všechna písmenka **D, d** zakroužkuj **zeleně**, všechna písmenka **B, b** zakroužkuj **modře** a všechna písmenka **P, p** zakroužkuj **žlutě**.

Napiš kolik je v básničce písmen d, b, p.

Na pasece brečí sysel,	Žába kolem skáče.
sedí, neví odkud přišel.	„Proč sysle tak pláčeš?”
Chtěl by dolů do nory,	Vždyť je nora za rohem,
Zapomněl tam bačkory.	nohy na ramena vem.“

Počet písmen:

D, d: _____ B, b: _____ P, p: _____

Obrázek č. 7

Osmý pracovní list

Osmý pracovní list (viz Příloha č. 8) se zabývá rozlišováním u, ú, ů. Žák je barevně rozliší v textu a napíše počet jednotlivých vyznačených písmen. Procvičuje kvantitu samohlásky u a také pravopisné pravidlo psaní diakritiky u samohlásky ú/ů. Na závěr řeší doplňující úkol.

Všechna písmena **U, u** zakroužkuj **zeleně**, všechna písmena **Ú, ú** zakroužkuj **modře** a všechna písmena **ů** zakroužkuj **žlutě**. **NE DVOJHLÁSKY.**

Spočítej kolik je v textu u, ú, ů.

V chaloupce za zeleným údolím žila dívka Uršula. Bydlela tam se svojí maminkou. Uršula si ráda hrála s lesními zvířátky. Často jim kupovala pečivo, které jim potom usušila a dávala do krmelce. Srnky měly nejraději kůrky od chleba, veverka zase vždy snědla minimálně půlku rohlíku. Protože ale Uršula byla hodná na všechna zvířátka, podělila se vždy i s těmi, které měli v chaloupce za zeleným údolím. Na dvoře jim pobíhaly krůty a úplně malá housátka. Měli tam i krávy, ale těm vždy natrhala fůru trávy ke kůlu u ohrady. Zvířátka se jí za tu úžasnou dobrotu odměnila mlékem či vajíčkem.

U, u: _____ Ú, ú: _____ ů: _____

Napiš, co je na příběhu špatné a proč.

Obrázek č. 8

7 Případové studie vybraných žáků

Pro ověření pracovních listů jsem vybrala žáky, kteří jsou diagnostikováni pedagogicko-psychologickou poradnou jako dyslektici, či žáky, kteří mají podpůrná opatření, která nebyla účinná a mají podanou žádost do pedagogicko-psychologické poradny. Ověřování se zúčastnilo šest chlapců a čtyři dívky z druhých, třetích, čtvrtých a pátých tříd. Nejvíce žáků bylo z třetích tříd, které jsou na prvním stupni nejpočetnější, a nejméně žáků bylo z tříd pátých.

7.1 Případová studie žáka Michala

Michal, žák 3. třídy, 10 let

Rodinná anamnéza

Michal žije v pěstounské péči již od svých 5 let. U pěstounů má podnětné zázemí. Žije v rodinném domku jen pár metrů od školy. Rodinu tvoří pěstounka Jana, které Michal říká máma, její přítel Petr, kterému říká strejda, její biologický syn Radek, kterého považuje za svého bratra, jeho o rok mladší vlastní sestra Karolína a pejsek Jack.

Osobní anamnéza

Michal i jeho sestra si již od narození prožívali velmi těžké chvíle. Matka ani otec se o ně nestarali, děti často trpěly i hladem a bývaly samy doma. Matka již v těhotenství brala

drogy. Následně obě děti prošly jednou pěstounskou rodinou, která je ovšem vrátila. Od doby, co jsou u pěstounky Jany, je matka nekontaktovala. Otec je z počátku sporadicky navštěvoval, nyní jsou ale bez kontaktu. U Michala se řeší od první třídy kleptomanie, kvůli které docházel i k psycholožce. Michal nosí brýle. Je pravák a má špatný úchop pera (viz. Příloha č. 9)

Školní anamnéza

Před příchodem k pěstounce Janě Michal nenavštěvoval žádnou mateřskou školu, byl sociálně zanedbaný. Po přechodu k nové pěstounce začal chodit do školky, kde byl tento deficit částečně kompenzován. Z tohoto důvodu měl odklad. Při nástupu do první třídy byl plachý, kolektivu se nestranil, ale ani ho nevyhledával. Michal a jeho sestra jsou na sebe velmi fixovaní. Během distanční výuky si navzájem pomáhali a všechny online hodiny trávili společně.

Současná situace

Z třídního kolektivu je vyčleněn, ale ve třídě má kamaráda. U Michala se řeší kleptomanie. Spolužákům bere nejen drobné předměty, jako je pero, guma, pastelky, ale i dražší, třeba mobilní telefon. Dle slov pěstounky řeší i krádeže v samoobsluze. Ve třídě je tichý a klidný. Do školy chodí Michal připravený, pomůcky i domácí úkoly nosí. Problém má především s českým jazykem, anglickým jazykem ale i s matematikou. Je schopný napsat opis bez chyby, ale jen když má dostatek času, v diktátech chybuje hodně. Když má na práci více času, jeho výkon je vždy lepší. Vyjmenovaná slova se naučí sice nazpaměť vyjmenovat, ale nedokáže pochopit jejich význam a použít. Kvůli své oční vadě odjel v půlce května na měsíc a půl do oční léčebny.

Sledování v hodině

Michal je v hodině často nesoustředěný. Pokud může, raději opisuje, než aby spoléhal na vlastní znalosti. Je schopen se výborně naučit látku z paměti, ale bez jakéhokoliv porozumění. To činí problémy především při navazování dalšího učiva. Také délka zapamatování učiva není trvalá. Učivo si pamatuje jen po dobu, kdy látku probíráme. Např. ve druhé třídě se naučil určovat i/y podle toho, zda ho píšeme po měkké nebo tvrdé souhlásce. Ve třetí třídě, kdy jsme začali probírat vyjmenovaná slova, nebyl schopen pochopit, proč se je učíme. Naopak v průběhu třetí třídy „zapomněl, že nějaké tvrdé a měkké souhlásky existují“. V českém jazyce mu většinou nedělají problém opisy, či

přepisy. Je schopen, když se hodně soustředí a má dostatek času, napsat tyto práce i bez chyby. Většinou je napíše ale se dvěma až třemi chybami. Větší problém má však s diktáty. Není schopen slyšený text převést do psaného. Při čtení se často hlásí. U Michala se vyskytuje dvojí čtení, které se snažíme odbourávat. Ve čtení se zadržává a špatně intonuje. Text čte jako jednu dlouhou větu. Občas si plete tvarově podobná písmena, a to konkrétně d/b a a/e. Také někdy zaměňuje slabiky ty/ti, dy/di. Přesto mám pocit, že jeho úroveň čtení se za poslední rok zlepšila. Čtení začíná být plynulejší, chyby se objevují méně často. Na intonaci a ukončování vět ho musím upozorňovat stále.

První pracovní list

Dokreslování domečku v prvním pracovním listu Michalovi nečinilo obtíže. Nepracoval systematicky, přeskakoval z obrázku na obrázek a doplňoval chybějící části náhodně. Nebyl schopen samostatně doplnit všechny detaily. Při společné kontrole některé nedoplněné detaily našel, ale ne všechny (viz Příloha č. 10).

Druhý pracovní list

Rozdělování vět na jednotlivá slova Michalovi problém nedělalo. Věty rozdělil pouze s jednou chybou, kdy neoddelil předložku od podstatného jména. Následně měl věty přepsat. Pomineme-li neúhledné písmo, tak v přepisu chybí tečky nad písmeny j a i, čárky a tečka na konci poslední věty. V poslední větě také napsal na začátku malé písmeno místo velkého. V druhé části měl rozdělovat slova na slabiky a vyznačit krátkou slabiku tečkou a dlouhou čárkou. Samotné dělení slov na slabiky mu dělalo problém. Přestože si slova vytleskával, mnohdy nenašel správnou variantu rozdělení slabik. Zkoušel různé možnosti, jak by šlo slovo rozdělit, a v závěru vybral tu, která se mu zdála nejvhodnější. Ne vždy to bylo správně. Při následném zápisu značkami používal bzučák. Často u slov, která měl rozdělena špatně, udělal správný zápis, a naopak u slov, která měl rozdělena dobře, napsal zápis špatný. Například slovo míč měl zapsané jako jednoslabičné, ale označil ho dvěma různými značkami. Při kontrole nebyl schopen chyby nalézt.

Třetí pracovní list

V tomto pracovním listu měl Michal za úkol ze slabik poskládat slovo a přepsat jej. Toto cvičení děláme v českém jazyce celkem často, možná proto mu nečinilo prakticky žádné potíže. Všechna slova našel téměř bez problémů a přepsal je bez chyby. V druhé části

tvořil věty ze slov, která nebyla seřazena správně. Utvoření vět mu problém nedělalo. V přepisu však chyběly tečky na konci některých vět a nad písmeny j a i.

Čtvrtý pracovní list

Dokončování vět ve čtvrtém pracovním listě šlo Michalovi dobře. Musel sice delší dobu přemýšlet a ujišťovat se, že to napsal správně, ale vždy odpověděl smysluplně. V přepisu vět jsou opět drobné chyby (viz Příloha č. 11). V další části, kde měl vyhledat jednoslabičná, dvojslabičná a trojslabičná slova, se mu dařilo dobře. Sice nenašel všechna slova, ale ta, která napsal, zařadil bez chyby. Slova si vytleskával.

Pátý pracovní list

Vymyšlení slov podle značek délky slabiky byl asi nejtěžší úkol. Z celkem osmi slov vymyslel Michal slova tři, a to ve cvičení neustále škrtal a přepisoval. I zde používal bzučák. Přesto více slov nevymyslel. Zato určování počtu slabik u slov mu šlo velmi dobře. Každé slovo si samostatně vytleskal a určil správně počet slabik.

Šestý pracovní list

V jednotlivých slovech Michal našel písmenka d a b úplně bez problémů. Slova opsal téměř bez chyb a při kontrole si těch pár chyb našel sám a opravil je. V textu označil všechna d i b správně. Několik jich sice vynechal, ale jednalo se jen o tři nenalezená písmena. Dokončit příběh, což byl úkol navíc na zamyšlení, se Michalovi nepodařilo.

Sedmý pracovní list

Sedmý pracovní list byl velmi podobný tomu předcházejícímu, ale vyskytovalo se tam navíc písmeno p. Michal s tímto úkolem opět neměl problém. Písmena odlišil správně a také je správně přepsal. Pokud někde zapomněl čárku nebo tečku, sám chybu našel a opravil si ji. V básničce také našel všechna písmena správně. Zdá se, že při hledání a označování písmen tvarově podobných v textu, žádný problém není. Během čtení se však při těchto písmenech občas zadrhne, nebo je řekne špatně, ale hned se opraví.

Osmý pracovní list

Poslední pracovní list se zaměřoval na odlišení u, ú, ů. Podmínkou bylo, že nemá zaznamenávat dvojhlásky. Vysvětlili jsme si to na začátku, vyjmenovali jsme si všechny dvojhlásky a řekli ke každé několik slov. Přesto Michal zakroužkoval písmeno u i ve dvojhláskách. Šel systematicky větu po větě a když uviděl písmeno u/ú/ů, tak zvolil

barvu, která k němu patří. Kromě zaznamenání dvojháček žádnou chybu neudělal. V závěru měl napsat, co je na příběhu špatně. Sice se dopracoval k tomu, co není správně, ale nedokázal to slovy vyjádřit a utvořit samostatnou větu.

Závěr

Pedagogicko-psychologická poradna diagnostikovala u Michala dyslexii při inteligenci v pásmu podprůměru. Nemá logické uvažování. V době distanční výuky jsem s ním pracovala individuálně a myslím si, že přestože je u něj stránka logického myšlení oslabena, může u něj při správném vedení dojít ke zlepšení. Také jeho čtení se kupodivu zlepšilo. Dle slov pěstounky čtou každý den v několika krátkých úsecích. Jako velmi dobré hodnotím i to, že přestože má Michal problém se čtením, tak čte velmi rád, v hodinách se často hlásí a nebojí se číst nahlas. Myslím si, že zvolená úroveň byla pro Michala dostačující. Náročnější text či délka pracovního listu by byla nad jeho síly. I u této úrovně měl mnohdy problém s udržení pozornosti. Největší problém pro Michala bylo tvoření slov, nebo čehokoli, co musí vymyslet sám.

7.2 Případová studie žákyně Karolíny

Karolína, žákyně 2. třídy, 9 let

Rodinná anamnéza

Karolína žije v pěstounské péči od svých 4 let se svým starším bratrem Michalem. V pěstounské rodině má podnětné zázemí. Žije v rodinném domě nedaleko školy se svým biologickým starším bratrem Michalem, pěstounkou Janou, které říká máma, jejím biologickým synem Radkem, kterého považuje za bratra, Janiným přítelem Petrem, jemuž říká strejda a pejskem Jackem.

Osobní anamnéza

Jak jsem již uváděla, Karolína s Michalem neměli šťastné dětství před tím, než se dostali k současné pěstounce. Matka ani otec se o ně nestarali, děti často trpěly hladem a bývaly samy doma. Již v těhotenství matka brala drogy. Následně prošli oba sourozenci jinou pěstounskou rodinou, která je ovšem vrátila. Od doby, co jsou u pěstounky Jany, je matka nekontaktovala. Otec je ze začátku navštěvoval, s Karolínou však nekomunikoval. Dle slov pěstounky si otec myslel, že Karolína není jeho biologickou dcerou, a proto ji ignoroval a byl v kontaktu jen s Michalem. I tento kontakt po krátké době vymizel.

Karolína je živé dítě. Je roztržitá, velmi často zapomíná pomůcky, nedělá domácí úkoly. Pěstounce lže, že žádný úkol nemá, známky si přepisuje, žákovskou knížku schovává. Stejně jako bratr nosí brýle. Je pravák (viz. Příloha č. 12)

Školní anamnéza

Karolína začala chodit do mateřské školy ve čtyřech letech. Již ze školky přišla se zprávou z pedagogicko-psychologické poradny, ve které je uvedeno, že má inteligenci v pásmu podprůměru. Karolína stejně jako bratr měla odklad. V první třídě měla problém naučit se číst. Při výuce je pomalejší, trvá jí déle osvojit si probírané učivo. S bratrem jsou na sobě závislí. Během distanční výuky chodili na všechny hodiny společně a navzájem si napovídali.

Současná situace

Karolína je momentálně i s bratrem do konce školního roku na očním ozdravném pobytu. Odjeli tam 17. května a do konce školního roku budou docházet do tamní školy. Karolína chodí do školy často nepřípravená. Při hodinách je spíše nesoustředěná. Ve třídě je bezkonfliktní, má několik kamarádek, ale nejsou to pevná přátelství. Je vděčná za každý sociální kontakt. V kolektivu je akceptovaná.

Sledování v hodině

Karolína je v hodinách velmi často nesoustředěná. Neustále si s něčím hraje, kouká bezmyšlenkovitě po místnosti a při činnosti se velmi rychle unaví. Největší problém má s českým jazykem. Písmo má velké a neupravené. V posledním roce se zlepšila alespoň čitelnost. Při čtení se často zadržává, vyskytuje se dvojí čtení a často zaměňuje písmenka d a b. V matematice má problém s pochopením slovních úloh. Při počítání příkladů zaměňuje znaménko plus a mínus.

První pracovní list

Při dokreslování obrázků Karolína nechybovala. Postupovala sice nesystematicky, často přeskakovala z obrázku na obrázek, ale nakonec vše doplnila. Jedinou nápadností je, že umístění jednotlivých doplněných částí není přesné. Některé části vypadají odlišně než ve vzoru, ale jsou umístěny správně.

Druhý pracovní list

V rozdělování vět na jednotlivá slova udělala Karolína pouze jednu chybu, a to že slovo „odpoledne“ rozdělila na dvě jako „od poledne“ (viz Příloha č. 13). Tato kombinace se ale vyskytovat v jiných větách může, a proto si myslím, že tato chyba je způsobena nezkušeností. Věty jinak opsala bez chyby, ale písmo je neúhledné a nepřiměřeně velké. V další části, kde měla rozdělovat slova na slabiky, si intuitivně napsala počet slabik, aby se jí lépe pracovalo. Přestože jsme si zadání vysvětlovali a ukazovali na tabuli, slova na slabiky nerozdělila, pouze je zapsala záznamem teček a čárek. Je zvláštní, že u slova list napsala, že má slabiky dvě, ale nakonec záznam udělala správně (pouze jedna tečka). Na konci byla již zřejmě unavená a v posledních dvou slovech dělala chyby.

Třetí pracovní list

V první části třetího pracovního listu pracovala Karolína bez chyby. Přestože toto cvičení běžně v hodinách nedělají, poradila si s ním velmi dobře. Systematicky hledala možnosti vytvoření slova. Následně slova bez chyb napsala. V druhé části, kde měla seřadit slova tak, aby vznikla smysluplná věta, si také nevedla špatně. Slova seřadila správně. Při přepisu věty jí občas chybí čárka nebo háček. U poloviny vět zapomněla tečku na konci a písmenko velké R zaměnila za P.

Čtvrtý pracovní list

Ve čtvrtém pracovním listu Karolína dokončovala věty. Slova do vět doplnila bez chyby i ve správném tvaru. V přepisu sice chybovala, ale všechny chyby si dodatečně našla. Zajímavé je, že do věty „Chtěla bych pracovat jako...“ doplnila: uklízečka je to po mámě“. Karolína ve své mámě – pěstounce vidí velký vzor. V hledání jednoslabičných, dvojslabičných a trojslabičných slov však nebyla velmi úspěšná. Nejen že nezaplnila ani všechny řádky, také slova nezařadila správně.

Pátý pracovní list

S vymýšlením slov podle záznamu si Karolína nevedla úplně nejhůře. Nevymyslela všech osm slov, ale napsala 5 slov a pouze ve dvou chybovala (prohodila délky slabik). Myslím si ale, že na druháka to není úplně špatný výsledek v porovnání se staršími spolužáky. V druhé části měla za úkol spočítat slabiky ve slovech. Zde měla pouze jednu chybu, kdy z ničeho nic uprostřed cvičení u jednoho slova počítala písmena a ne slabiky.

Šestý pracovní list

Šestý pracovní list dělal Karolíně problém. Ze začátku při kroužkování d a b nechybovala, ale na konci každého cvičení vždy dělala chyby. Písmena sice zakroužkovala správně, ovšem v přepisu chybovala. Navíc jí vůbec nebylo divné, že napsala slovo „bublík“ místo dudlík, „beska“ místo deska a „drouk“ místo brouk (viz Příloha č. 14). V další části zaměnila písmenka jen jednou, ale velké množství jich nezakroužkovala vůbec. V zakončení příběhu opět napsala „buby“ místo dudy.

Sedmý pracovní list

V dalším pracovním listě se k písmenkům d a b přidalo ještě písmeno p. Na začátku to Karolíně problém nedělalo. Písmena označila správnými barvami a slova přepsala bez chyby. V textu básničky našla všechny, ale trvalo jí to velmi dlouho a často přepisovala. Pletlo se jí pouze d a b. S označením písmene p problém nemá.

Osmý pracovní list

V posledním pracovním listu měla Karolína označovat písmena u, ú, ů. Nenašla všechna, mnoho jich vynechala, ale ta, která označila, byla správně. Pokud nějakou chybu udělala, sama si ji opravila. Text dokázala sice převyprávět, ale ne moc obratně. Nebyla schopna mluvit samostatně souvisle ve větách. Spíše odpovídala na otázky. Co je na příběhu špatně, nevěděla.

Závěr

Podle pedagogicko-psychologické poradny má inteligenci v pásmu podprůměru. Já i třídní učitelka si však myslíme, že Karolína je schopna dosahovat velmi pěkných výsledků, když se jí někdo intenzivně věnuje. Ve škole nemívá horší známky než dvojky. Nejhorší je na tom se čtením a psáním. Když se soustředí, je schopná psát bez chyb. V diktátech se chyby objevují. Pedagogicko-psychologická poradna také uvádí, že se u Karolíny objevují prvky dyslexie a dysgrafie. Úroveň, kterou jsem pro Karolínu zvolila, byla dle mého názoru dostačující. Karolína má problém s udržením pozornosti, proto by s náročnějšími či delšími pracovními listy měla obtíže. Text v osmém pracovním listě by mohl být pro ni i o něco kratší. Největší problém měla v rozlišování písmen d a b, což se odráží i ve čtení. Mile mě překvapila ve všech přepisech, neboť chybovala jen minimálně.

7.3 Případová studie žáka Lukáše

Lukáš, žák 5. třídy, 12 let

Rodinná anamnéza

Lukáš žije s matkou, starší sestrou a matčíným přítelem v malém bytě nad zahradnictvím. Lukáš svého otce nezná a jeho jméno ani neřazuje v žádných školních dokumentech. Zákonným zástupcem žáka je pouze matka. Ta je na něj velmi přísná, ale co se týče školní přípravy, tak se mu moc nevěnuje, protože bývá dlouho v práci. S matčíným přítelem Lukáš moc dobře nevychází. S distanční výukou mu pomáhala starší sestra. Lukáš bývá často doma sám nebo právě jen se svou sestrou.

Osobní anamnéza

Od mala byl Lukáš zvláštní dítě. Byl spíše samotářský. Neměl nikdy moc kamarádů. Často je vídán ve městě sám na kole. Lukáš je levák a má velmi křečovitý úchop (viz Příloha č. 15).

Školní anamnéza

Lukáš chodil již od 3 let do mateřské školy. Chodil do stejného oddělení jako jeho o rok starší sestra. Ta na něj vždy dohlížela. V kolektivu byl spíše bojácny. Často si hrál sám nebo se svou sestrou. Do školy nastoupil o rok déle, protože na svůj věk nebyl dostatečně vyspělý a vyskytovala se u něj řečová vada, kterou ale již netrpí.

Současná situace

Do kolektivu se Lukáš snaží zapojit, ale nedaří se mu to. Podle třídní učitelky se řešila ve třídě i šikana. Spolužáci se mu smějí, ubližují mu, načež on sám si vybírá slabší žáky, kterým ubližuje, aby se jim zavděčil. Tuto situaci řešila i školní psychologka.

Sledování v hodině

Lukáš v hodině dává pozor, ale při otázce na již probrané učivo odpovídá špatně. Často chybí v i/y, v diktátech i prepisech navíc chybí háčky, čárky a tečky. Při čtení zadržává a intonuje ne vždy dobře. Jelikož jsem ho učila celý loňský rok, musím říct, že ve čtení se opravdu zlepšil. Problémy má také v matematice. Počítá s chybami, u slovních úloh si plete početní operace. V pracovních činnostech a výtvarné výchově je úspěšný. Nejlépe mu jde kresba a malba. Během vypracovávání listů se stala zvláštní věc. Lukáš se z ničeho nic uprostřed rozepsané věty zvedl a musel se jít projít. Říkal, že nevydrží dlouho sedět. Prošel se k oknu a zpět a potom pracoval dál. Podle třídní učitelky se to neděje velmi často.

První pracovní list

V prvním pracovním listu si Lukáš vedl velmi dobře. Doplnil téměř všechny prvky, které chyběly. Přehlédl pouze jeden. Přeskakoval z obrázku na obrázek a prvky doplňoval náhodně. Zaujalo mě, že se snažil i vystihnout přesný tvar jednotlivých prvků.

Druhý pracovní list

Rozdělování vět šlo Lukášovi velmi dobře. Všechny rozdělil správně. Věty přepsal s chybami v interpunkci a ve všech větách mu chyběla tečka na konci věty. V druhé části při rozdělování slov na slabiky si poradil též výborně. Zápis značkami provedl bez chyby.

Třetí pracovní list

Přesmyčky Lukášovi nedělaly žádný problém. Při psaní slov opět chyběly háčky a čárky. Při psaní vět to bylo podobné. Věty složil bez problému, ale ve slovech místy chyběla diakritická znaménka.

Čtvrtý pracovní list

V dokončování vět udělal Lukáš chybu hned v první větě, kdy doplnil slovo ve špatném tvaru. Nicméně při přepisu věty ho napsal již správně. V původní větě ho však neopravil. Ostatní věty doplnil správně, ale na konci vět chyběly tečky. Jednoslabičná, dvojslabičná a trojslabičná slova vybral z vět celkem správně, pouze s jednou chybou, kdy napsal dvojslabičné slovo jako trojslabičné.

Pátý pracovní list

S vymýšlením slov podle záznamu si Lukáš nejprve nevěděl moc rady. Nakonec vymyslel pět slov, z nichž čtyři byla správně (viz Příloha č. 16). Postupoval od nejjednoduššího k nejtěžšímu. Určování počtu slabik u slov mu šlo dobře. Slova si poctivě vytleskával. Postupoval náhodně.

Šestý pracovní list

Lukáš zakroužkoval všechna písmena d a b ve slovech správně a následně je přepsal. Chyby, které v přepisu udělal, si samostatně opravil. V textu se mu nepodařilo najít všechna písmena a své rozhodnutí několikrát změnil, proto i často gumoval a přepisoval (viz Příloha č. 17). Na konci, když dokončoval příběh, napsal větu, ale tvary některých

slov nedávaly smysl. Také se zde objevilo mnoho chyb, ale většinu si po upozornění opravil.

Sedmý pracovní list

V dalším pracovním listě, kde se přidalo písmeno p, si Lukáš vedl také dobře. Slova opsal jen s drobnými chybami, které byl schopen při kontrole najít. V básničce vynechal pouze jedno písmeno a ostatní zakroužkoval správně.

Osmý pracovní list

V osmém pracovním listě našel všechna písmena u, ú, ů. Dělal mu problém postupovat po větách. Často se vracel a přeskakoval z místa na místo. Přestože jsme si říkali, že dvojhlasky kroužkovat nemá, zakroužkoval i ty.

Závěr

Podle pedagogicko-psychologické poradny má Lukáš dyslexii a prvky dysortografie. Zvolená úroveň byla pro Lukáše lehká, příště bych zvolila obtížnější. Na Lukášovi bylo vidět, že je mu tato práce nepříjemná. Přestože jsem ho minulý rok učila na některé předměty, není na mě již zvyklý a v mé přítomnosti se necítil dobře. O to více ale na něm byla vidět snaha.

7.4 Případová studie žáka Martina

Martin, žák 2. třídy, 8 let

Rodinná anamnéza

Martin žije s matkou a otcem v rodinném domě na kraji města. Je jedináček. Matka má sice dítě z prvního manželství, které však nevychovala, ba ani s ním není v kontaktu. Oba rodiče pracují v místní firmě. Hlavou rodiny a vůdčí osobností je matka, která si nepřipouští jakékoliv problémy. Otec je spíše v pozadí, ale s třídní učitelkou se snaží spolupracovat. Chlapec byl již od mala velmi opečovávané dítě, které nesmělo ani za bránu domu, avšak rodiče se mu moc nevěnují, ani s ním moc nemluví, většinou si hraje sám na zahradě.

Osobní anamnéza

Již od mala měl Martin problémy s hrubou motorikou. Jeho vývoj od narození byl mírně opožděn. Byl vymodleným dítětem, tudíž od mala nebyl veden k samostatnosti a někdo

o něj neustále pečoval. Na druhou stranu nikdo neřešil a neřeší jeho řečové problémy. Jeho slovní zásoba je nedostatečná, rodiče nevěnují péči domácí přípravě do školy. Na otázky odpovídá jednoslovně, není schopen odpovědět souvislou větou. Martin je levák (viz Příloha č. 18).

Školní anamnéza

Martin chodil do mateřské školy od svých čtyř let. Už tam si všimli jeho neobratnosti a řečové vady. Mateřská škola doporučila rodině, aby požádala o odklad při nástupu do školy, ale matka tuto možnost odmítla. Od mala nebyl veden k rozvoji hrubé motoriky. V osmi letech neumí jezdit na kole, při plavání měl také velké obtíže, trpí obezitou. Je spíše samotářský a po kontaktu s dětmi příliš netouží. Ve škole má problém snad ve všech předmětech. V pracovních činnostech a výtvarné výchově příliš nevykává. S nůžkami pracuje velmi neobratně. V českém jazyce velmi chybuje. Nechápe význam textu. V matematice je schopen vypočítat příklady, ale zaměňuje znaménka. Největší problém v matematice jsou slovní úlohy. Není schopen odpovědět větou. Pokud něco samostatně napíše, nedává to vůbec smysl.

Současná situace

Ve třídě je sice Martin akceptován, ale sám nemá touhu se zapojovat do kolektivních her. V hodinách je klidný a působí soustředěně, nicméně na všechny dotazy k učivu odpovídá jednoslovně a bohužel nesprávně. Nepomáhá mu ani více času na práci. Je schopen naučit se látku zpaměti, ale bez hlubšího porozumění. Během přestávek sedí Martin na svém místě a hraje si s hračkami.

Sledování v hodině

Martin při čtení zaměňuje písmena d/b, m/n, a/e, o/a. Často si při čtení vymýšlí slova. Nedodržuje délku samohlásek, špatně intonuje, důrazně odděluje předložky. Jeho četba není plynulá a neukončuje věty. Čte bez pochopení a text není schopen interpretovat.

První pracovní list

V dokreslování obrázků byl Martin úspěšný, i když dokreslované tvary jsou nepřesné. Postupoval systematicky a pracoval soustředěně. Při kontrole všechny chyby našel.

Druhý pracovní list

U druhého pracovního listu už úspěšný nebyl vůbec. Nebyl schopen věty rozdělit na jednotlivá slova. Nejen, že nerozdělil předložku od podstatného jména, ale vkládal mezery tak, že vznikala slova, která neexistují (viz Příloha č. 19). Následně věty opsal tak, jak je rozdělil a vůbec mu nevadilo, že věta nedává smysl a jím napsaná slova vůbec neexistují. V druhé části měl oddělovat slabiky ve slovech čarou. To vůbec neudělal a pouze zapsal záznam v tečkách a čárkách. To měl kupodivu jen s jednou chybou, a to ve dvojhlásce, což dělá dětem problém běžně.

Třetí pracovní list

S přesmyčkami neměl Martin problém. Postupoval systematicky a nahlas zkoušel jednotlivé kombinace, dokud nepřišel na správnou variantu. Mnohdy mu trvalo dlouho, než usoudil, která z variant je správná. Nepřišel pouze na jedno slovo, a to slovo žárovka. Slova napsal s drobnými chybami – absence diakritických znamének. V druhé části pracovního listu si dobře nevedl. Měl za úkol seřadit slova správně do vět a věty následně napsat. Nejen že nebyl schopen slova správně seřadit, tudíž věty nedávaly absolutní smysl, ale také všechna slova napsal dohromady (viz Příloha č. 20). Věty tedy byly napsány úplně bez mezer. Příklad: „Radanahraju klavír“. Opět někde chyběla znaménka.

Čtvrtý pracovní list

Ve čtvrtém pracovním listě dokončoval Martin věty. Ze čtyř vět doplnil smysluplně tři věty. Ve čtvrté napsal nesmyslné slovo, které zřejmě mělo znamenat slovo žárovka, které tam patřilo, nicméně napsal „žlovka“. To samé slovo napsal i v přepisu. V přepisu opět chyběla diakritická znaménka a některá slova spojil. V rozlišování slov jednoslabičných, dvojslabičných a trojslabičných Martin dost chyboval.

Pátý pracovní list

V tomto pracovním listě dělal Martin zvláštní věc. Věděl, že má slovo být dvojslabičné, proto vymyslel nějaké dvojslabičné slovo a potom toto slovo přizpůsobil předem připraveným značkám. Příklad: měl vymyslet slovo dvěma dlouhými slabikami (- -) a napsal k tomuto vzoru slovo škola. Věděl však, že slabiky mají být dlouhé, proto nad samohlásky napsal čárky (škólá) a vůbec mu nevadilo, že slovo nedává smysl (viz Příloha č. 21). Jinde zase použil tříslabičné slovo. Z osmi slov měl dobře pouze dvě. Při počítání slabik v druhé části si vedl velmi dobře. U všech slov spočítal slabiky správně. Každé slovo si vyteskal, některé pro jistotu i vícekrát.

Šestý pracovní list

Rozlišování písmen d a b ve slovech i v textu Martinovi šlo, což mě překvapilo, jelikož při čtení textu si je pletl. Slova přepsal bez chyby. Dokonce i v textu našel všechna písmena a správně je zakroužkoval. Text se mu převyprávět nepodařilo, ale na návodné otázky dokázal odpovědět správně, i když jen jedním slovem.

Sedmý pracovní list

I se sedmým pracovním listem si Martin poradil velmi dobře a písmeno p, které zde bylo navíc, mu nečinilo žádné problémy. Nalezl všechna písmena a správně je zakroužkoval jak ve slovech, tak i v textu. Slova přepsal správně, pouze s absencí jedné čárky. V druhé části se jen přepočítal při počítání písmen d.

Osmý pracovní list

V textu posledního pracovního listu Martin nenašel všechna zadaná písmena, mnoho jich vynechal, ale ta, která našel, označil správně. Text nebyl schopen interpretovat, nedokázal ani odpovědět na otázky.

Závěr

Třídní učitelka na Martina vypracovala plán pedagogické podpory, ale ani ten nepomohl ke zlepšení. Proto byla rodiči podána žádost o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (duben 2021). Dále bude postupovat podle doporučení a závěrů z vyšetření v poradně. Velkým úspěchem bylo, že rodiče podali žádost do pedagogicko-psychologické poradny, jelikož ze začátku jakoukoliv pomoc odmítali. Úroveň, kterou pro Martina zvolila třídní učitelka, byla dostačující. Přestože to byla nejlehčí úroveň, měl problém s úkoly, které se týkaly nejen četby, ale i vlastní tvorby.

7.5 Případová studie žákyně Marie

Marie, žákyně 3. třídy, 9 let

Rodinná anamnéza

Marie žije s matkou, otcem a s o tři roky mladší sestrou v rodinném domě na vesnici, která je od školy vzdálená asi deset kilometrů. Doma mají spoustu zvířat včetně tří psů. Rodina vede děti spíše k přírodnímu stylu života a škola je až na druhém místě. Matka uvádí, že otec byl také diagnostikován jako dyslektik.

Osobní anamnéza

Matka žákyně je nekuřačka a sportovkyně, během těhotenství u ní nenastala žádná komplikace a porod Marie byl bez problémů. Narodila se v termínu a bez porodních komplikací. Již od narození byla sice velmi živým a neposedným dítětem, ale psychomotorický vývoj v raném dětství byl v normě. Je pravák.

Školní anamnéza

Do mateřské školy začala Marie chodit později, jelikož v době běžného nástupu do školky byla matka těhotná, proto si ji do narození dalšího dítěte nechávala doma. Chodila do lesní školky, která se nachází v nedaleké vesnici. Do školního třídního kolektivu se zařadila velmi dobře. Má ve třídě jednu velmi dobrou kamarádku. S nikým nemá žádný problém. Je bezkonfliktní, milá a ráda pomáhá. Často chodí i za mnou a vypráví o pejscích.

Současná situace

Po příchodu z distanční výuky měla problém se vrátit do běžného režimu. Přestože se online hodin účastnila, tak při nich prakticky nikdy nepracovala. Pokud byla vyvolaná, neodpovídala, nebo dokonce nevěděla, kde jsme. Při kontrole pracovních sešitů neměla prakticky nic vyplněné a znalosti byly také jen minimální. Snažila jsem se to řešit s Marií osobně, aby to spolužáci nevěděli a nesmáli se jí. Přesto však zaznamenali, že na žádnou otázku nezná odpověď, neustále jí něco chybí a nenosí domácí úkoly, proto se jí začali smát, že je hloupá. Tuto situaci jsme řešili, vysvětlili si ji a spolužáci Marii pomáhají k návratu do normálního stavu. Děti v této třídě jsou naučené předchozí třídní učitelkou chápat individuální znevýhodnění svých spolužáků.

Sledování v hodině

Marie je při výuce velmi často nesoustředěná. Neustále si s něčím hraje a opisuje od souseda. Po přesazení k jinému spolužákovi, který je na tom s pozorností hůře než ona, se její soustředěnost zlepšila, neboť se snaží pomáhat i jemu. Marie čte pomalu, při čtení si často vymýšlí slova, plete si písmenka, neukončuje věty, špatně intonuje. Čte bez hlubšího pochopení.

První pracovní list

S dokreslováním obrázků neměla Marie problém. Nepracovala systematicky. Prvky obrázků doplňovala náhodně. Nakonec doplnila vše. Jednotlivé prvky byly doplněny správně. Dokreslené obrázky nebyly vyobrazeny úplně přesně, a ne vždy byly umístěny na stejné místo jako u vzoru.

Druhý pracovní list

Marie rozdělila věty pouze s jednou chybou, kdy neoddělila předložku od podstatného jména. Následně věty přepsala s mnoha chybami. Ve větách jí chyběla znaménka, pozměnila písmeno a podobně. V druhé části při rozdělování slov na slabiky udělala také jednu chybu. Záznam tečkami a čárkami jí však činil velký problém. Přestože používala bzučák, nebyla schopna slyšet délku slabik, ani ve chvíli, kdy jsem jí slovo „vybzučela“ já. Při společné kontrole si některé z chyb ve větách našla sama (viz Příloha č. 22).

Třetí pracovní list

S třetím pracovním listem si Marie poradila velmi dobře. Přesmyčky vyřešila celkem rychle a bez chyby. Problém jí činilo pouze jedno slovo. Následně slova opsala pouze s jednou chybou. Toto cvičení děláme v hodinách celkem často. Následně měla tvořit ze slov věty a i toto cvičení jí šlo dobře. Všechny věty napsala prakticky bez chyby, respektive si všechny chyby při kontrole našla sama, pouze zapoměla na tečky na konci vět (viz Příloha č. 23).

Čtvrtý pracovní list

Ve čtvrtém pracovním listu byla Marie opět úspěšná. Věty doplnila tak, že byly smysluplné a opsala je bez chyby. Zaujalo mě, že si přeje pracovat jako bagrista. V druhé části napsala pouze dvě slova dvojslabičná a dvě slova trojslabičná. Jednoslabičná slova nenapsala vůbec.

Pátý pracovní list

Při vymýšlení slov podle záznamu délky slabik se Marie zaměřila na zvířata. Také hledala inspiraci mezi předměty, které se nachází ve třídě (viz Příloha č. 24) Samostatně jí šlo vymýšlení hůře a z osmi doplněných slov byla správně pouze tři slova. Měla špatně délku slabik i počet slabik. Při společné kontrole a s malou pomocí vymyslela i další slova. Dělení slov na slabiky jí šlo podstatně lépe. Udělala pouze dvě chyby a slabiky spočítala správně.

Šestý pracovní list

V šestém pracovním listě bylo velmi dobře vidět, že se Marii plete písmeno d a b. I když několikrát svou volbu přepisovala, stejně udělala několik chyb a nezakroužkovala všechna písmena. V přepisu udělala pouze jednu chybu. Napsala slovo „budlák“. Přišlo jí to sice divné, ale nepřišla na to, jak to má být správně. V textu si již počínala lépe. Nejprve v textu zakroužkovala všechna d a následně zakroužkovala všechna b. V dokončení příběhu udělala několik pravopisných chyb. Zvláštní bylo, že v pokračování se objevovala jirčička, která v příběhu o zvířátkách vůbec nefigurovala.

Sedmý pracovní list

Přidání písmena p Marii nedělalo problém. Sice nenalezla všechna písmena, ale ta, která označila, byla správně. V přepisu nechybovala. V druhé části, kde měla hledat písmena v básničce, Marie jedno vynechala a jedno písmeno označila špatně.

Osmý pracovní list

S rozlišováním u, ú, ů si Marie poradila velmi dobře. Text nejprve přečetla nahlas, následně si jej četla pro sebe a kroužkovala postupně. Nenašla sice všechna písmena, ale vynechala jich jen minimálně a všechna zakroužkovaná byla správně. Přestože četla s porozuměním a dokázala příběh převyprávět, nebyla schopna přijít na to, co je na příběhu špatně.

Závěr

Marie mě velmi mile překvapila. Všechny přepisy zvládla velmi dobře a mnohem lépe než při běžné školní výuce. Během distanční výuky se také zlepšila ve čtení. Maminka říká, že si čtou každý den. Je to bohužel na úkor znalostí z českého jazyka a matematiky. Marie je velmi chytrá dívka, ale nemá žádnou motivaci k učení. Podle zprávy z pedagogicko-psychologické poradny má Marie dyslexii a prvky dysortografie. Při práci s mými pracovními listy jsem se přesvědčila, že když se žákyně soustředí, je schopna si chyby uvědomit, nalézt je a opravit si je. Zvolená úroveň byla pro Marii vhodná.

7.6 Případová studie žáka Daniela

Daniel, žák 4. třídy, 10 let

Rodinná anamnéza

Daniel žije s matkou, otcem a starším bratrem v bytě v bytovém domě nedaleko školy. Matka má středoškolské vzdělání a pracuje na obecním úřadě. Otec má vysokoškolské vzdělání v technickém odvětví. Starší bratr chodí do sekundy na zdejší gymnázium. Se všemi členy rodiny má dobré vztahy. Často společně podnikají sportovní aktivity.

Osobní anamnéza

Těhotenství matky i porod Daniela byly bezproblémové. Psychomotorický vývoj v dětství probíhal optimálně. Daniel byl od mala společenské, hravé dítě. Do kolektivních her se zapojoval rád. Již ve školce měl tendence ke čtení. Sám jevil zájem o znalost písmen. V dětství měl problém se sykavkami, který byl kompenzován. Daniel docházel na logopedii. Je pravák a má špatný úchop (viz Příloha č. 25). Věnuje se několika sportům, a to konkrétně fotbalu, florbalu a šachům.

Školní anamnéza

Do mateřské školy nastoupil Daniel ve třech letech. V té době byl již schopný sebeobsluhy, byl samostatný. Ve školce byl vždy bezkonfliktní, s kamarády se dělil o hračky a byl komunikativní. Měl odklad školní docházky, jelikož se narodil v srpnu a měl řečovou vadu. V první třídě byl úspěšný, ale již zde bylo vidět, že si čtení osvojuje pomaleji než ostatní spolužáci. Jeho oblíbeným předmětem je matematika, v níž v loňském roce zvítězil ve školním kole matematické soutěže pro třetí ročník. Také ho baví přírodověda a vlastivěda, zejména historie.

Současná situace

Ve třídě je středem kolektivu, se všemi spolužáky vychází dobře. Je nekonfliktní. Příští rok by se chtěl přihlásit na gymnázium jako jeho bratr. Podle třídní učitelky má Daniel podporu v domácí přípravě od rodičů, díky které má šanci na úspěch v přijímacím řízení. S maminkou pravidelně čtou, ale pokroky ve čtení jsou pozvolné.

Sledování v hodině

Daniel je v hodině pozorný. Během hodiny se hlásí. Největší potíže mu dělá český jazyk, a to konkrétně čtení a diktáty. V diktátech často nestíhá, chybí mu interpunkční znaménka a občas vynechá písmeno. V přepisech většinou nechybuje. Vyniká v matematice, která je jeho koníčkem a je také velmi dobrý v přírodních vědách a sportu.

První pracovní list

V prvním pracovním listě pracoval Daniel systematicky, bohužel však s chybami. Ve dvou obrázcích nedoplnil tentýž prvek. Naopak oceňuji, že se snažil u ostatních prvků o přesné umístění a vystižení jejich tvaru.

Druhý pracovní list

Rozdělování vět šlo Danielovi dobře. Všechny rozdělil správně a následně je bez chyb přepsal. U některých vět zapomněl tečku na konci věty. Ve větách si chyby na pokyn „zkontroluj si to“ opravil. Slova rozdělil na slabiky s chybami. V záznamu dlouhých a krátkých slabik chyboval nejen v počtu slabik, ale také v jejich délce.

Třetí pracovní list

V přesmyčkách nejprve tento žák tápal, protože toto cvičení podle jeho slov nikdy nedělal, ale jakmile se zorientoval, tak mu to šlo dobře. U některých slov váhal velmi dlouho, ale nakonec vylučovací metodou přišel na správnou kombinaci. Slova napsal pouze s jednou chybou. Skládání vět mu šlo také dobře. Složil je i přepsal bez chyby.

Čtvrtý pracovní list

S dokončováním vět si Daniel poradil. Doplnil je smysluplně a přepsal jen s drobnými chybami. Na konci dvou vět mu chyběly tečky a slovo žárovka napsal s f místo v (viz Příloha č. 26). Zaujala mě jeho odpověď, že by chtěl být učitelem. Druhá část tohoto pracovního listu se Danielovi líbila zřejmě nejvíce. Místo požadovaných třech slov v každé kategorii napsal v každé více než dvojnásobek a všechna bez chyby.

Pátý pracovní list

V pátém pracovním listě si vedl Daniel ze všech nejlépe. K osmi zápisům značek doplnil 7 slov a všechna správně. Použil slova, která ho napadla při pohledu do třídy. V druhé části spočítal u všech slov slabiky správně. K počítání si pomáhal tukaním pera o lavici.

Šestý pracovní list

U kroužkování d a b ve slovech dvě písmena vynechal, ale ostatní měl zakroužkovaná správně a slova správně přepsal. V textu už zakroužkoval všechna písmena a opět bez chyby. Text přečetl celkem bez problémů, ale občas se zadržoval, dvakrát zaměnil písmeno e za a, ale hned se opravil. Text však četl jako jednu dlouhou větu. S dokončením příběhu si nevěděl rady.

Sedmý pracovní list

Přidání písmene p Danielovi potíže nečinilo. Ve slovech označil vše správně a následně slova opsal jen s drobnými chybami, které našel sám. V textu chyboval pouze jednou, když označil písmeno r jako písmeno p (viz Příloha č. 27). Během čtení básničky se však zadržoval a občas si slova vymýšlel. Daniel nejprve kroužkoval v celém pracovním listě a následně plnil ostatní úkoly.

Osmý pracovní list

V textu osmého pracovního listu Daniel přehlédl pouze jedno u a všechna ostatní označil nakonec dobře, i když u některých si nebyl jistý a několikrát je opravoval. Text přečetl celkem bez problémů, i když nějaké chyby se objevily a opět měl problém s intonací. Následně dokázal příběh převyprávět, ale nevymyslel, co je na příběhu špatně.

Závěr

Daniel je velmi chytrý žák. Podle zprávy z pedagogicko-psychologické poradny má nadprůměrnou inteligenci, kterou do jisté míry kompenzuje svou dyslexii. Zvolená úroveň byla pro Daniela jednoduchá. Příště bych zvolila obtížnější, ale pouze listy bez textů. Pracovní listy s texty této délky byly pro Daniela optimální.

7.7 Případová studie žákyně Kateřiny

Kateřina, žákyně 4. třídy, 10 let

Rodinná anamnéza

Kateřina žije s o čtyři roky starším bratrem, matkou a jejím přítelem v řadovém rodinném domě na konci města. Ve stejném domě žijí i její prarodiče. Matka pracuje jako prodavačka a její přítel se živí jako elektrikář. Se starším bratrem má dobré vztahy. S otcem je v nepravidelném kontaktu. S matkou nevychází úplně nejlépe. Táhne spíše k prarodičům.

Osobní anamnéza

Kateřina se narodila dva týdny před termínem. Její matka je kuřačka a kouřila i během těhotenství. V dětství se o ni staral starší bratr. Často ji brával s sebou ven mezi své kamarády, proto se Kateřina přátelí spíše s chlapci. Většina jejich přátel jsou starší, než je ona. Kateřina na svůj věk nevypadá. Je velmi vysoká a působí minimálně o dva roky

starší, než ve skutečnosti je. Jejím koníčkem je kreslení. Píše pravou rukou, ale při házení používá ruku levou.

Školní anamnéza

Kateřina chodila od 3 let do mateřské školy. Již ve školce se objevovaly konflikty. Nerada se dělila o hračky. Při pokusu o odebrání hračky začala plakat. Ve školce bývala vždy od brzkého rána až do konce. Stejně tak ve školní družině. Zde se odmítala účastnit kolektivních her. Během distanční výuky se několikrát řešily neomluvené hodiny. Kateřina se odmítala připojovat a neplnila úkoly.

Současná situace

Do třídního kolektivu Káťa moc nezapadla. Již od první třídy si se spolužáky moc nerozumí. Dříve navazovala přátelství s dětmi, které bývaly stejně jako ona dlouho ve školní družině. Nyní mívá se spolužáky drobné konflikty, ale podle třídní učitelky nic vážného. Přestávky většinou tráví sama kreslením do sešitu, a bohužel i na lavici a na vše, co jí přijde pod ruku.

Sledování v hodině

Žákyně působí, že žije ve svém světě. Během hodin se často nesoustředí. Neustále si maluje obrázky na okraj sešitu, přestože ji paní učitelka napomíná, aby to nedělala. Největší obtíže jí činí čtení a český jazyk celkově. Ani v matematice a anglickém jazyce nevykuká. Její nejoblíbenější předmět je výtvarná výchova, ve které je úspěšná. Kreslení se věnuje i ve svém volném čase.

První pracovní list

V prvním pracovním listě doplnila Kateřina všechny prvky správně, pouze jeden prvek byl tvarově odlišný, ale z obrázku bylo patrné, co chtěla doplnit. Pracovala nesystematicky a v porovnání s ostatními potřebovala mnohem více času.

Druhý pracovní list

Věty Kateřina rozdělila na slova správně. Při přepisu vět udělala několik chyb, ale po upozornění na kontrolu si většinu z nich opravila. Nebyla ale schopna nalézt všechny. Rozdělování slov na slabiky jí šlo o poznání hůře. Nerozdělila všechna slova správně, a ani některé značky neodpovídaly délce slabiky. K správnému řešení nepomohl ani bzučák.

Třetí pracovní list

S přesmyčkami si Kateřina nejprve nevěděla rady. Vyluštila pouze některá slova a k těm, která jí dělala obtíže, se vrátila zpětně. Nakonec přišla na všechna slova, ale velmi dlouho váhala a kombinace si zkoušela nahlas. Slova napsala bez chyb. Věty poskládala správně, ale v přepisu chybovala. Zaměnila některá písmena tak, že věta následně nedávala smysl.

Čtvrtý pracovní list

V první části čtvrtého pracovního listu doplnila Kateřina všechny věty správně a také je všechny správně přepsala, ale během práce často používala zmizík a opravovala. Slova dvojslabičná vybrala z vět správně, ale slova jednoslabičná měla špatně. U slov trojslabičných napsala správně pouze jedno slovo, navíc použila slova, která ve větách nebyla (viz Příloha č. 28).

Pátý pracovní list

S vymýšlením slov si Kateřina nevěděla vůbec rady. Sama nevymyslela slovo žádné a ta, která napsala, opsala od spolužáka. Podle jejích slov bylo toho cvičení moc těžké. Počet slabik u slov určila správně. Každé slovo si poctivě vytleskávala.

Šestý pracovní list

Písmena d a b Kateřina označila ve slovech všechna, bohužel však nesprávně. V mnoha případech i gumovala a přepisovala. V přepisu má všechna slova napsaná správně. V textu se jí nepodařilo najít všechna písmena. Mnoho jich vynechala. Ta, která má označena, jsou správně. Opět ale dlouho váhala a několikrát přepisovala.

Sedmý pracovní list

V dalším pracovním listě, kde přibylo písmeno p, se Kateřina nenechala zmást. Vše označila správně. V přepisu se objevily chyby. Zaměňovala písmeno a za o a naopak. V básničce našla všechna písmena b a p, ovšem chybělo jí několik písmen d.

Osmý pracovní list

V posledním pracovním listě Kateřina velmi váhala. V textu vyznačila pouze polovinu všech u, ú, ů. Vyznačovala nejprve ú v celém textu, následně u a nakonec ů (viz Příloha č. 29). Na otázku, co je na příběhu špatně, nebyla schopna odpovědět a do odpovědi

napsala pouze dvě slova, která sama o sobě nedávala smysl (viz Příloha č. 30). Při četbě textu nebyl patrný rozdíl při čtení krátkého a dlouhého u.

Závěr

Kateřina potřebovala na vypracování pracovních listů mnohem více času než její spolužáci. V prepisech často chybovala, ale po upozornění si většinu chyb opravila. Největší obtíže jí dělaly úkoly, kde musela něco vymýšlet. Podle pedagogicko-psychologické poradny má Kateřina dyslektické obtíže, její inteligence je v pásmu průměru a má problém s pozorností. Některé úkoly z této úrovně byly pro Kateřinu optimální, jiné naopak obtížné.

7.8 Případová studie žáka Jana

Jan, žák 4. třídy, 9 let

Rodinná anamnéza

Jan žije v bytě v panelovém domě na okraji města s o dva roky mladší sestrou, matkou, otcem a kocourem Mikem. Matka pracuje jako daňová poradkyně a otec je strojevedoucím. Jan a jeho rodina pochází z Vysočiny, kde žili s prarodiči na statku. Do našeho města se přistěhovali, když bylo Janovi 5 let. Rodina je sportovně založená. Se školou komunikuje nejčastěji matka a snaží se být nápomocna.

Osobní anamnéza

Těhotenství i porod probíhal u Jana normálně. Matka je nekuřačka a abstinentka. Během těhotenství neprodělala žádnou nemoc, která by mohla mít vliv na vývoj dítěte. Jeho psychomotorický vývoj byl obvyklý. Jako dítě byl hravý a přátelský. Do tří let byl úzkostný, když byl delší dobu bez matky. Je pravák a má správný úchop (viz Příloha č. 31). Je sportovně založený. Jeho oblíbenými sporty je florbal a basketbal.

Školní anamnéza

Při nástupu do mateřské školy ve třech letech byl Jan prvního půl roku velmi plačtivý. Jelikož matka byla na mateřské dovolené s mladší sestrou, chodíval zprvu do školky nejprve několik dní v týdnu, následně každý den pouze na dopoledne. Tento stav se urovnal asi ve čtyřech letech. V Janových pěti letech se rodina přestěhovala, ale naštěstí nástup do nové školky byl bezproblémový. Zpočátku byl sice bojácný, ale časem si na nové prostředí zvykl. V první třídě si našel kamaráda a jejich přátelství přetrvává dodnes.

Se čtením má obtíže již od první třídy. Osvojení trvalo déle a dodnes si při čtení není jistý. Také jeho písmo bylo vždy neúhledné, ale jeho čitelnost se podstatně zlepšila.

Současná situace

Jan je v kolektivu oblíbený. Třídní kolektiv se totiž skládá převážně ze sportovně zaměřených žáků a díky svým zálibám do něj Jan skvěle zapadá. Podle třídní učitelky je vůdčí osobností ve třídě. Plní také roli třídního vtípalka. Není konfliktní a nemá žádné kázeňské problémy, ale také není úplně vzorný. Většinu volného času tráví na hřišti nebo s kamarády venku, mnohdy na úkor školních povinností.

Sledování v hodině

Jan je v hodině klidný. Většinu hodiny dává pozor. Hlásí se a při vyvolání většinou ví správnou odpověď. Jeho nejoblíbenějším předmětem je tělesná výchova a prvouka. V českém jazyce má největší problém s diktáty. Obvykle chybí interpunkční znaménka, nebo vynechá nějaké písmeno. V matematice obtíže nemívá. Čte pomalu, často se přeříkává, ale většinou se hned opraví. Občas přeskočí řádek, nebo naopak čte stejný řádek dvakrát.

První pracovní list

V prvním pracovním listu Jan nechyboval. Všechny prvky doplnil bez chyby. Pracoval systematicky. Tvary jednotlivých prvků nejsou přesné, ale jsou čitelné. Jan pracoval v optimálním tempu.

Druhý pracovní list

Druhý pracovní list začal Jan nestandardně. Nejprve si věty napsal a až následně rozděloval ty původní. V přepisu dělal chyby. Mnoho chyb si sám našel a opravil, ne však všechny. V druhé části rozdělil slova na slabiky bezchybně. V zápisu délek slabik udělal několik chyb, které si po upozornění na kontrolu opravil. Zanechal pouze jednu. Napsal slabiku s dvojhláskou ou jako krátkou, což je velmi častá chyba.

Třetí pracovní list

S přesmyčkami neměl Jan potíže. Vyřešil je celkem rychle, ale některá slova mu dala zabrat. Slova přepsal opět jen s několika chybami v interpunkčních znaménkách. Věty také složil smysluplně. Při přepisu udělal několik chyb ve znaménkách, chyběly tečky na konci některých vět a v jednom slově popletl písmena.

Čtvrtý pracovní list

Věty ve čtvrtém pracovním listě dokončil Jan správně, dávaly smysl a slova byla ve správném tvaru. V přepisu vět bylo několik chyb. Jednoslabičná, dvojslabičná a trojslabičná slova doplnil Jan bez problémů. Jednotlivá slova si vytleskával.

Pátý pracovní list

S vytvářením slov podle záznamu teček a čárek si Jan poradil vcelku dobře. Z osmi slov měl pět správně (viz Příloha č. 32). U ostatních byl špatně počet nebo délka slabik. V jednom slově si spletl písmeno h s písmenem k, což je jeho častá chyba v diktátech. Slabiky u slov počítal správně. Každé slovo si několikrát vytleskal.

Šestý pracovní list

V první části šestého pracovního listu Jan vynechal jedno písmeno d, ale slova přepsal bez chyby. V druhé části, tedy v textu jich už vynechal více. Podařilo se mu zakroužkovat asi polovinu písmen. Nejprve měl označená i jiná písmena než d a b, ale to nakonec opravil.

Sedmý pracovní list

V dalším pracovním listu, kde přibylo písmeno p, už nechyboval. Ve slovech i v básničce se mu podařilo najít všechna písmena a správně je odlišit. V některých případech však váhal a několikrát své rozhodnutí změnil.

Osmý pracovní list

Text v osmém pracovním listě přečetl Jan jen s malými obtížemi. Četl pomalým a rozvázným tempem. Bylo zřetelné, že se snaží, aby neudělal chybu. Několikrát zaměnil písmeno o za a, ale většinou se hned opravil. Většinu písmen u našel a označil správně. Nepřišel na to, co je na příběhu špatně.

Závěr

Zvolená úroveň pro Jana byla dostačující. V pracovních listech zaměřujících se na slabiky by mohl mít těžší úroveň. Nemyslím si, že by mu nějaký list dělal větší obtíže, ale sám hodnotil jako nejobtížnější list číslo šest (vyhledávání písmen d a b v textu) a list číslo osm (vyhledávání u, ú, ů v textu). Podle pedagogicko-psychologické poradny má Jan dyslexii s prvky dysgrafie. Jeho inteligence je v dolním pásmu nadprůměru. Podle paní

učitelky se ve psaní zlepšil. Jeho písmo je sice neúhledné, ale je čitelné, čemuž napomáhá i to, že měl na tuto práci dostatek času.

7.9 Případová studie žákyně Nikol

Nikol, žákyně 3. třídy, 8 let

Rodinná anamnéza

Nikol žije s rodiči a mladším bratrem, který ještě chodí do mateřské školy, v bytě v panelovém domě na sídlišti, které se nachází asi 10 minut od budovy školy. Matka byla do loňského roku na mateřské dovolené a od letošního roku pracuje ve zdejší firmě na výrobu zdravotních potřeb. Otec dojíždí do kolínské nemocnice, kde pracuje jako sanitář. Nikol i jejího bratra často hlídá matčina sestra, která bydlí ve vedlejším domě.

Osobní anamnéza

Nikol se narodila v termínu porodu, který byl stanoven lékařem. Narodila se ale císařským řezem, jelikož měla obmotanou pupeční šňůru kolem krku a lékaři se báli komplikací během porodu. Matka je kuřačka, ale v době těhotenství nekouřila ani nepila alkohol. Od mala je Nikol velmi živá, impulzivní a roztržitá. Nikdy u žádné zájmové aktivity nevydržela moc dlouho. Má problém s pozorností. Velmi ráda sportuje. Její nejoblíbenější činností je jízda na kole a běh. Účastní se i běžeckých soutěží pro děti. Nikol je levačka (viz Příloha č. 33)

Školní anamnéza

Již v mateřské škole si všimli, že je Nikol nápadně roztržitá a má problém s udržení pozornosti. Při výtvarných pracích často odbíhala, hrála si s pomůckami, nebo je použila na něco jiného. Vždy byla se vším rychle hotová, ale výsledná práce neměla dobrou kvalitu. Do kolektivních her se zapojovala ráda. V kolektivu byla oblíbená, a to přetrvalo i do současné doby. V hodinách má problém s pozorností, tudíž ji paní učitelka musí neustále napomínat. Během distanční výuky se připojovala pravidelně a seděla tam s ní i maminka, aby dávala pozor. Jejím nejoblíbenějším předmětem ve škole je tělesná výchova. Má ráda také matematiku, ale často si plete početní operace.

Současná situace

Nikol je, co se týče chování, bezproblémová žákyně. Ve třídě je středem dívčího kolektivu. Vychází dobře i s chlapci, jelikož s nimi často hraje fotbal. Nemá žádné

konflikty a vždy je ochotná pomoci s jakýmkoliv úkolem. Přestávky tráví s kamarádkami hraním si s různými hračkami. Navštěvuje školní družinu a sportovní kroužek. S rodiči vychází dobře. Často si hraje s mladším bratrem. Je hodně vázaná na otce, který s ní absoluuje všechny sportovní aktivity.

Sledování v hodině

Nikol je v hodině nesoustředěná. Neustále se otáčí, povídá si se spolužačkou, hraje si s tužkou, hračkami, maluje si po ruku. Občas se hlásí, ale ne vždy odpovídá správně. Čte velmi nejistě a pomalým tempem, při čtení zaměňuje písmena, nejčastěji a/o, a/e a d/t. U delších slov čte stále po slabikách. V diktátech i prepisech textů je Nikol často nesoustředěná a chybje. Její písmo je mnohem větší, než by mělo být. V matematice většinou problémy nemá. Její chyby pramení z nepozornosti.

První pracovní list

U dokreslování prvků do obrázku byla Nikol úspěšná. Doplnila všechny prvky, přestože je dokreslovala náhodně. Pracovala velmi rychlým tempem. Dokreslené části nejsou tvarově přesné, ale je zřetelné, co chtěla autorka nakreslit.

Druhý pracovní list

Rozdělování vět na slova šlo Nikol dobře. Rozdělila je pouze s jednou chybou, která následně v prepisu nebyla. Bohužel se tam objevila spousta dalších chyb. Stejně jako při čtení i při psaní zaměňuje písmeno a za o, chybí interpunkční znaménka, na konci vět tečky a ve slově sníh zaměnila písmeno h za ch. V rozdělování slov na slabiky chybovala u dvou slov. Záznam tečkami a čárkami má špatně u více slov. Naopak ale u slova, které má rozdělené špatně, má záznam délky slabik správný.

Třetí pracovní list

Z deseti přesmyček ve třetím pracovním listu má Nikol dvě špatně. Zvláštní je, že chybná slova nevznikla špatnou kombinací slabik, nýbrž kombinací písmen. Z přesmyčky ce-sil-ni vytvořila „slovo inlsice“ (viz Příloha č. 34). V další části pracovního listu měla skládat věty ze slov. To se jí podařilo jen u poloviny. Na konci všech vět chyběly tečky. V prepisu slov i vět chybí opět znaménka.

Čtvrtý pracovní list

Ve čtvrtém pracovním listě Nikol dokončovala věty. Ze čtyřech vět doplnila správně tři věty. Následný přepis byl s chybami. Často gumovala a byla ze všech žáků jediná, které se věty nevešly na řádek (viz Příloha č. 35). Druhou část pracovního listu vyplnila chybně. Přestože jsme si zadání vysvětlovali, a dokonce říkali příklady, tak zde doplňovala vymyšlená slova, zatímco měla doplňovat slova z vět. Pomineme-li tuto skutečnost, tak slova dvojslabičná a trojslabičná měla správně, pouze s absencí interpunkčních znamének. Místo slov jednoslabičných doplnila také slova dvojslabičná.

Pátý pracovní list

V pátém pracovním listě měla Nikol vymýšlet slova podle záznamu délky slabik. Správně vymyslela pouze tři slova z osmi. U dalších byl chybný počet slabik nebo jiná délka slabik. Tentokrát zaměnila písmeno u za písmeno a. V druhé části spočítala slabiky špatně jen u tří slov.

Šestý pracovní list

V první části šestého pracovního listu Nikol zakroužkovala pouze písmena na začátku slov, tudíž jí dvě chyběla. Ta, která označila, byla správně. V přepisu se objevily jen drobné chyby. V textu Nikol neodhalila několik písmen, ale ta, která našla, má správně. Při označování často gumovala přepisovala. Velmi zajímavě pojala poslední úkol na tomto listě, a to dokončení příběhu. Sice jsou ve větách chyby a nejsou napsány gramaticky správně, ale projevila se zde plně její kreativita. V dokončení příběhu použila názvy různých lesních zvířátek, která se v příběhu ani neobjevila, ale skvěle tam zapadají. Pod text dokonce namalovala obrázky k příběhu.

Sedmý pracovní list

V dalším pracovním listu, kde přibýlo písmeno p, zakroužkovala Nikol v první části všechna písmena správně a slova přepsala pouze s jedním chybějícím háčkem. V druhé části ale vypracovala jen polovinu úkolu. Sice spočítala písmenka, ale nezakroužkovala je. Nebylo to jistě kvůli tomu, že by to nevěděla, nýbrž jen z roztržitosti. Co má v tomto cvičení dělat jsme si vysvětlovali a zadání četla nahlas.

Osmý pracovní list

V textu posledního pracovního listu, kde se mělo kroužkovat u, ú, ů, si Nikol nevedla zrovna nejlépe. Mnoho písmen nebylo zakroužkováno, často gumovala a ta zakroužkovaná nespočítala správně. Matoucí pro ni mohlo být to, že písmena u, která

byla blízko sebe, zakroužkovala najednou. Mile mě překvapilo, že přišla na to, co je v příběhu špatně.

Závěr

Zvolená úroveň pracovních listů byla pro Nikol dostačující. Některé úkoly jí dělaly problémy, ale myslím, že mnoho jejích chyb vzniká z nepozornosti. Pedagogicko-psychologické poradna potvrdila domněnku třídní učitelky, že Nikol má dyslexii spojenou s poruchou pozornosti.

7.10 Případová studie žáka Milana

Milan, žák 3. třídy, 8 let

Rodinná anamnéza

Milan žije na zdejší sídlišti, které je vzdálené asi deset minut od školy, pouze s otcem a mladším bratrem. Otec je původem Slovák a pracuje ve zdejší firmě. Bratr Michael je předškolák a v září nastoupí do první třídy stejné školy. Matka od dětí odešla, když byly mladšímu z bratrů dva roky. Od té doby se nesmělo před Milanem na přání otce o matce mluvit. Matka byla alkoholička a léčila se v protialkoholní léčebně. Od prosince loňského roku jsou chlapci s matkou opět v kontaktu.

Osobní anamnéza

Jak jsem již uvedla, matka byla alkoholička. V současné době již nepije, a tak otec, který má chlapce ve výhradní péči, umožnil jejich kontakt. Zda pila matka již v těhotenství, se mi zjistit nepodařilo. Milan se narodil bez problémů a porod byl spontánní. Psychomotorický vývoj probíhal v dětství normálně. Milan byl hravé a veselé dítě, ale nepřítomnost matky nesl těžce. Z doby, kdy s nimi žila matka, si toho moc nepamatuje. K jeho koníčkům patří jízda na koloběžce a počítačové hry. Milan je pravák.

Školní anamnéza

Do mateřské školy Milan nastoupil ve třech letech. Do kolektivních her se zapojoval, jen se nechtěl dělit o hračky. Po odchodu matky začal být uzavřený a tichý. Otec se mu snažil matku vynahradiť a brzy se vše vrátilo do normálu. Milan patří ve třídě do kolektivu chlapců, kteří nejvíce zlobí. Často vymýšlí nezbednosti, běhají po chodbách a podobně. V hodině si neustále povídá se spolužáky a musí být neustále napomínán. Jeho

nejoblíbenějším předmětem je matematika, ve které vyniká. Naopak mu nejde český a anglický jazyk.

Současná situace

V třídním kolektivu je oblíbený. Neustále tropí vylomeniny. Konflikty občas vznikají mezi chlapci, ale druhý den už o této situaci nevědí. Třídní učitelka musela několikrát s otcem i Milanem řešit jeho slovník. Často používá vulgární slova, anebo je píše na papírky ostatním spolužákům. Milan momentálně nechodí do školy, jelikož otec odmítá nechávat syna testovat. Z tohoto důvodu chodí do školy pouze na osobní konzultace a přezkoušení. Podle třídní učitelky se doma opravdu připravuje a je vidět snaha.

Sledování v hodině

Při výuce Milan většinou dává pozor, ale někdy si povídá se spolužákem v lavici. Z tohoto důvodu byl v tomto školním roce, kdy strávil ve škole jen šest týdnů, už dvakrát přesazen. Čte mnohem lépe než v loňském školním roce, ale stále velmi pomalým tempem, zadržává se a občas zaměňuje písmena. Problémy má v diktátech, při kterých většinou nestíhá psát, čímž vznikají chyby z nepozornosti, protože je nucen psát rychleji. V prepisech bývá chyb méně.

První pracovní list

V prvním pracovním listě si Milan počínal dost zvláště. Pracoval sice systematicky, ale do obrázků dokresloval prvky úplně na jiná místa. Nakonec vše vygumoval a začal od začátku. Při druhém pokusu již doplnil vše správně, a dokonce se pokoušel o tvarovou přesnost.

Druhý pracovní list

V druhém pracovním listu si Milan počínal velmi dobře. Potřeboval hodně času, ale nakonec se mu podařilo napsat vše bez chyby. Věty rozdělil na slova správně. Při prepisu sice chyboval, ale chyby si sám opravil. U dělení slov na slabiky měl také vše správně, a dokonce měl dobře i záznam délky slabik.

Třetí pracovní list

Přesmyčky šly Milanovi velmi dobře. Podařilo se mu rozluštit všechny a při psaní slov chyboval pouze ve slově kobyly, kde napsal měkké i a ve psaní interpunkčních znamének.

Dařilo se mu i skládání vět ze slov. V přepisu chyboval v psaní i/y, přestože jej viděl v zadání a opět chyběly tečky nad písmeny j a i (viz Příloha č. 36).

Čtvrtý pracovní list

Dokončování vět šlo Milanovi také dobře. Pracoval systematicky (viz Příloha č. 37). Kromě chybějících teček na konci vět má vše správně. Zaujalo mě dokončení věty „V lampičce mi praskla...“. Milan byl jediný, kdo napsal něco jiného než žárovka. Doplnil slovo „ledka“. Slova jednoslabičných vymyslel pět, pouze ve slově chtěl mu chybělo jedno písmeno. U slov dvojslabičných a trojslabičných napsal od každého jen dva výrazy. Tato slova byla správně. Více jich nenalezl.

Pátý pracovní list

S pátým pracovním listem si Milan poradil velmi dobře. Měl vymýšlet podle záznamu délky slabik slova. Z osmi záznamů se mu podařilo vymyslet šest slov. Všechna slova byla správně. K vymýšlení používal bzučák. Počítání slabik ve slovech měl také bez chyby. Každé slovo si vytleskal pro jistotu dvakrát.

Šestý pracovní list

S označováním slov neměl Milan žádný problém. Ve slovech našel všechna písmena a správně je zakroužkoval. Dokonce ani v přepisu neudělal žádnou chybu. V textu některá písmena přehlédl, ale většinu z nich našel a správně je označil. Příběh ale nedokončil.

Sedmý pracovní list

Ani s přidaným písmenem p neměl Milan obtíže. Všechna označil správně a slova přepsal také bez chyby. V básni našel všechna písmena kromě dvou d. Všechna označená byla správně.

Osmý pracovní list

Poslední pracovní list dal Milanovi zabrat. V textu našel asi jen polovinu písmen u. Ta, která označil, má nakonec správně, ale často gumoval a měnil své rozhodnutí (viz Příloha č. 38). Text dokázal převyprávět, přišel i na to, co je na příběhu špatné, ale nedokázal vysvětlit proč a zformulovat to do psané podoby.

Závěr

Velmi mě zaujalo, že tiskací písmeno Š píše Milan ve svém příjmení zrcadlově obráceně, ale v pracovních listech se tato chyba neobjevila ani jednou. Zvolená úroveň pro Milana byla optimální. Psal ve velmi pomalém tempu, které mu vyhovovalo. Kdyby měl na pracovní listy méně času, chybovost by byla větší. Podle pedagogicko-psychologické poradny má Milan inteligenci v pásmu nadprůměru. Dyslexie byla u něj diagnostikována v září 2020.

8 Závěr

Teoretická část mé diplomové práce shrnuje přehled informací, které je dobré znát při práci s dyslektikem. Může napomoci pochopit jeho problémy a překonat úskalí, která tato diagnóza přináší. Po celou dobu psaní této práce jsem byla překvapována stále novými poznatky. Její tvorba mi dopomohla k ucelení informací týkajících se poruch učení a uvědomění si souvislostí některých problémů, které jsem jako dítě musela překonávat a které i nyní pozoruji na svých žácích. Doufám, že stejně tak bude působit i na případné čtenáře. Na začátku jsem se zaměřila na historii poruch učení, protože bez znalosti překážek z minulosti bychom neocenili současná fakta. Následně jsem se snažila seznámit čtenáře s pojmem specifické poruchy učení, co všechno tento pojem zahrnuje, jak je poznáme, a jak mohou vznikat. Na konci teoretické části jsem se zaměřila na jednotlivé poruchy učení a nejvíce na dyslexii, která se vyskytuje nejčastěji a je i hlavním bodem zájmu mé diplomové práce.

V praktické části jsem v úvodu zahrnuje charakteristiku školy, kde prověřování pracovních listů probíhalo. Dále popis a metodiku práce s jednotlivými listy, které jsem vytvořila. Následují jednotlivé případové studie žáků, záznamy z pozorování v hodině, zhodnocení jednotlivých listů a celkové zhodnocení.

Původně jsem připravila deset pracovních listů ve třech úrovních obtížnosti. Po konzultaci s učiteli, kteří vedou nápravu dyslexie, jsem úrovně zjednodušila a z původních deseti pracovních listů vytvořila jen osm. Dospěla jsem k závěru, že pracovní listy tohoto typu mohou být přínosné nejen žákům s dyslexií, ale i s jinými poruchami učení. Žáci si hravou formou procvičili zrakovou pozornost a schopnost vnímat drobné rozdíly, zároveň zapojili jemnou motoriku. Úkoly, které plnili, rozvíjely zrakové vnímání a soustředění, pochopení významu slov, logické myšlení. Současně si procvičili přepis. Při použití bzučáku též zapojili sluchové vnímání. Začlenění úkolů k rozvoji schopnosti dělit slova na slabiky, které přispívá ke zlepšení plynulosti čtení především víceslabičných slov se též považují za přínosné. Žáci si procvičili i grafomotorické dovednosti. V neposlední řadě zapojili i fantazii (dokončení příběhů) a schopnost řešit problémy. Podobné typy úloh zařazují učitelé do běžné výuky jako zpestření hodiny. V pracovním listě číslo šest a osm zapojili paměť, zkušenosti a znalosti z prvouky v rámci mezipředmětových vztahů.

Při tvorbě pro mne bylo nejobtížnější vytvořit texty, které by byly vhodné do pracovních listů pro děti, procvičovaly danou problematiku a zároveň byly poutavé. Při následné konzultaci s žáky jsem se ptala, které cvičení pro ně bylo nejnáročnější. Většina dotazovaných uváděla první cvičení v pátém pracovním listě. V něm měli žáci za úkol vymýšlet slova podle záznamu délky slabik. Všeobecně jim dělaly problém úkoly, kde museli něco vymýšlet. Nejvíce je bavil první úkol, a to dokreslování obrázků, což jsem očekávala. Překvapující ale pro mě bylo, že hned vzápětí uváděli jako zajímavé úkoly počítání slabik ve slovech na pátém pracovním listě a dělení slov na slabiky s určením délek slabik v druhém pracovním listě. Mladší děti z druhých a třetích tříd reagovali kladně, některé se dokonce vždy těšily. Starší děti ze čtvrtých tříd byly spíše rozpačité. Žák z páté třídy, Lukáš, který je ostýchavější a citlivější povahy, byl zprvu vyděšený a myslel si, že musí chodit vyplňovat listy za trest. Po první hodině z něj ale stres opadl a na dalších hodinách působil již klidně. Velkou komplikací byla nejprve distanční a poté rotační výuka, přičemž jsme museli dodržovat hygienická pravidla, což zabíralo hodně času. Také povinnost nosit roušky komplikovala ověřování. Žáci byli více nesoustředění a rozptýlení, než je běžné.

Cíl, kterým bylo vytvoření pracovních listů a následné ověření jejich přínosnosti žákům s dyslexií, či podpůrnými opatřeními byl naplněn. Zařadila jsem cvičení zaměřující na obvyklé problémy dyslektiků. Zpětně bych určitě napsala podrobněji zadání. Někteří žáci měli problém s pochopením úkolu, a proto jsem často musela zadání vysvětlovat. Dále bych také přidala k jednotlivým cvičením příklady, podle kterých by žáci mohli tvořit. Byly to ale jen drobnosti, které se vždy podařilo řešit na místě.

Ověřování pracovních listů mě utvrdilo v tom, že individuální práce se žáky, úkoly cílené na rozvoj problematických oblastí jsou tou správnou cestou vedoucí ke zmírnění obtíží jedinců se specifickými poruchami učení a ve své praxi v tom chci pokračovat. I z toho důvodu jsou jako součást práce vloženy přílohy s kopírovatelnou předlohou mnou vytvořených listů, které by mohly být nápomocny i jiným pedagogům. Věřím, že mohou najít využití v praxi. Závěrem nemohu opomenout ještě jednu velmi důležitou věc, bez ochoty pochopit podstatu obtíží každého jednotlivého dítěte, bez velké dávky trpělivosti a pochopení ze strany pedagoga by cesta ke zlepšení byla složitější a hlavně delší. Jak jsem se sama přesvědčila, mnohdy máme deset dětí, ale každé je úplně jiné, má jiný problém, životní příběh a jiné možnosti ke vzdělávání, a to si musí uvědomit každý pedagog.

Zdroje

- 1) BASSYOVÁ, Iveta (1994). Pracovní listy pro děti se specifickými poruchami učení. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna spol. s.r.o. ISBN nemá.
- 2) DVOŘÁK, Josef (2003). *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-5-2
- 3) EUROAGENTEST (2008). Autosomálně dominantní dědičnost [online]. *eurogentest.org* [1. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.eurogentest.org/index.php?id=453>
- 4) INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (2002). Definition od Dyslexia [online]. *Dyslexiaida.org* [1. 3. 2021]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- 5) JIRÁSEK, Jaroslav, MATĚJČEK, Zdeněk, ŽLAB, Zdeněk (1966). *Poruchy čtení a psaní*. Praha: SPN. ISBN nemá.
- 6) JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3
- 7) KREJBICHOVÁ, Dagmar (1994). *Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků zvláštních škol*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-30-2
- 8) KREJČOVÁ, Lenka (2019). *Dyslexie psychologické souvislosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2
- 9) KREJČOVÁ, Lenka, HLADÍKOVÁ, Zuzana (2019). *Zvládáme specifické poruchy učení*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1400-5
- 10) MATĚJČEK, Zdeněk (1974). *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN. ISBN nemá.
- 11) MATĚJČEK, Zdeněk (1988). *Dyslexie*. Praha: SPN. ISBN nemá.
- 12) MATĚJČEK, Zdeněk (1993). *Dyslexie – Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H. ISBN 80-85467-56-9
- 13) MICHALOVÁ, Zdeňka (2008). *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7
- 14) MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (2013). *Předměty speciálně pedagogické péče* [online]. *msmt.cz* [15. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specialne-pedagogicke-pece#otazka1>
- 15) MNK-10 (2021). *Specifické vývojové poruchy školních dovedností* [online]. *mkn10.uzis.cz* [9. 3. 2020]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81>
- 16) MÜLLER, Oldřich (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9

- 17) NAJDI POMOC (2020). Psychiatrie – mentální retardace [online]. *najdipomoc.cz* [9. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.najdipomoc.cz/clanky/slovník-pojmu/psychiatrie/psychiatrie---mentalni-retardace/>
- 18) NOVOTNÁ, Marie, KREMLIČKOVÁ, Marta (1997). *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN. ISBN 80-85937-60-3
- 19) NEUBAUER, Karel, TUBELE, Sarmite, NEUBAUEROVÁ, Lenka a kol. (2017). *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-261-5
- 20) PEDAGOGIKA UČITELŮM A STUDENTŮM (2019). Poruchy učení [online]. *skolni.eu* [15. 6. 2020]. Dostupné z: <https://skolni.eu/specialni-pedagogika/poruchy-uceni/#5>
- 21) POKORNÁ, Věra (1997). *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-135-5
- 22) POKORNÁ, Věra (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3
- 23) PORTEŠOVÁ, Šárka (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3
- 24) ROSE, Jim (2009). Definition of dyslexia [online]. *bdadyslexia.org.uk* [1. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>
- 25) SELIKOWITZ, Mark (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7
- 26) SINDELAROVÁ, Brigitte (2007). *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-262-1
- 27) SLOWÍK, Josef (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3
- 28) TREUOVÁ, Hana (1994). *Speciální pedagogika – Čítanka pro dyslektiky*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-85808-22-6
- 29) TREUOVÁ, Hana (1994). *Speciální pedagogika – Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce I*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-85808-21-8
- 30) TREUOVÁ, Hana, JOHNOVÁ, Hana (2001). *Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce II*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-002-4
- 31) VAŠUTOVÁ, Maria (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-525-6
- 32) ZELINKOVÁ, Olga (1994). *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-038-3

- 33) ZELINKOVÁ, Olga (2015). *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4
- 34) ZELINKOVÁ, Olga (2019). Lenoch a nemotora? Příčinou může být dyspraxie [online]. *Šancedětem.cz* [10. 12. 2019]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/vyvoj-ditete-a-jeho-potreby/lenoch-a-nemotora-pricinou-muze-byt-dyspraxie.shtml>

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – První pracovní list

Obrázek č. 2 – Druhý pracovní list

Obrázek č. 3 – Třetí pracovní list

Obrázek č. 4 – Čtvrtý pracovní list

Obrázek č. 5 – Pátý pracovní list

Obrázek č. 6 – Šestý pracovní list

Obrázek č. 7 – Sedmý pracovní list

Obrázek č. 8 – Osmý pracovní list

Seznam příloh

- Příloha č. 1 – První pracovní list
- Příloha č. 2 – Druhý pracovní list
- Příloha č. 3 – Třetí pracovní list
- Příloha č. 4 – Čtvrtý pracovní list
- Příloha č. 5 – Pátý pracovní list
- Příloha č. 6 – Šestý pracovní list
- Příloha č. 7 – Sedmý pracovní list
- Příloha č. 8 – Osmý pracovní list
- Příloha č. 9 – Ukázka práce-žák Michal
- Příloha č. 10 – Ukázka práce-žák Michal
- Příloha č. 11 – Ukázka práce-žák Michal
- Příloha č. 12 – Ukázka práce-žákyně Karolína
- Příloha č. 13 – Ukázka práce-žákyně Karolína
- Příloha č. 14 – Ukázka práce-žákyně Karolína
- Příloha č. 15 – Ukázka práce-žák Lukáš
- Příloha č. 16 – Ukázka práce-žák Lukáš
- Příloha č. 17 – Ukázka práce-žák Lukáš
- Příloha č. 18 – Ukázka práce-žák Martin
- Příloha č. 19 – Ukázka práce-žák Martin
- Příloha č. 20 – Ukázka práce-žák Martin
- Příloha č. 21 – Ukázka práce-žák Martin
- Příloha č. 22 – Ukázka práce-žákyně Marie
- Příloha č. 23 – Ukázka práce-žákyně Marie

- Příloha č. 24 – Ukázka práce-žákyně Marie
- Příloha č. 25 – Ukázka práce-žák Daniel
- Příloha č. 26 – Ukázka práce-žák Daniel
- Příloha č. 27 – Ukázka práce-žák Daniel
- Příloha č. 28 – Ukázka práce-žákyně Kateřina
- Příloha č. 29 – Ukázka práce-žákyně Kateřina
- Příloha č. 30 – Ukázka práce-žákyně Kateřina
- Příloha č. 31 – Ukázka práce-žák Jan
- Příloha č. 32 – Ukázka práce-žák Jan
- Příloha č. 33 – Ukázka práce-žákyně Nikol
- Příloha č. 34 – Ukázka práce-žákyně Nikol
- Příloha č. 35 – Ukázka práce-žákyně Nikol
- Příloha č. 36 – Ukázka práce-žák Milan
- Příloha č. 37 – Ukázka práce-žák Milan
- Příloha č. 38 – Ukázka práce-žák Milan