



# Práce s žáky se specifickými poruchami učení na základní škole s využitím navržených didaktických pomůcek

## Bakalářská práce

*Studijní program:*

B7506 Speciální pedagogika

*Studijní obor:*

Speciální pedagogika pro vychovatele

*Autor práce:*

**Bohumila Sladká**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Lenka Havlíková

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





## Zadání bakalářské práce

# Práce s žáky se specifickými poruchami učení na základní škole s využitím navržených didaktických pomůcek

*Jméno a příjmení:* **Bohumila Sladká**  
*Osobní číslo:* P19000627  
*Studijní program:* B7506 Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* Speciální pedagogika pro vychovatele  
*Zadávající katedra:* Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky  
*Akademický rok:* **2020/2021**

### Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Praktické ověření účinnosti vytvořených pracovních listů a pomůcek podle potřeb žáků se specifickými poruchami učení.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, navržení a tvorba výstupu, popis výstupu a jeho použití, návrh evaluačních kritérií, formulace závěrů.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Forma zpracování práce:*  
*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická  
Čeština



### **Seznam odborné literatury:**

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2014. Reeducace specifických poruch učení u dětí. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.  
MATĚJČEK, Z., 1995. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 2. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-X.  
POKORNÁ, V., 2001. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3. rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.  
VALENTA, M., aj., 2020. Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0621-9.  
ZELINKOVÁ, O., 2015. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 12. zcela přepracov. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

*Vedoucí práce:*

Mgr. Lenka Havlíková  
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

*Datum zadání práce:*

20. dubna 2021

*Předpokládaný termín odevzdání:*

30. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

12. března 2022

Bohumila Sladká

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Lence Havlíkové, za čas, který mi věnovala, za její cenné rady a metodickou pomoc. Toto vše přispělo ke zdárnému dokončení této práce. Také děkuji rodičům pozorovaných žáků, že souhlasili se zapojením svých dětí do průzkumu, a dětem samotným, že nadšeně a spontánně spolupracovaly. V neposlední řadě děkuji své rodině za pomoc, trpělivost a podporu při mém studiu.

## **Anotace**

Bakalářská práce popisuje úlohu konkrétních didaktických pomůcek, které je možné používat při práci s žáky se specifickými poruchami učení. Tyto poruchy přibližuje a objasňuje teoretická část. Zabývá se jejich klasifikací a etiologií a také ukazuje možná podpůrná opatření pro žáky. Teoretická část dále obsahuje kazuistiky pěti žáků se specifickými poruchami učení, kteří byli po dobu jednoho školního roku pozorováni a u nichž se ověřovala funkčnost navržených didaktických pomůcek. Praktická část obsahuje popis čtrnácti didaktických pomůcek včetně pracovních listů, které umožňují i procvičování hravou formou. Jednotlivé pracovní listy jsou zaměřeny například na rozvoj zrakového nebo sluchového vnímání, pravolevé orientace, porozumění čtenému textu a najdeme zde také pracovní listy, které vizualizují vyjmenovaná slova po konkrétní obojetné souhlásce. Jsou zde také pomůcky pro orientaci v čase: hodiny, dny v týdnu, měsíce v roce. Práce popisuje tvorbu těchto pomůcek, jejich funkčnost i praktické využití při práci s žáky.

## **Klíčová slova**

specifické poruchy učení, dílčí funkce, deficity dílčích funkcí, podpůrná opatření, reedukace, žáci, didaktické pomůcky

## **Annotation**

This bachelor's thesis describes the role of specific didactic aids which can be used while working with pupils with specific learning disabilities. These disabilities are described and clarified in the theoretical section. It focusses on their classification and etiology, and also demonstrates the supportive measures available to pupils. The theoretical section further contains case studies of five pupils with specific learning disabilities, who were observed for the duration of one academic year and on whom the effectiveness of the designed didactic aids was tested. The practical section contains descriptions of fourteen didactic aids including worksheets, which provide entertaining practice methods. The individual worksheets are focussed on developing visual or auditory perception, right-left orientation, written comprehension and we can also find worksheets which visualize the lists of set Czech words with meanings determined by their different spelling variations using i/y after selected consonants. There are also aids to help with orientation in time: telling the time, days of the week, months of the year. The thesis describes the making of these aids, their functionality and their practical use while working with pupils.

## **Key words**

specific learning disabilities, partial functions, deficits of partial functions, supportive measures, re-education, pupils, didactic aids

## Obsah

Seznam fotografií.....	10
Seznam tabulek.....	10
Úvod.....	11
Teoretická část.....	13
1 Specifické poruchy učení.....	13
1.1 Dyslexie.....	13
1.2 Dysgrafie.....	13
1.3 Dysortografie.....	14
1.4 Dyskalkulie.....	14
1.5 Dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie.....	14
2 Etiologie specifických poruch učení.....	15
2.1 Kognitivní funkce.....	15
2.1.1 Projevy deficitů kognitivních funkcí.....	15
2.2 Percepční funkce.....	17
2.2.1 Projevy deficitů smyslového vnímání.....	17
2.3 Motorické funkce.....	18
2.3.1 Projevy deficitů motorických funkcí.....	18
3 Podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení.....	19
3.1 Individuální vzdělávací plán.....	20
3.2 Předmět speciálně pedagogické péče.....	20
3.2.1 Obecné zásady při reedukaci.....	20
4 Pozorování žáci se specifickými poruchami učení.....	22
4.1 Roman, 2. třída.....	23
4.2 Vlasta, 3. třída.....	25
4.3 Jakub, 4. třída.....	26
4.4 Marek, 4. třída.....	28
4.5 Sandra, 4. třída.....	29
Praktická část.....	32
5 Navržené didaktické pomůcky pro práci s žáky se specifickými poruchami učení.....	32
5.1 Autodráha.....	33
5.2 Bzučák.....	35
5.2.1 Hra se bzučákem.....	36
5.3 Pracovní listy na procvičování délky slabik.....	37
5.4 Zvoneček – podpora sluchového vnímání.....	39
5.5 Měkké a tvrdé kostky.....	40
5.6 Mělká nádoba s pískem na psaní.....	41
5.6.1 Hra na procvičení taktilního vnímání.....	42
5.7 Velká psací písmena.....	43
5.8 Pracovní list pro rozvoj zrakového vnímání.....	44
5.9 Pracovní listy na vizualizaci vyjmenovaných slov.....	46
5.10 Práce s textem – „Nepoužívat, čerstvě umyté!“.....	47
5.11 Práce s textem – Anička 1, 2.....	49
5.12 Pomůcka pro vnímání času: roční období a měsíce.....	51
5.13 Pomůcka pro vnímání času: dny v týdnu.....	52
5.14 Pomůcka pro vnímání času: hodiny.....	53
Závěr.....	55



Seznam použitých zdrojů.....	57
Seznam příloh.....	59

## Seznam fotografií

Fotografie č. 1: Autodráha, kapitola 5.1, 1. fotografie, 24. 11. 2020, základní škola.....	33
Fotografie č. 2: Fixace písmen, kapitola 5.1, 2. fotografie, 3. 5. 2021, základní škola.....	34
Fotografie č. 3: Bzučák, kapitola 5.2, 16. 2. 2021, základní škola.....	35
Fotografie č. 4: Délky slabik, kapitola 5.3, 2. 3. 2021, základní škola.....	37
Fotografie č. 5: Zvoneček, kapitola 5.4, 26. 4. 2021, základní škola.....	39
Fotografie č. 6: Měkké a tvrdé kostky, kapitola 5.5, 4. 5. 2021, základní škola.....	40
Fotografie č. 7: Psaní do písku, kapitola 5.6, 24. 11. 2020, základní škola.....	41
Fotografie č. 8: Velká psací písmena, kapitola 5.7, 1. 12. 2020, základní škola.....	43
Fotografie č. 9: Rozvoj zrakového vnímání, kapitola 5.8, 10. 5. 2021, základní škola.....	44
Fotografie č. 10: Roční období a měsíce, kapitola 5.12, 9. 3. 2021, základní škola.....	51
Fotografie č. 11: Dny v týdnu, kapitola 5.13, 9. 3. 2021, základní škola.....	52
Fotografie č. 12: Hodiny, kapitola 5.14, 24. 3. 2021, základní škola.....	53

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozlišování délky slabik 1, 2, kapitola 5.3.....	61
Tabulka 2: Rozlišování délky slabik 3, 4, kapitola 5.3.....	61
Tabulka 3: Rozlišování délky slabik 5, 6, kapitola 5.3.....	62
Tabulka 4: Rozlišování délky slabik 7, 8, kapitola 5.3.....	62
Tabulka 5: Rozlišování délky slabik 9, 10, kapitola 5.3.....	63
Tabulka 6: Rozlišování délky slabik 11, 12, kapitola 5.3.....	63

## Úvod

Téma specifických poruch učení je v současnosti velmi aktuální. Autorka této práce měla možnost pracovat s dětmi se specifickými poruchami učení. Z počátku k tomu neměla dostatek informací, znalostí ani dovedností, neměla teoretický základ, který by ji uvedl do tématu. Nevěděla – a mnohdy ji to velmi tížilo – jak konkrétní problematiku žákům přiblížit tak, aby ji snadněji pochopili. Nechápala, co je to „zrakovka“ a „sluchovka“, o které jí vyprávěla kolegyně, která odcházela na mateřskou dovolenou. Tato situace ji přiměla začít studovat odbornou literaturu. Obzory se začaly otevírat. Postupně přicházely i další teoretické poznatky, které nutně pro tuto práci potřebovala.

Na dalších stránkách je možné se v teoretické části dozvědět více o specifických poruchách učení: jejich specifikaci, podklad vzniku, vliv na edukaci žáka i podporu pro něj. Je zde také kazuistika pěti pozorovaných žáků. Z pozorování byl veden terénní deník, který byl oporou při psaní této práce. Bez něj by mnohé informace nebyly zmíněny nebo by byly nepřesné. Terénní deník se také později stal návodem k zaznamenávání si informací o uskutečněné hodině u všech žáků, se kterými autorka pracovala. Záznamy se tak staly nenahraditelnou pomocí.

V praktické části jsou vyjmenovány a popsány některé didaktické pomůcky, které byly v praxi vyzkoušeny a používány. Vznikaly postupně podle aktuálních potřeb žáků. Tvorba některých pomůcek trvala více než jeden měsíc, celkově byla příprava pomůcek časově velmi náročná, trvala po celou dobu jednoho školního roku. Přesto nejsou některé z nich ještě dokončené.

Autorka má ráda český jazyk, ráda píše příběhy a pohádky, ráda tvoří. Všechny tyto dovednosti bylo možné uplatnit při tvorbě didaktických pomůcek. Byly vymyšleny příběhy, které byly s pomocí odborné literatury přetvořeny na texty na porozumění čtenému. Vznikl tak například příběh Aničky se specifickými poruchami učení, který měl žákům danou problematiku názorně přiblížit. Text autorka ale ještě nedokončila, o dané problematice se v příběhu zatím není možné dočíst. Autorka bude v psaní příběhu pokračovat. Přesto je „Anička“ v praktické části uvedena, protože byl tento text hodně používán při nácviu čtení s porozuměním.

Autorka potřebovala dětem názorně přiblížit plynutí času. Vznikly hodiny, dny v týdnu a roční období. Inspiraci našla na internetu a pomůcku podle něj vytvořila. Tímto způsobem postupně vznikaly další pomůcky.

Práce s žáky byla velmi pestrá a autorku naučila novým dovednostem. Některé věci pochopila více do hloubky, jiné nově vyzkoušela. Tato cesta nevedla vždy k úspěchu, ale i chyby se staly vodítkem, protože poznala, že tímto způsobem nelze problematiku pojmout, ale musí zvolit jinou metodu.

# Teoretická část

## 1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou obtíže vzniklé na základě dílčích nedostatků ve struktuře schopností. Deficity jsou velmi často v oblasti zrakové či sluchové percepce, motoriky nebo pravolevé orientace. Specifické poruchy učení nejsou způsobeny tělesnou nebo smyslovou vadou ani celkovým snížením poznávacích schopností. Vyskytují se asi u 10 % dětí, častěji se s nimi setkáme u chlapců (Burešová 2017, s. 3).

Rozeznáváme tyto specifické poruchy učení: dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dyspinxii a dysmúzii. Jednotlivé specifické poruchy učení se mohou vyskytovat izolovaně, často ale tvoří celý komplex. Není výjimkou, že se vyskytují společně s poruchami pozornosti a aktivity (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 10). Pro účely této bakalářské práce se o posledních třech jmenovaných poruchách zmíníme pouze okrajově, aby výčet byl ucelený.

### 1.1 Dyslexie

Dyslexie je porucha vyznačující se problémem při technice čtení (Michalová 2004, s. 53). Čtení je komplexní proces, na kterém se podílí mnoho činitelů. Aby se žák naučil číst, musí mít rozvinuty dílčí kognitivní funkce. Je-li některá funkce oslabená, je proces čtení ztížený a vyžaduje intenzivnější trénink (Krejčová 2019, s. 11).

### 1.2 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní. U jedince s dysgrafií je narušena hrubá a jemná motorika. Narušení jemné motoriky související s psaním označujeme jako poruchu grafomotorického projevu. Tito jedinci vynakládají při psaní značné úsilí, výsledek však nesplňuje očekávání. Píše křečovitě, namáhavě, písmo je kostrbaté a nestejněměrné, stejně jako jeho sklon, a může mít zcela zvláštní ráz. Dysgrafie se někdy objevuje společně s dysortografií (Michalová 2004, s. 58).

### **1.3 Dysortografie**

Dysortografie je porucha pravopisu, která se často objevuje společně s dysgrafií, dyslexií nebo se specifickými poruchami výslovnosti. Typickým projevem je záměna tvrdých a měkkých slabik, sykavek, nerozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, vynechávání či zaměňování písmen nebo neschopnost vymezit hranici slova (Průcha 2008, s. 52).

### **1.4 Dyskalkulie**

Dyskalkulii definuje Michalová (2004, s. 58) jako „specifickou poruchu matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly“. Žák s touto poruchou si obtížně osvojuje matematické pojmy, má obtíže při chápání a provádění matematických operací. Početní spoje si často osvojuje pouze na základě paměti, neúměrně dlouho počítá na prstech, je narušena matematická logika i pochopení základních postupů (Zelinková 2015, s. 44).

### **1.5 Dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie**

Dyspraxie je podle Michalové (2004, s. 58–60) „porucha motorické obratnosti v různých oblastech“. Dyspinxii definuje stejná autorka jako „specifickou poruchu kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku“. Vysvětluje také pojem dysmúzie. Jedná se o „specifickou porucha hudebních schopností, tedy narušení schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu a rytmus. Relativně patří mezi častější specifické poruchy, ale nemá tak závažný dopad na výuku, jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie“.

## 2 Etiologie specifických poruch učení

Etiologie specifických poruch učení nebývá zcela jasná. Poruchy vznikají v době prenatální, perinatální nebo časně postnatální, roli zde hrají genetické vlivy, dědičnost, hormonální změny, poruchy vývoje dítěte, odlišná struktura a fungování mozku, porucha spolupráce mozkových hemisfér, encefalopatie, sociální vlivy a další. Porucha je způsobena vnitřními činiteli, nemají na ni vliv vnější okolnosti, jako například nižší sociokulturní úroveň rodiny, ve které dítě vyrůstá, nesprávné výukové metody či neurotizace dítěte. Specifikem je také to, že intelektové schopnosti jedince bývají průměrné až nadprůměrné. Příčinu nacházíme v oslabených funkcích, které jsou potřebné pro rozvoj školních dovedností a které se rozvíjí v průběhu psychomotorického zrání jedince. Jsou narušeny funkce kognitivní, percepční a motorické, na vzniku poruch se podílí také porucha rytmicity a motorické koordinace a též porucha senzorio-motorických funkcí. Abychom jedinci se specifickými poruchami učení mohli nabídnout adekvátní pomoc, je potřeba vědět, která funkce je narušena, a zaměřit se na její rozvoj (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 9–10).

Uvedme si blíže vyjmenované funkce a podívejme se, jakým způsobem se jejich deficit projeví.

### 2.1 Kognitivní funkce

Poznávací (kognitivní) funkce se významně podílí na procesu školních dovedností. Ovlivňují ostatní potřebné funkce. Rozlišujeme například pozornost, paměť, myšlení, předmatematické a matematické představy a řeč, která zahrnuje komunikační schopnosti, slovní zásobu a její využívání a schopnost artikulace (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 11–12).

#### 2.1.1 Projevy deficitů kognitivních funkcí

Při oslabení kognitivního výkonu je typickou obtíží pomalejší psychomotorické tempo, které ovlivňuje rychlost porozumění učivu a promítá se do samostatné práce. Je zhoršena adaptace na nové prostředí a podmínky. Oslabení se promítá do dalších poznávacích procesů: žáci mohou mít menší slovní zásobu, obtíže ve vyjadřovacích schopnostech, mohou si hůře osvojovat nové pojmy, je pro něj náročnější řešit

problémy. Změní-li se učební podmínky, stává se pro ně situace nová, i když mnohé prvky zůstaly stejné (Valenta, Morávková Krejčová, aj. 2020, s. 119).

Obtíže můžeme zaznamenat také v koncentraci pozornosti na práci a ve vytrvalosti pracovat na daném úkolu. Pozornost souvisí s poznáním a bezprostředním vnímáním. Záměrná pozornost je podmíněna vůlí. Žáci se specifickými poruchami učení bývají nestálí, snadno unavitelní, ulpívají na představách. S nárůstem objemu výkonu narůstá i počet chyb, protože jsou schopni pozornost udržet jen po kratší dobu (Valenta, Morávková Krejčová, aj. 2020, s. 119–120).

Dalšími obtížemi bývají poruchy paměti. Při poruchách krátkodobé paměti žáci sice informace slyší, ale v krátkodobé paměti je nezachytí. To jim může dělat potíže například při složitějším pamětném počítání. Mají-li oslabenou pracovní paměť, nejsou schopni aplikovat do praxe poznatky z více oblastí zároveň. Například nezvládají napsat správně diktát zaměřený na více gramatických jevů najednou. Při oslabené dlouhodobé paměti si nevybavují poznatky, které nejsou často opakovány (Zelinková 2015, s. 48).

Myšlení je u těchto žáků spíše konkrétní. Přejít k abstraktnímu myšlení a generalizaci je často zdlouhavý, přenos učení je problematický, mladší žáci mohou mít také problém se srovnáváním informací. Proces myšlení je zatížen ulpíváním na detailech, nedůsledností a nekritičností (Valenta, Morávková Krejčová, aj. 2020, s. 120).

Deficity předmatematických a matematických představ způsobují potíže v rozlišování tvaru předmětů (kruhu, čtverce, obdélníku), jejich porovnávání (větší, delší) a třídění podle vlastností. Jsou zde obtíže v představě číselné řady a ve slovním označení matematických pojmů (NPI 2021a).

Pro zvládnutí řeči a jazyka je důležité vizuo-prostorové zpracování informací, které určuje vztah mezi hláskou a psaným znakem. Je potřeba mít určitou slovní zásobu a zvládnout fonologické a ortografické procesy. Fonologický proces zajišťuje funkce zvukových prostředků jazyka, základní jednotkou je hláska. Ortografické procesy ukládají obrazy slov v mentálním slovníku. Deficity v oblasti řeči a jazyka se projeví v potížích kognitivně zpracovat verbální informace, porozumět jejich významu a správně je interpretovat (Michalová 2004, s. 46, 57). Tyto deficity se také projevují sníženou schopností rychle jmenovat předměty na obrázku, písmena, barvy, hledat slova, která se



rýmují. Žáci mají menší slovní zásobu, obtížně se vyjadřují, mají nižší jazykový cit a je u nich také častá artikulační neobratnost (Zelinková 2015, s. 28).

Artikulační neobratnost je vada řeči, při které umí žák tvořit správně jednotlivé hlásky i celá slova, ale artikulace je neobratná, namáhavá, těžkopádná a proto někdy i hůře srozumitelná. Delší slova bývají zkomolena (Žlab in Matějček 1995, s. 114).

Při specifických asimilacích ulpívá žák na jednom artikulačním stereotypu a není schopen jej plynule nahrazovat jiným. Například „hodiny“ vysloví jako „hodiny“ nebo „hodini“. Do psané podoby si potom převádí to, co si sám pro sebe potichu přeříkává a artikulačně upravuje. Proto tyto logopedické nálezy souvisí s dysortografií (Matějček 1995, s. 114–115).

Mají-li žáci potíže orientovat se v čase, je pro ně problematické rozumět pojmům spojeným s určováním času, mají potíže v logickém vnímání sledu událostí (NPI 2021b).

## **2.2 Percepční funkce**

S vizuální percepcí (zrakovým vnímáním) souvisí zraková paměť, orientace v prostoru, pravolevá orientace, schopnost zrakové analýzy a syntézy a zrakové diferenciacce (rozlišování) tvaru, barvy, velikosti, podobných a stranově obrácených tvarů a figury a pozadí – rozlišení podstatného vjemu od nepodstatného (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 11).

Funkce související s auditivní percepcí (sluchovým vnímáním) jsou například schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchové orientace a paměti, auditivní diferenciacce tónů, zvuků, hlásek, slabik, slov a vět, vnímání a reprodukce rytmu (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 11).

### **2.2.1 Projevy deficitů smyslového vnímání**

Deficit ve zrakovém vnímání způsobuje zkreslené vnímání tvarů, písmen, číslic. Žáci hůře rozlišují podobné tvary a drobné rozdíly ve tvaru, nerozpoznají, čím jsou si obrázky podobné, mají problémy vyhledávat předměty na členitém pozadí, zaměňují tvarově podobná a reverzní písmena a číslice. Projevuje se zde také problém s orientací v prostoru, v textu, na mapě, na obrázku. Porucha zrakové paměti má za následek ne-

schopnost zapamatovat si a reprodukovat jednotlivá písmena i potichu čtený text (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 34).

Deficit v auditivní percepci způsobuje problémy se spojením hláska–písmeno, tedy s přiřazením určitého zvuku (fonému) k písemnému symbolu (grafému). Jsou zde potíže ve sluchové syntéze a analýze. Problémem je spojit hlásky do slabik a slov při čtení. Jednotlivé hlásky ve shluku souhlásek jsou špatně rozlišovány, stejně jako délky hlásek. Jsou zde potíže v aplikaci některých gramatických pravidel. V písemném projevu se vyskytují specifické chyby, například vynechávání nebo přidávání písmen či slabik, nesprávné umístění diakritických znamének, záměna zvukově podobných hlásek nebo slabik. Žáci mají problém s měkčenými slabikami (di/dy), které slyší stejně. Nedodržují hranice slov v písmu, slova píše dohromady (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 24, 55).

Vnímání rytmu souvisí se sluchovou percepcí, ale také s motorikou. Propojují se zde funkce sensorické (auditivní) i motorické (spojení s pohybem). Vnímání rytmu ovlivňuje správnost písemného projevu. Není-li správně rozpoznána délka tónů, nastávají potíže s rozlišením délky samohlásek, což může být příčinou dysortografických potíží (Zelinková 2015, s. 128).

## **2.3 Motorické funkce**

Mezi pohybové funkce, které jsou potřebné pro čtení, psaní a počítání, řadíme hrubou a jemnou motoriku, která zahrnuje také mikromotoriku očních pohybů a mluvidel. Dalšími motorickými funkcemi jsou sensoricko-motorické funkce, které spojují vnímání a pohyb, motorická koordinace, tedy souhra jednotlivých pohybů, a schopnost rytmicity (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 12).

### **2.3.1 Projevy deficitů motorických funkcí**

Motorika je jedním z prostředků poznávání, její deficity mají za důsledek nedostatečné poznávání. Potíže nastávají nejen v chápání matematických pojmů a operací, ale také v hodinách tělesné výchovy. Deficit v grafomotorice má za následek pomalé tempo psaní a obtíže při nápodobě tvarů písmen a číslic (Zelinková 2015, s. 49). Deficity v oblasti jemné motoriky přináší obtíže také v oromotorice (motorice mluvidel), vizuomotorice (spolupráce oka–ruky), je narušená koordinace pohybů (NPI 2021c).

### **3 Podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení**

Žáci se specifickými poruchami učení jsou ve škole vedeni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Východiskem výchovně-vzdělávacího procesu u těchto jedinců je podrobná diagnostika, která je prováděna ve školských poradenských zařízeních (Zelinková 2015, s. 50).

Školské poradenské zařízení vydává zprávu z vyšetření obsahující závěry a doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Zletilí žáci nebo zákonní zástupci nezletilých žáků jsou s obsahem zprávy seznámeni a stvrzují ji svým podpisem. Zpráva obsahuje mimo jiné shrnutí závěrů vyšetření, popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka, doporučené podpůrné opatření a jeho stupeň a také návrh postupu při poskytování podpůrných opatření (Vyhláška č. 27/2016, § 13, odst. 1, § 15, odst. 2, v platném znění k 11. 8. 2021).

Podpůrná opatření jsou definována ve školském zákoně v příloze č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávacím procesu. Úpravy ve vzdělávání žáka navrhuje pedagogičtí pracovníci. Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve druhém až pátém stupni podpůrných opatření je zajištěna na základě doporučení školského poradenského zařízení. Vzdělávací potřeby těchto žáků vyžadují individuální přístup ke vzdělávání, úpravy v organizaci a metodách výuky, v hodnocení, ve stanovení postupu nápravy. Žáci mohou být vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, mají nárok na využívání speciálních učebních a kompenzačních pomůcek a učebnic. Jejich problémy ve vzdělávání lze kompenzovat s podporou předmětu speciálně pedagogické péče, úpravou školního vzdělávacího programu, úpravou obsahů vzdělávání a výstupů ze vzdělání. Další podporou pro žáky může být asistent pedagoga nebo další pedagogický i nepedagogický pracovník či tlumočnick. Žáci mohou také vyžadovat využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace.

Pro účely této práce se budeme zabývat podrobněji individuálním vzdělávacím plánem a předmětem speciálně pedagogické péče.

### **3.1 Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán navrhuje školské poradenské zařízení a zpracovává ho škola. Vychází ze školního vzdělávacího programu a koresponduje se vzdělávacími potřebami daného žáka. Podle stupně podpůrných opatření je mu v individuálním vzdělávacím plánu vymezena podpora ve vzdělávacím procesu, například prostřednictvím školského poradenského zařízení nebo nápravné péče v předmětu speciálně pedagogické péče, podpora asistentem pedagoga, úprava obsahu vzdělávání a výstupů ze vzdělávání (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1, odst. 3, část A, v platném znění k 11. 8. 2021).

### **3.2 Předmět speciálně pedagogické péče**

Předmět speciálně pedagogické péče se realizuje v rozsahu jedné až čtyř hodin týdně nad rámec vyučování podle stanoveného stupně podpůrných opatření. Ve druhém stupni podpůrných opatření je péče zaměřena na nápravy v oblasti logopedických vad, řečové výchovy, zdravotní tělesné výchovy, specifických poruch učení, rozvoj vizuálně percepčních a grafomotorických dovedností a nácvik sociální komunikace. Dotace je 1 hodina za týden. Ve třetím až pátém stupni podpůrných opatření je péče v rozsahu dvou až čtyř hodin týdně a je zaměřena na rozvoj případného zbytkového sluchového a zrakového vnímání, odezírání, porozumění mluvené a psané řeči, orientace v prostoru a další. Směřuje k nejvyšší možné samostatnosti žáka. Reedukační (nápravná) skupina je maximálně pro 4 žáky, individuální forma se využívá v případě, že daného žáka nelze zařadit do žádné stávající skupiny (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1, odst. 3, část A, v platném znění k 11. 8. 2021).

#### **3.2.1 Obecné zásady při reedukaci**

Reedukace – „převýchova“ – jsou speciálně pedagogické postupy, které se zaměřují na rozvoj nevyvinutých nebo porušených funkcí. Reedukace je vždy individuální záležitost, neexistuje jednotný postup. Vychází z komplexní zprávy speciálně pedagogického a psychologického vyšetření (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 27).

Reedukaci začínáme nácvikem percepčně-motorických funkcí, které tvoří základ poruchy. Cvičení bývají hravá, přitažlivá a žáky motivují k práci. Postupujeme od úrovně, kterou konkrétní žák ještě zvládá, a používáme multisenzorický přístup. V reedukačních

skupinách by měli být maximálně čtyři žáci, skupiny rozdělujeme podle věku a typu poruchy. Náprava je dlouhodobou záležitostí, při které je nutná týmová spolupráce: odborníků (psychologa, speciálního pedagoga), odborníka, který provádí reedukaci, školy a rodiny žáka, která má v procesu nezastupitelnou úlohu. Je také vhodné si připravit individuální program reedukace: cíle, na co se zaměříme, metody a pomůcky. Je vhodné zakládat výsledky práce žáků, sledovat jejich pokroky a po určitém časovém úseku zhodnotit efekt reedukace. Není-li efektivní, je potřeba hledat nové a účinnější metody a postupy (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 28–30).

## 4 Pozorování žáci se specifickými poruchami učení

Práce s žáky se specifickými poruchami učení je velmi pestrá. Každý žák je originální a vyžaduje jedinečný přístup. I když bychom postavili vedle sebe dva žáky se stejnou diagnózou, je velmi pravděpodobné, že budeme muset použít jiné metody práce, protože oslabení bude v odlišné dílčí funkci. Aby mohlo být popsáno, jak se s žáky se specifickými poruchami učení pracuje, byla použita jako technika kvalitativního výzkumu metoda zúčastněného pozorování. Po každé interakci s pozorovaným dítětem byl zpracován terénní deník, který byl po delším časovém úseku vyhodnocován. Žáci byli pozorováni v průběhu školního roku 2020/2021. Metoda zúčastněného pozorování má svá rizika, kterých jsme si vědomi. Jedním z nich je možnost subjektivního zkreslení, ke kterému jistě došlo, protože žáci byli pozorováni delší časový úsek a chyběl zde objektivní pohled na skutečnosti. Také mohlo dojít k tomu, že údaje byly nesprávně vyhodnoceny, protože některé informace nebyly k dispozici.

Výběr vzorku proběhl na základě dostupnosti. Bylo možné pozorovat jen ty žáky, kteří navštěvovali předmět speciálně pedagogické péče. Výsledky pozorování nelze generalizovat, protože do pozorování nebyli zahrnuti mimo jiné žáci druhého stupně, žáci všech ročníků prvního stupně a žáci nespolupracujících rodičů.

Rodiče byli nejprve požádáni o souhlas s pozorováním jejich syna/dcery telefonicky. Pokud odmítli, nebyli nadále v této záležitosti kontaktováni. V případě kladného vyjádření dostali průvodní dopis, který je v příloze č. 1 (Souhlas zákonných zástupců se zapojením jejich dítěte do průzkumu). Originální průvodní dopisy s podpisy zákonných zástupců jsou také k dispozici, ale v příloze z důvodu ochrany osobních údajů přiloženy nejsou.

Pozorovaný vzorek sestával z pěti žáků, jejichž oslabení by mohlo vést nebo vedlo ke specifickým poruchám učení. Jména žáků neodpovídají skutečnosti, jedná se o krycí jména. Informace o věku a pohlaví jsou identické. Všechny pět dětí v době pozorování bylo vyučováno na prvním stupni běžné základní školy. Jedná se o městskou školu v okresním městě, kterou navštěvuje přibližně šest set žáků. Bližší údaje o škole nejsou zmiňovány záměrně, aby nemohlo dojít k identifikaci dané instituce.

## 4.1 Roman, 2. třída

Jedná se o chlapce s výraznými obtížemi při zvládnání učiva, který navštěvoval druhou třídu základní školy.

Rodinná anamnéza: rodina úplná, 1 starší sestra, zdravá, školní učivo zvládá bez potíží. Oba rodiče pracují. Matka je zdravotní sestra. V době, kdy byl Roman pozorován, pracovala na covidové jednotce v nemocnici a musela být v práci mnoho hodin nad rámec svého zkráceného pracovního úvazku. Práce ji velmi vyčerpávala. Matka i otec se o děti starají a zajímají. S dětmi se doma učí a pomáhají jim s přípravou do školy. Pro matku je péče o děti v žebříčku hodnot na prvním místě. Je pečlivá a starostlivá a velmi těžko se vyrovnává s realitou, že chlapec nepodává ve škole výkony odpovídající jejich snaze. Každý chlapcův neúspěch prožívá jako své vlastní selhání.

Romanovy osobnostní rysy: chlapec je hravý, divoký, srdečný, nepořádný, impulzivní. Často nedomyslí, co může svým jednáním způsobit, i když nemá zlý úmysl. Hodně o sobě pochybuje, často sám sebe nazývá „blbcem“ a „hlupákem“.

Vyučování: během vyučování se velmi rychle vzdává, pokud se mu něco nedaří. Podceňuje své schopnosti, raději říká, že úkol nezvládne, aniž by se o něj pokusil. Stihne stejné množství práce jako jeho spolužáci, ale s mnohem větším úsilím a delším časem. Velmi rychle odklání pozornost od úkolu. Neustále se houpe na židli, několikrát z ní již spadl. Během přestávky je veselý, hlučný, běhá a výská. Nemá zafixovaný postup, že si má nejprve připravit učivo na následující hodinu. Má kolem sebe velký pracovní nepořádek, který mu vůbec nevadí. Velmi často něco hledá, protože věci odloží a během chvílky zapomene, kam je dal. Je kamarádský, bez problémů navazuje kontakt se spolužáky. Paní učitelka se na něj častěji než na jiné děti zlobí, protože dělá bez rozmyšlení věci, které ostatní spolužáky omezují. Také vykřikuje, poutá na sebe pozornost a někdy odmítá pracovat na zadané úloze.

Školní výkony: v pololetí druhé třídy měl Roman trojku z matematiky a českého jazyka, dvojku z prvouky. Z ostatních předmětů měl jedničky. Na konci druhé třídy dostal na vysvědčení tři trojky (z matematiky, českého jazyka i prvouky), z ostatních předmětů jedničky.

Podpůrná opatření: Roman má přiznaný druhý stupeň podpůrných opatření bez individuálního vzdělávacího plánu. Navštěvuje hodiny speciálně pedagogické péče (1 hodina týdně).

Diagnóza z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření: výkyvy v pracovním tempu a pozornosti, percepčně-motorická oslabení (motorické dovednosti, zrakové a sluchové vnímání).

Speciálně pedagogické péče se zaměřují na: rozvoj sluchového a zrakového vnímání a paměti, nácvik reprodukce rytmu a vizuomotorické koordinace, rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky, uvolňování kloubů ruky, rozvoj pravolevé orientace, prostorové představivosti a koncentrace pozornosti, rozvíjení jazykových dovedností a nácvik psaní písmen a číslic (podpořit pohybem, hmatem, obtahováním, obrázkem, psaní do písku, krupice, modelování tvarů).

Pozorování v hodinách speciálně pedagogické péče: Roman byl vnímán jako veselý, velmi hovorný chlapec. Vyžadoval plnou pozornost, která mohla být plně saturována, protože chodil z počátku na hodiny speciálně pedagogické péče sám. Z důvodu věku nemohl být přiřazen do žádné jiné reedukační skupiny. V průběhu školního roku k němu ale přibyl další žák. Obavy z toho, jak spolužáka přijme a jak bude schopen dál pracovat, byly zbytečné, Roman se rád dělil o své poznatky, které již získal. Hoch z počátku vnímal předmět speciálně pedagogické péče velmi negativně, proto se nápravné hodiny nejprve zaměřovaly na činnosti, které by chlapce bavily. Později chodil na nápravnou péči velmi rád. Úlohy vypracovával svědomitě, jak nejlépe to zvládl, ale musel být často vracen do úkolu. Také potřeboval ujištění o správnosti postupu. Vědomosti, které nebyly často opakovány, zapomínal. Nerozvinuté sluchové vnímání mělo za následek nerozlišování délky slabiky. Problémy s orientací v čase s sebou nesly potíže pochopit systém hodin, plynutí týdne, měsíce, roku, nebyl schopen si zapamatovat datum svého narození. V důsledku potíží s pravolevou orientací se těžko orientoval na stránce i v textu.



## 4.2 Vlasta, 3. třída

Jedná se o dívku s obtížemi při zvládnání učiva, která navštěvovala třetí třídu základní školy.

Rodinná anamnéza: rodina je úplná, Vlasta má starší sestru, která navštěvuje střední odborné učiliště. Oba rodiče pracují. S rodinou se velmi dobře spolupracuje. Rodiče jsou ochotní a mají zájem o vzdělávání svých dcer. Oni i starší sestra pomáhají Vlastě s učivem. Denně se s ní poctivě připravují na vyučování a denně opakuji probranou látku. Matka je absolventka základní školy podle § 16 odstavce 9 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.). Během školního roku 2020/2021 docházela Vlasta s rodiči také do školského poradenského zařízení na individuální nápravnou péči.

Osobnostní rysy: Vlasta je tichá, klidná, milá dívka, která působí nejistě a neprůbojně. Málo si věří. Ve známém prostředí je sdílná, ale reaguje až na přímou intervenci.

Vyučování: Vlasta ve škole působí jako hodná a tichá dívka, které učení příliš nejde. Paní učitelka na ní velmi oceňuje to, že je praktická a dokáže si s mnoha věcmi poradit: nebojí se jít něco vyřídit do sekretariátu školy, pomáhá ostatním dětem při pracovních činnostech, všimne si, že je potřeba něco udělat, a udělá to, je na ni spolehnutí a je velmi šikovná. Během vyučování se spoléhá na své spolužáky, že jí poradí. Sama si nevěří. Je také hodně pomalá, úlohy jí trvají déle, než ostatním žákům. Někdy se jí nechce pracovat a chová se nenápadně, aby si jí paní učitelka moc nevšímalá. Pokud nabyté vědomosti častěji nepochybuje a neopakuje, zapomene je.

Školní výkony: v prvním pololetí třetí třídy měla trojku z českého jazyka, dvojky z anglického jazyka, matematiky a prvouky. Ze zbylých předmětů měla jedničky. Na konci školního roku dostala trojky dvě: z českého jazyka a matematiky, dvojky také dvě: z anglického jazyka a prvouky. Z ostatních předmětů dostala jedničky.

Podpůrná opatření: dívka má přiznaný druhý stupeň podpůrných opatření bez individuálního vzdělávacího plánu. V průběhu druhého pololetí třetí třídy začala navštěvovat hodiny speciálně pedagogické péče, 1 hodinu týdně.

Diagnóza z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření: rysy specifických poruch učení, dysortografie a dysgrafie za přetrvávajícího motorického oslabení a pomalejšího pracovního tempa.

Předmět speciálně pedagogické péče se zaměřuje na: nácvik vizuomotorické koordinace, rozvoj pravolevé orientace, práci s textem, nácvik práce s názornou pomůckou, trénink slovních diktátů.

Pozorování v hodinách speciálně pedagogické péče: Vlasta byla vnímána jako tichá a milá dívka, s menší sebejistotou a průbojností. Vždy pracovala svědomitě. Pokud si s úkolem nedokázala sama poradit, neměla odvalu se zeptat. Byla nesamostatná, při plnění úkolu potřebovala dopomoci při prvním kroku. Také potřebovala dostatek času a klidu, aby se mohla soustředit. Byl-li postup opakován, byla schopna úlohu splnit. Na nápravné hodiny chodila sama, z důvodu věku nemohla být zařazena do již stávajících reedukačních skupin. Měla potíže rozlišit dlouhé a krátké samohlásky. Její slovní zásoba byla omezená, velmi těžko například určovala k daným slovům antonyma či synonyma.

Vlasta také velmi poctivě navštěvovala nápravné hodiny i v době distanční výuky, kdy byly povoleny pouze individuální konzultace. V době karantény z důvodu nemoci covid-19 využívala možnost zapojit se do hodin speciálně pedagogických péčí distančně.

### **4.3 Jakub, 4. třída**

Jedná se o chlapce s obtížemi při čtení a psaní, který navštěvoval čtvrtou třídu základní školy.

Rodinná anamnéza: Jakub je jedináček. Jeho rodiče jsou rozvedení. Chlapec je v péči matky, u otce tráví dva víkendy v měsíci. O Jakuba se stará také matčin přítel, který s nimi žije v jedné domácnosti.

Osobnostní rysy: Jakub je hodně citlivý, těžko se vyrovnává se svými školními neúspěchy. Když se mu něco nedaří, velmi rychle se vzdává. Potřebuje povzbuzení, ujištění a pozornost, kterou se snaží získat i zlobením. Je pro něj důležitá okamžitá zpětná vazba. Bývá motoricky neklidný, neustále něčím zaměstnává ruce. O svých schopnostech

a dovednostech pochybuje, protože se srovnává se svými spolužáky a naplno si uvědomuje vlastní neúspěchy v hodinách českého jazyka.

Vyučování: na začátku čtvrté třídy se mu změnila třídní učitelka. Na nového pedagoga si těžko zvykal. Školní povinnosti nedělal rád. Bylo také těžké jej motivovat k činnosti. Paní učitelka ho brala jako žáka „s postižením“, který nic při vyučování nedělá. Rušil ji chlapcův neklid, byla by ráda, kdyby hoch více spolupracoval, hlásil se a snažil se. Byl zohledněn při psaní diktátů, psal o polovinu kratší diktáty, než jeho spolužáci. Přesto se mu nedařilo. Měl potíže se syntézou a analýzou slov, nezvládnuté hláskové stavby slov se negativně projevovaly v diktátu.

Školní výkony byly ovlivněny nedocvičenou výslovností s artikulačními nedostatky a specifickými asimilacemi. Hlásky R a Ř se naučil vyslovovat až v době povinné školní docházky. To se promítalo nejen do hodin českého jazyka, ale i do naučných předmětů. Na vysvědčení v prvním pololetí čtvrté třídy měl dvojky z českého jazyka, matematiky a anglického jazyka. Z ostatních předmětů měl jedničky. Na konci školního roku dostal dvojky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka, informatiky, přírodovědy a vlastivědy. Ze zbylých předmětů měl jedničky.

Podpůrná opatření: chlapec má druhý stupeň podpůrných opatření a vzdělává se podle individuálního vzdělávacího plánu. Také navštěvuje předmět speciálně pedagogické péče v dotaci 1 hodiny týdně.

Diagnóza z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření: specifické poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie na bázi logopedického nálezu a percepčně motorických oslabení. Zvýšená unavitelnost, odklonitelnost od práce a kolísavá pozornost.

Předmět speciálně pedagogické péče se zaměřuje na: rozvoj sluchové a zrakové paměti, nácvik reprodukce rytmu, rozvoj hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky, uvolňování kloubů ruky a rozvoj jazykových schopností.

Pozorování v hodinách speciálně pedagogické péče: z počátku byl Jakub ve skupině s dalšími třemi žáky. Bylo velmi těžké jej motivovat k práci, byl na něm patrný velký motorický neklid, práce v hodinách nápravné péče ho nebavily. V tomto směru mu pomohla distanční výuka, protože v té době bylo možné pracovat s žáky pouze indivi-

duálně. Na individuálních konzultacích dostal plnou pozornost, kterou potřeboval. Vyprávěl o své rodině a potížích, které má ve škole. Z každé pětky z diktátu byl smutný, ale jiné známky z diktátů nedostával. Byl školními výsledky frustrován. Ve čtvrté třídě si své nedostatky plně uvědomoval, protože se promítaly i do ostatních vyučovacích předmětů.

#### **4.4 Marek, 4. třída**

Jedná se o nepozorného a nesoustředěného chlapce, který nedodržel pravidla, neměl zájem o výuku a nerespektoval autoritu. Měl výrazné obtíže při čtení, psaní a v pravopise. Navštěvoval čtvrtou třídu základní školy.

Rodinná anamnéza: Marek má rozvedené rodiče. Je v péči matky, pečuje o něj také matčin přítel. U otce tráví dva víkendy v měsíci. Marek má mladší sestru na prvním stupni základní školy. V době, kdy chlapec nastoupil do školy k povinné školní docházce, byla na jeho otce uvalena vazba. Matka na chlapce neměla dostatek času, příliš se mu nevěnovala. Někdy ani nevěděla, kde se zrovna chlapec nachází. Rodinné prostředí bylo nedůsledné. Pro chlapce byl jeho otec velkým vzorem, snažil se mu podobat. Matka pro něj autoritou nebyla. Na chlapcovu přípravu do školy musila dohlížet, i přesto chodil chlapec někdy do školy nepřípraven, neměl splněné domácí úkoly.

Osobnostní rysy: Marek je kamarádský, dobře naladěný, hravý, vzdorovitý, nepořádný. Pokud se mu práce nedařila, bylo těžké jej motivovat, ale na pozitivní motivaci reagoval dobře. Byl rád, pokud znal strukturu hodiny. Učení ho příliš nebavilo, protože mu nešlo. V odpoledních hodinách pobýval často venku, kde trávil čas při hrách s kamarády. Přípravou do školy se příliš nezatežoval. Autoritou a velkým vzorem byl pro chlapce jeho otec. S velkou pečlivostí a láskou mu kreslil přání ke Dni otců. Vždy se těšil na víkend strávený s ním.

Vyučování: Marek měl ve škole potíže v českém jazyce ve čtení a psaní. Během vyučování byl neklidný, nesoustředěný. Pokud si s něčím nevěděl rady, nepřihlásil se, byl spíše pasivní. Autoritářský styl výuky mu nevyhovoval, ještě více ho utvrzoval v pasivitě.

Školní výkony: Marek měl v prvním pololetí čtvrté třídy na vysvědčení trojky z pěti předmětů (českého a anglického jazyka, matematiky, přírodovědy a vlastivědy), ze

zbývajících měl jedničky. Na konci školního roku měl trojky z českého a anglického jazyka, matematiky, přírodovědy a informatiky, čtyřku dostal z vlastivědy, ze zbývajících předmětů měl jedničky.

Podpůrná opatření: byl mu přiznán druhý stupeň podpůrných opatření, který byl realizován vzděláváním podle individuálního vzdělávacího plánu. Také navštěvoval 1 hodinu týdně předmět speciálně pedagogické péče.

Diagnóza z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření: dysortografické a dyslektické projevy na bázi sluchového a zrakového oslabení, motorický neklid a poruchy pozornosti.

Předmět speciálně pedagogické péče se zaměřoval na: zrakové vnímání, nastavení a fungování v režimových opatřeních, pracovní návyky, rozvoj sluchového vnímání, rozvíjení pravolevé a prostorové orientace a podporu čtenářských dovedností.

Pozorování v hodinách speciálně pedagogické péče: Marek se účastnil hodin speciálně pedagogické péče ve skupině čtyř žáků. Mezi dětmi působil rušivě, nespolupracoval, pohyboval se po místnosti a nerespektoval autoritu. Jeho chování muselo být často korigováno. Bylo velmi těžké ho motivovat, vyžadoval pozornost. Musela být nastavena pevná pravidla.

Četl velmi pomalu s velkou chybovostí, ale čtenému textu rozuměl. Domýšlel konce vět a odstavců, protože čtení pro něj bylo velmi namáhavé. Neměl potřebu zkontrolovat, zda si instrukce správně domyslel. Při psaní bylo znát, že to je další činnost, která se mu nedaří a kterou nemá rád. Písmo bylo nečitelné, po napsání několika řádků se jeho ruka dostávala do křeče. Tuto situaci řešil tak, že impulzivně zahodil psací náčiní a začal se pohybovat po místnosti. Měl také problém s koordinací těla, dělalo mu velké potíže například skákat přes švihadlo.

## **4.5 Sandra, 4. třída**

Jedná se o dívku s obtížemi při čtení, která navštěvovala čtvrtou třídu základní školy.

Rodinná anamnéza: Sandra žije v úplné rodině s oběma rodiči. Má starší sestru. Rodiče dívku podporují a pomáhají jí se zvládnutím učiva. Matka dívky se například zúčastnila webinaru pro rodiče, kteří mají děti se specifickými poruchami učení. Bylo pro

ni důležité tuto problematiku hlouběji pochopit a porozumět obtížím s ní spojených, aby mohla dceři adekvátně pomoci.

**Osobnostní rysy:** Sandra je tichá, milá dívka, velmi pečlivá a snaživá. Na práci potřebuje klid a dostatek času. Velmi jí vyhovovala distanční výuka, protože při ní měla na řešení úloh klid a tolik času, kolik potřebovala, a nebyla stresována nutností vypracovat daný úkol v omezeném čase.

**Vyučování:** během výuky je dívka klidná a tichá, působí nejistě. Má strach udělat chybu, protože je pro ni těžko uchopitelný autoritativní výukový styl. Proto se raději příliš nehlásí, když si není zcela jistá správností odpovědi. Ve třídě má více spolužáků, kteří mají některý ze stupňů podpůrných opatření. Sandra bývá také často nemocná a tehdy jí výklad nové látky evidentně chybí, i když se doma na výuku poctivě připravuje.

**Školní výkony:** Sandra měla v pololetí čtvrté třídy na vysvědčení pět dvojek (z českého a anglického jazyka, matematiky, přírodovědy a vlastivědy), z ostatních předmětů měla jedničky. Na konci školního roku si zlepšila známku z anglického jazyka, ze kterého měla jedničku. Z ostatních předmětů měla stejné známky, jako v předchozím pololetí.

**Podpůrná opatření:** Sandra byla vzdělávána bez individuálního vzdělávacího plánu a byl jí přiznán druhý stupeň podpůrných opatření. Navštěvovala hodiny speciálně pedagogické péče, 1 hodinu týdně.

**Diagnóza z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření:** dyslektické projevy na bázi percepčně motorického oslabení, zvláště ve zrakovém a sluchovém vnímání a reprodukci rytmu, pomalé psychomotorické tempo.

**Předmět speciálně pedagogické péče se zaměřuje na:** nácvik správné čtenářské techniky (například formou párového čtení, postřehování, orientace v textu), posílení koncentrace pozornosti, rozvoj reprodukce rytmu, trénink zrakové diferenciaci, artikulační obratnost a fixaci správného úchopu psacího náčiní. Hodiny speciálně pedagogické péče byly poskytovány formou nápravné péče ve skupině s dalším žákem s obdobnými potížemi, zúčastňovala se jich již čtvrtý rok.

Pozorování v hodinách speciálně pedagogické péče: Sandra byla vnímána jako velmi milé, tiché, svědomité děvče, které bylo vždy v dobré náladě. Byla sdílná, ráda vyprávěla o tom, co prožívala. Velmi dobře spolupracovala, motivací pro ni bylo, že bude umět dobře číst. Četla pomalu a s chybami, ale textu rozuměla. Pokud čtenému nerozuměla, sama se v textu vracela a čtení si opravovala. Dobrá byla také interakce s žákyní, která chodila s ní na reedukace. Dívky si rozuměly a vzájemně se doplňovaly.

## Praktická část

### 5 Navržené didaktické pomůcky pro práci s žáky se specifickými poruchami učení

Každý z žáků se specifickými poruchami učení je jedinečný, jak je možné vidět na předešlých kazuistikách. Aby mohla být alespoň částečně kompenzována jejich porucha učení, pracovalo se s každým žákem v rámci reedukačních hodin jinou formou. Byly využity didaktické pomůcky přizpůsobené potřebám konkrétního žáka.

Výzva učitelů z Pace School v Pittsburghu, kterou ve své knize uvádí Pokorná (2010, s. 198), zní: „Každé dítě je jedinečné. Pokud je zblízka sledujete v rozličných situacích, bude vás postupně učit, co potřebuje, aby se něčemu naučilo. Bude vás taky učit, jak musí být vyučováno, aby se něčemu naučilo. Žádný instruktor, školení nebo kniha vás nemůže naučit víc než dítě samo. Sledujte je a naslouchejte mu a dítě vás naučí, jak s ním máte pracovat.“

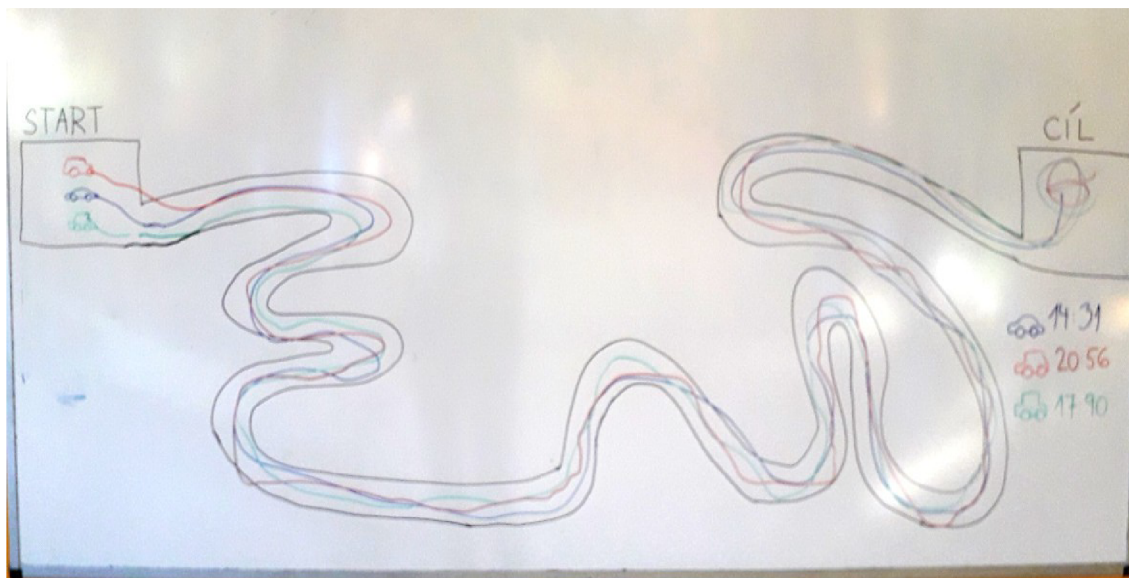
V následující části budou představeny některé didaktické pomůcky. Jsme si vědomi toho, že výčet není ucelený a není zohledněna každá reedukační oblast u všech výše zmíněných žáků. Inspirací pro vznik navržených didaktických pomůcek byla odborná literatura, která se zabývá problematikou specifických poruch učení. U každé takto vzniklé pomůcky je proto odkaz na odborný zdroj, ze kterého pochází.

V další části bude popsána tvorba a využití konkrétní pomůcky v praxi: jakým způsobem je možné s danou pomůckou pracovat, pro jakou věkovou skupinu je vhodná, co je cílem dané aktivity.

Didaktické pomůcky byly vyrobeny a jejich účinnost v praxi ověřena v průběhu školního roku 2020/2021. Do průzkumu byli zapojeni výše uvedení žáci prvního stupně základní školy. Po každé interakci s žáky byl veden terénní deník, který byl po určitém časovém úseku vyhodnocován a použit při tvorbě praktického výstupu.



## 5.1 Autodráha

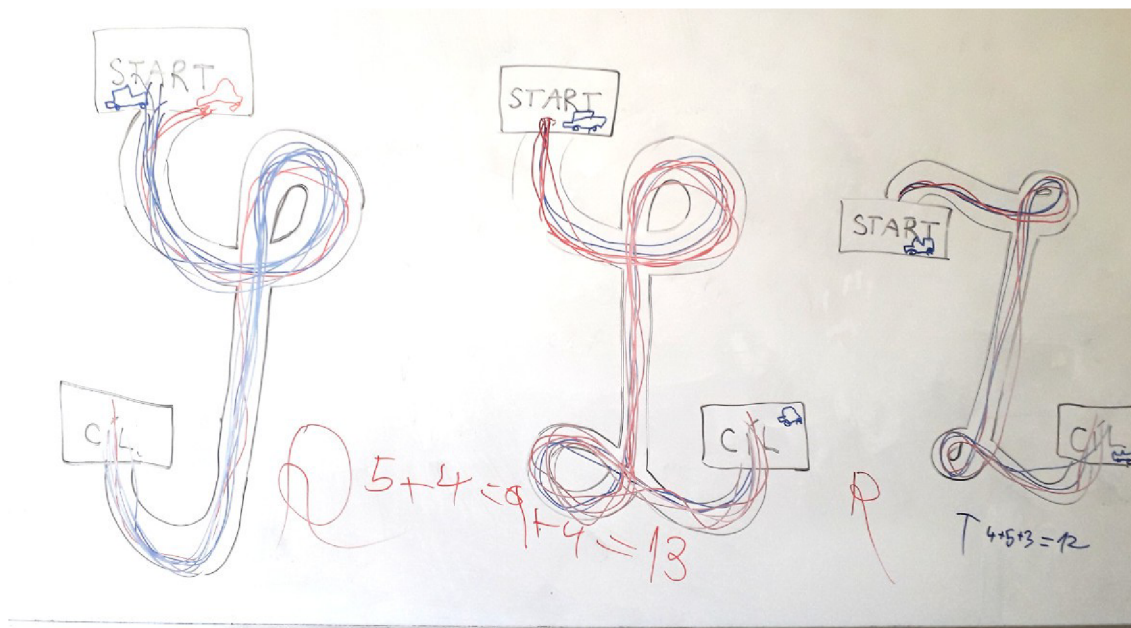


Fotografie č. 1: Autodráha, kapitola 5.1, 1. fotografie, 24. 11. 2020, základní škola

Autodráha (viz fotografie č. 1) je jedním z možných cvičení na uvolňování a rozvíjení ruky. Lze ji také využít jako cvičení vizuomotoriky, kdy žák očima sleduje linie, ve kterých se rukou pohybuje. Inspirací byla odborná literatura (Burešová 2017, s. 61). Na tabuli pomocí dvou čar nakreslíme uzavřený závodní okruh se zatáčkami a cílovou rovinkou. Každý závodník dostane psací náčiní své barvy. Úkolem je po odstartování projet co nejrychleji celý okruh, ideálně bez opuštění dráhy. Každému žákovi se zvlášť měří čas, za každé přejetí krajnice se připočítává trestná sekunda. Výsledné časy zapisujeme a později vyhodnocujeme.

Tuto aktivitu lze provádět u všech žáků, je vhodná pro rozvoj grafomotoriky. Můžeme ji využít u žáků s dysgrafií. Nejprve začínáme uvolňovacími cviky. Autodráhu je možné také využít jako motivaci (například za odměnu), protože probíhá hravou formou a děti baví.

Tvar autodráhy nejprve volíme jednodušší, s méně zatáčkami, v levoprávé orientaci. Po zácviku kreslíme trasy složitější, členitější. Žáci si také mohou dráhu nakreslit sami.



Fotografie č. 2: Fixace písmen, kapitola 5.1, 2. fotografie, 3. 5. 2021, základní škola

U žáků, kteří nemají zautomatizovaná některá písmena, můžeme procvičovaná písmena nakreslit v podobě autodráhy na tabuli (viz fotografie č. 2). Žák při projíždění dráhy nahlas jmenuje písmeno, které právě píše. Spolu s pohybem, zvukovým doprovodem a zrakem tak fixuje problematická písmena.

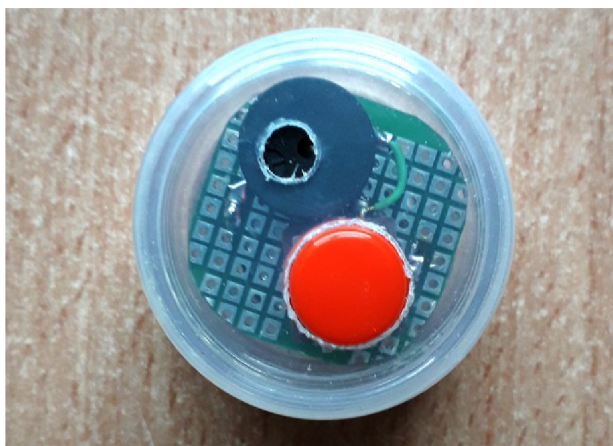
Kresba autodráhy trvá jen několik minut a aktivitu lze praktikovat kdekoli: v učebně, doma, venku. Není-li možnost psaní na tabuli, použijeme větší arch papíru, který postupně zmenšujeme. Autodráhu lze nakreslit také například na chodník křídami. Cílem je provádění plynulého a přesného pohybu. Pokud máme skupinu žáků, mohou žáci mezi sebou vzájemně soutěžit a vzájemně se tak inspirovat k přesnější a rychlejší linii. Pokud máme jen jednoho žáka, mohou mezi sebou soutěžit jeho různé dopravní prostředky, pokud jich nakreslíme více různými barvami.

V praxi byla autodráha vyzkoušena opakovaně u Romana, Jakuba i Vlasty. Byla opakovaně vyžadována, stala se velkou motivací. Roman si také nosil domů nakreslenou autodráhu (nebo pro zpestření dostihovou dráhu pro koně) jako úkol na domácí procvičování. Vždy potom přinesl splněný úkol ukázat. Žáci si autodráhu také na tabuli kreslili sami. Pokud se jim nepodařilo nakreslit dostatečně široké linie a měli dráhu v některých místech užší, jezdili pomaleji a měli více trestných bodů za její opuštění.

Autorka této práce zaznamenávala, že se žáci v přesnosti a rychlosti pohybu postupně zlepšovali. Při první „jízdě“ byla čára nejistá a neplynulá, později byla plynulejší a rychlejší. Jízda po dráze byla měřena na stopkách. Po dosažení cíle všemi dopravními prostředky byly vzájemně porovnávány jejich časy.

Zajímavý postřeh: Roman nebyl schopen pochopit, že dopravní prostředek, který měl nejkratší čas, jel nejrychleji. Proto byla aktivita ukázána také názorně, při závodu pedagoga a Romana. Přesto k pochopení širších souvislostí došlo až za několik měsíců.

## 5.2 Bzučák



*Fotografie č. 3: Bzučák, kapitola 5.2, 16. 2. 2021, základní škola*

Bzučák je často používaná pomůcka pro rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Na trhu je běžně dostupná, lze ji objednat například v DYS-centru v Praze (DYS-centrum® Praha z. ú., 2022) za 290 Kč (údaj k 31. 1. 2022). Zakoupený bzučák má oproti bzučáku na fotografii č. 3 také světelný signál, který je zrakovou oporou při rozli-

šování délky hlásek (světélko svítí dlouze, nebo krátce). Pomůcku lze využít u žáků prvních tříd, kteří se učí odlišovat a správně číst a psát krátké a dlouhé samohlásky. Využívá se také u dětí s dysortografií, které mají narušené sluchové vnímání a hůře rozlišují krátké a dlouhé hlásky. Při manipulaci se bzučákem žáci tón nejen slyší, ale zapojují do činnosti také hmat (a v případě zakoupeného bzučáku v DYS-centru také zrak).

Bzučák byl vyroben pro potřeby autorky této práce. Velikost i účel odpovídá potřebám žáků se specifickými poruchami učení. Výroby bzučáku se autorka této práce neúčastnila, jeho tvorba proto zde popsána nebude. Bzučák vyráběl příslušník její rodiny, který rozumí elektronice.

Inspirace pro výrobu bzučáku byla opět v odborné literatuře. Zelinková (2015, s. 101) vysvětluje, že příčinou dysortografických chyb, mezi které řadíme nerozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, je zřejmě nedostatečně rozvinuté sluchové

vnímání a obtíže při reprodukci a vnímání rytmu. Pomůckou při reedukaci je například bzučák, který zdůrazňuje délku samohlásek. Tím je posilován sluchový vjem. Při používání bzučáku je vhodné provádět nejprve rytmická cvičení beze slov. Pedagog vyznačuje rytmus, žák vnímá počet a rytmus tónů a zvuk napodobuje. Rytmus může vytleskat, vyťukat nebo „vybzučet“ na bzučáku. Po zvládnutí této dovednosti pedagog přeřikává slova a žák je s pomocí bzučáku „přehrává“. Dalším krokem je přehrávání rytmické struktury a vyhledávání k tomu odpovídajících slov. Je vhodné používat bzučák při dikta-tech a pravopisných cvičeních. Cílem je předcházet chybám a zdůrazňovat vnímání délky slabiky.

V praxi byl bzučák použit u všech pozorovaných žáků. Někteří žáci s rozlišováním krátkých a dlouhých hlásek problém neměli. U žáků, kde bylo z poradenského zařízení doporučeno nacvičovat reprodukci rytmu, hlavně u Romana, Jakuba a Sandry, byly v této oblasti patrné obtíže. Uvedení žáci měli problém rytmus udržet, napodobit i rozlišit délku tónů. Přesto, že s nimi byla tato dovednost opakovaně nacvičována, nedošlo k úplné kompenzaci.

### **5.2.1 Hra se bzučákem**

Vnímání rytmu bylo procvičováno také formou hry „na schovávanou“. Inspirací byla odborná literatura. Michalová (2015, s. 26) vysvětluje pravidla hry: žák a pedagog se předem domluví, která věc se schová a následně se bude hledat. Žák jde za dveře a pedagog danou věc ukryje. Verbální komunikace není povolena. Dospělý žákovi napovídá jen pomocí bzučáku. Krátké tóny znamenají „samá voda“, tedy že je žák od hledaného předmětu daleko. Pokud se žák začne k objektu přibližovat, „přihořívá“, tóny se prodlužují. Zní-li dlouhý nepřerušovaný tón, „hoří“ – a to znamená, že žák daný předmět našel. Je také možné si danou roli vyměnit, žák schovává dohodnutý předmět, pomocí bzučáku určuje polohu hledaného předmětu a pedagog předmět hledá. Je-li ve skupině více žáků, mohou si také určený předmět schovávat navzájem.

V praxi byla tato aktivita realizována na konci školního roku a zapojili se do ní všichni pozorovaní žáci. Většině žáků se hra na schovávanou líbila a chtěli ji hrát opakovaně. Vymýšleli nejrůznější úkryty a měli radost, když se hledajícímu nedařilo skrýt brzy odkrýt. Vlastě dělalo z počátku potíže pochopit pravidla hry. Nerozuměla, co je po

ní požadováno. Roman nejasně rozlišoval dlouhé a krátké tóny a bylo obtížné schovaný předmět najít, pokud ho on ukryl a signalizoval jeho polohu.

Setkali jsme se ale také s tím, že se žákům daná aktivita nelíbila. Sandra se odmítla této aktivity účastnit, protože pro ni byl velmi nepříjemný vysoký tón bzučáku. Zacpávala si uši, byla senzitivnější na hlasité podněty více, než je obvyklé. Nebyla tedy do této činnosti nucena a pozornost byla zaměřena k jiným aktivitám. Každý jedinec má odlišné vnímání, něco je pro něj příjemné, něco jiného snesitelné a něco mu vadí. Sandře nevadil jen zvuk bzučáku, měla problém také pracovat s pomocí zvonečku (viz kapitola 5.4).

### 5.3 Pracovní listy na procvičování délky slabik

Rozlišování délek	
1	kabát 4 . . .
2	vaše 7 .
3	Polabí 8   . .
4	Kamila 2 . .
5	zanášet 7 . . . .
6	vláček 9 . .
7	kolotoče 3 . .
8	závora 10 . . . .
9	savec 5 .   .
10	motorka 6   .

byť 1	2   .
kráva 2	4 .
naházet 3	7 .
kočár 4	5 . . . .
maliník . . . 1	. . .
vyučovat 5	8 . .
šípy 6	7 . . .
dějepis 7	10 . . . .
sestra 8	3 .   .
ponaučený 6	1 .

Fotografie č. 4: Délky slabik, kapitola 5.3, 2. 3. 2021, základní škola

Pracovní listy na procvičení délky slabik (viz fotografie č. 4) je možné využít u žáků prvních tříd, kteří se učí číst a psát a rozlišovat délku samohlásek, u žáků s narušenou sluchovou percepcí a u žáků s dysortografií. Pracovní listy jsou seřazeny podle obtížnosti a najdeme je v příloze č. 2. (Soubor pracovních listů na rozlišování délky

slabik).

Inspirací pro tvorbu souboru pracovních listů byla odborná literatura. Pokorná (2011, s. 12) vysvětluje, jakým způsobem by se měly pracovní listy používat a jak při reedukaci postupovat. Píše, že se často stává, že i když děti rozeznají dlouhé a krátké hlásky a umí je znázornit pomocí bzučáku, v běžné řeči délku nerozlišují. Proto je velmi důležité, aby žák poslouchal sám sebe, mluvil zřetelně, ale délku nepřeháněl. Návčik délky slabik je doporučován ve dvou etapách. V první fázi předepíšeme žákovi slova a on dopisuje tečky a čárky podle počtu a délky slabik. Pokud žák chybuje v rozlišování slabik

ve slově, nacvičujeme nejprve tuto dovednost. Bývá to častý problém. K další etapě zácviku přecházíme až ve chvíli, kdy žák v činnosti nechybuje. Předepisujeme soustavy teček a čárek a dítě k daným strukturám vymýšlí slova. K jedné sestavě může vymyslet i několik slov. U starších žáků, kteří mají o cvičení zájem, můžeme cvičit i složitější sestavy.

Dále Pokorná (2011, s. 54–55) vypisuje slova od kratších a jednoduchých, až po složitější a delší. Podle tohoto vzoru byla vymyšlena, použita a roztříděna do 12 skupin slova se stejnou rytmickou strukturou (viz příloha č. 2).

Pracovní listy z tohoto souboru (viz fotografie č. 4) byly použity v několika variantách. Nejprve měl žák u daného slova graficky znázornit počet slabik. Potom měl spojit daná slova k předem napsaným symbolům.

V praxi byla tato dovednost opakovaně procvičována, zvláště u Romana, Jakuba, Vlasty a Marka. Nejprve bylo ale nutné docvičit rozlišování počtu slabik ve slově, protože tato dovednost nebyla ukotvena. Například u Romana nebyla tato dovednost docvičena ani do konce školního roku. Jako příklad si uveďme slovo RADEK, které rozdělil na RA/DE/K. Když se dětem práce nedařila, byly použity jiné metody. Žáci měli rozlišit dlouhé a krátké slabiky pomocí hry na tělo – tak zvaným krokováním. Krokování vysvětlovala paní doktorka Balharová na svém on-line semináři následovně: „Na dlouhou slabiku je třeba udělat dlouhý krok a hlasitě dupnout, na krátkou slabiku jen lehce položit nohu před druhou nohu a udělat krátký krok.“ Toto cvičení žáky bavilo více, protože se mohli pohybovat po místnosti a do činnosti zapojili celé tělo.

Zajímavým zjištěním u této aktivity byla skutečnost, že Jakub měl potíže s přenášením váhy z jedné dolní končetiny na druhou. To ho omezovalo ve vykonávání této činnosti. Následně bylo přenášení váhy těla z jedné nohy na druhou samostatně trénováno.

Dalším cvičením na rozlišování slabik ve slově bylo jejich vytleskávání, vydupávání. Nebyla-li dovednost kontinuálně trénována, nebyla u některých žáků zvnitřněna ani do konce školního roku.

## 5.4 Zvoneček – podpora sluchového vnímání

Pomůcku na fotografii č. 5 můžeme uplatnit u předškolních dětí, u žáků na základní škole i u jedinců se specifickými poruchami učení. Pomůcka nám může pomoci při rozvíjení sluchové percepce.

Jedná se o kovový zvoneček, který byl zakoupen primárně k jiným účelům. Pomůcku lze využít jako signalizační znamení toho, že žák uslyšel dohodnutý zvuk, slabiku či slovo.



*Fotografie č. 5: Zvoneček, kapitola 5.4, 26. 4. 2021, základní škola*

Inspirace pro použití pomůcky byla nalezena v odborné literatuře. Zelinková (2015, s. 123–125) popisuje vývoj sluchového vnímání, které má vliv na psaní a čtení. Dítě vnímá zvuky již v prenatálním období. Po narození reaguje odlišně na příjemné a nepříjemné zvukové podněty, později je sluchové vnímání více diferencováno. Řeč je z počátku vnímána globálně, později dokáže dítě rozlišit její elementy (slova, slabiky). U žáků

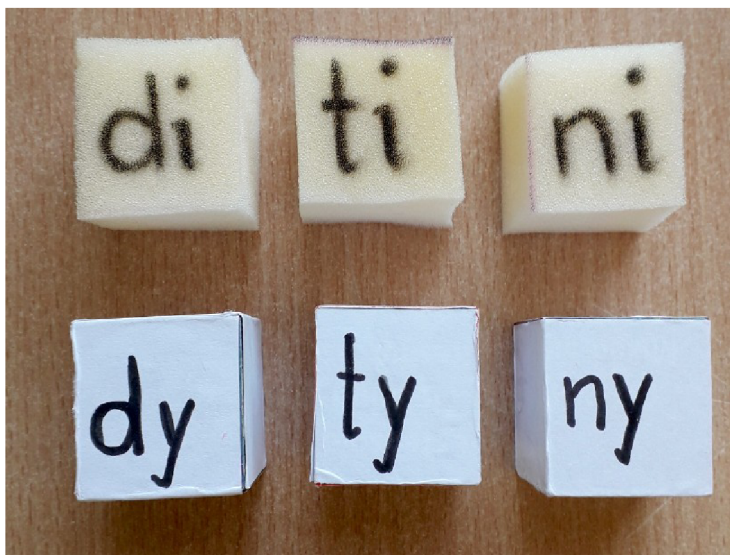
s poruchou učení se sluchové vnímání často vyvíjí opožděně a jeho poruchy se negativně odrážejí ve výuce psaní a čtení. Reedukace sluchového vnímání je důležitá zvláště při nápravě dysortografie. Dítě učíme naslouchat: který tón byl hlasitější, s čím jsme manipulovali (úkol je plněn bez zrakové opory), důležité je také naslouchání vyprávění.

Pro manipulaci žáka se zvonečkem byla inspirací věta: „Tleskni, kdykoli uslyšíš ...“ (Michalová 2015, s. 37). Místo tleskání bylo použito zvonění. Naslouchání bylo v praxi procvičováno při vnímání čteného textu. Uslyšel-li žák předem domluvené slovo, které se v textu vícekrát opakovalo, zazvonil. Do naslouchání tak zapojil pohyb.

Tato forma práce byla vnímána pozitivně u Vlasty, Jakuba i Romana, i když pro ně z počátku nebylo snadné sluchem rozlišovat jednotlivé elementy řeči. Musili zaměřit pozornost a soustředit se po celou dobu čtení textu. Motivací pro ně bylo použití zvonečku.

Pro Sandru nebyl tento způsob práce příjemný, protože jí vadil hlasitý zvuk. Trénink naslouchání probíhal tedy jinou formou, Sandra se na určené slovo musila postavit. Tato varianta dané aktivity pro ni byla příjemná a byla opakovaně vyžadována.

## 5.5 Měkké a tvrdé kostky



Fotografie č. 6: Měkké a tvrdé kostky, kapitola 5.5, 4. 5. 2021, základní škola

Měkké kostky obsahující slabiky di/dí, ti/tí, ni/ní a tvrdé kostky se slabikami dy/dý, ty/tý, ny/ný (viz fotografie č. 6) lze využít u žáků prvních a druhých tříd, kteří se učí číst a psát a rozlišovat tvrdé a měkké slabiky. Můžeme je využít také u těch jedinců, kteří tuto dovednost ještě nemají ukotvenou, u žáků s nerozvinutou auditivní percepcí

a s dysortografií.

Pomocí kostek si mohou žáci „osahat“ problematické slabiky. Do činnosti tak zapojují nejen sluch, ale také hmat a zrak. „Smyslem metody je upevnit správné řešení ještě i taktilním vjemem“ (Pokorná 2011, s. 11).

Inspirace byla nalezena v odborné literatuře. Zelinková (2015, s. 102–103) při práci s kostkami doporučuje, aby pedagog (rodič) předříkával dvojice slov, která se liší tvrdostí slabik, žák je opakoval a ohmatával, mačkal příslušnou kostku. Po zvládnutí této činnosti vyhledává žák slova s danou slabikou, kterou vyslovuje, a současně mačká kostku. Začínáme slovy, kde je sledovaná slabika na začátku, potom na konci slova a jako poslední předkládáme taková slova, ve kterých je hledaná slabika uprostřed. Pedagog vysloví slovo, žák ho opakuje a současně mačká slovu odpovídající kostku. Jako další cvičení je vhodné procvičovat slova, která se liší tvrdostí slabik. Žák vybírá slovo do věty podle jeho významu: „Na poličce tyká/tiká budík; Jenda kamarádovi tyká/tiká.“



V dalším cvičení procvičujeme slova s více kritickými slabikami, například hodinky, nikdy.

Výroba kostek není příliš složitá. Příprava zabere asi jednu a půl hodiny, pokud máme k dispozici materiál. Můžeme-li použít dřevěné kostky ze stavebnice, máme práci snazší. Nemáme-li kostky k dispozici, musíme je vyřezat ze dřeva. K výrobě pomůcky potřebujeme dřevěné kostky, molitan, papír, lepidlo a psací náčiní. Dřevěné kostky polepíme papírem, na který napíšeme tvrdé slabiky dy, ty, ny, z druhé strany dý, tý, ný. Měkké kostky můžeme vyrobit například z molitanové houbičky na nádobí nebo z kousku molitanu. Vystříháme tři kostky podobné velikosti jako tvrdé kostky a napíšeme na ně měkké krátké a dlouhé slabiky (di/dí, ti/tí, ni/ní).

Kostky je možné nahradit míčky molitanovými a tenisovými. I když je provedení odlišné, plní stejný účel jako výše popsaná pomůcka.

V praxi byly tvrdé a měkké kostky prověřeny zatím jen u Jakuba. Bylo to z důvodu distanční výuky, kdy žáci pracovali on-line formou. Jakubovi se pracovalo s pomůckou dobře, byla to pro něj nová zkušenost. Každý nový podnět přijímal radostně a s očekáváním. S tvrdými kostkami klepal do stolu, měkké mačkal v dlani. Pokud zaměřil pozornost pouze na rozlišování tvrdých a měkkých slabik, v úloze nechyboval. Problém nastával ve chvíli, kdy musil zohlednit více gramatických jevů najednou. Tehdy chyboval i v pravopise tvrdých a měkkých slabik.

## 5.6 Mělká nádoba s pískem na psaní



Mělká nádoba s pískem na psaní (viz fotografie č. 7) je vhodná pomůcka pro všechny děti, které se učí psát. Je to další možný způsob, jak lze písmena a číslice fixovat. Činnost připomíná hru, proto je dětem blízká a u nich oblíbená. Dětem bývá příjemné dotýkat se jemného písku. Pokud se jim dané písmeno nepodaří správně napsat, lze jej dlaní smazat a začít znovu.

U žáků se specifickými poruchami učení může fixace písmen trvat delší dobu, než je běžné u intaktních dětí. Proto je možné upevňovat zapamatování tvaru písmen a číslic také formou psaní do písku. Tato metoda žáky nestresuje. Při psaní je vedeme ke správnému postavení ruky, dbáme na uvolněné zápěstí. Při činnosti dostávají další hmatový vjem v podobě jemného písku.

Inspirací pro vytvoření této pomůcky bylo doporučení ze školského poradenského zařízení. Nácvik psaní písmen a číslic se měl podpořit mimo jiné psaním do písku či krupice.

Materiál můžeme koupit v chovatelských potřebách, kde je k dostání jemný písek pro činčily nebo rybičky. Písek je možné také nahradit pšeničnou hrubou krupicí, kterou můžeme nasypat do mělčí krabice, jejíž rohy zalepíme tak, aby se krupice nevysypávala. Pomůcka je tedy snadno dostupná.

V praxi byla nádoba s pískem na psaní opakovaně používána. Byla vyzkoušena u všech pozorovaných žáků. Většinu žáků tento způsob práce bavil, bylo pro ně příjemné dotýkat se písku a psát do něj. Chtěli opakovaně procvičovat písmena a jiné dovednosti tímto způsobem.

Našel se ale také žák, kterému psaní do písku příjemné nebylo. Marek vnímal tuto aktivitu velmi negativně. Nebyl tedy k činnosti, která byla rychle ukončena, nucen a byl vyzván, aby si ruce omyl. Byl senzitivnější na hmatové vnímání, než bývá obvyklé.

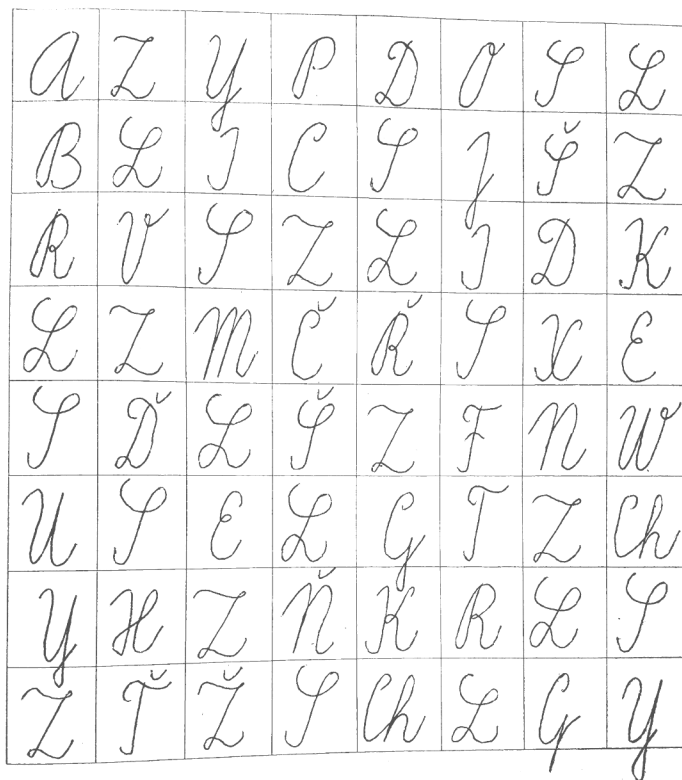
### **5.6.1 Hra na procvičení taktilního vnímání**

Nádobu s pískem je možné použít také k jiným aktivitám, než jen k nácviku psaní písmen. Do písku lze schovat kartičku s písmenem nebo obrázkem a dítě hádá, která kartička chybí. Procvičuje se tímto způsobem krátkodobá paměť a pozornost.

Nádoba s pískem umožňuje nácvik hmatového vnímání. Do písku ukryjeme předmět, který má žák poznat po hmatu. Může se jednat o předměty, který daný žák předem viděl, nebo ho necháme hádat, jaký předmět je v písku ukryt, aniž bychom mu daný objekt dopředu ukázali.

Trénujeme-li s žákem rozlišování dlouhých a krátkých slabik (viz kapitola 5.3), může být symbol krátké a dlouhé slabiky znázorněn také do písku. Mělká nádoba s pískem má mnoho využití.

## 5.7 Velká psací písmena



Fotografie č. 8: Velká psací písmena, kapitola 5.7,  
1. 12. 2020, základní škola

Tabulku s velkými psacími písmeny je vhodné použít u žáků prvních tříd, kteří se učí číst a psát a fixují si písmena abecedy. Je vhodné ji použít také u žáků vyšších ročníků, kteří mají problém s vybavením a zapamatováním velkých psacích písmen. Je to vhodná pomůcka pro žáky se specifickými poruchami učení, zvláště s dysgrafií a dysortografií, protože u nich často trvá fixace písmen delší dobu.

Pomůcka je zaměřena na rozlišování velkých psacích písmen. Jedná se o tabulku se 64 písmeny (viz fotografie č. 8). Některá písmena se opakují vícekrát. Konkrétně se jedná o písmena Z, S, L, která v písemné podobě někteří žáci hůře diferencují. Tato pomůcka vznikla na podkladě doporučení školského poradenského zařízení. Hodiny speciálně pedagogické péče se měly u Romana zaměřit na nácvik psaní písmen a rozvoj pravolevé a prostorové orientace.

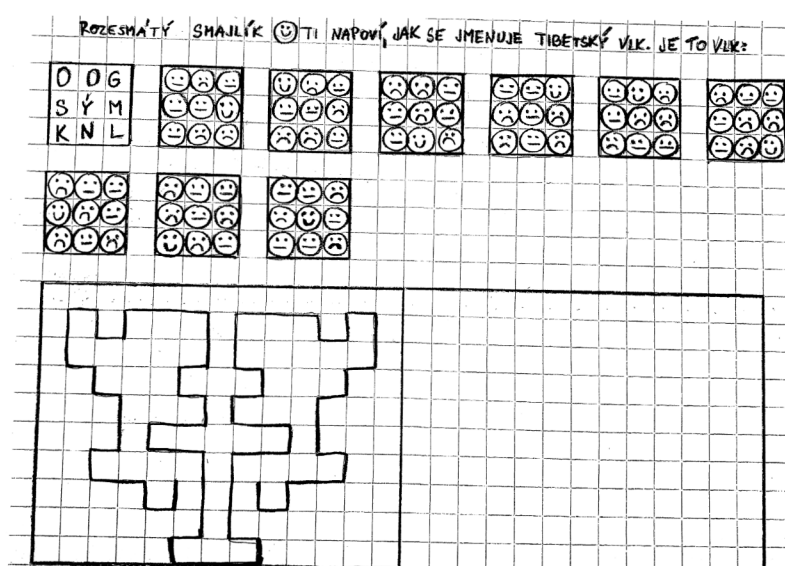
Výroba pomůcky nebyla náročná, zabrala asi dvě hodiny času. Nejprve byla snaha použít psací písmena z webových stránek, ale písmena po úpravě nebyla plynulá. Proto byla v počítačovém programu vytvořena jen tabulka, do které byla písmena ručně vepsána. K výrobě stačil kromě počítače jen papír a psací náčiní. Písmena byla zvolena náhodně, některá se opakují vícekrát, aby došlo k jejich rychlejší fixaci.

V praxi byla pomůcka používána opakovaně, protože bylo nutné opakovat a procvičovat psaní písmen. Velká psací písmena žáci při psaní používají méně, než malá psací písmena. Pokud není některá činnost dostatečně dlouho fixována a také opakována, může být zapomenuta. Tabulka umožňovala nejen písmena číst a přepisovat (například do písku), ale také procvičovat pravolevou a prostorovou orientaci.

Roman měl za úkol přečíst písmeno ve třetím sloupci a čtvrtém řádku. Nejprve byl procvičován pojem „řádek“ a „sloupec“. Romanovi to činilo značné problémy, trvalo delší dobu, než byly tyto pojmy dostatečně zafixovány. Po upevnění dovednosti hledal v tabulce dané písmeno. Také měl určit, které písmeno je od toho hledaného vpravo, které vlevo. Musil si uvědomit, která strana je pravá, která levá. S nalezeným písmenem tvořil slovo, které roztleskával na slabiky, dával do věty, hledal k němu další příbuzná slova. Docházelo tak u něj k rozvíjení slovní zásoby a pochopení souvislostí.

Také u Vlasty bylo zjištěno, že na konci třetí třídy zapomněla psát velká psací písmena. Tato dovednost u ní byla procvičována podobně jako u Romana. Kromě toho psala písmena na tabuli a rozlišovala samohlásky a druhy souhlásek. V praxi bylo ověřeno, že „žáci se specifickými poruchami učení mají potíže naučit se, zapamatovat si a vytvářet složité tvary písmen a správně je umisťovat do prostoru“ (Burešová 2017, s. 40). Bylo také ověřeno, že se lze těmto dovednostem naučit, pokud jsou po delší časový úsek opakovány a fixovány.

## 5.8 Pracovní list pro rozvoj zrakového vnímání



Pracovní list pro rozvoj zrakového vnímání (viz fotografie č. 9) je vhodný pro žáky prvního stupně základní školy i pro jedince se specifickými poruchami učení, kteří mají narušenou zrakovou percepci.

Fotografie č. 9: Rozvoj zrakového vnímání, kapitola 5.8, 10. 5. 2021, základní škola

Jedná se o pracovní list, který umožňuje hravou formou procvičovat zrakové vnímání. Je nakreslen na čtvercové síti, která pomáhá orientaci v prostoru stránky. Byla zvolena větší čtvercová síť pro lepší orientaci. Pracovní list se skládá ze dvou úkolů.

V prvním úkolu má žák zjistit, jak se jmenuje tibetský vlk. První tabulka vlevo nahoře obsahuje šifru s písmeny O, O, G, S, Ý, M, K, N, L, které tvoří tajenku. V následujících devíti tabulkách je pokaždé devět „smajlíků“, ale jen jeden z nich se usmívá. Žák najde „rozesmátého smajlíka“ a zapamatuje si jeho pozici v tabulce. Následně se podívá do tabulky s písmeny, najde písmeno na dané pozici a zapamatuje si ho. Písmeno si může také na pracovní list napsat. Pokud bude postupovat zleva doprava, odkryje devět písmen a nalezne odpověď na otázku, jak se jmenuje tibetský vlk. Splní tak první úlohu.

V dolní části pracovního listu je ve čtvercové síti nakreslen tvar, který má žák přeskreslit do prázdné čtvercové sítě. Učí se tím orientovat na ploše a přenést daný bod na stejné místo v druhé tabulce. Obrázek byl nakreslen podle fantazie.

Inspirací pro výrobu pracovního listu byla odborná literatura (srovnej Svoboda 2012, s. 48). Najdeme zde zašifrovaná písmena P, A, H, I, D, S, Y, L, P, ze kterých se sestavuje jméno rekreačního centra. Pořadí písmen lze zjistit podle pozice „rozesmátého smajlíka“.

V praxi s tímto pracovním listem pracovali Roman, Vlasta a Sandra. Největší potíže jim činilo pochopit zadání úlohy. Po vysvětlení a názorné ukázce, jak najdou první hledané písmeno, se jim práce dařila dobře. Po vyluštění tajenky se přesunuli k monitoru počítače, aby na internetu vlka vyhledali a zjistili, jak vypadá.

Druhá část pracovního listu dělala potíže Romanovi, protože neměl rozvinuté zrakové vnímání. Musel se na úlohu velmi soustředit a trvala mu delší doba. S drobnou dopomocí se mu podařilo zadaný úkol dokončit.

Úlohy, které mají formu hry, děti obvykle baví. Během hry procvičují percepce, pozornost, učí se novým dovednostem. Celá publikace (Svoboda 2012), která byla inspirací pro vytvoření pracovního listu na rozvoj zrakového vnímání, má obdobný charakter. Cvičení jsou podávána hravou formou, žáci luští šifry, křížovky a podobně. Aktivity je baví a dělají je rádi.

## 5.9 Pracovní listy na vizualizaci vyjmenovaných slov

Pracovní listy na vizualizaci vyjmenovaných slov po obojetných souhláskách nalezneme v příloze č. 3. Tato pomůcka je vhodná pro žáky třetích tříd, kteří se učí vyjmenovaná slova. Je možné, aby s ní pracovali také starší žáci, kteří tuto dovednost opakují.

Inspirace pro výrobu pomůcky byla nalezena v odborné literatuře. Jirušková in Burešová (2017, s. 70–73) uvedla soubor krátkých textů, které obsahují vyjmenovaná slova od jednotlivých obojetných souhlásek. Původní texty byly upraveny; některé zůstaly téměř ve stejném znění, jiné byly změněny výrazněji. Ve výše zmiňované literatuře byla vizualizovaná jen vyjmenovaná slova po L. Pracovní listy od Jiruškové k dispozici nebyly, proto byly obrázky nakresleny.

Pomůcek k přípravě těchto pracovních listů nebylo potřeba mnoho, stačily psací potřeby, guma, papír a texty k jednotlivým obojetným souhláskám. Přesto byla příprava této pomůcky velmi časově náročná. Nejprve byly jednotlivé texty upraveny a potom se pracovalo na konkrétních ilustracích. Realizaci je možno si prohlédnout v příloze. Nebylo možné se kresbě věnovat každý den, proto trvala příprava pomůcky více než jeden měsíc. Vizualizace vyjmenovaných slov po jedné konkrétní hlásce trvala několik hodin.

V praxi byly výše uvedené pracovní listy využívány opakovaně, konkrétně u Vlasty, Marka a Jakuba. Pracovalo se zde názorně s příběhy, které byly vyobrazeny. Žáci podtrhávali v textu vyjmenovaná slova, vypisovali je a rozpoznávali na obrázcích.

Této pomůcky bylo využito také v době distanční výuky. Jednotlivé obrázky byly žákům zobrazeny přes aplikaci „Jamboard“. Žáci pracovali na sdílené tabuli. V aplikaci mohli kroužkovat vyjmenovaná slova, které na obrázcích našli. Popisovali obrázek. Při této činnosti byla rozvíjena nejen slovní zásoba, ale také pravolevá orientace.

Pracovní list „Vizualizace vyjmenovaných slov po B“ byl v praxi ověřen také u Jakuba a Marka, žáků čtvrté třídy. Chlapci byli z počátku společně v jedné reedukační skupině spolu se dvěma dívkami. Skupina musila být brzy rozdělena, protože nebylo možné s žáky pracovat. Hoši na sebe strhávali pozornost, narušovali hodinu, nespolupracovali, rušili dívky při jakýchkoli činnostech. Při práci na uvedeném pracovním listě měli žáci

podtrhat vyjmenovaná slova a mohli si obrázek vybarvit. Chlapci neměli v textu podtržená všechna vyjmenovaná slova, protože je přehlédli. Byli vedeni ke společné opravě.

Další aktivita na procvičení vyjmenovaných slov spočívala ve výběru některých vyjmenovaných slov z textu (tedy vyjmenovaná slova po B), která byla napsána na papírek a vložena do pytlíku. Každý z přítomných žáků si vybral jeden papírek, který položil na chodbu. Následně slova z kartiček přepisoval na mazací tabulku, kterou si musil nechat v učebně. Docházelo tak k procvičování paměti. Marek měl úkol brzy hotový, ale všechna vyjmenovaná slova napsal s měkkým „i“. Chybné řádky (tedy všechny) mu byly označeny, vzal si tabulku na chodbu a chyby si šel najít a opravit. Následně mu bylo vysvětleno, proč se učí vyjmenovaná slova.

Žáci, kteří se zabývali tématem vyjmenovaných slov, je měli vizualizovaná a bylo pro ně snazší si je takto zapamatovat. Domníváme se také, že pracovní listy byly zpeštěním on-line výuky v době, kdy žáci nemohli fyzicky školu navštěvovat. Tato pomůcka byla také nabídnuta učitelům třetích tříd a dalším pedagogickým pracovníkům, kteří o ni projeví zájem. Byla využita k rozvoji slovní zásoby, popisu obrázku a k práci s textem.

## **5.10 Práce s textem – „Nepoužívat, čerstvě umyté!“**

„Nepoužívat, čerstvě umyté!“ je kratší text, který je možné využít u žáků na prvním stupni při hodinách čtení a také u žáků se specifickými poruchami učení při individuální nebo skupinové práci. Text byl psán větším písmem o velikosti 16 bodů pro snazší čtení. V textu se objevuje přímá řeč, která může vést k rozdělení rolí při čtení. Na konci textu jsou úlohy na porozumění textu. Stejný text je vypracován ve třech různých variantách. Každá varianta je zaměřena na procvičování jiných dovedností.

Varianta A (viz příloha č. 4) obsahuje na konci textu běžné otázky na jeho porozumění. Zajímá nás, jak by se povídka mohla jmenovat, jestli by se mohlo jednat o pravdivý příběh, jaký je vztah mezi postavami, jaký mezi nimi proběhl dialog, jak by mohl příběh pokračovat. Žák také může přečtený text převyprávět v časové posloupnosti a nakreslit k němu obrázek. Všechny tyto návodné otázky mají stejný cíl – zjistit, zda žák textu porozuměl, jestli si dokázal příběh představit a zda je schopný ho interpretovat.

Varianta B je zaměřena na rozvoj sluchového a zrakového vnímání. Při rozvoji sluchové percepce pedagog předčítá text a žák reaguje na určité slovo (například tleskne

nebo zazvoní). Žák také počítá slova a věty v konkrétní části textu, kterou slyší. U některých slov počítá jejich slabiky, určuje první hlásku ve slově, procvičuje syntézu a analýzu slov. Při dalším úkolu sluchově rozlišuje slova, která se odlišují hláskou nebo svou délkou, rozhoduje o významu slova. Při rozvoji zrakového vnímání pracuje žák s textem. Rozlišuje počet odstavců, čte první písmeno ve všech slovech v posledním odstavci, označuje počátek a konec věty, počítá počet vět, čte z textu pouze první slabiky. Dále hledá nejkratší nebo nejdelší slovo a podtrhává určená písmena.

Varianta C je zaměřena na porozumění textu. Mezi řádky se dostala věta z jiné učebnice. Úkolem žáka je zjistit, z jakého předmětu to bylo. Žák text pozorně přečte a vyznačuje nebo vypisuje slova, která do daného textu významově nepatří. Pokud najde všechna slova a přečte je posloupně tak, jak je objevil, nalezne hledanou větu, kterou snadno zařadí do určené kategorie.

Text je vlastní a reálný. Byl zvolen takový text, který by pro žáky se specifickými poruchami učení nebyl příliš dlouhý a náročný. Příprava pomůcky trvala celkem asi čtyři hodiny. Jednu hodinu zabrala tvorba textu, další tři hodiny činilo nastudování a rozvržení úloh pro porozumění čtenému textu. K výrobě těchto pracovních listů postačil počítač, tiskárna, papír a odborná literatura.

Inspirace pro varianty úloh byla nalezena ve dvou zdrojích. Varianta A a B vyla inspirována autorkou Zelinkovou (2015, s. 89–91), která ve své monografii vypisuje cvičení pro práci s textem na rozvoj sluchové a zrakové percepce, pravolevé orientace a řeči a jsou zde i další náměty. Některé z těchto úkolů byly vztaženy na vlastní text a použity jako návodné otázky pro práci s textem.

Dalším zdrojem byly texty speciální pedagožky Kamily Balharové (2011), která se o své zkušenosti dělila s posluchači na „webináři“. Vysvětlovala, že se stejným textem mohou žáci pracovat opakovaně, pokud se pokaždé zaměříme na jiné dovednosti. Sama takové texty tvoří. Varianta C je vytvořena podle jejího návodu, jak je možné také s textem pracovat.

V praxi byly texty použity opakovaně u všech pozorovaných žáků. Pokaždé dostali jinou variantu pracovního listu. Konkrétní úlohy nebyly nikdy použity všechny a byly zkracovány podle aktuálních podmínek a potřeb. Nebylo účelem splnit všechny úlohy v daném pořadí; jednotlivé úkoly byly spíše inspirací pro práci s textem. Oblíbené bylo



cvičení sluchové percepce, kdy měli žáci na slovo „umyvadlo“ zacinkat. Líbilo se jim, že se mohou do činnosti aktivně zapojit. Také byli rádi, že jim pedagog text přečetl. Snadněji se jim pak četl, protože s ním byli dopředu seznámeni. Pokud bylo potřeba procvičovat zrakové vnímání a hledat v textu písmena „o“ a „a“, nebyl to snadný úkol. Na mnoho z nich zapomněli, protože práce s textem vyžadovala soustředěnou pozornost a velkou pečlivost. Na konci řádku jim byl označen počet písmen, která nenašli, aby je v textu dohledali.

## 5.11 Práce s textem – Anička 1, 2

Inspirace pro vznik této pomůcky byla v odborné literatuře (Zelinková 2015, s. 89– 91, Burešová 2017). Text „Aničky“ vznikl z toho důvodu, že autorka chtěla dětem přiblížit problematiku specifických poruch učení. Líbila se jí kniha autorky Burešové, kde je příběh dvou dětí, jedno má dysgrafii, druhé dysortografii. Děti vypráví, jaké měly potíže, co se jim nedařilo, jak probíhalo vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, co musely procvičovat. Podobně i Anička má specifickou poruchu učení. Na jejím příkladě chtěla autorka s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami o daném tématu hovořit.

Tohoto cíle ale dosaženo nebylo z časových důvodů. Příběh o Aničce má zatím jen dvě kapitoly, které nalezneme v příloze č. 5. Hrdinka příběhu teprve nastoupila do první třídy a ještě její potíže s učením nejsou zřejmé. Specifická porucha učení je vývojová porucha, která se často projeví až v průběhu edukačního procesu, ve kterém je Anička teprve na začátku.

Přesto je text přiložen, protože je podobně jako v předchozí povídce uzpůsoben k rozvoji zrakového a sluchového vnímání a porozumění čtenému textu.

„Anička 1“ obsahuje otázky na porozumění textu, například jak by se povídka mohla jmenovat a zda měla Anička sourozence. Následuje práce s textem na zrakové rozlišování: je potřeba určit počet odstavců, označit začátek a konec věty, spočítat konkrétní slova, podtrhat určitá písmena. Pro rozvoj sluchového vnímání mají žáci počítat věty ve čteném textu, konkrétní slovo rozložit na hlásky a podobně. Poslední část je věnována rozvoji slovní zásoby a řeči: je potřeba určit antonyma, synonyma, slova citově zbarvená, vyjmenovat, jak jdou měsíce v roce chronologicky za sebou.

„Anička 2“ navazuje na „Aničku 1“, příběh pokračuje. Na jeho konci jsou opět návodné otázky pro práci s textem, které jsou zaměřeny na porozumění čtenému, dále je žák vyzýván, aby text přečetl například jako komentátor sportovního zápasu. K určitým slovům má vymyslet synonyma, antonyma, je procvičována také prostorová orientace.

V praxi byl text opakovaně používán při práci se všemi pozorovanými žáky. Byly využity návodné otázky pro práci s textem, které byly uzpůsobeny časovým možností i dovednostem konkrétních žáků. Žákům se taková práce líbila. Měli radost, když jim byl text předčítán a měli na určité slovo zvonit nebo se postavit. Zapojili se tak do procesu edukace celým tělem. Při vlastním čtení již text znali a bylo pro ně snazší jej přečíst.

Autorka má předsevzetí, že příběh dopíše. Anička bude mít ve škole potíže při čtení, s rodiči absolvuje vyšetření ve školském poradenském zařízení a bude navštěvovat hodiny speciálně pedagogické péče, kde se bude učit, jak oslabené oblasti docvičit. Podobně, jako to mají všichni výše uvedení žáci. Mohlo by jim to pomoci, aby nevzdali úsilí, které učení věnují, přijali své omezení a trpělivě, den po dni, se snažili zmírnit jeho následky.

## 5.12 Pomůcka pro vnímání času: roční období a měsíce



Fotografie č. 10: Roční období a měsíce, kapitola 5.12, 9. 3. 2021, základní škola

Nejen děti se specifickými poruchami učení mají potíže při orientaci v čase. Je pro ně těžké si zapamatovat, jak jdou měsíce chronologicky za sebou a do kterého ročního období je mají zařadit. Žáci mají potíže rozlišit kalendářní a školní rok, protože se vzájemně prolínají. Pomůcka pro určování ročních období a měsíců (viz fotografie č. 10) vznikla na podkladě potřeby pomoci dětem se specifickými poruchami učení, aby se byly schopné v čase orientovat. Bylo potřeba vyrobit takovou názornou pomůcku, která by jim dané souvislosti vizualizovala.

U každého měsíce jsou dvě čísla. Jedno určuje pořadí daného měsíce v roce a druhé počet dní v konkrétním měsíci. Obrázek znázorňuje situaci, která v daném měsíci obvykle nastává. Je zde také rozdělení měsíců do ročních období. Pomůcka může sloužit pro děti předškolní, pro žáky na prvním stupni, které se v prvouce učí roční období a měsíce, a pro starší žáky, u nichž přetrvávají obtíže v této oblasti.

Nejprve byly měsíce a roční období kresleny na mazací tabulku, ale později vznikla potřeba mít pomůcku stále k dispozici. Vzhledem k cyklickému opakování měsíců bylo jejich plynutí znázorněno na kulatém podkladě. Inspirací byla webová stránka (Pinterest 2021a). K výrobě pomůcky, která trvala dvě hodiny, byla použita čtvrtka, pravítko, psací náčiní a kružítko.

V praxi byla tato pomůcka využívána opakovaně. Pro žáky se specifickými poruchami učení může být orientace v čase velkým problémem. S názornou pomůckou byli schopni určit, kolik dní má konkrétní měsíc, byli schopni vyjmenovat, jak jdou měsíce za sebou, pochopili rozdíl mezi kalendářním a školním rokem.

Největší potíže v této oblasti měl Roman, který si nedokázal vybavit, jak jdou měsíce za sebou. Bylo cíleno na tuto dovednost, kterou si osvojil. Za delší dobu byla problematika opakována, ale bylo nutné začít od začátku, protože si posloupnost měsíců nevybavil. Také si za celý školní rok nezapamatoval datum svého narození.

### 5.13 Pomůcka pro vnímání času: dny v týdnu



Fotografie č. 11: Dny v týdnu, kapitola 5.13, 9. 3. 2021, základní škola

Pomůckou pro pochopení cyklického střídání dnů v týdnu (viz fotografie č. 11) může být jednoduchý kruh s chronologickým znázorněním dnů. Tato pomůcka je vhodná pro žáky, kteří se učí orientovat v čase. I když si tuto dovednost osvojují děti již v mateřské škole, přesto s určováním dnů v týdnu mohou mít potíže i žáci na základní škole, zvláště žáci se specifickými poruchami učení. Mohou jim dělat potíže abstraktní pojmy „včera, zítřka“, proto je pomůcka vybavena také názornou ukázkou, kterým směrem je potřeba se

dívat při určování včerejšího a zítřejšího dne.

Inspirace pro výrobu pomůcky byla nalezena na webových stránkách (Pinterest 2021b). Výroba pomůcky trvala asi jednu hodinu a byla k tomu použita tvrdá čtvrtka, pravítko, kolík, lepidlo a psací potřeby.

Žáci si při manipulaci s touto pomůckou mohli názorně ukázat, který den bude zítřka a který byl včera. Při práci s ní mohli zapojit více smyslů, což jim pomohlo při pochopení abstraktních pojmů. V praxi nebyla pomůcka mnohokrát použita, protože žáci danou problematiku pochopili rychle a pomůcku potom již nepotřebovali.



dokázal určit celou hodinu. Při určování půlhodin například říkal, že je „půl na šest“. Bylo nutné u něj rozvíjet také jazykový cit.

S názornou pomůckou pracoval také Jakub, který systém hodin pochopil rychleji. Vzhledem k tomu, že navštěvoval již čtvrtou třídu, styděl se za to, že neumí hodiny, a odmítal se touto problematikou zabývat. Bylo tedy nejprve nutné jej správně motivovat, aby si chtěl dovednost osvojit.

Práce s žáky se specifickými poruchami učení má mnoho aspektů. V praxi bylo ověřeno, že nelze u všech žáků uplatnit jednotný postup. Co bylo možno použít u jednoho z nich, u druhého uplatnit nešlo. Pro jednoho byla pomůcka vyhovující, odpovídala jeho potřebám a vnímání, druhému bylo nepříjemné s ní pracovat. Bylo nutné reagovat na vzniklou situaci a přizpůsobit jí edukační působení.

## Závěr

Věnovali jsme se problematice žáků, kteří mají specifické poruchy učení. Jednotlivé poruchy jsme rozlišili, vysvětlili jejich etiologii, zaměřili se na konkrétní projevy narušených kognitivních, percepčních nebo motorických funkcí. Zabývali jsme se podpůrnými opatřeními v edukačním procesu, více jsme se popsali individuální vzdělávací plán, předmět speciálně pedagogické péče a způsob reedukace. Představili jsme pět kazuistik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří reedukační hodiny navštěvovali. V praktické části jsme ukázali, jakým způsobem je možné s takovými žáky pracovat. Popsali jsme vytvořené didaktické pomůcky, které byly pro ně určené. Zaměřili jsme se na způsob vzniku těchto pomůcek, na práci s nimi, bylo objasněno, pro koho jsou primárně určeny a jakou oslabenou oblast rozvíjí. U všech pomůcek byla v praxi ověřena jejich funkčnost i praktické využití.

Všechny pomůcky již někdo vymyslel, vyrobil, používal a ve svých monografiích se o ně podělil. Na tomto podkladě vznikly také výše popsané pomůcky, i když každá z nich byla nějakým způsobem upravená či pozměněná. Během pozorování žáků byly shromažďovány informace a inspirace, byl hledán způsob, jak podpořit žáky se specifickými poruchami učení, jak posílit jejich oslabené funkce, na jejichž základě poruchy vznikají.

Pro autorku bylo studium monografií, práce s dětmi i výroba didaktických pomůcek novou zkušeností, která jí pomohla se v dané problematice lépe zorientovat. Mnohému se tím naučila, něco pochopila a zahrnula do své práce. Předně by chtěla poděkovat paní doktorce Balharové, která ji uvedla do problematiky specifických poruch učení z hlediska žáků i z pohledu jejich rodičů. Trpělivě odpovídala na mnohé dotazy, které autorka měla. Ukázala jí, co znamená krokování, a i v on-line prostředí udělala vše pro to, aby to bylo názorné. Vysvětlila jí, že se stejnými texty lze pracovat opakovaně, pokud se pokaždé zaměříme na procvičování jiné dovednosti. Tato informace byla základem pro realizaci textů na porozumění čtenému, které byly doplněny o otázky inspirované monografií paní docentky Zelinkové, které autorka také děkuje.

Paní doktorce Burešové autorka děkuje za knížku o dětech s poruchami učení, která byla inspirací pro vznik příběhu o Aničce. Dále jí děkuje za autodráhu, kterou si výše

zmínění žáci opravdu velmi oblíbili. Ano, měla jste pravdu, autodráha dětí – a obzvláště chlapce – baví. Je to častý motivační prvek. A pokud jim závodní dráha navíc znázorňuje konkrétní problematiku písmeno, které nemají zafixované, snadněji a rychleji si ho osvojí.

Děkuje také za inspiraci pro nakreslení obrázků k jednotlivým vyjmenovaným slovům. Pomůcka byla použita i u intaktních dětí, kterým problematiku přiblížila. U dětí s poruchami učení je možno pracovní listy používat také například k rozvoji paměti, kdy si mají vybavit a napsat co nejvíce objektů, které na obrázku viděly.

Kromě autodráhy si žáci také oblíbili luštění šifer, které autorka našla v monografii pana doktora Svobody. Luštění s „rozesmátým smajlíkem“ vzniklo na tomto podkladě. Žáci trénují oční pohyby, aniž by se na ně cíleně zaměřovali. Procvičují zrakové vnímání zábavným způsobem, hrou, která jim přináší radost.

V neposlední řadě by zde autorka chtěla poděkovat paní docentce Pokorné za inspiraci k vytvoření pracovních listů na rozlišování délky slabik a paní doktorce Michalové za návod ke hře se bzučákem, která měla u dětí velký úspěch. Hrou děti procvičují nejen sluchové vnímání, ale také jemnou motoriku a naslouchání jeden druhému.

Autorka této práce věří, že čas, který investovala do tvorby didaktických pomůcek, nebyl zbytečný. Přesto, že pomůcky již na trhu existují, vlastní tvorba je také přínosem. Je to jiný úhel pohledu. Ráda se o pomůcky podělí s ostatními pedagogy a rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Měla již možnost ukázat a předat některé z vytvořených pomůcek pedagogickým pracovníkům, kteří o ně projeví zájem. Používají je při své práci s dětmi. Autorka z toho má radost. Vnímá to jako osobní přínos pro praxi. Přeje si, aby navržené pomůcky nezůstaly jen v této práci, ale aby byly inspirací a návodem, jak nejen dětem s poruchami učení, ale i dětem intaktním, názorně přiblížit problematiku, kterou si mají osvojit.



## Seznam použitých zdrojů

BALHAROVÁ, K., 2011. *Život rytíře. Kniha her a čtení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Kralice na Hané: Computer Media. ISBN 978-80-7402-100-8.

BUREŠOVÁ, J., 2017. *Povíme vám o dysortografii a dysgrafii. Průvodce pro rodinu a přátele*. 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1106-6.

DYS-centrum® Praha z. ú., 2022. Bzučák. In: *DYS-centrum® Praha z. ú.* [online]. [vid. 31. 1. 2022]. Dostupné z: <https://eshop.dyscentrum.org/dyscentrum/eshop/12-1-SLUCHOVE-VNIMANI/0/5/25-Bzucak>

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.

KREJČOVÁ, L., 2019. *Dyslexie. Psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2.

MATĚJČEK, Z., 1995. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-X.

NPI, 2021a. Cvičení seriality a intermodality a oblast matematických představ. In: *Národní pedagogický institut České republiky: Metodický portál RVP.CZ* [online]. [vid. 10. 8. 2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12949>

NPI, 2021b. Oblast časoprostorové orientace. In: *Národní pedagogický institut České republiky: Metodický portál RVP.CZ* [online]. [vid. 10. 8. 2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12943>

NPI, 2021c. Oblast jemné motoriky. In: *Národní pedagogický institut České republiky: Metodický portál RVP.CZ* [online]. [vid. 10. 8. 2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12947>

MICHALOVÁ, Z., 2004. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [vid. 23. 2. 2021]. ISBN 80-7290-205-9. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:d9c21cc0-82ef-11e5-ac67-005056827e51?page=uuid:e52dae50-936e-11e5-bf6c-005056825209>

MICHALOVÁ, Z., 2015. *Sluchové vnímání. Pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Tobiáš. ISBN 978-80-7311-157-1.

Pinterest, 2021a. Roční období – jaro – léto – podzim – zima. In: *Pinterest* [online]. [vid. 2. 1. 2021]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/petras1975/ro%C4%8Dn%C3%AD-obdob%C3%AD-jaro-l%C3%A9to-podzim-zima/>

Pinterest, 2021b. Čas, roční období. In: *Pinterest* [online]. [vid. 2. 1. 2021]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/martimrazova/%C4%8Das-ro%C4%8Dn%C3%AD-obdob%C3%AD/>

Pinterest, 2021c. Učíme se hodiny a čas. Jak vyrobit hodiny. In: *Pinterest* [online]. [vid. 2. 1. 2021]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/70931762870160118/>

POKORNÁ, V., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, V., 2011. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Rozvoj vnímání a poznávání*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-931-6.

PRŮCHA, J., 2008. *Pedagogický slovník* [online]. Praha: Portál. [vid. 23. 2. 2021]. ISBN 978-80-7367-416-8. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:61874230-c1bf-11ea-a037-005056827e52?page=uuid:769c5033-a7d6-4599-a5e9-a0bd11c12071>

SVOBODA, P., 2012. *Cvičení pro rozvoj čtení. Pro začínající čtenáře a děti se specifickými poruchami učení*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0196-0.

VALENTA, M., MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, L., aj., 2020. *Znevýhodněný žák. Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0621-9.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi. Sbírka zákonů* [online]. 2016, částka 10/2016. Aktuální znění 1. 1. 2021. [vid. 11. 8. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi: sbírka zákonů* [online]. 2004, částka 190. Aktuální znění 27. 2. 2021 – 31. 1. 2022 (verze 51). [vid. 24. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 12. zcela přepracov. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

## Seznam příloh

**Příloha 1:** Souhlas zákonných zástupců se zapojením jejich dítěte do průzkumu

**Příloha 2:** Soubor pracovních listů na rozlišování délky slabik

**Příloha 3:** Pracovní listy na vizualizaci vyjmenovaných slov

**Příloha 4:** Čtení s porozuměním: „Nepoužívat, čerstvě umyté!“

**Příloha 5:** Čtení s porozuměním: Anička

## **Příloha 1: Souhlas zákonných zástupců se zapojením jejich dítěte do průzkumu**

Vážení rodiče,

jmenuji se Bohumila Sladká a převzala jsem práci po paní „X“. Studuji speciální pedagogiku na Technické univerzitě v Liberci a ráda bych poznatky z práce s dětmi použila ve své bakalářské práci.

**Chtěla bych Vás tímto požádat o souhlas, zda by Váš syn/dcera mohl/a být součástí průzkumu. Získané údaje použiji v souladu s GDPR.**

Součástí práce budou také pracovní listy „na míru“, které dostanete k dispozici. Velice ocením Vaši zpětnou vazbu ohledně hodin speciálně-pedagogické péče i způsobu práce s Vaším dítětem.

Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a spolupráci!

Bohumila Sladká

Souhlasím se zapojením mého syna/dcery (*jméno + příjmení*) .....  
do skupiny pozorovaných dětí.

V.....

Datum.....

Podpis.....

## Příloha 2: Soubor pracovních listů na rozlišování délky slabik

Tabulka 1: Rozlišování délky slabik 1, 2, kapitola 5.3

<b>kabát</b>	<b>byt</b>
<b>vaše</b>	<b>kráva</b>
<b>Polabí</b>	<b>naházet</b>
<b>Kamila</b>	<b>kočár</b>
<b>zanášet</b>	<b>maliník</b>
<b>vláček</b>	<b>vyučovat</b>
<b>kolotoče</b>	<b>šípy</b>
<b>závora</b>	<b>dějepis</b>
<b>savec</b>	<b>sestra</b>
<b>motorka</b>	<b>ponaučený</b>

Tabulka 2: Rozlišování délky slabik 3, 4, kapitola 5.3

<b>mele</b>	<b>vlak</b>
<b>závody</b>	<b>louka</b>
<b>druhý</b>	<b>sloup</b>
<b>káva</b>	<b>čarostřelec</b>
<b>vysoký</b>	<b>hodný</b>
<b>oplocený</b>	<b>vysoký</b>
<b>raketa</b>	<b>zalévat</b>
<b>krokodýli</b>	<b>vzlétá</b>
<b>zamést</b>	<b>kormidelník</b>
<b>vyučovat</b>	<b>tulipány</b>

Tabulka 3: Rozlišování délky slabik 5, 6, kapitola 5.3

<b>hrom</b>	<b>pstruh</b>
<b>podnikatel</b>	<b>nádobí</b>
<b>vyučení</b>	<b>zalesněný</b>
<b>zavátý</b>	<b>nevynaložené</b>
<b>nabourat</b>	<b>nehoupat</b>
<b>koníček</b>	<b>můra</b>
<b>nastoupit</b>	<b>okouzlený</b>
<b>telátko</b>	<b>razítko</b>
<b>nesnesitelný</b>	<b>jednorožec</b>
<b>růžička</b>	<b>matematický</b>

Tabulka 4: Rozlišování délky slabik 7, 8, kapitola 5.3

<b>kabáty</b>	<b>pozůstalost</b>
<b>prosebný</b>	<b>nedůsledný</b>
<b>cestovatelský</b>	<b>limonáda</b>
<b>královsky</b>	<b>kolébka</b>
<b>kolotoč</b>	<b>veselý</b>
<b>nehospodárny</b>	<b>závodiště</b>
<b>podnikavý</b>	<b>nevyžehlený</b>
<b>zasloužený</b>	<b>nevytvarovaný</b>
<b>klouzat</b>	<b>účinkující</b>
<b>hodinářský</b>	<b>rozlišování</b>

Tabulka 5: Rozlišování délky slabik 9, 10, kapitola 5.3

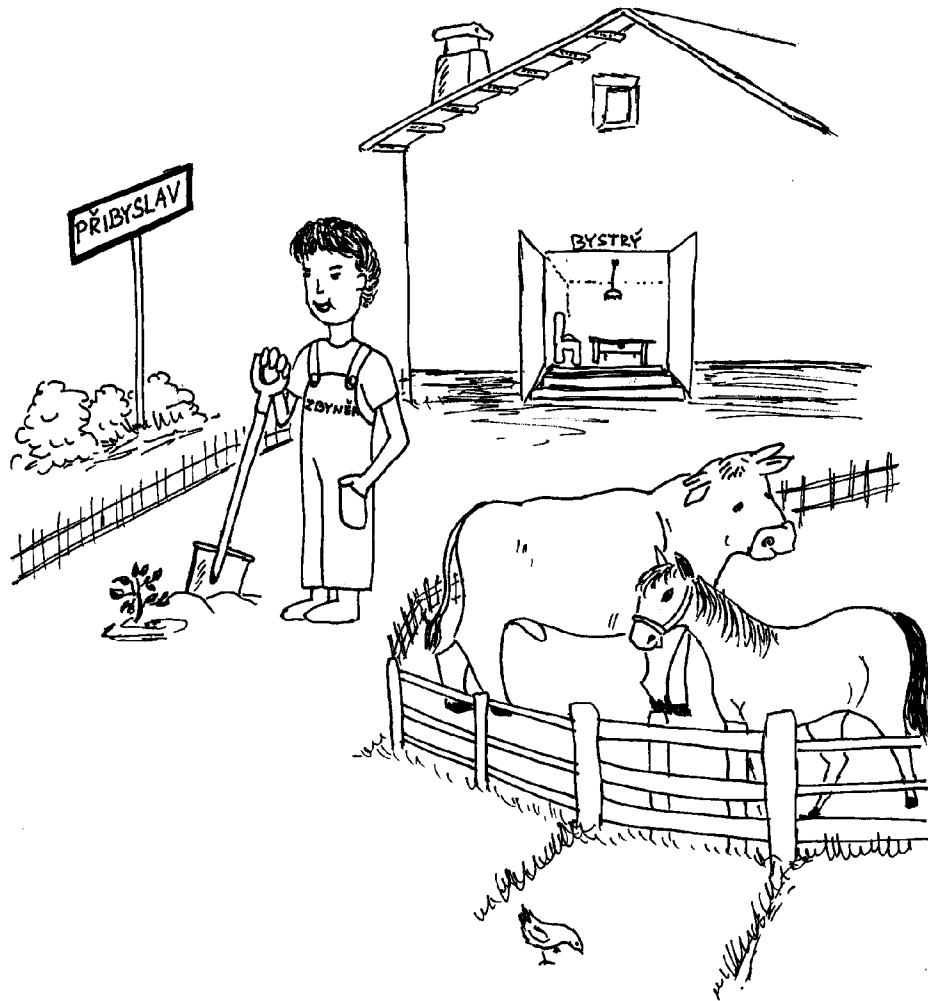
<b>krkonošský</b>	<b>charakteristický</b>
<b>troufalosti</b>	<b>Afričan</b>
<b>čokoládový</b>	<b>matematický</b>
<b>nevyděšený</b>	<b>perníkový</b>
<b>kolébati</b>	<b>převyprávět</b>
<b>povyrostlý</b>	<b>nejznámější</b>
<b>matematik</b>	<b>vyprávět</b>
<b>účinkovat</b>	<b>právoplatnost</b>
<b>formátovat</b>	<b>následovat</b>
<b>růžový</b>	<b>superhrdina</b>

Tabulka 6: Rozlišování délky slabik 11, 12, kapitola 5.3

<b>nevytvarovaný</b>	<b>nesnášenlivý</b>
<b>nacházejí</b>	<b>kovárna</b>
<b>perníkové</b>	<b>nedostižitelný</b>
<b>vymýcený</b>	<b>účinkovat</b>
<b>nehovoří</b>	<b>kráska</b>
<b>součástí</b>	<b>padesátý</b>
<b>vyprávějí</b>	<b>účinný</b>
<b>lokomotiva</b>	<b>matematik</b>
<b>koření</b>	<b>hloupnout</b>
<b>nejjednodušší</b>	<b>oblíbený</b>

### Příloha 3: Pracovní listy na vizualizaci vyjmenovaných slov

#### Vizualizovaná vyjmenovaná slova po B

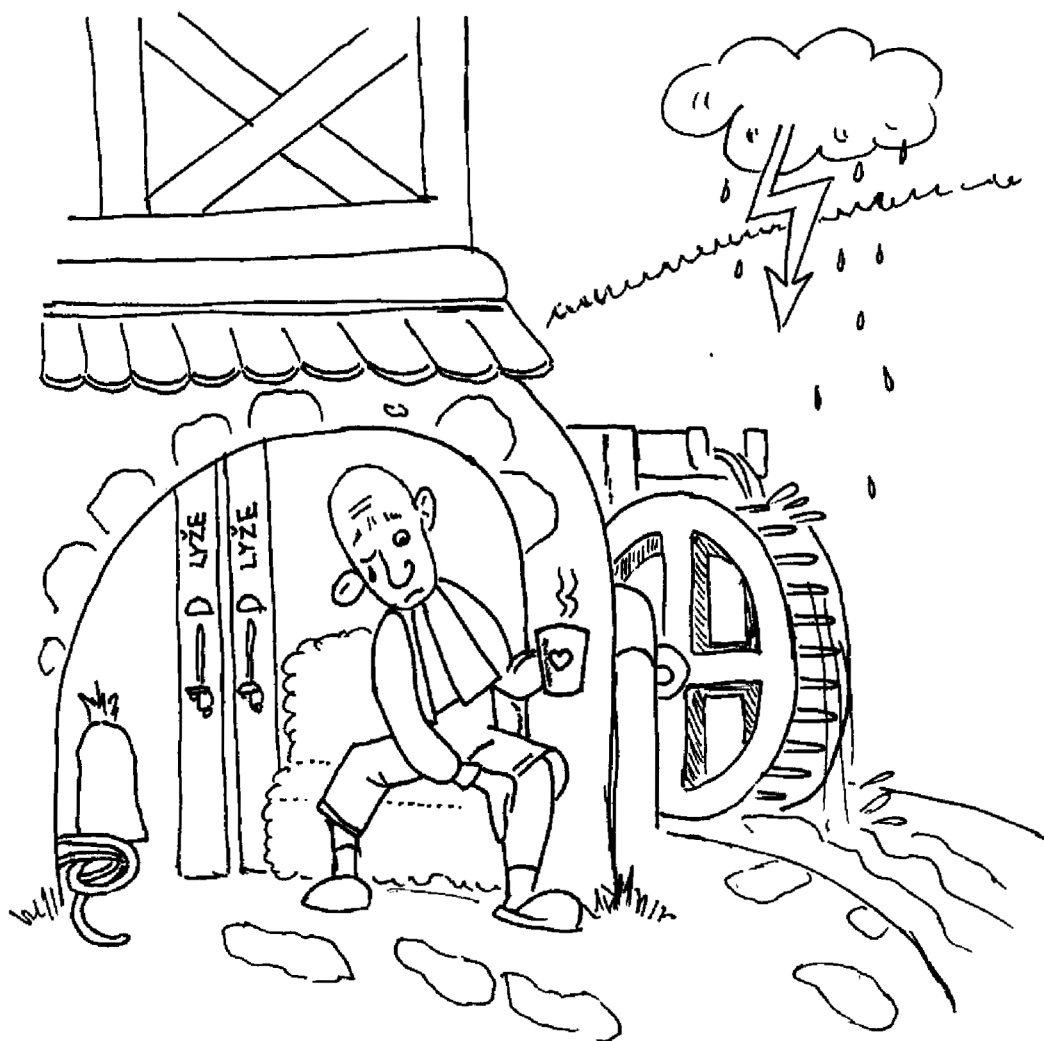


Zbyněk Bystrý bydlí v Přibyslavi. Je obyvatel města, protože tam má svůj příbytek. V jeho bytě je pěkný nábytek. Obvykle také pěstuje na záhoně byliny. Chová býka a kobyly. V neděli by chtěl být v Bydžově, chce tam koupit krmení pro svůj dobytek.

(srovnej Jirušková in Burešová 2017, s. 70)



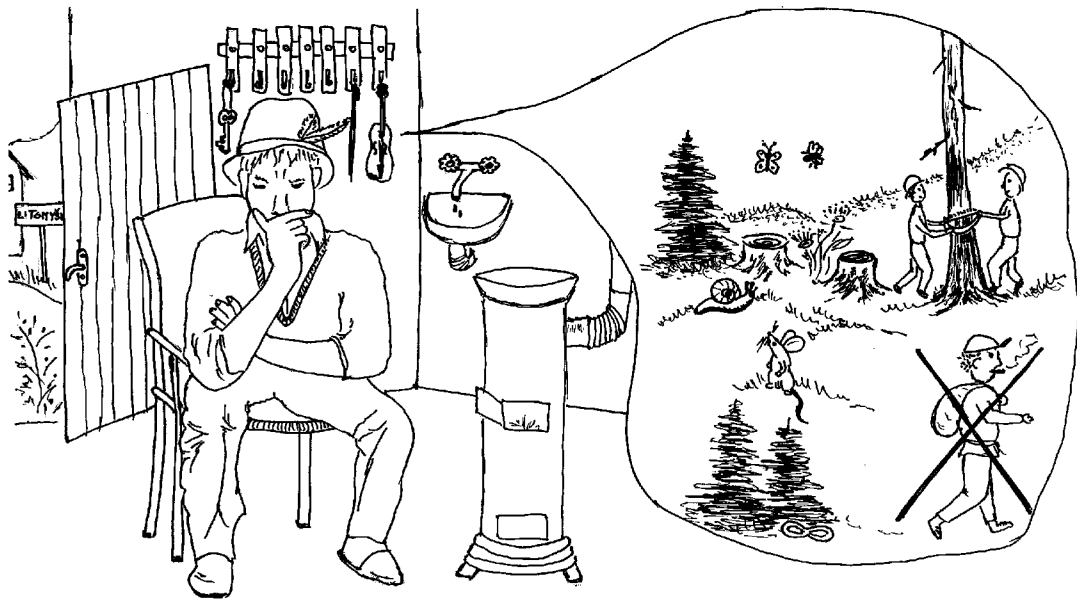
## Vizualizovaná vyjmenovaná slova po L



Lysý mlynář vzlyká ve mlýně. Bolí ho lýtko. Sedí na plyšové pohovce a polyká pelyňkový čaj. Slyší plynout vodu, kterou nesmí plýtvat. Bez vody nemůže mlít obilí. Slyší také bouřku, hřmí a blýská se. Nebude moci odjet k lékaři. Má tu jen lyže, ty mu v létě nepomohou. V rohu mlýnice má připravené smotané lýko na vodníka.

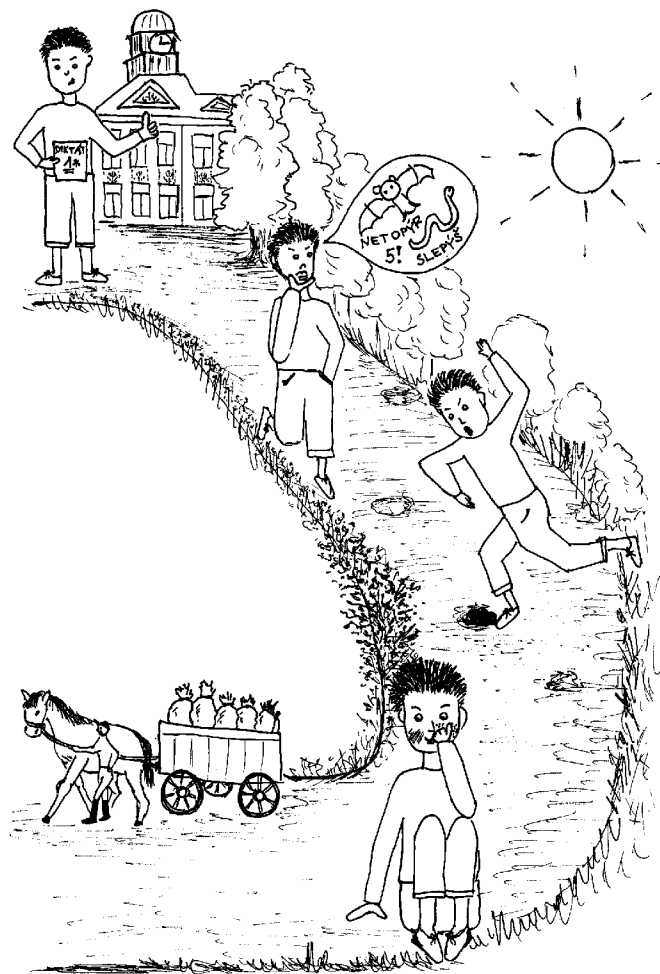
(srovnej Jirušková in Burešová 2017, s. 70)

## Vizualizovaná vyjmenovaná slova po M



Nedaleko města Litomyšl je krásná myslivna. Nemusí se zamykat, protože se tam málokdy někdo nachomýtné. V myslivně sedí dobromyslný myslivec. Přemýšlí, jak zlikvidovat kůrovce. Nesmí se zmýlit a udělat omyl. Asi bude muset vymýtit poškozené stromy. Udělá v lese mýtinu a prosmýkne průsmyk. Už se těší, jak bude na mýtině létat pestrý hmyz, porostou tam květy s chmýřím, polezou hlemýždi a samozřejmě také myši. Myslivec myslí na pytláky. Má v úmyslu se s nimi vypořádat, protože mu v lese kladou smyčky na zvěř. V myslivně je rád. Když je mu smutno, zahráje si na housle, které i se smyčcem visí na zdi. Myslivce občas zlobí oheň, který musí rozdmýchat. Umaže se a potom je vždy rád, že se má kde umýt. V rohu pokoje má nové umyvadlo. (srovnej Jirušková in Burešová 2017, s. 71)

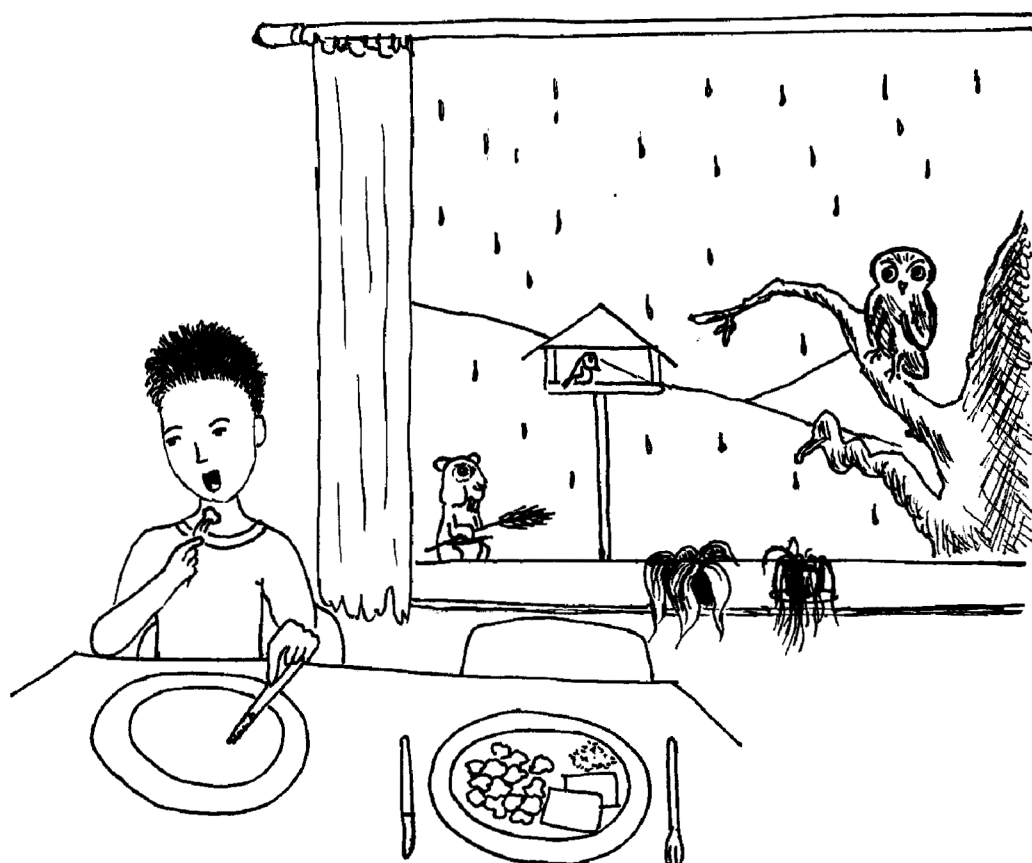
## Vizualizovaná vyjmenovaná slova po P



Pavel je pyšný na svoje známky ve škole. Dnes však jde ze školy smutný, zpytuje svědomí. Pyká za špatnou známku. Nenaučil se nic o netopýrovi a slepýši. Je z toho celý rozčepýřený a ohrnuje pysk. Na cestě byl kámen, přes který klopýtl a spadl nosem rovnou do pýru. Zjistil, že má nos celý žlutý od pylu. Sedl si a uviděl, jak se na školní věži třpytí hodiny. Po cestě projel kůň, který vesele klapal kopyty. Vezl pytle s moukou. Pavel si uvědomil, že je krásný den, a zapýřil se nad svou hloupostí. Znamku si musí opravit.

(srovnej Jirušková in Burešová 2017, s. 71)

## Vizualizovaná vyjmenovaná slova po S



Syn Slávek byl již zcela sytý. Nasytil se brambory a smaženým sýrem, který nebyl vůbec syrový. Po obědě musí nejprve zalít květiny, už mu usychají. Také musí nasypat sýrkům slunečnicová semínka, protože je ještě sychravé počasí. Slávek se už těší, až bude hezky! Za oknem slyšel, jak syčí sysel, chtěl by ho zkusit vyfotit. V noci je někdy slyšet, jak houká sýček.

(srovnej Jirušková in Burešová 2017, s. 71)

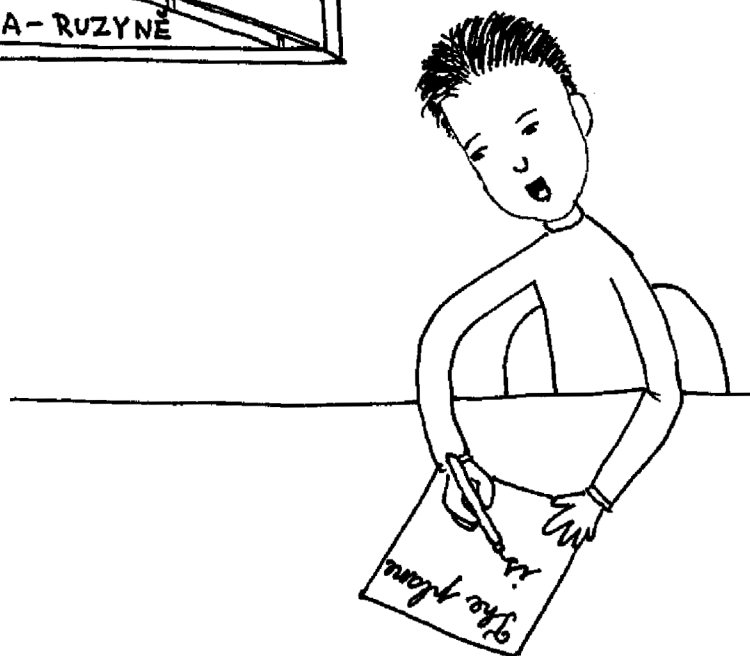
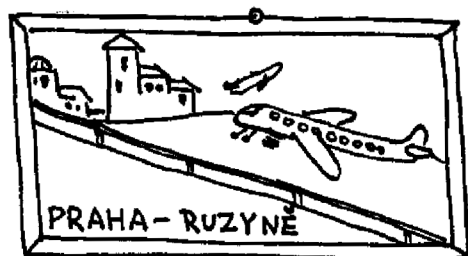
## Vizualizovaná vyjmenovaná slova po V



Nedaleko lesa byl rybník, u kterého lovila vydra. V dálce vyl pes. V lese byla velká výheň, i když byla noc. Vír krásně houkal. Klid lesa narušil Václav, který byl vysoký a hubený jako vyžle. Když zrovna nežvýkal, dělal velký povyk a hlasitě výskal. Na to si tedy nebude zvykat! V lese musí být potichu! Vy si to nemyslíte?

(srovnej Jirušková in Burešová 2017, s. 73)

## Vizualizovaná vyjmenovaná slova po Z



Zdeněk se učí anglický jazyk. Jazyk se mu při tom v puse kroutí. Zdeněk ví, že má smysl se učit cizí jazyky. Už brzy totiž poletí do Londýna. Moc se těší! Poletí letadlem z pražského letiště, které se nazývá Ruzyně.

(srovnej Jirušková in Burešová 2017, s. 73)

#### **Příloha 4: Čtení s porozuměním: „Nepoužívat, čerstvě umyté!“**

##### **Varianta A**

Jak už to tak v rodinách bývá, musí se děti zapojovat do úklidu domu. Vysát, utřít prach, zamést, umýt umyvadlo, ...

Podobná pravidla platí také u Nováků. Všechny jejich děti mají své domácí povinnosti, které musí plnit.

Jednoho dne odpoledne přišla maminka z práce a šla si umýt a vydezinfikovat ruce do koupelny. Velmi se podivila, když našla na umyvadle visící ceduli: „Nepoužívat umyvadlo, čerstvě umyté!“

Začala se smát. Jejich nejstarší dcera Eliška si ale umí cenit své práce! Je si vědoma toho, že umytí umyvadla stojí námahu a čas. Je jí zcela jasné, že když se bude rodina u umyvadla umývat, že už nebude tak nablýskané a třpytivé – že se zase zašpiní! Eliška tomu chtěla předejít. Proto rodičům i sourozencům naznačila, že by udělali nejlépe, kdyby umyvadlo nepoužívali. Pak by zůstalo tak krásné, jako je teď – a její práce by stále byla vidět!

##### **Otázky na porozumění textu:**

Jak jinak by se mohla tato povídka jmenovat?

Myslíš si, že to je pravdivý příběh, že se mohl opravdu přihodit?

Kdo je Eliška? Má Eliška nějaké sourozence?

Co asi řekla maminka Elišce?

Co asi řekla Eliška mamince?

Jak si myslíš, že by příběh mohl pokračovat? Zkus to vyprávět.

Nakresli jednu věc, která tě v příběhu zaujala.

Zkus vyprávět, co bylo nejdřív, co následovalo, čím příběh končí.



## **Varianta B**

Jak už to tak v rodinách bývá, musí se děti zapojovat do úklidu domu. Vysát, utřít prach, zamést, umýt umyvadlo, ...

Podobná pravidla platí také u Nováků. Všechny jejich děti mají své domácí povinnosti, které musí plnit.

Jednoho dne odpoledne přišla maminka z práce a šla si umýt a vydezinfikovat ruce do koupelny. Velmi se podivila, když našla na umyvadle visící ceduli: „Nepoužívat umyvadlo, čerstvě umyté!"

Začala se smát. Jejich nejstarší dcera Eliška si ale umí cenit své práce! Je si vědoma toho, že umytí umyvadla stojí námahu a čas. Je jí zcela jasné, že když se bude rodina u umyvadla umývat, že už nebude tak nablýskané a třpytivé – že se zase zašpiní! Eliška tomu chtěla předejít. Proto rodičům i sourozencům naznačila, že by udělali nejlépe, kdyby umyvadlo nepoužívali. Pak by zůstalo tak krásné, jako je teď – a její práce by stále byla vidět!

### **Zrakové vnímání:**

Kolik má text odstavců?

Přečti první písmeno ve všech slovech v posledním odstavci.

Označ v každé větě začátek a konec, použij různé barvy, spočítej počet vět.

Spočítej, kolikrát je v textu slovo „umyvadlo“.

Čti z textu pouze první slabiky.

Najdi v textu nejdelší a nejkratší slovo, podtrhávej písmena a, o.

### **Sluchové vnímání:**

Učitel přečte text a žák bude reagovat na slovo **umyvadlo** ve všech tvarech. (Nejprve si vysvětlíme, co znamená „ve všech tvarech“.)

Učitel přečte text a žák počítá, kolik je v prvním odstavci slov.

Učitel čte text, žák počítá, kolik je v textu vět.

Urči počet slabik ve slově **umyvadlo, vydezinfikovat**.

Urči první hlásku ve slově **umyvadlo, vydezinfikovat**.

Rozlož na hlásky slovo **dcera, úklid**.

Které slovo vznikne složením hlásek s-m-á-t; c-e-d-u-l-e; E-l-i-š-k-a?

Slovo **sourozencům** rozlož na hlásky a utvoř z nich jiná slova.

Urči, čím se liší slova:

zamést–zanést; našla–zašla; čas–zas–ras; vysát–viset/vyset;  
kolik–kolík; umyté–smyté;

Může mít slovo „jí“ více významů?

## Varianta C

Jak už to tak v rodinách bývá, musí se děti Země zapojovat do úklidu domu. Vysát, utřít prach, zamést, umýt umyvadlo.

Podobná pravidla platí také u Nováků. Všechny je jejich děti mají své domácí povinnosti, které musí plnit.

Jednoho dne odpoledne přišla maminka z práce a šla si umýt a vydezinfikovat ruce do koupelny. Velmi se třetí podivila, když našla na umyvadle visící ceduli: „Nepoužívat umyvadlo, čerstvě umyté!"

Začala se smát. Jejich planeta nejstarší dcera Eliška, si ale umí cenit své práce! Je si vědoma toho, že umytí umyvadla stojí námahu a čas. Je jí zcela sluneční jasné, že když se bude rodina u umyvadla umývat, že už nebude tak nablýskané a třpytivé – že se zase zašpiní! Eliška tomu chtěla předejít. Proto rodičům i sourozencům naznačila, že by udělali nejlépe, kdyby umyvadlo nepoužívali. Pak by soustavy zůstalo tak krásné, jako je teď – a její práce by stále byla vidět!

**Mezi řádky se zatoulala věta z jiné učebnice. Dokážeš říci, z jakého předmětu se sem dostala?**

## **Příloha 5: Čtení s porozuměním: Anička**

### **Anička, 1. část**

Na malém městě žila dívka Anička. Chodila do školky do Hvězdiček a byla již předškolák! Moc se těšila, až půjde do školy. Ve škole měla totiž svou starší sestřičku Lenku, která jí vždycky vyprávěla, jaká je ve škole legrace. Co všechno nového se naučila, jaké tam má bezvadné kámošky a jakou mají hodnou paní učitelku. Anička Lence záviděla a už se nemohla dočkat, až se i pro ni otevřou dveře školy dokořán.

O Vánocích měla největší radost z aktovky, kterou dostala. Hned si ji dala na záda a připadala si jako velká školačka. „Hurááá, už budu chodit taky do školy! Už mi Lenka nebude říkat, že jsem mrně, které chodí teprve do školky! Už mi nebude ségra říkat, že se s mrnětem nebaví!“

Zima se překulila, přišlo jaro, po něm léto, jehož součástí byly i letní prázdniny, které utekly jako voda. Nastalo září, měsíc, ve kterém se naplnila Aniččina touha a konečně mohla překročit práh školy.

### **Otázky na porozumění textu:**

Jak by se povídka mohla jmenovat?

Co bylo nejdřív, co následovalo, čím povídka končí?

Jak by mohl příběh pokračovat?

Co udělalo Aničce největší radost o Vánocích?

Těšila se Anička do školy?

Byla Anička jedináček?

Chodila Lenka ráda do školy?

### **Práce s textem (zrakové vnímání):**

Kolik má text odstavců?

Označ v každé větě začátek a konec, použij různé barvy.

Spočítej, kolikrát je v textu slovo „Anička“.

Podtrhávej písmena a, o.

### **Práce s textem (sluchové vnímání):**

Kolik je v prvním odstavci vět? Poslouchej.

Kolik slabik má slovo bezvadné, Anička, září, Vánoce, prázdniny, posledního?

Urči první hlásku ve slově měsíc, letní, záda, utekly.

Urči poslední hlásku ve slově Lenka, malém, prázdniny, hned.

Rozlož na hlásky slovo součást, prázdniny, zima.

Co vznikne složením hlásek z-i-m-a, V-á-n-o-c-e-, s-e-s-t-ř-i-č-k-u?

### **Rozvoj řeči:**

Co znamená dokořán?

Říkej slova citově zabarvená: Anna, sestra, škola, Lenka.

Říkej slova opačná: sestra, dívka, otevřít, zima.

Vyjádři jiným slovem: jde, kámoška, dívka, aktovka.

Jaká může být aktovka, Anička, škola, školka, paní učitelka?

Vyjmenuj, jak jdou za sebou měsíce.

Které jsou zimní, jarní, letní, podzimní měsíce? Ve kterých měsících jsou prázdniny?

## Anička, 2. část

Prvního září šla Anička do školy spolu s maminkou a tatínkem. Držela se jich pevně za ruku a moc se těšila. Nemusela se přezouvat, šli rovnou do třídy. Ve dveřích je přivítala paní učitelka, kterou již dívka viděla, když se šla v zimě do školy s rodiči zapsat. Anička si sedla do lavice vedle Zdeničky, kamarádky ze školky, a rozhlédla se kolem sebe: „Jé, támhle sedí Pepík, Marek a Lenka, ty znám ze školky! A tady je Honzík, ten bydlí v naší ulici! To je super, že tu znám tolik dětí,“ myslila si Anička a byla moc spokojená.

Paní učitelka vyzvala děti, aby se posadily, a ptala se jich, kdo z nich se těšil do školy. Anička hlasitě volala: „Já, já!“ Paní učitelka se ale zatvářila přísně a vysvětlila jí i všem dětem, že ve třídě na sebe nemohou pokřikovat jako na hřišti. Že žáci musí zvednout ruku, když chtějí něco říci. A může se mluvit teprve tehdy, když vám někdo dá slovo.

Paní učitelka se potom zeptala dětí, kdo by chtěl zazpívat nějakou písničku nebo zarecitovat básničku. Anička se přihlásila a byla vyvolána. Postavila se dopředu před celou třídu a spustila z plna hrdla: „Každá škola má svůj konec, jako měla začátek! Je to pravda, je to pravda, je to pravda, hepci, i když máme školu rádi, prázdniny jsou lepší!“ Písnička se jí moc povedla, přesně tak, jak se ji naučila ve sboru. Proč se tedy všichni smějí?

## Otázky na porozumění textu:

S kým šla Anička do školy?

Viděla paní učitelku poprvé v životě?

Kdo seděl vedle Zdeničky?

Z čeho měla Anička radost, když se rozhlédla po třídě?

Když chtěla Anička něco říci, chovala se jako ve škole, nebo jako na hřišti?

Co znamená dát někomu slovo?

Dokážeš ukázat, jak se zpívá nebo křičí „z plna hrdla“?

Jaký kroužek Anička navštěvovala?

Proč se všichni smáli?

Čti text, jako bys komentoval sportovní zápas.

Čti co nejdéle na jedno nadechnutí.

Spočítej slabiky v první větě.

Najdi větu **„To je super, že tu znám tolik dětí,“** **myslila si Anička a byla moc spokojená.**

Řekni slovo, které má stejný význam jako slovo:

- dívka, smát se, posadit se, třída.

Řekni slova opačná k těmto slovům:

- smát se, hlasitě, dívka, povedlo se, dopředu.



Ukaž, co je vepředu, vzadu, vlevo, vpravo, nahoře, dole. Ukaž mi v textu slovo, které je vlevo nahoře. Přečti slovo, které je vlevo dole, vpravo nahoře.

Dej levou ruku na levé koleno. Pravou ruku na pravé ucho. Levou ruku na pravé rameno. Pravou ruku na levý bok.