

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Vliv dílčích funkcí na rozvoj čtenářské gramotnosti

Diplomová práce

Autor: Michaela Volfová
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková
Oponent práce: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Hradec Králové

2016

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Michaela Volfová
Osobní číslo:	P111720
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název tématu:	Vliv dílčích funkcí na rozvoj čtenářské gramotnosti
Název tématu v AJ:	The effect of partial functions on the improvement of reading skills

Cíl, metoda, literatura, předpoklady:

V teoretické části diplomové práce bude zpracována problematika specifických vývojových poruch učení se zaměřením na etiologii, symptomy, klasifikaci SPU, diagnostiku a možnosti reedukace. Také na možnosti výuky prvopočátečního čtení a psaní. Praktická část bude zaměřena na srovnávání výsledků dětí, které byly vzdělávány podle dvou různých metod výuky čtení. První z těchto metod je metoda analyticko-syntetická, druhou zastupuje metoda genetická. V souvislosti se specifickými poruchami učení jsem se snažila zjistit, která metoda je pro tyto děti z hlediska počáteční výuky čtení prospěšnější. Dále se v praktické části své práce zaměřuji na tvorbu metodických materiálů určených k rozvoji smyslového vnímání u dětí s těmito deficity.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace
Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Kateřina Josefová Víšková
Oponent diplomové práce:	Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Datum zadání diplomové práce: 27. 11. 2014

Datum odevzdání diplomové práce: 27. 6. 2016

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Kateřině Josefové Víškové za ochotu, vstřícnost a rady udělované při vedení mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří mi ochotně poskytli materiál pro vypracování praktické části této práce. V neposlední řadě pak děkuji také mé rodině a blízkým, kteří mě podporovali v průběhu celého mého studia.

Anotace

VOLFOVÁ, Michaela. *Vliv dílčích funkcí na rozvoj čtenářské gramotnosti*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 97 s.

V teoretické části diplomové práce bude zpracována problematika specifických vývojových poruch učení se zaměřením na etiologii, symptomy, klasifikaci SPU, diagnostiku a možnosti reedukace. Také na možnosti výuky prvopočátečního čtení a psaní. Praktická část bude zaměřena na srovnávání výsledků dětí, které byly vzdělávány podle dvou různých metod výuky čtení. První z těchto metod je metoda analyticko-syntetická, druhou zastupuje metoda genetická. V souvislosti se specifickými poruchami učení jsem se snažila zjistit, která metoda je pro tyto děti z hlediska počáteční výuky čtení prospěšnější. Dále se v praktické části své práce zaměřuji na tvorbu metodických materiálů určených k rozvoji smyslového vnímání u dětí s těmito deficity.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, oslabení dílčích funkcí, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie

Annotation

VOLFOVÁ, Michaela. *Effect of partial functions for the development of reader's literacy*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 97 p.

The theoretical part will process the problems of specific learning disabilities with a focus on the etiology, symptoms, classification, diagnosis and possibilities of reeducation. It will also focus on the teaching of primal reading and writing. The practical part will deal with comparing the results of children who were educated by two different methods of teaching reading. The first of these methods is the analytic-synthetic method, the second is represented by the genetic method. In connection with specific learning disabilities, I tried to find out which method is the best for these children in terms of initial teaching of reading. Furthermore, in the practical part of my work I focus on the creation of methodological materials for the development of sensory perception for children with these deficits.

Keywords: specific learning disabilities (SLD), weakening of partial functions, dyslexia, dysgraphia, dysorthography, dyscalculia

Obsah

Teoretická část

ÚVOD	17
1 ZÁKLADNÍ PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ (SPU)	19
1.1 Obecná charakteristika specifických poruch učení.....	19
1.2 Klasifikace specifických poruch učení	20
1.3 Etiologie specifických poruch učení.....	22
2 PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	24
2.1 Dyslexie a její projevy při čtení a psaní.....	25
2.2 Dysgrafie a její vliv na čtení a psaní	27
2.3 Dysortografie a její vliv na čtení a psaní	31
3 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	33
3.1 Diagnostika ve školním prostředí	34
3.1.1 Čtení.....	35
3.1.2 Psaní.....	35
3.1.3 Další obtíže	36
3.2 Diagnostika na odborném pracovišti	36
3.2.1 Vyšetření čtení	37
3.2.2 Vyšetření psaní	38
3.2.3 Zjišťování úrovně sluchového vnímání	39
3.2.4 Zjišťování úrovně zrakového vnímání.....	39
3.2.5 Zjišťování úrovně pravolevé a prostorové orientace	39
3.2.6 Vyšetření řeči.....	39
4 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	39
4.1 Obecné zásady postupu při reedukaci SPU	40
4.2 Smyslové vnímání a specifické poruchy učení.....	41

4.2.1 Vliv deficitů dílčích funkcí na smyslové vnímání	42
4.2.2 Zrakové vnímání (vizuální percepce)	42
4.2.3 Sluchové vnímání (auditivní percepce)	45
5 METODY NÁCVIKU ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ (POJETÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI)	47
5.1 Analyticko-syntetická metoda ve výuce čtení a psaní	48
5.2 Genetická metoda ve výuce čtení a psaní	49
Praktická část	
6 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	51
6. 1 Hlavní cíl výzkumu.....	52
6. 2 Charakteristika výzkumného nástroje.....	52
6. 3 Předpoklady výzkumu	53
7 VYHODNOCENÍ DIAGNOSTICKÝCH PROVĚREK	53
7.1 Úvodem k vyhodnocení techniky čtení	53
7. 2 Vyhodnocení techniky čtení	54
7.3 Závěrem k vyhodnocení techniky čtení	62
7.4 Vyhodnocení porozumění textu.....	63
8 Kazuistická studie vybraného žáka.....	64
8.1 Úvod.....	64
8.2 Osobní a rodinná anamnéza	65
8.3 Školní anamnéza	66
8.4 Diagnostická prověrka pro čtení	67
8.5 Test Předcházíme poruchám učení	68
8.6 Závěrem ke kazuistické studii.....	70
ZÁVĚR, DISKUSE.....	72
Zdroje	74
Příloha č. 1	77

Diagnostický text	77
Příloha č. 2	78
Sborník metodických materiálů a didaktických pomůcek	78
„Písmenková skákačka“	78
„Výtah“	81
„Vetřelci“	83
„Skrytá slova“	86
„Překvapení“	88
„Čtecí hodiny“	90
„Dí, ti, ni“	91
„Já mám, kdo má“	92
„Kartičky dí, ti, ni“ – metodické poznámky	94
„Kartičky dě, tě, ně“ – metodické poznámky	95

Teoretická část

ÚVOD

Motto:

„Už nikdy v našem životě se nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili od našeho narození do nástupu do školy. Ve srovnání s tím, co se naučíme v prvních letech našeho života, je všechno ostatní (čtení, psaní a počítání nebo později to, co potřebujeme v našem zaměstnání) daleko méně než tato „dětská hra“. A protože toto první učení je základem pro všechno následující učení, je tohle období tak důležité“ (Sindelarová, 2013, s. 3).

Problematika specifických poruch učení je stále aktuálním problémem současného školství. Naštěstí již toto téma není tabuizováno a stále více se dostává do podvědomí i laické veřejnosti. Počet dětí se specifickými poruchami učení neustále narůstá. Pro práci s těmito jedinci je nutností včasná diagnóza. Je třeba znát primární i sekundární příčiny vzniku těchto poruch a hlavně dbát na zajištění reedukační péče a podpory. Tento včasný zásah má velký vliv na další vzdělávání, a především pak na životní profesní dráhu jedinců se specifickou poruchou učení (Bartoňová, 2004).

V současné době jsou na děti s rozvojem společnosti kladeny čím dál tím vyšší nároky. Toho si všímají i někteří rodiče a pečlivě dbají na správný vývoj svého dítěte. Uvědomují si, jak důležitá je podpora všestranného rozvoje a příprava dítěte na školu. To může pomoci předejít problémům po nástupu do první třídy, které jsou způsobeny nedostatečnou přípravou, a pomoci dítěti, aby bylo ve škole a pak i dále v životě úspěšné. Nerovnoměrný psychický vývoj spojený s deficitem v rozvoji dílčích funkcí se může stát handicapem, jenž dítěti znemožňuje úspěšně splnit nároky vyučovacího procesu (Jarošková, 2009).

Jako učitelku první třídy základní školy mě zaujala problematika prevence poruch učení, respektive otázka včasné pomoci jedincům s deficitem dílčích funkcí a jejich cílená stimulace, která je možná již od předškolního věku.

Cílem diplomové práce je zpracovat sborník aktivit a činností, které přispívají k rozvoji či posílení oslabených dílčích funkcí a dále zjistit efektivnost cílené pedagogické podpory

u jedinců s oslabenými funkcemi, jako metody prevence specifických poruch učení během prvního ročníku povinné školní docházky.

V teoretické části diplomové práce bude zpracována problematika specifických vývojových poruch učení se zaměřením na etiologii, symptomy, klasifikaci SPU, diagnostiku a možnosti reedukace. Také na možnosti výuky prvopočátečního čtení a psaní. Vzhledem k tématu práce se zaměřím především na symptomy jednotlivých poruch učení, které nám pomáhají odhalit problémy dítěte.

Praktická část bude zaměřena na srovnávání výsledků dětí, které byly vzdělávány podle dvou různých metod výuky čtení. První z těchto metod je metoda analyticko-syntetická, druhou zastupuje metoda genetická. V souvislosti se specifickými poruchami učení jsem se snažila zjistit, která metoda je pro tyto děti z hlediska počáteční výuky čtení prospěšnější. Dále se v praktické části své práce zaměřuji na tvorbu metodických materiálů určených k rozvoji smyslového vnímání u dětí s těmito deficity.

1 ZÁKLADNÍ PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ (SPU)

V této části práce bude vypracována literární rešerše týkající se problematiky specifických poruch učení. Pojednáno zde bude o nejčastěji užívaných pojmech v této problematice a seznámíme se také s předními odborníky zabývajícími se tímto tématem.

1.1 Obecná charakteristika specifických poruch učení

Odborná literatura česká, stejně tak i zahraniční, zabývající se problematikou SPU nemá zcela jednotnou terminologii. V české odborné literatuře se setkáme s výrazy **vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení** nebo **specifické vývojové poruchy**, které jsou nadřazeny pojmům **dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie** (Bartoňová, 2004). Nejednotnost terminologie poruch učení zdůvodňuje Pokorná (2001, s. 61) jejich pestrými příznaky a různorodým pohledem na celkovou problematiku poruch učení, která v současnosti vyžaduje interdisciplinární přístup.

Specifické poruchy učení (SPU) jsou stále aktuálním problémem, a to nejen českého školství. Je tomu tak hlavně proto, že se dotýkají velké části dětské populace.

Šauerová (2012) definuje specifické poruchy učení jako poruchy projevující se obtížemi při nabývání čtení, psaní a pravopisu při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti. S touto definicí se ve svých publikacích ztotožňuje i Bartoňová (2004). Protože SPU negativně ovlivňují svými projevy psychiku člověka, je důležité věnovat jim zvýšenou pozornost a oslabené dílčí funkce vědomě rozvíjet vhodnými metodami.

V současné době se děti s těmito poruchami také označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 9).

Jak již bylo řečeno výše, do skupiny jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami se řadí i děti trpící specifickými poruchami učení. Bartoňová (2004) jejich výskyt u nás uvádí okolo 2-4% jedinců, přičemž u chlapců je výskyt třikrát vyšší.

Mezi přední české odborníky, kteří se problematikou SPU dlouhodobě zabývají, patří např. Olga Zelinková, prof. Zdeněk Matějček, Hana Tymichová a v neposlední řadě nesmíme zapomenout na Věru Pokornou.

1.2 Klasifikace specifických poruch učení

Z obecné definice poruch učení vyplývají specifická porucha čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie). Následující tři poruchy, porucha kreslení (dyspinxie), hudebnosti (dysmúzie) a schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie) jsou českým specifíkem, v zahraniční odborné literatuře je nenalezneme. Jedinci s SPU tvoří skupinu vyznačující se homogenními problémy. Ve většině případů to bývá tak, že se jednotlivé poruchy nevyskytují samostatně, ale dochází k jejich vzájemné kombinaci a často jsou provázeny dalšími společnými projevy jako např. narušení v oblasti schopnosti koncentrace pozornosti, paměti a řeči, oslabení motorické koordinace, poruchy smyslového vnímání, zejména v oblasti sluchové a zrakové percepce atd. Z těchto důvodů také specifické poruchy učení nazýváme poruchami funkčními, protože není poškozen tělesný orgán, ale je narušena funkce centrální nervové soustavy (Selikowitz, 2000).

Dyslexie – specifická porucha čtení, která se vyznačuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Matějček, Vágnerová a kol. (2006) ve své publikaci Sociální aspekty dyslexie používají stejnou definici jako Dickman (2003) ve své publikaci The nature of learning disabilities through the lens of reading research, se kterou se v roce 2002 ztotožnila také Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA: Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakteristická obtížemi v přesném a plynulém rozpoznání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologických komponentů jazyka, který vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností není očekáván. Sekundární následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání.

V doslovném překladu dyslexie znamená porucha v práci se slovy. Dítě má problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných či zvukově podobných hlásek (Zelinková, Čedík, 2003). Obtíže nastávají při

spojování hlásek do slabik a při souvislém čtení, což souvisí s oslabenou spoluprací mozkových hemisfér a podle nových výzkumů i s očními pohyby. Porucha tak ovlivňuje rychlost a správnost čtení, techniku čtení a porozumění čtenému textu (Jarošová In Bartošová, 2009).

Dysgrafie – specifická porucha grafického projevu, především psaní. Postihuje oblast osvojování, zapamatování a vybavení si písmen. Dítěti působí problémy s navazováním jednotlivých písmen, s dodržením velikosti písmen a s jejich sklonem. Jeho písmo je neuspořádané, těžkopádné, často přepisuje a škrta. Dysgrafici také často mívají problémy se správným úchopem psacího náčiní. Nesprávný úchop přispívá ke křečovitému držení, ze kterého vyplývají další obtíže jako je snížená kvalita písma, pomalejší tempo psaní a rychlejší unavitelnost ruky (Jucovičová, Žáčková, 2005).

Dysortografie – specifická porucha pravopisu, která bývá velmi často diagnostikována v kombinaci s dyslexií i dysgrafií. V praxi tato porucha znamená, že dítě není schopno aplikovat teoreticky osvojená pravidla do písemného projevu. K typickým chybám dysortografika patří absence měkčení, neschopnost slyšet délky samohlásek a objevuje se i snížený jazykový cit.

Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností, která postihuje zvládnutí základních početních výkonů, schopnost řešit slovní úlohy, orientace na číselné ose a dítě má velké problémy v oblasti numerických představ. Podle charakteru příznaků rozlišujeme dyskalkulii praktognostickou, verbální, lexickou, grafickou, operační a ideognostickou. V praxi dyskalkulie nebývá diagnostikována tak často jako jiné druhy specifických poruch učení (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012).

Dyspinxie – specifická porucha kreslení. Je jedním z druhů SPU, který nebývá příliš často diagnostikován. Příčinou je dle Vitáskové (2006) obtížné objektivní zhodnocení výkonu dítěte. Vyznačuje se neupraveností výkresu a nízkou úrovní motorické obratnosti, ze které vyplývá i časté nesprávné držení psacího náčiní.

Dysmúzie – základem dysmúzických obtíží je narušená či omezená schopnost vnímat a reprodukovat hudbu. Dítě má potíže rozlišovat tóny, zapamatovat si melodii a velmi

obtížně reprodukuje rytmus. Problémy se čtením not spíše vyplývají z dyslektických obtíží (Bartoňová, 2004).

Dyspraxie – specifická porucha obratnosti, schopnosti provádět složitější úkony. To se může projevit v každodenních situacích, ale může mít negativní vliv i na školní výkony zvláště tam, kde se předpokládá určitá úroveň zvládnutí motoriky – psaní, rýsování, tělesná výchova atd. Dítě s touto poruchou bývá pomalé, neobratné, nezručné. Všechny tyto symptomy se podílejí na vytváření nechuti k jakýmkoli motorickým činnostem, což může později vést i k obezitě těchto dětí (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012).

1.3 Etiologie specifických poruch učení

Velká část badatelů zabývajících se specifickými poruchami učení a teorií jejich vzniku nemá na tuto problematiku jednotný názor. Řada výzkumů, které se provádí, je orientována na psychologické, speciálně-pedagogické, sociologické a neurofyziologické oblasti. Podle nejnovějších výzkumů se většina odborné veřejnosti přiklání k názoru, že specifické poruchy učení jsou multifaktoriálním postižením, což znamená, že na vznik těchto poruch působí řada činitelů současně (Bartoňová, Vítková, 2007).

Obecně jsou jako základní příčiny SPU podle Šauerové, Špačkové a Nechlebové uváděny (2012):

- **encefalopatická příčina** (asi v 50 % případech),
- **hereditární příčina** (ve 20 % případech),
- **kombinovaná příčina** (asi v 15 % případech),
- **neurologická nebo nezjištěná etiologie** (asi u 15 % případů).

Systemový přístup je dle Pokorné, Zelinkové a Bartoňové důležitý při hledání příčin specifických poruch učení, namísto chápání SPU z pohledu jednotlivých příznaků. „*Tento pohled nás vede ke komplexnímu pohledu na žáka se specifickými poruchami učení jako na člověka v jeho celistvosti se všemi podmínkami a okolnostmi, ve kterých žije a které jej ovlivňují. Jde o jeho vývoj před narozením i po narození, jeho rodinu, podmínky pro získávání poznatků, požadavky na vzdělávání společnosti, v níž žije*“ (Bartoňová In Pipeková, 2006, s. 150).

Podle nejnovějších výzkumů se za příčiny specifických poruch učení pokládají:

Dispoziční příčiny

- **Genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému**

Některé genetické dispozice se mohou podílet na výskytu poruch učení, ale dosud není jasné, které to jsou. U dětí s SPU nalézáme obdobné potíže i u jejich rodinných příslušníků. Pak je prokázáno jen vyšší riziko výskytu těchto poruch. Součástí biologických příčin může být nově objevený gen dyslexie označený jako DYXC1 (Bartoňová In Pipeková, 2006).

- **Lehká mozková postižení**

Jedná se o drobné poškození mozku získané v období prenatálního vývoje (souvisí s onemocněním a rizikovým chováním matky v průběhu těhotenství), v období perinatálním (protahovaný porod, poškození hlavičky novorozence apod.) a postnatálním (těžká infekční, horečnatá onemocnění, úraz hlavy apod.).

Lehká mozková dysfunkce (LMD) je definována jako: „percepčně-motorická porucha, která je způsobena nezralostí nervové soustavy“. Mezi hlavní příčiny oslabení nervové soustavy se řadí poškození plodu během těhotenství, porodní trauma, nedostatečná výživa mozku během porodu, úrazy a nemoci v raných fázích života. Lehké mozkové postižení se projevuje poruchami v oblasti psychomotorické, mentální i volní jako následek lehčího stupně poškození centrální nervové soustavy (Pokorná, 2001).

- **Nepříznivé vlivy rodinného prostředí**

Dalším faktorem, který negativně ovlivňuje školní výkon dítěte, může být prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Nebývá však přímou příčinou specifických poruch učení. V rámci rodiny je velmi důležitý styl výchovy, emocionální klima rodiny, spoluprožívání úspěchu a neúspěchu k překonávání obtíží. Neméně důležitý může být vztah rodičů ke škole, učitelům a ke školní práci dítěte.

- **Podmínky školního prostředí**

Podmínky školního prostředí jsou vymezeny vztahy žáka k učitelům a učitelů k žákovi, vztahy se spolužáky, klimatem třídy, školy, stabilitou učitelského sboru, stylem práce a vzdělaností učitelů v oboru speciálních vzdělávacích potřeb, úrovní poradenských služeb na škole (Pipeková, 2006; Pokorná, 2001).

2 PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Může žák, který čte docela rychle dostat diagnózu dyslexie? Může si žák s dysortografií osvojit pravopis? Pochopí i žák s dyskalkulií násobilku?

Obtíže u dětí se specifickými poruchami učení se projevují nejen při čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny dalšími znaky, které označujeme jako průvodní. Tyto znaky splňují funkci kognitivní (poznávací), kdy je narušena schopnost koncentrace pozornosti, myšlení, paměť, řeč, matematické představy. Dále je narušena funkce percepční, což znamená deficity především v oblasti smyslového vnímání (zrakového a sluchového). Na vzniku poruch se spolupodílí i porucha motorické koordinace a rytmicity. Pak jsou to funkce intersenzorické a senzomotorické, kdy se jedná o propojení motorických poznávacích funkcí, proto o specifických poruchách učení mluvíme jako o poruše funkční. V neposlední řadě je přítomna porucha jemné a hrubé motoriky ruky, ale i očních pohybů a mluvidel. Tyto funkce označujeme jako motorické (pohybové).

V běžném životě si rodiče a učitelé tyto znaky nemusí uvědomovat a mají tendenci považovat dítě za nepozorné, lenivé nebo dokonce hloupé. V souvislosti se specifickými poruchami učení se velmi často zapomíná na další podstatné symptomy, které mají dopad na chování, citový a sociální vývoj dítěte. To se promítá do hodnocení jeho vlastní úspěšnosti a ovlivňuje celkovou motivaci dítěte. Jedinec trpí nepochopením jeho potíží, což způsobuje pocity méněcennosti a problémy v navazování sociálních kontaktů (Zelinková, 2003).

Mezi nejčastější projevy poruch učení patří:

- poruchy soustředění – krátkodobé,
- poruchy pravolevé a prostorové orientace,
- poruchy sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu,
- poruchy zrakového vnímání – neschopnost vnímání tvarů a detailů,
- poruchy řeči,
- poruchy jemné a hrubé motoriky,
- poruchy chování vznikající jako následek projevů SPU – neurotické projevy, strach,
- nevyhraněná lateralizace – nedostatečná lateralizace (Zelinková In Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012).

2.1 Dyslexie a její projevy při čtení a psaní

Dyslexie je specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi při nácvičce čtení běžnými výukovými metodami. Mezinárodní dyslektická společnost vidí jako jednu z hlavních příčin dyslexie fonologický deficit (obtíže s dekodováním slov a narušená schopnost hláskové analýzy a syntézy): „*Nesmíme však zapomínat, že definice dyslexie vycházející z obtíží v dekodování jednotlivých slov na základě nedostatečné schopnosti fonologického zpracování vznikla v anglicky mluvících zemích – je pochopitelné, že v anglickém jazyce je proces dekodování slov náročnější než v českém jazyce*“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 13). Česká odborná veřejnost jako jednu z hlavních příčin fonologický deficit nepřijímá bez výhrad.

Jako další příčinu uvádí Jucovičová a Žáčková (2008) vizuální deficit. Ten se projevuje v obtížném zrakovém rozlišování např. stranově obrácených tvarů, rozlišování figury a pozadí, vnímání barev, pohotovém zrakovém dekodování písmen apod. Na tom se spolupodílí i schopnost analyzovat a syntetizovat znakem. Problémy v oblasti zrakového vnímání způsobuje také porucha pravolevé a prostorové orientace. Nedostatečná bývá i zraková paměť. Deficit se ve většině případů projeví v motorické (mikromotorika očních pohybů a mluvidel) a v senzorio-motorické oblasti.

Další faktory ovlivňující oblast čtení jsou deficity v oblasti paměti, v oblasti jazyka a řeči a v rychlosti provádění jednotlivých úkonů neboli deficit v procesu automatizace jednotlivých dílčích funkcí a postupů (např. zapamatování jednotlivých hlásek při hláskování delšího slova a přechod od slabikování ke čtení celých slov).

Porucha má vliv na rychlost, správnost, techniku, čtení a porozumění čteného textu což jsou základní znaky čtenářského výkonu. Dyslexie se projevuje obtížemi při čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt. Pokud je čtení pomalé, namáhavé, neplynulé s menším výskytem chyb jedná se o tzv. pravohemisférové čtení (P-typ). Opakem pravohemisférového čtení je levohemisférové čtení (L-typ), které se vyznačuje svou rychlostí, překotností, ale zvýšeným počtem chyb. Ne vždy lze čtení takto kategorizovat.

Tato typologie vychází z výzkumu dyslexie a dle něho vzniká na podkladě lateralizace mozkových hemisfér. Touto problematikou se zabíral D. Bakker, který se věnuje neuropsychologickým výzkumům (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012).

Při pravoemisférovém čtení (označujeme také jako pravoemisférovou dyslexii) děti čtou obvykle pomalu, trhaně a nepřesně. Podle Bakker (1998) je důležité reedukaci zaměřit na aktivování levé hemisféry. Využívání pravé mozkové hemisféry je typické především pro předčtenářské období a počátky čtení. V důsledku toho, že levá mozková hemisféra není u dítěte dostatečně aktivována, zůstává na úrovni percepčních mechanismů (vnímání zvuků, izolovaný hlásek).

U dětí, které čtou rychlým tempem, až překotně, dělají mnoho chyb a některá slova si domýšlejí, se jedná o levoemisférové čtení (označujeme také jako levoemisférovou dyslexii). Na základě tohoto způsobu čtení děti zpravidla textu plně neporozumí, proto mají tendenci si obsah domýšlet. Pro tento typ čtení je příznačné, že je více využívána levá mozková hemisféra, ale u dětí s tímto typem dyslexie jsou nedostatečně zautomatizované pravoemisférové funkce. Během reedukace by se měl učitel zaměřit na aktivizaci pravé hemisféry.

Ve své publikaci Zelinková (2003) zmiňuje, že klasifikačním kritériem pro určení P - a L – typu dyslexie je dominantní ucho. Dnes již víme, že přesnějším ukazatelem je rychlost a chybovost ve čtení.

Čtení dětí s dyslexií ve většině případů bývá monotónní, protože mívají také problémy s intonací a melodií věty. Velmi často se stává, že čtenář – dyslektik opakuje začátky slov, přeskakuje řádky v textu a orientace v něm mu činí značné problémy.

Při čtení se objevují typické specifické chyby:

- záměny tvarově podobných písmen např. b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h,
- vynechávání písmen, slabik, slov, vět,
- přesmykování slabik (tzv. kinetická inverze), např. koberec / bekorec,
- přidávání písmen, slabik, slov i vět,
- vynechávání diakritických znamének (háčeků, čárek), nebo jejich nesprávné umístění,
- domýšlení koncovek slov (Žáčková, Jucovičová, 2008).

Kvůli těmto specifickým chybám dochází k nesprávnému čtení, někdy až ke komolení slov. Pokud je dítě schopné zpětné kontroly čteného textu, některá chybně přečtená slova si opraví. To se však nestává u čtenáře – začátečníka. Ovlivněná těmito problémy bývá i

oblast reprodukce čteného textu. Dítě se tak soustředí na výkon čtení jako takového, že si vůbec nepamatuje, co četlo. Reprodukce tak bývá chudá, pouze útržkovitá. V lepším případě je dítě schopno převážně správné reprodukce textu, ale jen za pomoci návodných otázek. Může se projevit i nedostatečná krátkodobá paměť, jak jsem uvedla již výše. Jindy je reprodukce chaotická, což je typické pro děti s ADD a ADHD. Výzkumy a sledování čtenářské gramotnosti ukazují, že nejen jedinci s dyslexií, ale také část běžné populace má obtíže se zvládnutím rychlého a správného čtení s porozuměním. Je proto třeba do budoucna věnovat více pozornosti rozvíjení dovednosti číst.

Někteří autoři poukazují na vnější příčiny, jako je např. nevhodná výuka a s tím spojená nesprávná technika čtení, tzv. dvojí čtení nebo také čtení tiché. Tím mohou vznikat obdobné projevy jako u dyslexie. V této situaci je důležité dítě navést na správnou techniku čtení (hlasité slabikování slov).

Na výkon dítěte ve čtení má vliv i existující porucha řeči. Jsou to především specifické asimilace (hlásek d-t-n/d'-t'-ň), ale také artikulační neobratnost. Špatná výslovnost zapříčiňuje chybné čtení. V tomto případě je důležité vyhledat kvalitní logopedickou péči.

Důležité je říci, že intelektové schopnosti u těchto dětí bývají průměrné až nadprůměrné. Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnosti. Možné příčiny jsou popsány výše. U dětí s dyslexií je vyšší úroveň jejich obecných schopností než jejich úroveň čtení. Dochází tak ke značné disproporci (Zelinková, 2003).

2.2 Dysgrafie a její vliv na čtení a psaní

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou, bývá nejčastějším podkladem této poruchy. Další faktory, které se zde podílí, jsou porucha automatizace pohybů, motorické a senzorio-motorické koordinace. Někteří odborníci jako jednu z možných příčin uvádějí neukončený vývoj symetrického tonického šíjového reflexu (souvisí s obdobím lezení v raném dětství). Důsledkem tohoto neukončeného vývoje může být svalové napětí a to má negativní dopad na koordinaci pohybů a rytmicitu. Je známo, že na tuto poruchu mají vliv i nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientace, představivosti, pozornosti a rytmicitě. U některých dětí je problémový i proces převodu sluchových nebo zrakových vjemů do grafické podoby.

Při nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě rovněž vznikají obtíže. Pomalejší pracovní tempo, písmo i úprava jsou zhoršené, to jsou základní znaky psaní, které se objevují u dítěte se zkříženou lateralitou. Tyto obtíže přetrvávají i poté, kdy ruka je již uvolněna a připravena na psaní. Tyto děti často mívají pocit, že jejich ruka si „dělá, co chce“. Tento problém v lateralizaci ovlivňuje výkon dítěte i v jiných oblastech. Děti mívají potíže podobné jako jedinci trpící dyslexií, dyskalkulií, nebo dysgrafií. Ruce dítěte s dysgrafií jsou nápadné tím, že svalstvo bývá ochablé, nezpevněné a svalové napětí je zvýšené (někdy i celého těla). Pohyby takto nezpevněné ruky jsou nepřesné, křečovitě a čím více stoupá unavitelnost ruky, tím se zhoršuje kvalita pohybu (písma).

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu. Bývá tedy porušeno psaní jako vlastní akt. Snížená kvalita písemného projevu je výsledkem této poruchy.

Projevuje se v následujících oblastech:

- obtížné pamatování a napodobování tvaru písmen,
- písmo je příliš velké, malé, obtížně čitelné,
- časté škrtnání, přepisování písmen,
- neupravený písemný projev, velmi pomalé tempo psaní (Zelinková, 2003).

Jak již bylo řečeno výše, příčinou těchto obtíží nejsou vnější vlivy, ale vlivy vnitřní. Není postižen orgán, ale jedná se o funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra mozku a zpět k výkonnému orgánu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dětem činí často problémy zapamatovat si a vybavit si písmena. Převod tiskacích písmen na psací je pro ně nelehkou záležitostí. V sešitech dysgrafiků objevujeme i další specifické chyby, jako jsou obtíže s navazováním jednotlivých písmen, udržení písma na řádku, s velikostí písma a jeho správného sklonu. Někdy jim dělá problémy i dodržování správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny ve slovech, dodržování stejných mezer mezi slovy. Dítě má někdy tendenci psát slova dohromady nebo je nelogicky rozdělovat.

Obdobné potíže způsobuje i nesprávné držení psací potřeby, které bývá často neuvolněné, křečovitě a chybné. Mohla bych uvést celou řadu nesprávných úchopů, ale nejčastější je úchop bez podloženého prostředníčku pod tužkou. Takovýto úchop opět ovlivňuje kvalitu písemného projevu. Správné držení psací potřeby si dítě osvojuje a fixuje během šestého

roku života. Často se stává, že dítě přichází do první třídy základní školy se zafixovaným nesprávným úchopem již z mateřské školy a na správný si obtížně zvyká. Mnohdy se v praxi setkáváme i s odmítavým postojem k nácvičku správného úchopu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Důležitý je také sklon sešitu, aby dítě příliš nevytáčelo ruku a nenaklánělo hlavu. Na náklon sešitu u dětí píšících levou rukou se názory odborníků různí. Někteří autoři odborných publikací doporučují sklon sešitu, kdy levý roh je nakloněn nahoru doleva a pravý dolů. Jiní doporučují totožný náklon sešitu jako u praváka. Více se touto problematikou zabývá Ivo Vodička ve své publikaci „Nechte leváky drápat“.

Tempo psaní bývá často výrazně pomalé. Výjimečně se vyskytuje tempo rychlé až zbrklé. Bývá zaznamenáno především u hyperaktivních dětí. Je důležité těmto dětem neustále připomínat, že kvalita písma vítězí nad kvantitou. V průběhu prvního a druhého ročníku, kdy nejsou nároky na tempo psaní a rozsah psaného tak vysoké, může dítě nárokům ještě stačit. Ve vyšších ročnících dochází ke zhoršení kvality písemného projevu (Kocurová, 2000).

Písmo kostrbaté, trhané ukazuje na to, že často bývá narušena i rytmicita psaní. To způsobuje horší čitelnost, případně až nečitelnost písma. Dysgrafik velmi často zaměňuje tvarově podobná písmena (m-n, o-a, l-k-h, j-p apod.) Objevují se i záměny tvarově podobných číslic (7-4, 3-5, 6-9 apod.). Představa písmen a číslic bývá ale u těchto dětí správná. Při časově limitovaném psaní dělají děti chyby v jevech, které obvykle zvládají. Dochází tak k častému škrtnutí, gumování a tím celkově trpí úprava grafického projevu. V důsledku přílišného soustředění se na výkon psaní jako takového vznikají specifické i nespecifické chyby – např. vynechávky písmen, komolení slov, psaní slov dohromady, nesprávné umístění či vynechání diakritických znamének, ale i chybování v gramatických jevech. Při rychlém psaní děti nedokážou odůvodnit a aplikovat pravopisná pravidla, přestože při pomalém tempu psaní by to zvládly (Zelinková, 2003).

Dysgrafie často ovlivňuje vedle procesu psaní i další formy grafického projevu. Jedná se zejména o rýsování a tím se celkově snižuje výkon dítěte v matematice – geometrii. Děti mívají problémy s přesností rýsování, dotahováním či přetahováním linky, mají tzv. těžkou ruku. Jejich poznávacím znamením je čára, která je příliš silná, někdy až „vyrytá“ na druhou stranu papíru, což je způsobeno tím, že na tužku dítě příliš tlačí. Manipulace s kružítkem jim činí taktéž problémy. Oblast jemné motoriky bývá u těchto dětí narušena

natolik, že i jejich držení kružítka je příliš pevné, což vede k neschopnosti s ním lehce manipulovat. Jejich sešit geometrie působí často neesteticky, to i vlivem častého gumování.

Dysgrafie negativně ovlivňuje výkon žáka i v oblasti matematiky. Častým následkem této poruchy bývá nesprávné zapisování číslic, obtížný zápis slovních úloh, které po sobě dysgrafici nedokážou ani přečíst. Celkově je snižená schopnost písemného vyjádření. Někteří žáci s dysgrafií mohou trpět dyspinií – poruchou výtvarných schopností, ale není to pravidlem. Obdobné potíže, které jsou spojovány s dysgrafií, mohou být způsobeny i jinými důvody. Může to být snižená úroveň grafomotoriky při nedostatečné motivaci, nedostatek příležitostí k rozvoji v této oblasti, přílišné nároky učitele. Pokud jsou důvodem těchto problémů výše uvedené příčiny, nejedná se o specifickou poruchu učení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Ve všech předmětech, kde výkon dítěte je závislý na psaní, bude mít dysgrafik obtíže. V podstatě se tedy jedná o většinu vyučovacích předmětů. K ověřování znalostí by nemělo docházet pouze písemnou formou, protože takto bude dítě častěji neúspěšné. Lepší formou ověřování znalostí je ústní zkoušení, kdy dítě dosáhne mnohdy lepších výsledků. Dítě s dysgrafií se zbytečně nemusí stát neúspěšným.

Častokrát si učitelé neuvědomují rozsah projevů této poruchy a neberou na ně ohledy. Vzhledem k možným obtížím uvedených výše, může dítě ztrácet zájem o psaní, protože bylo opakovaně neúspěšné. Může dojít až k odporu vůči těmto činnostem. K tomu, že děti s dysgrafií jsou nuceny psát úkoly na nečisto, nebo je přepisovat, jsou jim snižovány známky za špatnou kvalitu psaní a musejí psát úkoly navíc, by již dnes nemělo docházet. Neustálá motivace a ocenění dosavadní snahy by mělo být samozřejmostí. Toto se stává prevencí před rezignací z opakovaných neúspěchů. Tyto negativní projevy mohou ovlivnit sebepojetí samotného žáka. Často hledá náhradní mechanismy, jak uspět, které bohužel bývají často nevhodné – kázeňské problémy, předvádění se, agresivní chování až záškoláctví.

Cílem učitele by neměl být zvýšený tlak na snahu dítěte či přísnější hodnocení, ale vytváření takových situací, v nichž dítě dostane možnost projevit své znalosti a dovednosti. Měli bychom mu nabídnout možnost kvalitní reedukace, vhodný přístup ostatních vyučujících i dětí ve třídě (Jucovičová, Žáčková, 2008).

2.3 Dysortografie a její vliv na čtení a psaní

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Podkladem je porucha fonemického sluchu, sluchové percepce, hlavně schopnosti sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti i sluchové orientace. Bývá porušeno i vnímání a schopnost reprodukce rytmu. Důsledkem výše uvedených obtíží bývá u těchto dětí snížený jazykový cit. Pokud je přítomna i porucha pozornosti a aktivity, bývají obtíže těžšího charakteru. I v dalších percepčních oblastech se mohou vyskytovat deficity. Například ve zrakovém vnímání – zrková analýza a syntéza, zrková diferenciacce a zrková paměť.

Nejobtížnější formou psaní bývá pro dysortografiky diktát. Vzhledem k tomu, že sluchové vnímání je u nich porušeno, mají problém slova zachytit, analyzovat mluvené slovo a převést ho do písemné podoby. Tento proces probíhá nedokonale a při psaní diktátu se projeví specifické chyby. Jedná se o tzv. primární problematiku, která vyplývá z narušených percepčních funkcí. I v oblasti propojení jednotlivých smyslových vjemů (intermodalita) se může vyskytovat deficit.

Sluchové záměny nebo sluchové klamy znamenají, že dítě slyší diktovaná slova, ale rozloží je nedokonale a napíše je tak, jak je slyší – nesprávně. V důsledku toho se dopouští specifických dysortografických chyb v užití pravopisu.

K typickým specifickým dysortografickým chybám patří:

- vynechávky písmen, slabik, slov, vět,
- přidávání písmen, slabik, slov,
- vynechávání, přidávání nebo nesprávné užití diakritických znamének,
- přesmykování slabik, např. lokomotiva – komolotiva,
- záměny zvukově podobných hlásek (tzv. spodoba hlásek: hrách – h/ch, plot – t/d, dub – b/p, borůvka – v/f apod.),
- záměny slabik zvukově podobných,
- nedodržování hranic slov v písmu,
- komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu,
- gramatické chyby (Jucovičová, Žáčková, 2012).

Přestože dysortografik zvukově podobné hlásky umí vyjmenovat a pravidla k určení správného pravopisu zná, v písemném projevu je nedokáže použít. V rámci sykavkových

hlásek (š – č – ž / s – c – z), dochází taktéž k jejich záměnám. V souvislosti s vadou řeči vznikají často tzv. sykavkové asimilace (liščí – ličší, švestky – švešky). Jak dítě vyslovuje, tak i píše.

Do kategorie zvukově podobných slabik můžeme zařadit tzv. měkčení slabik, také slabiky bě, pě, mě, ale zejména měkké a tvrdé slabiky di, ti, ni / dy, ty, ny. Nedostatečné sluchové rozlišování (dítě neslyší rozdíly) ovlivňuje i určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzoru, které na tyto slabiky končí. Ve čtvrtém ročníku může působit problémy s osvojením si pravopisu shody přísudku s podmětem. Další příčinou těchto potíží nemusí být jen nedostatečné sluchové rozlišování, ale i potíže ve výslovnosti či kombinace obojího (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Velmi často dysortografici píší slova, někdy i věty dohromady. Dokonce píší dohromady slova s předložkami nebo se zvratnými zájmeny (nazahradě, stavímesi apod.). Občas při psaní nelogicky rozdělí slova (d-omek).

Kromě již zmiňovaných specifických asimilací se může vyskytovat i specifická artikulační neobratnost (například u slov lokomotiva, nejobávanější). S tímto logopedickým problémem se můžeme často setkat u dětí s ADHD nebo ADD (porucha pozornosti a aktivity).

Za určitých podmínek řadíme i gramatické chyby v písemném projevu mezi specifické – pouze v tom případě, že dítě gramatická pravidla ovládá, při ústním zdůvodnění je umí správně aplikovat, a přesto se dopouští chyb v písemném projevu. Dochází tak k disproporci mezi ústním a písemným výkonem dítěte. Gramatické chyby nelze považovat za specifické, pokud dítě neovládá pravidla ani ústně a je si nejisté v důsledku jejich nedostatečného osvojení.

Nejproblematictější oblastí písemného projevu bývá diktát, ale i opis a přepis. Chyby často vznikají z výše uvedených percepčních obtíží. Velmi problematické bývá psaní slov se shlukem souhlásek, kdy si dítě slovo při diktátu nejdříve hláskuje a může tak dojít k vynechání hlásky ve shluku souhlásek (např. skříň – sříň).

Může se zdát, že dítě při opisech a přepisech nemůže učinit žádnou chybu. Pokud jsou ale výrazné nedostatky ve zrakovém vnímání, může se stát, že dítě má větší potíže, než při psaní diktátu.

Mnohdy se dítě soustředí na to, aby vše správně zaznamenalo, ale díky narušeným percepčním funkcím je pracovní tempo výrazně pomalejší. Důvodem také může být to, že potřebné funkce jsou již vyvozeny, ale nejsou dostatečně zautomatizovány. Pomalé pracovní tempo mají i hypoaktivní děti. Těmto dětem je důležité poskytnout více času k napsání i kontrole písemného projevu.

„Na problémech dysortografických dětí se spolupodílí i snížený jazykový cit. Protože pravidla pravopisu se dokážou naučit, při ústním zkoušení dosahují lepších výsledků. Na druhém stupni ZŠ bývají dysortografické obtíže komplikovány sekundární problematikou, která již neplyne z primární poruchy, ale úzce s ní souvisí“ (Jucovičová, Žáčková, 2012, s. 9). Zvláště pokud nebyla včas diagnostikována porucha nebo dítě neabsolvovalo kvalitní reedukační nácvik. Často mívá mezery v učivu a nemá základy pro další výuku pravopisu, nemá na čem stavět. Všechny tyto obtíže se projeví v rámci výuky českého jazyka, ale velmi často i při osvojování cizího jazyka. Pokud se musí zaznamenávat učivo formou diktování, tak se obtíže projeví i v dalších předmětech.

3 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Východiskem výchovně vzdělávacího procesu a reedukace je diagnostika. Hlavním cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů a dalších faktorů, které jsou ukazatelem úspěchu či neúspěchu dítěte. Z poznatků z předchozích kapitol vyplývá, že specifické poruchy učení jsou mnohotvárné a pestré, a to nejen svou etiologií, ale i svými projevy. Tento předpoklad musíme mít na mysli při jejich diagnostice (Pokorná, 1997).

Jsou to právě učitelé, kteří se setkávají s prvními neúspěchy dítěte. Počet dětí s SPU díky stále kvalitnější diagnostice narůstá a pravděpodobnost, že se učitel za svou učitelskou praxi s takovýmto dítětem setká, je vysoká. Učitelé se spolupodílejí na diagnostikování a nápravě specifických poruch učení. Právě jejich soustavné pozorování dítěte s obtížemi a sledování jeho vývoje může být impulsem k tomu, aby dítě bylo odesláno na specializované pracoviště, což je v případě specifických poruch učení pedagogicko-psychologická poradna (PPP).

Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od té, kterou provádí učitel ve školním prostředí. Specializované pracoviště může dítěti vytvořit takové podmínky,

v nichž může podat optimální výkon. Speciální pedagogové a psychologové používají speciální diagnostické testy, které ve většině případů odhalí příčinu neúspěchu dítěte. Je důležité, aby se poznatky učitele a závěry pedagogicko-psychologické poradny vzájemně propojily ve prospěch dítěte.

Jinými slovy, diagnostika je činnost směřující ke zjištění diagnózy, projevů a příznaků choroby s cílem odhalit její příčiny, způsob léčby a prognózu vyléčení (Hartl a Hartlová, 2010 In Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012). Cílem speciálně-pedagogické diagnostiky je stanovení diagnózy ve smyslu nalezení příčin obtíží dítěte, které se stávají východiskem pro pedagogické vedení a působení (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012).

3.1 Diagnostika ve školním prostředí

Pokud dítě přichází se školními obtížemi do pedagogicko-psychologické poradny, je pro pracovníka poradny významným zdrojem informací rozhovor s učitelem a jeho pedagogická diagnostika. Tu učitel provádí se zaměřením na úroveň vědomostí a psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. Pokud u některých dětí je možné sledovat nerovnoměrný nebo nedostatečný vývoj, kterým se odchyľují od normy, je třeba se zaměřit na jejich obtíže, které mohou být projevem poruch učení. Při podezření na některou ze specifických poruch učení se učitel zaměřuje na následující oblasti:

- Úroveň čtení – rychlost – chyby – porozumění – chování při čtení,
- psaní – držení psacího náčiní – vybavování tvarů písmen – čitelnost písmen – úprava,
- psaní – pravopis – nejčastější chyby,
- počítání - orientace na číselné ose - číslo – matematické operace,
- soustředění – výkyvy v soustředění – úroveň soustředění,
- sluchové vnímání – slabiky – první hláska ve slově – rozklad slova na hlásky,
- zrakové vnímání – problematické oblasti,
- řeč – slovní zásoba – poruchy řeči,
- reprodukce rytmu – úroveň zvládnutí,
- pravolevá orientace – úroveň zvládnutí,
- nápadnosti v chování,
- rodinné prostředí, způsob výchovy (Zelinková, 2003).

3.1.2 Čtení

Výkony žáka ve čtení jsou horší než v jiných oblastech (matematika, všeobecná informovanost). Rychlost čtení těchto dětí bývá velmi pomalá, nedokážou správně hospodařit s dechem a čtení tak bývá neplynulé. Dítě se při čtení natolik soustředí na techniku, že nerozumí čtenému textu. Sledujeme také frekvenci a typy chyb. Mezi specifické chyby, kterých se dopouštějí jedinci se specifickou poruchou čtení - dyslexie patří vynechávání písmen, slabik, slov a vět, přidávání písmen slabik, slov i vět, jejich přesmykování, vynechávky nebo nesprávné umístění diakritických znamének, záměna písmen tvarově podobných. Mohou přetrvávat negativní návyky při čtení, např. tzv. dvojitě čtení. Dítě si potichu předřikává písmena a teprve potom vysloví slovo nahlas. Při posuzování čtenářského výkonu dítěte je třeba se zaměřit na porozumění textu, který dítě čte. Pokud dítě čte bez porozumění, tak nemá ze čtení žádné uspokojení a je pro ně pouze námahou (Krabsová, Wacková, 2014).

Pokud učitel dlouhodobě pozoruje u dítěte tyto výše popsané obtíže a jeho podpůrná opatření, kterými se snaží dítěti pomoci, selžou, po domluvě s rodiči odesílá dítě k odbornému vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Zmíněnými podpůrnými opatřeními je myšleno zpomalení pracovního tempa, snížení nároků na dítě a používání metod a pomůcek určených pro jedince s poruchou ještě předtím, než je žák vyšetřen na odborném pracovišti (Jucovičová, Žáčková, 2008).

3.1.2 Psaní

Již v předškolním vzdělávání učitelé kladou velký důraz na správné držení psacího náčiní a na uvolnění ruky. Dítě s podezřením na specifickou poruchu písemného projevu (dysgrafií) přesto mívá držení psacího náčiní nesprávné nebo křečovité. Jeho ruka je neuvolněná, proto vyvíjí větší tlak na psací náčiní, což způsobuje neplynulé kostrbaté tahy. Mívá obtíže s fixací tvarů písmen a jejich zapamatováním. Písmo dysgrafiků bývá mnohdy neurovnané, až téměř nečitelné. Písmena bývají nestejně velká. Značné problémy mu činí psaní přepisů a diktátů. Učitel by se zde měl zaměřit na rozlišení specifických a nespecifických chyb v diktátu. Mezi specifické chyby patří vynechávání písmen, slabik, slov i vět, vkládání písmen, slabik, slov i vět, nesprávné nebo vynechané umístění diakritických znamének, přesmykování slabik ve slově a nedodržování hranic slov v písmu. Tyto děti často mívají snížený jazykový cit a obtíže v lateralitě, která bývá zkřížená či nevyhraněná (Zelinková, 2003).

3.1.3 Další obtíže

Obtíže, které zde budou popsány, s poruchami učení zdánlivě nesouvisí, ale tvoří díl z celého řetězce příčin. U dětí s podezřením na specifické poruchy učení bývají nápadné obtíže v udržení pozornosti. Jsou často neklidné a obtížně se soustředí na jednotlivé činnosti.

Další problematickou oblastí bývá sluchové a zrakové vnímání. Oblast sluchového vnímání bývá často na velmi nízké úrovni, kdy děti mají problém poznat první a poslední hlásku ve slově, rozdělit slovo na slabiky a problémy jim činí i analýza a syntéza hlásek. V oblasti zrakového vnímání obtížně rozlišují shody a rozdíly, nepřesně vnímají detaily. Za obtíže v oblasti zrakového vnímání nelze u začínajících čtenářů považovat záměny písmen b-d-p, m-n, a-e a další. U dyslektiků se tyto záměny objevují déle a ve zvýšené míře (Kucharská, 2014).

Obtíže v oblasti vnímání a reprodukce rytmu se projevují sníženou schopností či neschopností vytleskávat či vyťukávat rytmus nebo ho udržet při zpěvu. Nápadné mohou být obtíže i při matematice, kdy dítě pracuje s pojmy první, druhý, poslední, vpředu, vzadu. Pojmy vpravo – vlevo by dítě mělo zvládnout během první třídy, a pokud ne, je nutné tuto dovednost docvičit.

Průvodním jevem specifických poruch učení mohou být i nápadné projevy v chování. Žák se projevuje zvýšenou aktivitou v jiné oblasti než v té, kde se vyskytují obtíže. Mnohdy na sebe strhává pozornost nevhodným upozorňováním na sebe sama, např. šaškováním.

Výše uvedené obtíže se mohou projevovat ve větší či menší míře a v nejrůznějších kombinacích. Čím závažnější jsou obtíže, tím větší je pravděpodobnost, že jde o poruchu učení. K jejich odstranění je zapotřebí speciální vyšetření a využití nápravných postupů (Zelinková, 2003).

3.2 Diagnostika na odborném pracovišti

Garantem diagnostiky specifických poruch učení jsou v současné době pedagogicko-psychologické poradny. Ke stanovení celkové diagnostiky je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociálních pracovníků, popřípadě dalších specialistů

(odborní lékaři). Zpráva třídního učitele, který dítě vyučuje, se při stanovení diagnózy bere také v úvahu.

V prvé řadě je třeba vyloučit sníženou úroveň rozumových schopností jako příčinu obtíží. K tomu jsou využívány psychologické testy, které zjišťují úroveň verbální a neverbální inteligence a jsou standardizovány pro děti školního věku. Při rozboru se psycholog zaměřuje na analýzu nerovnoměrných výkonů žáka. Ze struktury inteligence lze odvodit některá doporučení pro budoucí reedukaci.

Součástí diagnostiky je anamnéza. Ta se zaměřuje nejen na dítě, ale i sourozence a rodiče. K nejdůležitějším údajům patří zjištění o výskytu podobných problémů v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, onemocněních, která dítě prodělalo, dále údaje o vývoji řeči, motoriky a zájmech dítěte. V průběhu vyšetření se psycholog také zaměřuje na pozorování chování dítěte při plnění úkolů.

Pracovníci PPP (psycholog, speciální pedagog) k určení diagnózy využívají testy k vyšetření čtení a psaní. Zjišťují úroveň zrakového a sluchového vnímání. Zaměřují se také na pravolevou a prostorovou orientaci, vyšetření řeči a využívají dalších speciálně zaměřených zkoušek (zkouška laterality, test koncentrace pozornosti, kresba postavy).

3.2.1 Vyšetření čtení

K vyšetření čtení se využívají standardizované testy čtení. Ty se dělí dle obtížnosti a věku dítěte. Odborný pracovník, který provádí zkoušku čtení, zapisuje průběh čtení na záznamový list. Dítě čte po dobu tří minut, zaznamenává se počet slov přečtených v každé minutě a odečítá se počet slov chybně přečtených. V průběhu této zkoušky se odborník zaměřuje na chyby, které dítě udělalo. Počet přečtených slov za minutu se vyjádří čtenářským koeficientem. Tuto hodnotu porovnááme s intelligenčním kvocientem, kdy rozdíl mezi IQ a ČQ je minimálně dvacet bodů.

Sledujeme základní oblasti čtenářského výkonu: rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění. Za sociálně únosné čtení považujeme přečtení 60–70 slov za minutu. Tato rychlost čtení nám ukazuje, že se dítě přespříliš nesoustředí na techniku čtení. Této rychlosti dosahují děti přibližně na konci druhého ročníku. Důležitým ukazatelem kvality čtení je porozumění čteného textu. Hodnotíme, zda je dítě schopno reprodukovat text, odpovědět na otázky (Matějček, 1995).

3.2.2 Vyšetření psaní

Úroveň psaní hodnotíme z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky, přičemž všechny oblasti se vzájemně ovlivňují. Mezi diagnostické nástroje patří: opis, přepis, diktát, volný písemný projev.

Opis ukazuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen a jejich uspořádání ve slova, popř. věty. Obdobné cíle sleduje přepis, ale navíc musí dítě zvládat vztah mezi psacími a tiskacími písmeny. Komplexní dovedností je diktát. Ten předpokládá dostatečně rozvinutou zrakovou i sluchovou percepci, grafomotoriku a aplikaci gramatických pravidel. Dovednost samostatného písemného vyjadřování a zároveň grafické a pravopisné stránky nám ukazuje psaní volného tématu (sloh).

V následujících ukazatelích hodnotíme grafickou stránku písemného projevu:

- způsob sezení při psaní,
- držení psacího náčiní,
- pracovní tempo,
- tvary písmen,
- velikost písmen,
- rychlost vybavování písmen,
- uspořádání na ploše.

O poruše nelze uvažovat tehdy, kdy se dítě dopouští chyb v pravopisných jevech, které se ještě neučilo. Za dysortografii rovněž nelze označovat občasný výskyt chyb např. z nepozornosti (Jucovičová, Žáčková, 2005).

Na základě diktátu a volného tématu posuzujeme úroveň zvládnutí pravopisných jevů. Výkon dítěte v poradně porovnááme se školními sešity. Při analýze písemné práce dítěte rozlišujeme specifické dysortografické chyby od chyb pravopisných. Pokud se v písemném projevu dítěte vyskytuje příliš dysortografických specifických chyb, můžeme jejich příčinu hledat např. ve snížené úrovni percepcie. Pokud deficity v této oblasti nejsou příčinou obtíží, může mít dítě grafomotorické problémy, nemá dostatečně zafixované tvary písmen, nemá vytvořený návyk diktovat si, neumí rychle po sobě přečíst napsaný text, nemá dosud zautomatizované psaní pravopisných jevů, má problémy se soustředěním.

Další sekundární problematikou, která negativně ovlivňuje výkon dítěte, může být porucha vývoje řeči, dysfázie, obtíže v soustředění, pomalé pracovní tempo.

3.2.3 Zjišťování úrovně sluchového vnímání

Hojně využívaná je zkouška sluchové diferenciaci nesmyslných slov upravená prof. Zdeňkem Matějčkem. Tato zkouška obsahuje 25 párů slov, které se liší jednou hláskou nebo jsou totožné. Úkolem dítěte je určit, zda je dvojice slov stejná či nikoliv. Dále dítě určuje první a poslední hlásku slova, provádí se zkouška sluchové analýzy a syntézy.

3.2.4 Zjišťování úrovně zrakového vnímání

Nejčastěji odborní pracovníci v poradenském zařízení používají Edfeldtův test, který je určen pro děti předškolního a mladšího školního věku. Tento test se užívá při diagnostice dyslexie. Obsahuje figury, které se liší podle osy. Dítě má určit, jestli jsou obrazce stejné nebo rozdílné.

3.2.5 Zjišťování úrovně pravolevé a prostorové orientace

Obvykle užívaným testem ke zjištění úrovně pravolevé a prostorové orientace je Soubor specifických zkoušek od Z. Žlaba. Obsahují orientaci ve čtverci, na vlastním těle a na druhé osobě.

3.2.6 Vyšetření řeči

V průběhu rozhovoru s dítětem si odborník všimá výslovnosti jednotlivých hlásek, vyjadřovacích schopností a slovní zásoby. Opakováním slovních spojení (sušené švestky, lokomotiva,...) se zjišťuje případný výskyt poruch řeči (Zelinková, 2003).

4 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

„Reedukací rozumíme souhrn speciálně pedagogických postupů, jimiž se zlepšuje výkonnost postižené funkce“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 8). Jinými slovy můžeme také říci, že se jedná o převýchovu, při které používáme takové metody práce, aby došlo k rozvoji porušených nebo nevyvinutých funkcí. V praxi také mnoho učitelů užívá výraz reedukace dyslexie, dysgrafie atd. Nutností při reedukaci je vycházet z diagnostiky specifických poruch učení, kterou provádí poradenská zařízení (pedagogicko-psychologická poradna – PPP, případně speciálně pedagogické centrum – SPC). Cílem reedukace je postupné zlepšování porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro

čtení, psaní a počítání. Výsledkem tohoto procesu by nemělo být pouze zlepšování těchto funkcí a vytváření potřebných dovedností, ale také by mělo dojít k částečné nebo plné kompenzaci potíží vycházejících ze specifických poruch učení (Zelinková, 2003).

4.1 Obecné zásady postupu při reedukaci SPU

Protože každý jedinec je individuum, tak bychom s ohledem na to měli přistupovat i k procesu reedukace. Můžeme stanovit několik obecných zásad, podle kterých je možné postupovat:

1. Při nápravě specifických poruch učení vycházíme z kvalitní odborné diagnostiky a z aktuálních projevů poruchy. Dbáme nejen na individuální projevy, stupeň poruchy dítěte, ale i obtížnost reedukačních cvičení. Z tohoto důvodu preferujeme individuální formu reedukace, kdy se zaměřujeme na konkrétní obtíže dítěte, protože projevy a obtíže jsou u každého jedince odlišné. Pokud jsme nuceni tvořit skupinovou formu reedukace, tvoříme malé skupiny dětí.
2. Jednotný návod, jak postupovat při reedukaci, neexistuje. Dítě, s nímž začínáme pracovat, pravděpodobně prožilo nepříjemné pocity z předchozích učebních neúspěchů. Jestliže chceme změnit vztah dítěte k učení a motivovat ho k budoucí spolupráci, zaměříme své působení na oblast, ve které dítě neselhává. Naším cílem je získání důvěry dítěte.
3. Ideální je si stanovit rámcový, orientační program reedukace. Pomocí něj si stanovíme základní body, ze kterých budeme při každé reedukační práci vycházet. Tento orientační plán by měl obsahovat základní cíle reedukace, které metody práce a pomůcky budeme používat a také přibližný časový harmonogram.
4. Některými učiteli bývá reedukace zaměňována za doučování. Při doučování se jedná o doplnění vědomostí žáka, které vznikly například z důvodu nemoci. Při reedukaci učitel nebere ohled na úroveň současné výuky ve třídě, ale postupuje od nedostatečně rozvinutých funkcí. Reedukace rozhodně neslouží k tomu, aby žák dodělával to, co při vyučování nestihl splnit.
5. Jednou z hlavních reedukačních zásad by mělo být to, že cvičení, která s dítětem provádíme, motivujeme jako hru. Nevycházíme z pocitů úkolů či povinnosti. Snažíme se vytvářet příjemnou a vstřícnou atmosféru. Nepodceňujeme účinek pochvaly při reedukaci a stejný postup doporučujeme i rodičům, kteří reedukační cvičení provádějí s dětmi doma.

6. Mezi reedukační činnosti nezařazujeme taková cvičení, která jsou omezena časovým limitem. Taková cvičení si můžeme dovolit zařadit pouze tehdy, pokud je v nich dítě úspěšné. Klademe důraz na kvalitu.
7. Nezdůrazňujeme chyby v průběhu reedukačních cvičení. Snažíme se jim předcházet, a pokud k nim dojde, nenásilnou formou na ně dítě upozorníme. Vhodné je k tomu používat formulace typu „ zkus to ještě jednou, podívej se znovu“ apod.
8. Při reedukaci upřednostňujeme tzv. multisenzorický přístup. To je takový přístup, při kterém je zapojeno co nejvíce smyslů zároveň. Tyto činnosti jsou pro dítě přitažlivější a napomáhají k zapamatování nových informací.
9. Při reedukaci respektujeme aktuální úroveň znalostí a schopností dítěte. Z těch vycházíme nejen při reedukaci, ale i při výuce a hodnocení. Nerespektováním dosažené úrovně dochází ke ztrátě motivace a efekt reedukace se tím snižuje.
10. Měli bychom mít na mysli, že reedukace není krátkodobou záležitostí, ale jedná se „o běh na dlouhou trať“. Zvláště u závažných či kombinovaných typů poruch nebývá reedukace snadnou záležitostí. V ideálním případě se jedná o týmovou spolupráci – odborníci, učitelé, rodiče.
11. Po určité době je nutností zhodnotit efektivnost reedukace. Je vhodné zakládat si práce dítěte a sledovat tak jeho pokroky. Po absolvování reedukace je stále třeba vývoj těchto dětí sledovat a kontrolovat, zda nedošlo k dekompenzaci (Zelinková, 2003).

4.2 Smyslové vnímání a specifické poruchy učení

Motto:

„Nic není v rozumu, co nebylo ve smyslech.“

(Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 2)

Smyslové vnímání je takový proces, kdy jsou prostřednictvím smyslových orgánů a dostředivých nervových drah přiváděny informace z okolí do centrální nervové soustavy. Tyto informace se zde zpracovávají a pomocí nervových drah jsou odeslány odpovědi na ně k výkonným orgánům, kterými je provedena příslušná reakce na vnímané informace. V širším pojetí smyslové vnímání zprostředkovává propojenost s okolím – umožňuje orientaci v něm, také na ně reagovat a přizpůsobovat se mu.

4.2.1 Vliv deficitů dílčích funkcí na smyslové vnímání

Smyslové vnímání se v průběhu vývoje dítěte neustále vyvíjí. Zpočátku bývá jednoduché a hrubé, postupem času se však stává jemnějším, diferencovanějším. U dětí v závěrečném období předškolního věku zjišťujeme, zda jsou připravené na výuku čtení, psaní a počítání. Pokud je školní připravenost na dobré úrovni, znamená to, že vývoj probíhá harmonicky a jednotlivé funkce nervové činnosti se rozvíjejí rovnoměrně.

Pokud u dítěte probíhá nerovnoměrný vývoj, tzn., že některé funkce jsou méně rozvinuté a jiné jsou vyzrálejší, existuje reálný předpoklad toho, že u dítěte v budoucnu mohou vzniknout specifické poruchy učení. Funkce, které jsou méně nebo nedostatečně rozvinuté, nazýváme deficitem dílčích funkcí. Ty mohou mít vliv na osvojení si základních funkcí důležitých pro schopnost naučit se číst, psát a počítat. Proto mluvíme o poruchách funkčních, kdy je narušena funkce nervové soustavy, nikoli smyslového orgánu (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Schopnost naučit se trivium není závislá pouze na úrovni smyslového vnímání. Podílí se na něm i další funkce kognitivní, motorické a v neposlední řadě je důležitá jejich vzájemná koordinace.

4.2.2 Zrakové vnímání (vizuální percepce)

Porušené či nerozvinuté zrakové vnímání tvoří především podklad pro vznik specifické poruchy učení - dyslexie, souvisí ale i s dysortografií a dyskalkulií. Dítě vnímá nepřesně tvary písmen a číslic. Obtížně rozlišuje podobné tvary a hledá rozdíly. Často zaměňuje tvarově podobná písmena (b-d-p, m-n, a-e-o) nebo číslice (6-9, 3-8). Obtíže mívá i se správnými očními pohyby, což se projevuje v orientaci v textu celkově. Zhoršené vybavování si písmen a jejich zapamatování má za následek narušená zraková paměť. Při reedukaci je velmi důležitá názornost, postupujeme od vnímání konkrétních předmětů k abstraktním tvarům a symbolům.

Nácvik orientace v prostoru

Tato oblast, orientace v prostoru, významně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte a to nejen při výuce čtení a psaní, ale i v dalších výukových předmětech.

Při nácviku orientace v prostoru se prvotně zaměřujeme na orientaci v rovině vertikální – pojmy nahoře a dole. Poté nacvičujeme orientaci v předozadní rovině – pojmy vpředu a

vzadu. Nakonec nacvičujeme pojmy vpravo a vlevo, které spadají do horizontální roviny. Orientace v horizontální rovině je pro děti velmi obtížná, proto je nutné se této oblasti opakovaně věnovat. Pro budoucí výuku počítání jsou důležité pojmy první, poslední a předposlední, mají souvislost s orientací v číselné řadě a s vnímáním posloupností. Do nácviku také zahrnujeme pojmy nad, pod, vedle, hned před, hned za, uprostřed a mezi. Výše uvedené pojmy začínáme nacvičovat nejdříve v makroprostoru (v místnosti, přírodě, ...), protože je pro děti snáze pochopitelná. Poté, co dítě zvládne orientaci v makroprostoru, se můžeme zaměřit na orientaci v mikroprostoru (např. na obrázku).

- **Nácvik pravolevé orientace**

Někteří lidé zaměňují pravou a levou stranu i v dospělosti, což dokazuje, že pravolevá orientace patří k těm nejobtížnějším. Měli bychom jí věnovat zvýšenou pozornost nejenom při reedukaci dyslexie, ale i u ostatních specifických poruch učení. Může mít vliv na záměny písmen stranově obrácených, na obtíže v geometrii a na levo-pravý pohyb očí. Deficity v této oblasti mají dopad i v praktickém životě. Trénink pravo-levé orientace začínáme na vlastním těle a vedeme dítě k uvědomení si pravé a levé ruky. Pokud děti bezpečně ovládají správné určení ruky, zkusíme orientaci u tzv. párových orgánů. V závěrečné fázi nácviku pravo-levé orientace cvičíme vnímání pravé a levé strany celkově.

- **Nácvik vnímání tělesného schématu**

Tato oblast bývá u dětí s deficitem prostorového vnímání narušena a tyto obtíže se mohou odrážet i při výuce tělesné výchovy. Orientaci v tělesném schématu cvičíme způsobem, kdy pojmenováváme jednotlivé části těla a děti se jich na sobě dotýkají.

Nácvik levo-pravého pohybu očí

Důležitým předpokladem pro správné čtení a psaní je právě levo-pravý pohyb očí. Oči se po řádcích pohybují v rychlých skocích (sakádách). Jejich funkcí je zachytit vnímaný prvek. Mezi jednotlivými sakádami jsou delší pauzy (fixace). Čím je čtení vyspělejší, tím méně fixací je třeba. Mezi typické znaky dětí se specifickými poruchami učení, zvláště u dětí s dyslexií, patří tzv. regresivní oční pohyby: dítě se vrací zrakem zpět. Také chaotické oční pohyby vedou k větší chybovosti – přeskokování či vynechávání slov, vět a řádků. Cílem reedukačních cvičení je dítě naučit udržovat směr pohybu očí zleva doprava.

Nácvik zrkového rozlišování (diferenciace)

- **Rozlišování barev, velikosti a tvaru**

U menších dětí nebo u dětí s těžším stupněm poruchy začínáme nácvik pozorováním a rozlišováním vnějších znaků – barvy, velikosti a tvaru. Využíváme k tomu předměty, se kterými dítě může manipulovat a zapojí tak další smysl – hmat. Při nácviku rozlišování barev začínáme vždy základními barvami, spektrum postupně rozšiřujeme. Obdobně postupujeme i při rozlišování a třídění podle velikosti. Opět zpočátku pracujeme s názorným materiálem. Stejný postup uplatňujeme i při třídění prvků podle tvaru.

- **Rozlišování figury a pozadí**

Dítě předškolního věku vnímá obrázek jako celek, nediferenciovaně. Pro budoucí čtení je důležité, aby dítě dokázalo oddělit podstatné od nepodstatného. Učíme dítě rozlišit jednotlivé části celku, chápat vztahy mezi těmito částmi a také vnímat podstatný detail a soustředit se na něj po určitou dobu. Cvičení, která nám pomáhají tuto schopnost rozvinout, jsou většinou postavena na principu rozlišování několika navzájem se překrývajících prvků – obrázky, geometrické tvary nebo číslice.

- **Rozlišování podobných a stranově obrácených tvarů**

Schopnost rozpoznat podobné a stranově obrácené tvary je důležitá pro pozdější rozpoznání písmen. Tato oblast zrkového vnímání je pro děti se specifickými poruchami učení často nejnáročnější. Děti, které mají v této oblasti obtíže, pak zaměňují tvarově podobná písmena nebo číslice. Jedná se o tzv. statické inverze. Inverze mohou být ale i kinetické, kdy děti přesmykují pořadí písmen či slabik ve slově nebo číslic v čísle. Nácvik opět provádíme nejprve s využitím konkrétních předmětů a až poté s využitím abstraktních obrazců (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Nácvik zrkové analýzy a syntézy

Schopnost analýzy a syntézy je nejen důležitá pro učení se číst, ale projevuje se i ve schopnosti psát diktát, opis a přepis. Pro nácvik využíváme různých druhů stavebnic, puzzle a rozstříhaných obrázků. Zpočátku můžeme skládat dle předlohy, později bez ní. Při skládání skládaček typu puzzle je nutné začínat na té úrovni, kterou dítě bezpečně zvládá.

Nácvik zrakové paměti

Zraková paměť nám pomáhá vnímat znak a udržet ho po určitou dobu v paměti. To je důležité především z hlediska čtení. Díky ní si zapamatujeme čtené a pak jsme schopni si jej vybavit a reprodukovat. Nácvik probíhá pomocí krátké expozice předmětu, po níž dítě vyjmenovává, kreslí předměty, které vidělo. K posílení této oblasti využíváme tzv. Kimovy hry, postřehování obrázků, slov nebo dokreslování. Do této kategorie patří také hry typu pexeso.

4.2.3 Sluchové vnímání (auditivní percepce)

Narušená auditivní percepce tvoří podklad zejména pro specifickou poruchu učení dysortografií, nepříznivě může ovlivnit i dyslexii. Dítě má obtíže přiřadit odpovídající hlásku k písmenu. Obtížně skládá jednotlivé hlásky do slabik a slov. Mívá problémy si osvojit a aplikovat gramatická pravidla. Narušena bývá i oblast sluchové paměti. Dysortografické obtíže se projevují i při výuce cizích jazyků. Při nápravě sluchového vnímání postupujeme od statického zdroje zvuku k dynamickému zdroji zvuku.

Nácvik naslouchání, vnímání zvuků

Při reedukaci této oblasti zařazujeme hry a cvičení zaměřené na naslouchání zvuků. Snažíme se rozvinout i sluchovou citlivost.

Nácvik sluchové orientace

Při nácviku využíváme nejdříve statického zdroje zvuku, který se nepohybuje - budík, metronom. Děti se učí určit jeho polohu. Pokud nenastanou obtíže, můžeme přejít k rozpoznávání polohy pohyblivého zdroje zvuku. Děti se snaží určit vzdálenost zdroje zvuku. Využíváme k tomu her typu „Kočičko, zamňoukej“.

Nácvik sluchového rozlišování (diferenciace)

U těžších specifických poruch začínáme sluchové rozlišování nácvikem poznávání neřečových zvuků. Děti mohou hádat zvuky charakteristické pro určité činnosti (stříhání, šustění, tleskání). K nácviku nám dobře poslouží i zvukové pexeso. Výborně lze využít i různé hudební nástroje. Postupně přecházíme k nácviku rozlišování řečových zvuků. Děti mohou poznávat spolužáky podle hlasu a porovnávat dvojice slov. Další oblastí, která dětem s SPU činní často obtíže, je rozlišování měkkých a tvrdých slabik. Děti by měli zvládnout rozlišování tvrdých a měkkých slabik sluchem v průběhu prvního ročníku ZŠ.

To je důležitým předpokladem pro zvládnutí gramatického učiva o tvrdých a měkkých souhláskách. Někdy dětem dělá potíže i sluchové rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Osvědčenou pomůckou při těchto obtížích je bzučák. Další problémovou oblastí bývá sluchové rozlišování znělých a neznělých hlásek.

Vnímání a reprodukce rytmu

Podstatné je zjištění, zda dítě rytmus správně slyší a je schopno ho reprodukovat. To můžeme testovat u dětí vyjádřením rytmu pohybem (tleskání, ťukání), poté i graficky (krátké tóny tečkou, dlouhé tóny čárkou). Délku rytmické sestavy a její náročnost přizpůsobujeme schopnostem dítěte.

Nácvik sluchové analýzy a syntézy

Při reedukaci této oblasti se zaměřujeme nejdříve na rozkládání a skládání slov a vět. K tomu můžeme využívat tzv. marťanskou řeč, kdy učitel slovo rozkládá na jednotlivé hlásky a žák ho skládá. To bývá nejobtížnější fází sluchové analýzy a syntézy. V počátku se zaměřujeme na určování hlásky na začátku slova.

Nácvik sluchové paměti

Dítě s narušenou či nedostatečně rozvinutou pamětí bude mít problém zapamatovat si pokyn či větu a to se odrazí na špatných výsledcích při diktátech. Má obtíže s naučením se básniček a zapamatováním textu písní. Zpočátku ke zlepšení sluchové paměti využíváme neřečových zvuků, pomoci si můžeme i obrázky. Po zvládnutí této fáze přecházíme ke zvukům řečovým. K nácviku můžeme využít her typu „Jedu na výlet a sbalím si ...“. Sluchovou paměť můžeme posilovat učením se různých říkadel a básní. Využít můžeme i různé příběhy, které si dítě poslechne a následně plní úkoly vztahující se k příběhu např. dokončení příběhu, nakreslení ilustrace, převyprávění textu, dramatizace.

Smyslovému vnímání bylo v této kapitole věnováno hodně prostoru. To proto, že deficit smyslového vnímání jsou jednou z hlavních příčin vzniku specifických poruch učení. Jejich rozvíjení pak jedním z hlavních předpokladů kvalitní reedukace. Věnovat prostor rozvoji smyslového vnímání v předškolním věku je jistě na místě a dítěti to napomůže k úspěšnému zvládnutí školního učiva. Již během navštěvování mateřské školy se mohou objevit u „ohrožených“ dětí některé projevy SPU. Jejich včasné rozvíjení může působit

preventivně nebo projevy specifických poruch alespoň zmírnit či dokonce odstranit (Jucovičová, Žáčková, 2014).

5 METODY NÁCVIKU ELEMENTÁRNÍHO ČTENÍ (POJETÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI)

Říká se, že jedenadvacáté století je dobou pokroků, nových technologií, virtuální komunikace a počítačů. Potřeba naučit se číst a psát však zůstává neměnná. Náboženství, národnost nebo barva kůže by neměla v osvojení si dovednosti číst a psát hrát žádnou roli. Základním pilířem gramotnosti lidí je právě čtení a psaní. *„Pojem gramotnost zahrnuje interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince. Proto se může úroveň gramotnosti vyžadovaná různými společnostmi lišit nejen mezi kulturami, ale i v čase“* (Košťálová a kol., 2010, s. 14 In Košek Bartošová, 2014, s. 8). Funkce této dovednosti je stejná jako v minulosti. Slouží jako jeden z předpokladů, který přispívá k šíření vzdělanosti, k rozvoji kultury národa i slovní zásoby (Forejtová, 2010). Dnes již pojetí gramotnosti není založeno jen na čtení a psaní jako tomu bylo po staletí. Použití tohoto termínu se rozšířilo na řadu dalších základních dovedností – např. matematická, počítačová, finanční nebo čtenářská gramotnost. Altmanová a kol. (2010) čtenářskou gramotnost popisují jako schopnost pochopit psaný text, zamýšlet se nad ním, umět jej používat k dosažení stanovených cílů a k aktivnímu začlenění do společnosti.

V průběhu let byli čeští školáci několikrát testováni ve výzkumech PIRLS a PISA a z jejich výsledků vyplývá, že se stále jejich výkony ocitají na hranici průměru až podprůměru ve srovnání s ostatními zeměmi. Zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti samozřejmě počíná jejím rozvojem ve školách. Možná má vliv na její rozvoj i výběr metody počátečního čtení a psaní, protože informace potřebné pro náš život získáváme právě prostřednictvím čtení a psaní.

Přístupy, kterými se lidé učili číst a psát, se neustále vyvíjejí a zdokonalují. Tomuto procesu je v prvním ročníku základní školní docházky věnována maximální pozornost. Při pohledu do historie metod prvopočátečního čtení (a psaní) byla a stále je nejčastěji používána metoda analyticko-syntetická a metoda genetická.

Existuje celá řada metod jak naučit děti číst a psát. Avšak kolik metod, tolik názorů a kritik. Každá z metod má svá pro a proti a právě tato pozitiva a negativa se pokusím rozebrat a porovnat v rámci těchto dvou metod.

5.1 Analyticko-syntetická metoda ve výuce čtení a psaní

Analyticko-syntetická metoda je nevhodnější pro jazyky, které mají převážně fonetický pravopis, kde hlásce odpovídá grafický znak. Český jazyk mezi tyto jazyky patří, většina slov se vyslovuje tak, jak je napsána, pouze s výjimkami u spodoby znělých a neznělých souhlásek a výslovnosti slabik di, ti, ni, dě, tě, ně (Frühaufová, Miňhová, Mrázová, 1992, s. 9 In Košek Bartošová, 2014, s. 26)

Tuto metodu rozpracoval a zabýval se jí K. D. Ušinskij. V Čechách je za zakladatele této metody považován významný český pedagog J. V. Svoboda. Další, kdo se touto metodou zabýval, byl Otakar Chlup, který na jejím základě vypracoval První čítanku.

Název metody je odvozen od toho, že analýza i syntéza se při této metodě provádí současně. Metoda je také nazývána metodou zvukovou, nebo hláskovou. Je založena na pochopení hláskové stavby slov (Santlerová, 1995).

Analyticko-syntetickou metodou se vyučovalo po celou dobu totalitního režimu v Československu, tzn. do roku 1990. Na všech školách se učilo jednotně, podle stejných učebnic a stejných osnov i vyučovacích metod (Fasnerová, 2012).

Nesčetně učitelů považuje za výhodu analyticko-syntetické metody to, že je již generacemi učitelů propracována metodicky a odzkoušena. Dnes často do školy vstupují děti s nesprávnou výslovností, s omezenou slovní zásobou, s deficitem dílčích funkcí, s nedostatečně rozvinutými smysly potřebné pro počáteční výuku čtení a psaní (Doležalová, Procházková, 2013). Tato metoda jim poskytuje systematický přístup v prvopočáteční výuce, který jim pomáhá zvládnout úskalí čtení. Ve výuce jsou zachovány didaktické zásady dle J. A. Komenského a to postup od jednoduššího k obtížnějšímu, od známého k neznámému.

Někteří autoři vytýkají analyticko-syntetické metodě, že předčasně eliminuje jednotlivé prvky řeči a z nich pak náročným syntetizujícím způsobem vytváří počátky čtení v nevhodném stádiu jejich myšlenkového vývoje. J. Jedlička ve svém Úvodu do metodiky elementárního čtení a psaní uvádí toto: „*Žádná matka nenaučila dítě mluvit tak, že je*

nejdříve učila vyslovovat hlásky, z hlásek skládat slabiky a posléze ze slabik tvořit slova a věty“ (Jedlička, 1972, s. 54 In Košek Bartošová, 2014, s. 26).

Vyučování počátečního čtení je rozděleno na tři období. První je období předslabikářové, tedy období před vyvozením abecedy. Po něm následuje období slabikářové, tj. vyvození abecedy, kdy si žáci postupně osvojují všechna písmena abecedy a začínají číst slova a krátké věty. Tato etapa se dále dělí na čtyři fáze: a) čtení otevřených slabik ve slovech, b) čtení zavřené slabiky na konci slov, c) čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slova se dvěma souhláskami uprostřed, d) čtení slov se slabikotvorným r, l, slova s písmenem ě a se slabikami di, ti, ni. V této etapě se využívá Slabikář. Posledním obdobím je období poslabikářové. V této fázi dochází k procvičování techniky čtení a důraz se klade zejména na porozumění čtenému (Fasnerová, 2012).

5.2 Genetická metoda ve výuce čtení a psaní

Zakladatelem této metody byl český básník Josef Kožíšek. Po Kožíškovi se rozvojem genetické metody začala zabývat Jarmila Wagnerová. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy schválilo Wagnerové experiment a umožnilo, aby se v náhodně vybraných prvních třídách žáci učili pomocí této metody (Fasnerová, 2012).

Vycházela z toho, že se velká část dětí ještě před nástupem do 1. třídy umí podepsat. Většinou volí podpis psaný hůlkovým písmem. Prostřednictvím hůlkového písma se seznamují s velkou tiskací abecedou. Tato etapa je první fází v nácviku čtení a psaní pomocí genetické metody. Jedná se o motivační období, ve kterém je rozvíjena slovní zásoba, zraková a sluchová percepce a zejména fonemický sluch, který je pro osvojení si čtení pomocí této metody klíčový. První etapu nácviku můžeme připodobnit analyticko-syntetické metodě.

Taktéž můžeme tuto metodu označit jako metodu zapisovací. To z toho důvodu, že si děti to, co přečtou, vždy zapíší. Psaní velmi silně podporuje oblast čtení. Žáci si tak rychleji zapamatují písmena.

Při etapě výuky malé tiskací abecedy, která připadá na předvánoční období, se využívá transferu z již známé velké tiskací abecedy. Děti tak velmi brzy čtou slova i věty psané malou tiskací abecedou. Až poté nastupuje psaní do písanek.

Zhruba od Vánoc do konce školního roku probíhá čtenářský výcvik. Upevňují se slabiky di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě ve slovech (Košek Bartošová, 2014).

Mezi negativa této metody patří velké nároky kladené na fonemický sluch a sluchovou paměť dítěte, přetrvávající dvojí čtení a menší dostupnost metodických materiálů určených k této metodě.

Jak je již zřejmé z výše uvedených informací, každá z metod má své výhody a nevýhody. Důležité je, aby byl učitel přesvědčen o tom, že metodu, kterou si zvolí pro výuku čtení a psaní, dokonale ovládá a má dostatek metodického materiálu (Fasnerová, 2012). Velkou část dětí naučíme číst pomocí jakékoli metody, u těch zbývajících je důležité dbát na výběr postupů a metod, které musíme uzpůsobit jejich individuálním zvláštnostem.

Praktická část

6 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Empirická část výzkumu byla z hlediska tématu diplomové práce zaměřena na porovnání a zhodnocení výkonu dětí v oblasti čtení. Sběr dat byl proveden ve školách v Královéhradeckém a Středočeském kraji, u žáků ve věku 6 – 7 let (první třída ZŠ). Jedna část těchto čtenářů byla vyučována pomocí analyticko-syntetické metody výuky čtení, která má v našem prostředí dlouhodobou tradici a je více zapsána v podvědomí lidí, druhá část metodou genetickou, jež je sice vývojově mladší, zato si již i ona našla spoustu příznivců z řad odborníků i učitelů.

Celkově se šetření zúčastnilo 98 žáků z obou krajů, dvě skupiny dětí byly vzdělávány prostřednictvím první zmíněné metody a další dvě skupiny pomocí druhé. Vzorek byl tudíž vyrovnaný.

K účelu svého šetření jsem vytvořila diagnostickou prověrku, kterou jsem zjišťovala úroveň osvojení si techniky čtení u zvolených respondentů a jejich čtenářské dovednosti v porovnání s věkovým standardem. Předložila jsem žákům vybraný text (viz. Příloha č. 1) z Metodického průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám autorek Aleny Doležalové a Evy Procházkové a do připravené prázdné diagnostické prověrky jsem zaznamenávala to, jak čtou.

Šetření probíhalo v rozmezí od dubna roku 2014 do května roku 2015 vždy, když jsem měla možnost přijít do kontaktu se zvolenými respondenty. Všechny diagnostické prověrky jsem realizovala sama.

Při vytváření diagnostické prověrky jsem vycházela z poznatků získaných při zpracování teoretické části práce a z odborné literatury. Snažila jsem se tuto prověrku sestavit tak, aby mi poskytla co největší vhled do čtenářských návyků daných žáků prvních tříd.

Kdybych měla stanovit základní výzkumnou otázku, ptala bych se: „Jak si začínající čtenáři poradí s porozuměním čteného textu, když ještě nemají dokonale zvládnutou techniku čtení?“ Dále by mě zajímalo, které faktory mohou negativně ovlivňovat osvojení si techniky čtení, porozumění čtenému a motivaci dítěte k samotné četbě.

6. 1 Hlavní cíl výzkumu

Za hlavní cíl výzkumu považuji zjistit úroveň zvládnutí techniky čtení žáků prvních tříd a zároveň porovnat, jestli se liší porozumění čtenému textu mezi žáky vyučovanými metodou analyticko-syntetickou a žáky vzdělávanými metodou genetickou. Vzhledem k tomu, že žáci ze zmíněných prvních tříd ještě neměli diagnostikovány specifické poruchy učení, mohla jsem si ve svých diagnostických prověrkách všimnout výskytu deficitů dílčích funkcí potřebných pro zvládnutí čtení s porozuměním.

Dílčím cílem praktické části práce bylo vybrat jednoho žáka, který vykazoval právě zmíněné dílčí deficity a na základě dalšího pozorování vypracovat kazuistickou studii, která by popisovala jeho školní vývoj od zjištění deficitů až po diagnostikování specifické poruchy učení.

6. 2 Charakteristika výzkumného nástroje

Praktická část mé práce je tedy především založena na šetření formou diagnostických prověrek, které jsem si k tomuto účelu sama vytvořila. Výzkum tak probíhal formou rozhovorů. Při tom jsem se inspirovala texty z publikace Jarmily Wagnerové „Učíme se číst“ (2005) a z již zmíněné publikace Aleny Doležalové a Evy Procházkové „Metodický průvodce k Živé abecedě“, „Slabikáři“ a písankám (2013). Dalším výzkumným nástrojem, který jsem využila, byla již zmíněná kazuistická studie jednoho žáka, kterého jsem si vybrala na základě výsledků z diagnostických prověrek.

Každá diagnostická prověrka byla určena pro jednoho žáka, získala jsem jich tedy v rámci svého šetření celkem 98. Každá prověrka byla obsahově stejná a hodnotila čtení vybraného textu zúčastněných respondentů. V rámci jedné diagnostické prověrky jsem zjišťovala úroveň zvládnutí techniky čtení vzhledem k věku dítěte a řídila jsem se při tom výše zmíněnými knihami autorek Wagnerové a Hřebejkové. Všimla jsem si tedy např. toho, zda žák při čtení hláskuje nebo slabikuje, zda nemá vypěstovaný špatný návyk dvojího čtení nebo zda před hlasitým přečtením slova nevyužívá čtení tiché. Dále bylo možno si všimnout toho, zda je čtení daného žáka plynulejšího charakteru či spíše přerývané, což je typické pro raně začínajícího čtenáře.

Kromě techniky čtení jsem samozřejmě zkoumala také důležité porozumění čtenému textu. Jelikož jsem pracovala s respondenty na úrovni začínajících čtenářů, neočekávala

jsem porozumění na vysoké úrovni, přesto se mezi jednotlivými respondenty objevily velké rozdíly.

6. 3 Předpoklady výzkumu

Ze svých dosavadních zkušeností a nastudované odborné literatury jsem usoudila, že oblast porozumění čtenému textu bude na vyspělejší úrovni u žáků vyučovaných genetickou metodou. Tato metoda totiž umožňuje žákům rychleji poznat velká tiskací písmena a také je dříve čist oproti postupům metody analyticko-syntetické. Děti jsou tak více motivované pro vlastní čtení a tím pádem i porozumění se, dle mého názoru, objevuje dříve. Co se týče techniky čtení a výskytu různých specifických chyb, kterých se děti při počátečním čtení dopouštějí, domnívala jsem se, že výsledky žáků obou metod budou v této oblasti srovnatelné.

7 VYHODNOCENÍ DIAGNOSTICKÝCH PROVĚREK

7.1 Úvodem k vyhodnocení techniky čtení

V rámci hodnocení diagnostických prověrek jsem se rozhodla nejprve zaměřit na zhodnocení techniky čtení u dvou skupin žáků. Jak jsem již zmínila výše, jedna skupina čítající 50 respondentů se učila základům čtení podle metody analyticko-syntetické, druhá skupina, která zahrnovala 48 žáků, byla vyučována pomocí metody genetické.

Co se týče vyhodnocování techniky čtení, zaměřila jsem se při tom na čtyři základní oblasti. První oblastí byla technika čtení jako taková, kde jsem zkoumala, zda daný žák čte pomocí slabikování nebo pomocí hláskování. V tomto jsem samozřejmě očekávala, že výsledky budou úzce souviset s konkrétní metodou, kterou se žáci učí číst. Víme totiž, že u metody analyticko-syntetické děti čtou pomocí slabikování, u genetické naopak hláskují.

Druhou oblastí hodnocenou v rámci techniky čtení byla rychlost čtení. Zde jsem sledovala, zda je žákovo čtení rychlé, středně rychlé nebo pomalé a porovnávala, jaké budou rozdíly mezi oběma metodami.

Třetí sledovanou oblastí byla intonace četby dětí. Co se týče této oblasti, neměla jsem zde příliš přehnané nároky, jelikož k dokonalému osvojení správné intonace při čtení většinou dochází až na konci prvního ročníku nebo začátkem druhého ročníku základní školy.

Spíše mě zajímalo, zda žáci dodržují hranice mezi větami, tzn. jestli si všímají interpunkčních znamének a klesají hlasem na konci věty, kde se vyskytuje tečka, případně vnímají na konci věty otazník.

Čtvrtou oblastí, na kterou jsem se v rámci čtení zaměřila, je výskyt specifických chyb v četbě daného textu, kterých se žáci dopouštěli. Zde jsem sledovala vynechávání hlásek, slabik a slov, také přidávání hlásek, slabik, slov. Dále vynechávání, přidávání či nesprávné užití diakritických znamének. Ve čtení dětí se objevovalo také přesmykování písmen a slabik nebo záměny slabik zvukově podobných (di, ti, ni x dy, ty, ny). Všimla jsem si také toho, zda žáci domýšleli koncovky slov, aniž by je správně dočítali. V neposlední řadě jsem hodnotila také to, zda již mají nacvičené správné čtení skupin slabik dě, tě, ně a bě, pě, vě, mě.

7. 2 Vyhodnocení techniky čtení

Pro přehledný vhled do vyhodnocení diagnostických prověrek jsem zvolila tabulky. U každé ze zmíněných oblastí jsem vytvořila tabulky dvě, jednu pro analyticko-syntetickou metodu výuky čtení, druhou pro metodu genetickou. V rámci těchto dvou tabulek jsem poté tyto metody porovnávala.

Tabulka č. 1 a): Technika čtení (A-S metoda)

	četnost	%
Slabikování	45	90
Hláskování	5	10

Tabulka č. 1 b): Technika čtení (genetická metoda)

	četnost	%
Slabikování	2	4,2
Hláskování	46	95,8

Z celkového počtu 98 respondentů jich v rámci analyticko-syntetické metody 90% slabikuje a jen 10% dotazovaných je bližší hláskování. Tento výsledek jsem očekávala, vzhledem k tomu, jakým způsobem žáci při této metodě postupují při výuce čtení. Tato

metoda je již od začátku vede k přirozenému slabikování (obloučkování) a jen málo dětí si zvolí jiný postup. Těmto žákům slabikování z nějakého důvodu nevyhovuje a mohou upřednostňovat hláskování. Z toho mohu usoudit, že těmto dětem by při výuce čtení a psaní více vyhovovala metoda genetická. Velmi často to bývají děti, které již uměly číst před nástupem povinné školní docházky na základní škole.

Procento dětí, kterým vyhovuje jiný způsob čtení, než pomocí něhož se vzdělávají, je u metody genetické nižší. 4,2 % dětí by naopak více vyhovovala metoda analyticko-syntetická. V odborné literatuře se můžeme dočíst, že právě to mohou být děti s určitými deficity, tedy děti ohrožené specifickou poruchou učení, kterým by více vyhovovala metoda A-S.

Tabulka č. 2 a): Rychlost čtení (A-S metoda)

	četnost	%
Rychlé	12	24
Středně rychlé	25	50
Pomalé	13	26

Tabulka č. 2 b): Rychlost čtení (genetická metoda)

	četnost	%
Rychlé	22	45,8
Středně rychlé	17	35,4
Pomalé	9	18,8

Rychlost je jedním ze základních znaků čtení již vyspělejšího čtenáře, proto jsem si na tuto oblast svého zkoumání nekladla velké cíle. Je pravdou, že v průběhu měsíce května již mají děti, které jsou vzdělávány pomocí analyticko-syntetické metody, probraná všechna písmena abecedy, proto se již více mohou zaměřit na oblast porozumění a rychlost čteného.

U 26 % dětí bylo viditelné, že ještě nemají zautomatizovaná všechna písmena a tím je snížena rychlost čtení. Polovina dotazovaných dětí měla středně rychlé tempo čtení. To ukazuje již na to, že nácvik slov obtížnější stavby byl zvládnut bez větších problémů, že písmena abecedy byla dostatečně procvičena. Během posledního měsíce školního roku se

jejich technika čtení ještě více zdokonalí a naskytne se větší prostor pro oblast porozumění. Procento čtenářů, kteří čtou již rychlým tempem, je nejnižší.

U genetické metody vidíme mnohem lepší výsledky z hlediska rychlosti čtení, což logicky vyplývá z toho, že děti pomocí této metody mnohem dříve skutečně čtou a tím pádem se i rychlost jejich čtení zkvalitňuje dříve, než u metody analyticko-syntetické. Pomalé tempo čtení mělo u genetické metody pouze 18, 8 % žáků. Tento rozdíl se ale nepochybně brzy dorovná.

Tabulka č. 3 a): Intonace (A-S metoda)

	četnost	%
ANO	12	24
NE	38	76

Tabulka č. 3 b): Intonace (genetická metoda)

	četnost	%
ANO	24	50
NE	24	50

Z tabulek vyplývá, že v oblasti intonování čteného měli lepší výsledky žáci čtoucí prostřednictvím genetické metody. I to je způsobeno rozdílným metodickým postupem těchto metod. Žákům, kteří jsou vzděláváni dle metody genetické, je nabídnut větší prostor pro zvládnutí techniky čtení (přibližně již od října), kdy začínají číst krátká slova psaná velkými tiskacími písmeny. Dochází k dřívější automatizaci tvarů písmen a tím pádem, s rychleji se rozvíjející technikou, přichází v jejich čtení také schopnost intonace.

U dětí vzdělávaných pomocí metody analyticko-syntetické vzniká prostor pro nácvik intonace poněkud déle. Přibližně v polovině května dochází k upevnění všech písmen a čtení slov různé stavby, tudíž zhruba v posledních dvou měsících prvního ročníku může docházet k nácviku intonace, melodie vět (vyplývající z druhů vět dle postoje mluvčího) a potřebného porozumění. A právě to se v rámci mého šetření potvrdilo.

Tabulka č. 4 a): Vynechávání hlásek, slabik, slov (A-S metoda)

	četnost	%
ANO	12	24
NE	38	76

Tabulka č. 4 b): Vynechávání hlásek, slabik, slov (genetická metoda)

	četnost	%
ANO	5	10,4
NE	43	89,6

I zde se mi potvrdilo to, co jsem očekávala. Těchto specifických chyb se dle mé zkušenosti u analyticko-syntetické metody dopouštějí ti žáci, kteří mají oslabené či narušené dílčí funkce potřebné právě pro prvopočáteční čtení a psaní (riziková skupina pro SPU). U 24 % žáků u A-S metody se vynechávání hlásek, slabik či slov projevovalo. U těchto dětí bych určitě do budoucna doporučovala další pozorování a případně výpomoc při čtení pomocí dyslektického okénka.

Co se týče genetické metody, potvrdilo se to, že žáci vyučování pomocí hláskování, se příliš této specifické chyby nedopouštějí. Opět to vyplývá z toho, na čem je metoda postavena. Tím, že žáci čtou jedno písmeno po druhém, k vynechávání nedochází.

Tabulka č. 5 a): Přidávání hlásek, slabik, slov (A-S metoda)

	četnost	%
ANO	7	14
NE	43	86

Tabulka č. 6 b): Přidávání hlásek, slabik, slov (genetická metoda)

	četnost	%
ANO	3	6,3
NE	45	93,7

Tato oblast nečiní žákům dle mých výsledků takové problémy, a to ani u jedné ze sledovaných metod. U metody analyticko-syntetické přidávalo hlásky, slabiky nebo slova pouze 14 % respondentů, u metody genetické dokonce pouze 6,3 %.

I přesto, pokud se ve své praxi setkáme s těmi žáky, kteří mají problémy s přidáváním hlásek, slabik a slov, je dobré se zaměřit na schopnost sluchového rozlišování a sluchové analýzy a syntézy slov (tj. vrátit se s tímto žákem v podstatě na začátek výuky čtení).

Tabulka č. 7 a): Vynechávání, přidávání, nesprávné užití diakritických znamének (A-S metoda)

	četnost	%
ANO	6	12
NE	44	88

Tabulka č. 7 b): Vynechávání, přidávání, nesprávné užití diakritických znamének (genetická metoda)

	četnost	%
ANO	4	8,3
NE	44	91,7

V rámci celkového počtu dětí se výsledky v této oblasti příliš neliší. U analyticko-syntetické metody má problémy s diakritickými znaménky 12 % dotazovaných, u metody genetické je to 8,3 %. Nižší výskyt těchto chyb u genetické metody může pramenit ze samotné metody čtení.

U žáků, kteří mají problémy se zapomínáním znamének, špatně umísťují znaménka nebo doplňují chybná znaménka, je vždy nezbytné zjistit, zda dítě dobře rozlišuje délky samohlásek sluchem nebo zda příčina nespočívá v audiomotorické koordinaci.

Tabulka č. 8 a): Přesmykování písmen, slabik (A-S metoda)

	četnost	%
ANO	7	14
NE	43	86

Tabulka č. 8 b): Přesmykování písmen, slabik (genetická metoda)

	četnost	%
ANO	6	12,5
NE	42	87,5

Jak již víme z odborné literatury, přesmykování je jedním z dalších problémů žáků se specifickými poruchami učení. Četnost tohoto jevu v mých diagnostických prověrkách nebyla nijak vysoká. Z toho mohu soudit, že ti respondenti, kterým dělalo přesmykování problémy, budou mít pravděpodobně některou z dílčích funkcí oslabenou, tudíž se stávají rizikovou skupinou. Pro budoucí práci s těmito žáky bych se určitě snažila zjistit, která oblast je oslabená či opožděná, a tu bych se snažila rozvíjet. Čím dříve se zjistí příčina chybovosti ve čtení, tím lépe může probíhat náprava.

Podíváme-li se na tabulky číslo 8 a) a číslo 8 b), zjistíme, že jev přesmykování písmen a slabik nebyl u jedné metody o moc četnější, než u druhé. Z mého výzkumu tudíž vyplynulo, že na problematiku přesmykování nemá pravděpodobně vliv to, jakou metodou se žáci učí číst. Můžeme se jen dohadovat, že u metody analyticko-syntetické děti častěji přesmykují slabiky, kdežto u metody genetické zase jednotlivá písmena (hlásky), což by vyplývalo z principů, na nichž jsou tyto dvě metody postaveny.

Tabulka č. 9 a): Záměna slabik zvukově podobných (di, ti, ni x dy, ty, ny)

(A-S metoda)

	četnost	%
ANO	13	26
NE	37	74

Tabulka č. 9 b): Záměna slabik zvukově podobných (di, ti, ni x dy, ty, ny)

(genetická metoda)

	četnost	%
ANO	6	12,5
NE	42	87,5

Při sledování zaměňování zvukově podobných slabik vyšlo najevo, že tato oblast dělá větší problémy žákům, kteří čtou pomocí analyticko-syntetické metody. Celých 26 % z nich v tomto chybovalo. Tyto děti vyslovovaly dané slabiky bez ohledu na to, že by dbali na jejich měkkost nebo tvrdost, což mi naznačilo, že jejich schopnost sluchové kontroly toho, co čtou, je na nízké úrovni. U nich bych doporučila vrátit se k procvičování sluchové diferenciaci těchto slabik propojené s diferenciací zřakovou, tak aby vznikala dvojí kontrola. Dítě musí vědět, že čte měkké i nebo ypsilon, musí vědět, jak písmeno vypadá a také jak zní výslovnost dané hlásky právě v těchto slabikách.

Žáci čtoucí metodou genetickou byli v tomto ohledu úspěšnější. Záměny zvukově podobných slabik se dopouštělo 12, 5% z nich. To nám ovšem nedokazuje, že by genetická metoda byla prokazatelně lepší. Pouze se, dle mého názoru, znovu ukázalo, že genetická metoda dává dětem možnost dříve číst, a proto vstěpení některých jevů osvojovaných v prvním ročníku, přichází dříve, než u metody analyticko-syntetické. Myslím si, že právě to se týká i citlivosti ke zvukově podobným slabikám di, ti, ni / dy, ty, ny.

Tabulka č. 10 a): Domýšlení koncovek slov (A-S metoda)

	četnost	%
ANO	24	48
NE	26	52

Tabulka č. 10 b): Domýšlení koncovek slov (genetická metoda)

	četnost	%
ANO	13	27,1
NE	35	72,9

Jak si můžeme ve výše uvedených tabulkách všimnout, s domýšlením koncovek slov měli opět větší problémy žáci, kteří se učí číst analyticko-syntetickou metodou. Celých 48 % z nich si při čtení zadaného textu domýšlelo u některých slov koncovky, aniž by skutečně přečetlo to, co bylo tištěno. Ať už děti četly zbrkle, překotně nebo nepozorně a v důsledku toho si koncovky domýšlely, toto procento znamená již téměř polovinu ze všech

respondentů čtoucíh metodou A-S. Tento výsledek mě skutečně překvapil. Myslela jsem si, že žáci dopadnou v tomto ohledu lépe.

Když se podíváme na výsledky čtenářů vzdělávaných pomocí genetické metody, zjištěné údaje jsou již mnohem příznivější. I když se chyby domýšlení koncovek slov někteří tito žáci dopouštěli, rozhodně jich nebylo tolik, jako u metody první. Domnívám se, že je to právě z toho důvodu, že tyto děti jsou již od počátku prvního ročníku vedeny k tomu, aby četly písmenko po písmenku (hlásku po hlásce), a i když nyní ke konci roku již čtou plynuleji a nehláskují, návyk dočítat slova poctivě až do konce jim zůstal.

Tabulka č. 11 a): Špatná výslovnost skupin slabik dě, tě, ně, bě, pě, mě, vě (A-S metoda)

	četnost	%
ANO	7	14
NE	43	86

Tabulka č. 11 b): Špatná výslovnost skupin slabik dě, tě, ně, bě, pě, mě, vě (genetická metoda)

	četnost	%
ANO	5	10,4
NE	43	89,6

Z vlastní zkušenosti a ze své vlastní praxe vím, že i tato kategorie může žákům prvního ročníku základní školy dělat velké problémy. V současnosti učím v první třídě a jelikož se pomalu blíží konec školního roku, zvládnutí výslovnosti slabik dě, tě, ně, bě, pě, mě, vě bylo naším aktuálním třídním tématem. Musím říci, že se s touto problematikou některé děti skutečně potýkaly a nácvik probíhá stále.

I z mého výzkumu a diagnostických prověrek vyplynulo, že správné čtení slabik dě, tě, ně, bě, pě, mě, vě je pro některé malé čtenáře trochu oříškem. Někteří si neuvědomili háček nad písmenem e, zkrátka ho tam nepřečetli. U analyticko-syntetické metody to bylo 14 % respondentů, u metody genetické jich bylo 10,4 %.

Je třeba tuto skupinu slabik s dětmi neustále procvičovat, aby si jejich správnou výslovnost automaticky uvědomovaly. Ve své třídě k tomu využívám různých

didaktických her, práce s kartičkami a obrázky, neustále pracujeme se slovy, která tyto slabiky obsahují a děti si jejich správné čtení fixují do paměti.

7.3 Závěrem k vyhodnocení techniky čtení

Při vyhodnocování techniky čtení se mi v mém výzkumu potvrdilo to, co jsem již předpokládala. Očekávala jsem, že žáci učící se číst genetickou metodou budou mít v mnoha ohledech lepší výsledky, než žáci čtoucí metodou analyticko-syntetickou. A skutečně tomu tak bylo. Děti vzdělávané analyticko-syntetickou metodou se dopouštěly více specifických chyb. Nemyslím si ale, že by to bylo tím, že je genetická metoda lepší a analyticko-syntetická horší.

Dle mého názoru je to způsobeno tím, že děti vzdělávající se pomocí genetické metody mají již od začátku roku více prostoru pro zvládnutí samotné techniky čtení a tím pádem na konci prvního ročníku působí jako zdatnější čtenáři. Tyto rozdíly mezi oběma metodami se však vyrovnávají nejdéle během druhého ročníku. Cílem prvního ročníku jistě není naučit děti perfektně číst. Dle mého názoru je to záležitost celého prvního vzdělávacího období (1.-3. ročník), aby se žáci naučili správné technice čtení a samozřejmě i důležitému porozumění čtenému.

Každá z metod má jistě své výhody i nevýhody. Analyticko-syntetická metoda má mnohem větší tradici a velkou podporu veřejnosti. Genetická metoda si zase v poslední době našla mnoho příznivců mezi učiteli, protože je pro děti minimálně zpočátku výuky čtení více motivující. Vždy ale záleží především na učiteli a jeho schopnosti danou metodu co nejlépe použít, ať už si pro výuku čtení vybere kteroukoli.

V teoretické i praktické části své práce se značnou měrou zabývám žáky, kteří ve svém čtení projevují určité deficity, a tím pádem u nich můžeme počítat se zvýšeným rizikem výskytu specifických poruch učení. Vzhledem k tomu jsem se také zamýšlela nad tím, která ze dvou uvedených metod výuky čtení by pro tyto žáky mohla být prospěšnější. Ze studia odborné literatury a koneckonců i z vlastní zkušenosti jsem zjistila, že výsledky těchto žáků jsou lepší právě u metody analyticko-syntetické. Žáci ohrožení specifickými poruchami učení mívají problémy v oblasti sluchové percepce, ovšem tato metoda není tak náročná na fonemický sluch a sluchovou paměť jako metoda genetická.

Kromě techniky čtení jsem se z diagnostických prověrek snažila také zjistit, která metoda umožňuje žákům lepší porozumění čtenému textu. A právě toho se bude týkat další kapitola.

7.4 Vyhodnocení porozumění textu

Tabulka č. 12 a): Porozumění u A-S metody

	četnost	%
ANO	30	60
NE	20	40

Tabulka č. 12 b): Porozumění u genetické metody

	četnost	%
ANO	36	75
NE	12	25

Oblast porozumění je z hlediska vyhodnocování čtení dětí jednou z nejdůležitějších složek. Dalo by se říci, že je naším hlavním cílem, protože číst z hlediska techniky se dokáže naučit dítě takřka samo s mírným vedením. U porozumění je ale daleko důležitější jeho stálý nácvik, jelikož nepřichází přirozeně.

Jak vidíme ve zhotovených tabulkách, opět dopadli lépe žáci vzdělávání metodou genetickou. Budu se nyní opakovat, ale důvody toho jsou podobné jako u výskytu výše zmíněných specifických chyb. Na konci první třídy děti pomocí genetické metody již dávno čtou, mají více čtenářských zkušeností a tím pádem se i oblast porozumění může cíleně rozvíjet mnohem dříve.

Mé testování probíhalo v květnu, tedy v době, kdy děti u analyticko-syntetické metody ještě neměly zautomatizované všechny stavby slov a více se musely soustředit na samotnou techniku. Pro učitelku je tudíž u této metody poněkud složitější cíleně rozvíjet oblast porozumění, než u metody genetické. Jsem ale přesvědčena o tom, že kdyby ten samý výzkum probíhal o pár měsíců později, tyto rozdíly by již byly nepatrné.

Při vyhodnocování diagnostických prověrek jsem ze svého šetření vybrala jednoho žáka, který vykazoval největší deficity ze všech zúčastněných respondentů, měla jsem u něj tudíž nejvyšší předpoklad budoucího diagnostikování specifických poruch učení. Na

tohoto žáka jsem se zaměřila, vypracovala jsem jeho kazuistickou studii a dále jsem ho v průběhu dalších let sledovala. Nyní daný chlapec navštěvuje třetí ročník a nejvíce mě tedy zajímalo, zda se moje domněnka potvrdí.

8 Kazuistická studie vybraného žáka

8.1 Úvod

Jak jsem již zmínila výše, pro své pozorování a následnou případovou studii jsem si vybrala žáka, který vykazoval při svém čtení největší obtíže. Tomuto chlapci můžeme pro zachování anonymity říkat např. Jakub. Jakubovi bylo v době prvního šetření, tedy v době provádění diagnostických prověrek, sedm let. Sedmiletý již do prvního ročníku nastupoval, jelikož měl odklad školní docházky. V jeho čtení se vyskytovalo opravdu hodně specifických chyb a ani oblast porozumění nebyla dostatečně rozvinuta. Jakub se učil číst pomocí genetické metody výuky čtení a v porovnání se svými vrstevníky měl se čtením skutečné problémy.

Na základě výsledků vytvořené diagnostické prověrky jsem s chlapcem, po domluvě s jeho třídní učitelkou a samozřejmě se souhlasem jeho rodičů, vyzkoušela ještě test Předcházíme poruchám učení autorky Brigitte Sindelarové. Jak budu dokazovat dále, jeho výsledky potvrdily budoucí výskyt specifické poruchy učení.

Kazuistická studie je zaměřena na popis problémů tohoto chlapce, obsahuje jeho osobní, rodinnou a školní anamnézu, přičemž údaje jsem získávala od jeho třídní učitelky a od jeho rodičů. Třídní učitelka mi se souhlasem Jakubových rodičů poskytla k nahlédnutí jeho zprávy ze speciálně-psychologického a neurologického vyšetření.

V prvním ročníku jsem tedy s Jakubem provedla zmíněnou diagnostickou prověrku, která hodnotila jeho čtení. Dále byl s chlapcem proveden test „Předcházíme poruchám učení“. V průběhu jeho docházky do druhého ročníku jsem se za ním párkrát byla podívat přímo v jeho třídě během vyučování a sledovala, zda došlo v jeho čtení k nějakému zlepšení. Pozorovala jsem také jeho výsledky i chování v jiných předmětech a byla jsem v kontaktu s jeho paní učitelkou, která se právě ve druhé třídě rozhodla navrhnout jeho rodičům vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Jaké závěry odborné vyšetření přineslo a jak se Jakubovi daří nyní ve třetím ročníku, to bude obsahem poslední podkapitoly.

8.2 Osobní a rodinná anamnéza

Jakub je zdravý chlapec se spoustou energie a dětského elánu. Podle toho, co jsem zjistila, netrpí žádnou alergií ani stálou nemocí. Těhotenství matky proběhlo bez komplikací, porod přišel v řádném termínu a byl bezproblémový. Otec chlapce byl u porodu přítomen.

Co se týče vývoje dítěte, nebyla zaznamenána žádná odchylka od standardu. Lézt, chodit i mluvit se Jakub naučil v době, která je pro tyto činnosti optimální. Sebeobslužné činnosti zvládal také bez větších odchylek.

Hrubá motorika chlapce je na dobré úrovni, ve chvíli soustředění se pohybuje koordinovaně, dovede napodobit různé pohyby. Větším problémem bývá to, že je neustále v pohybu, je hodně akční a roztěkaný. Často poskakuje, rád běhá, zkrátka miluje pohyb a tím pádem i tělesnou výchovu. Nedokáže vydržet v klidu ale ani při výuce. To vše nasvědčuje poruše aktivity.

V jemné motorice jsem nezaznamenala větší problémy. Jakub umí stříhat, lepit, navlékat korálky, zapínat si knoflíky, zavazovat tkaničky. Snad jen právě zmíněná hyperaktivita mu dělá i v této oblasti občas starosti.

Jakub žije v úplné rodině se svými rodiči a mladší sestrou v rodinném domě v klidné části města. Rodiče jsou oba zaměstnaní na plný pracovní úvazek, matka pracuje na pozici obchodní zástupkyně a otec je prodejce a opravář motorových vozidel. Zdravotní stav obou rodičů je skvělý.

Životní styl rodiny je, řekla bych, opravdu normální. Dle svého pozorování mohu s jistotou soudit, že rodina Jakuba funguje tak, jak má. Chlapec chodí čistě oblékaný, v oblečení, které je mu při výuce pohodlné. Vždy má připravenou svačinu, vždy je čistý a jeho osobní věci jsou v pořádku.

Otec i matka pracují, Jakub navštěvuje základní školu v místě bydliště. V tom samém městě navštěvoval i mateřskou školu, kam nyní dochází jeho mladší sestra. Rodiče se mu snaží věnovat co nejvíce času, často podnikají různé výlety a akce také se širší rodinou. Chlapec se doma nebojí mluvit a se svou rodinou je šťastný. Oba rodiče ho podporují a již od první třídy pravidelně s paní učitelkou konzultují jeho úspěchy i neúspěchy. Co se

týče jeho učebních problémů, jsou velice otevření všem radám učitelky a snaží se se školou spolupracovat.

8.3 Školní anamnéza

Z vlastní zkušenosti musím říci, že Jakub má skvělou třídní učitelku, která celou třídu vede moc hezkým způsobem. Pro každého žáka má vlídné slovo, ke každému se snaží přistupovat individuálně a každému dítěti se snaží co nejvíce pomoci. Myslím, že především z toho důvodu panuje ve třídě příjemná a pozitivní atmosféra, žáci se vzájemně podporují a již od první třídy je rozvíjena perfektní spolupráce.

Proto se i žáci jako Jakub, kteří mají nějaké školní problémy, cítí ve třídě dobře. Kuba je i přes své problémy se čtením ve škole rád, se svými spolužáky nemá žádné problémy. Paní učitelka moc hezky přistupuje i k jeho hyperaktivním sklonům a neustále ho zaměstnává tak, aby se těmto problémům co nejvíce předcházelo. Ostatní děti berou Jakuba jako přirozenou součást třídního kolektivu a má zde plno dobrých kamarádů i kamarádek.

Školní obtíže Jakuba se odvíjejí především z důvodu nedostatečně rozvinuté sluchové percepce. Chlapec má deficity v oblasti fonemického sluchu, sluchové paměti i sluchové diferenciaci. Tyto potíže byly samozřejmě patrné již na počátku školní docházky, v období přípravném pro výuku čtení. Proto se mu paní učitelka z tohoto hlediska intenzivně věnovala, stejně jako ostatním žákům, kteří měli podobné problémy. Snaha paní učitelky se vyplatila, chlapec samozřejmě umí číst, ale určité problémy jsou zkrátka patrné i přes opatření učitelky. Když se chlapci ve druhém ročníku v pedagogicko-psychologické poradně potvrdila diagnóza dyslexie spojená s ADHD, paní učitelku to v ničem nepřekvapilo.

8.4 Diagnostická prověrka pro čtení

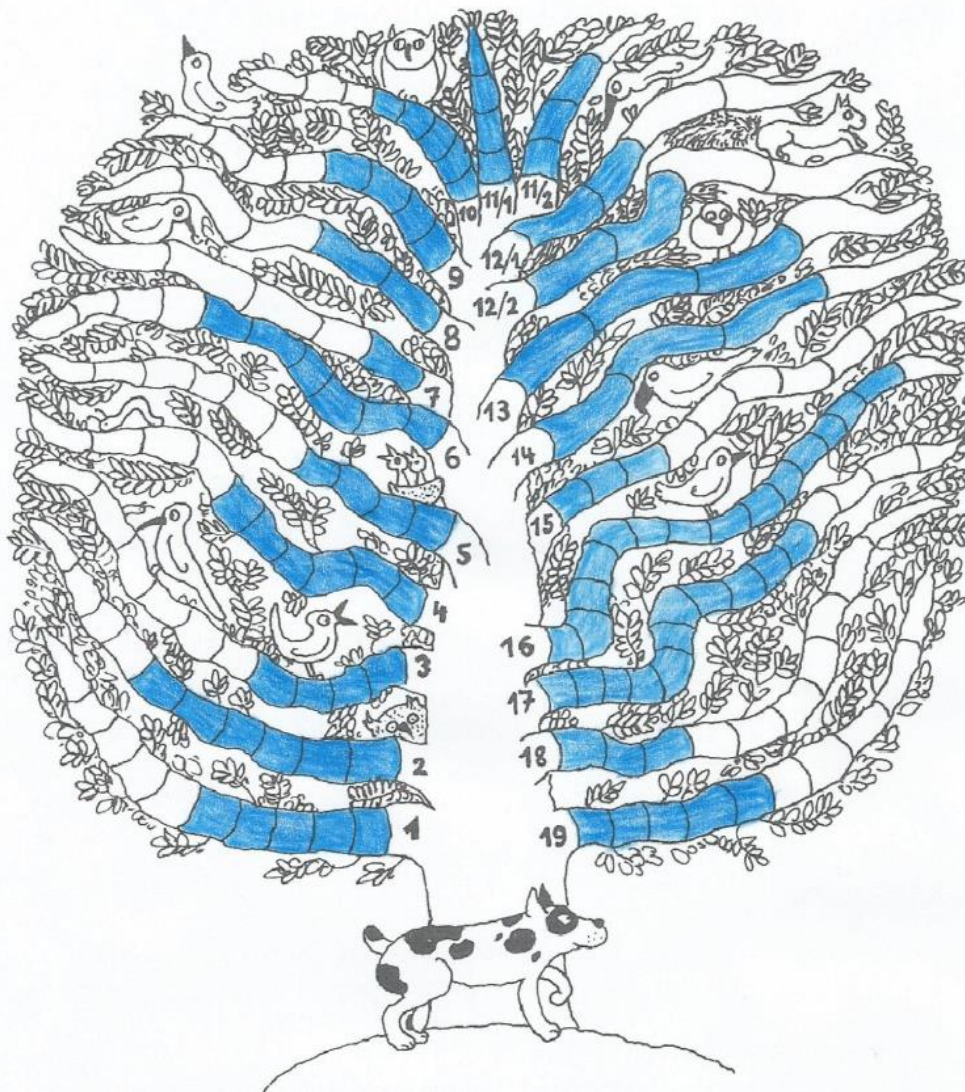
Diagnostická prověrka	
Jméno: Jakub	Datum testování: květen 2014
Metoda čtení: <input checked="" type="radio"/> A-S <input type="radio"/> genetická	Věk dítěte: 7 let a 1 měsíc
Technika čtení	<input checked="" type="radio"/> slabikování <input type="radio"/> hláskování
Rychlost čtení	<input checked="" type="radio"/> pomalé <input type="radio"/> středně rychlé <input type="radio"/> rychlé
Zvládnutí intonace	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE
Výskyt specifických chyb	
Vynechávání hlásek, slabik, slov	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE
Přidávání hlásek, slabik, slov	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE
Vynechávání, přidávání, nesprávné užití diakritických znamének	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE
Přesmykování písmen, slabik	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE
Záměny slabik zvukově podobných (di,ti,ni/dy,ty,ny)	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE
Domýšlení koncovek slov	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE
Špatná výslovnost skupin slabik dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE
Oblast porozumění	<input type="radio"/> ANO <input checked="" type="radio"/> NE
Deficity dílčích funkcí	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE

Obrázek č. 1: Diagnostická prověrka Jakub

Tato diagnostická prověrka byla s Jakubem provedena v květnu roku 2014, společně s ostatními žáky, kteří se zúčastnili mého výzkumu. Jak se můžeme přesvědčit, výsledky

byly opravdu alarmující a Jakub ve všech sledovaných oblastech vykazoval velké deficity. Z toho důvodu jsem právě jeho vybrala pro další pozorování a práci.

8.5 Test Předcházíme poruchám učení



Seznam programů nácviku se soubory úkolů

Program 1: soubory úkolů 3 a 17
Program 2: soubory úkolů 6 a 18
Program 3: soubory úkolů 1, 2 a 3
Program 4: soubory úkolů 4, 5 a 6
Program 5: soubory úkolů 9 a 10
Program 6: soubory úkolů 11 a 12

Program 7: soubory úkolů 7 a 8
Program 8: soubory úkolů 11/b,
13, 14 a 12/b
Program 9: soubory úkolů 15
Program 10: soubor úkolů 16
Program 11: soubor úkolů 19

Obrázek č. 2: Diagnostický strom deficitů

Diagnostická část - Brigitte Sindelarová
Záznamový arch

Číslo úkolu	Plný počet	Počet chyb
1.	10 obr.	5
2.	10 obr.	4
3.	10 obr.	6
4.	10 slov	4
5.	10 slov	6
6.	10 slov	4
7.	5 obr.	4
8.	5 obr.	3
9.	8 obr.	4
10.	8 obr.	3
11.	4 slova	1
12.	4 slabiky	4
13.	4 obr.	1
14.	4 slova	1
15.	10 slov	7
16.	silnice	1
17.	15 hvězd	4
18.	10x srnka	7
19.	10 pohybů	5

Obrázek č. 3: Záznamový arch chyb

Jako další krok k tomu, abych se ujistila v tom, že Jakub bude pravděpodobně po odborném vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně mít diagnostikovanu specifickou poruchu učení, jsem zvolila známý test, který vypracovala Brigitte Sindelarová.

Tento test autorka nazvala „Předcházíme poruchám učení“ a je určen pro děti předškolního věku či právě žáky navštěvující první třídu základní školy. Test je volně dostupný ve stejnojmenné publikaci a může ho využít jak odborník, tak učitel, tak dokonce i rodič. Obsahuje soubor 19 úkolů rozdělených dle různých oblastí, které můžeme u dětí sledovat. Ten, kdo test s dítětem provádí, zaznamenává do připraveného archu to, co dítě nezvládá – tedy počty chyb.

Zdravý vývoj dítěte zobrazuje tato psycholožka jako obraz harmonicky vzrostlého stromu, s krásně rozvětvenými větvemi. U dětí s určitými deficity ale tento strom nevypadá tak ideálně. A právě tímto způsobem se mohou výsledky testu Brigitte Sindelarové zaznamenat. Větve a jejich části, jejichž oblast je na dostatečné úrovni, jsou vybarveny. Naopak větve, v jejichž oblastech má žák nedostatky, jsou holé.

Nyní už vidíme, že i v tomto testu se u sledovaného Jakuba potvrdilo riziko prokázání specifické poruchy učení. Dalo by se říci, že jeho strom je vybarvený sotva z poloviny, tím pádem i podle Brigitte Sindelarové bude mít tento chlapec ve škole značné problémy.

Všechny tyto poznatky jsem samozřejmě konzultovala s třídní učitelkou Jakuba, přičemž i ona sama sledovala, jaké jsou jeho obtíže. Celou první třídu se s ním snažila pracovat tak, aby mu co nejvíce pomohla. Veškerá opatření (více času na práci, spousta názorných pomůcek, zážitkové čtení, atd.) ale nestačila k tomu, aby se Jakub srovnal se svými spolužáky a zažíval ve škole dostatečný úspěch. A právě z těchto důvodů se paní učitelka s rodiči ve druhé třídě dohodla na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

8.6 Závěrem ke kazuistické studii

Výsledky kazuistické studie v praktické části práce splnily má očekávání. Mým hlavním cílem bylo na základě vytvořené diagnostické prověrky odhalit žáka, který má se čtením značné potíže. Z hlediska toho se mi naskytl ideální příležitost, protože výsledky Jakuba byly v diagnostické prověrce opravdu výstražné.

Dalším důležitým bodem bylo to, aby riziko poruchy učení u daného žáka potvrdil také test „Předcházíme poruchám učení“. I to se podařilo. Na základě dalších mých pozorování Jakuba ve škole a rozhovorů s paní učitelkou jsem vyvodila závěr, že Jakobovi bude v pedagogicko-psychologické poradně s nejvyšší pravděpodobností diagnostikována specifická porucha učení, pravděpodobně spojená s dalšími problémy.

Jak jsem již zmínila, paní učitelka poslala Jakuba do poradny v průběhu druhé třídy. Zpráva z vyšetření, která se poté dostala paní učitelce do rukou, potvrdila naše očekávání. Jakub má diagnostikovanu specifickou poruchu čtení, tedy dyslexii. Tato porucha se u něj snoubí ještě s poruchou pozornosti a aktivity (ADHD), což vysvětluje jeho častou nepozornost, roztěkanost a nadměrnou pohybovou aktivitu, kterých jsem si při pozorování samozřejmě také všimla.

Hlavní cíl, proč jsem tedy vůbec nějakou kazuistickou studii vypracovávala, jsem splnila. Vytipovala jsem jednoho žáka a na základě práce s ním jsem předpověděla možnou specifickou poruchou učení, která se poté odborným vyšetřením potvrdila. Do své vlastní praxe mi to přináší cenný poznatek o tom, jak si mohu své žáky v průběhu prvního ročníku „otestovat“ a tím pádem jim z hlediska specifických poruch učení začít pomáhat co nejdříve.

ZÁVĚR, DISKUSE

Tématem, kterým jsem se zabývala ve své diplomové práci, byly specifické poruchy učení a jejich vliv na dílčí funkce, jež jsou potřebné pro zvládnutí požadavků první třídy a zároveň přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti. Tato oblast je velmi rozsáhlá a svým obsahem velmi aktuální, i vzhledem k chystanému inkluzivnímu pojetí vzdělávání. Nebylo v mých silách pojmut celou tuto obsáhlou oblast, a proto jsem shrnula jen to nejdůležitější. Zaměřila jsem se na depistáž jedinců, kteří patří do skupiny ohrožené specifickými poruchami učení. Toto vyhledávání je běžnou součástí práce učitelky na prvním stupni, podstatné je zejména v nižších ročnících základní školy.

Při psaní diplomové práce jsem byla obohacována načítáním informací z různých odborných zdrojů. Získala jsem spoustu nových vědomostí a zkušeností a posílila jsem v sobě skutečnost, že je důležité se touto problematikou zabývat nejen na teoretické, ale hlavně na praktické úrovni. Mým úmyslem bylo získat co nejvíce teoretických poznatků ohledně specifických poruch učení a všechny tyto znalosti si urovnat tak, aby zlepšovaly mé schopnosti a dovednosti při práci s dětmi.

V průběhu zpracovávání své diplomové práce jsem již sama osobně vykonávala práci učitelky v první třídě na Základní škole v místě svého bydliště, v obci Kněžmost. Proto jsem si teoretické poznatky, jež jsem při psaní své práce nabyla, zároveň mohla ihned ověřit v praxi. Již od začátku školního roku jsem své žáky cíleně pozorovala a všimla jsem si všech drobných odlišností, které se mezi nimi objevovaly. V souvislosti s tím, že jsem již měla teoretickou část diplomové práce zhotovenou, okamžitě jsem si problémy dětí v oblasti počátečního čtení a psaní dokázala propojit s případným rizikem specifických poruch učení, a podle toho uzpůsobit následnou práci s nimi.

Vypracování praktické části mé práce bylo pro mě mnohem náročnější než teoretická část, nejen z hlediska časového (sběr diagnostických prověrek zabral spoustu času), ale také z hlediska prvotního uchopení a vytyčení cíle. Zjistila jsem, že není úplně jednoduché stanovit hned na počátku psaní práce cíl, poté se ho držet a v závěru ho naplnit. Doufám ovšem, že se mi tento nelehký úkol podařil.

I když skloubení psaní diplomové práce s prací učitelky v první třídě bylo nesmírně náročné, jsem s odstupem času ráda, že jsem si toto téma zvolila. Myslím si totiž, že mě

to velmi obohatilo. Vím, že až budu znovu učit prvňáčky, budu si již ve své práci mnohem jistější, a to právě i díky zpracování této práce.

Zdroje

1. ALTMANOVÁ, Jitka a kol. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.
2. BAKKER, Dirk (1998). *Neuropsychological Treatment of Dyslexia*. Oxford: New York, Oxford University Press. ISBN 19902.
3. BARTOŇOVÁ, Miloslava (2004). *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3613-3.
4. DICKMAN, Emerson. (2003). *The nature of learning disabilities through the lens of reading research*. Perspectives: The International Dyslexia Association.
5. DOLEŽALOVÁ, Alena a PROCHÁZKOVÁ, Eva (2013). *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám*. Brno: Nová škola. ISBN 978-80-7289-460-4.
6. FASNEROVÁ, Martina (2012). *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3143-7.
7. FOREJTOVÁ, Kateřina. *Metody a formy výuky elementárního čtení a psaní*. Brno, 2010. Diplomová práce, Pedagogická fakulta.
8. JAROŠKOVÁ, Zdenka. *Pedagogická podpora v období předškolního věku se zaměřením na prevenci specifických poruch učení*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
9. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana (2012). *Dysortografie*. Praha: D+H. ISBN 978-80-87295-10-6.

10. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana (2008). *Dyslexie*. Praha: D+H. ISBN 978-80-903869-7-6.
11. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana (2014). *Smyslové vnímání*. Praha: D+H. ISBN 978-80-903-579-9-0.
12. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ Hana (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
13. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana (2005). *Dysgrafie*. Praha: D+H. ISBN 80-903579-2-X.
14. KOCUROVÁ, Marie (2000). *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-705-X
15. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-495-3.
16. KRABSOVÁ, Veronika a WACKOVÁ, Jana (2014). *Nácvik čtení – SPU*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-086-4.
17. KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana a kol. (2014). *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0600-0.
18. KUCHARSKÁ, Anna (2014). *Riziko dyslexie*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-784-7.
19. MATĚJČEK, Zdeněk (1995). *Dyslexie*. Jinočany: H+H. ISBN 80-85787-27-X.
20. MATĚJČEK, Zdeněk a VÁGNEROVÁ, Marie a kol. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1173-2.

21. PIPEKOVÁ, Jarmila (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
22. PIPEKOVÁ, Jarmila (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
23. POKORNÁ, Věra (2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.
24. POKORNÁ, Věra (1997). *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-135-5.
25. SANTLEROVÁ, Květoslava (1995). *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-05-2.
26. SELIKOWITZ, Mark (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-773-7.
27. SINDELÁROVÁ, Brigitte (2013). *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3.
28. ŠAUEROVÁ, Markéta a ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ Eva (2012). *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.
29. VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1216-0.
30. WAGNEROVÁ, Jarmila (2005). *Učíme se číst*. Praha: SPN. ISBN 80-7235-308-X.
31. ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav (2013). *Mám dyslexii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0349-0.
32. ZELINKOVÁ, Olga (2003). *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

Příloha č. 1

Diagnostický text

Helena má doma kočku.

Míca je skoro celá bílá.

V noci loví myši.

Ráda spí v košíku.

Může jí Helena dát mléko?

Otázky k porozumění textu

O jakém zvířátku jsi četl/a?

Co ses o kočičce dozvěděl/a?

Čím se kočka živí?

O jaké barvičce se v textu mluvilo?

Příloha č. 2

Sborník metodických materiálů a didaktických pomůcek

„Písmenková skákačka“ – metodické poznámky

K čemu slouží:

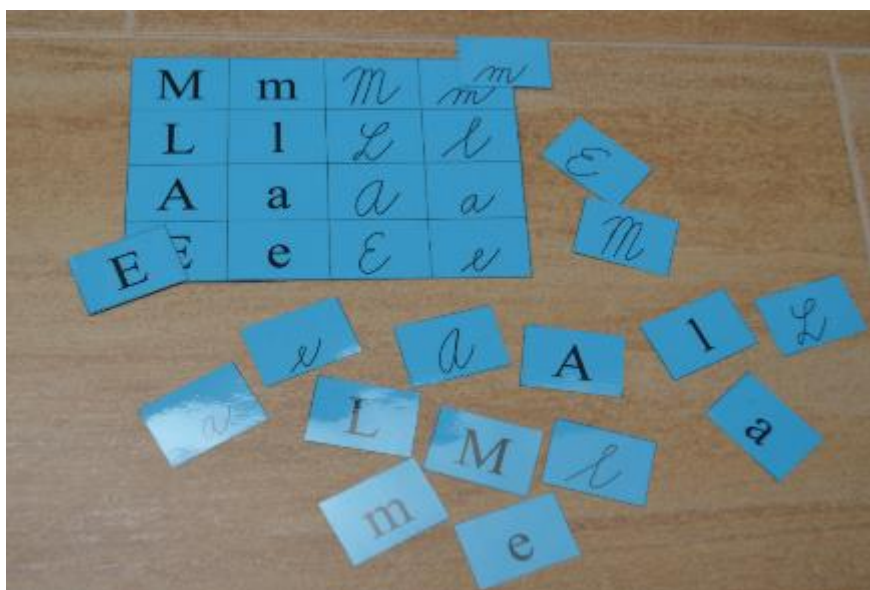
- k zapamatování a procvičování znalosti tvarů tiskacích a psacích písmen,
- k analyticko-syntetickým činnostem s písmeny,
- ke skládání otevřených slabik,
- k procvičení prostorové orientace – řádek, sloupec,
- k různým činnostem a didaktickým hrám ve vyučování čtení a psaní v 1. ročníku.

Popis základních činností a didaktických her s pomůckou

1. Příkládání písmen podle diktátu učitele (žáka)

Procvičujeme: znalost velkých a malých tiskacích a psacích písmen, následné čtení řady písmen, pohyb oka zleva doprava, pojmy řádek a sloupec

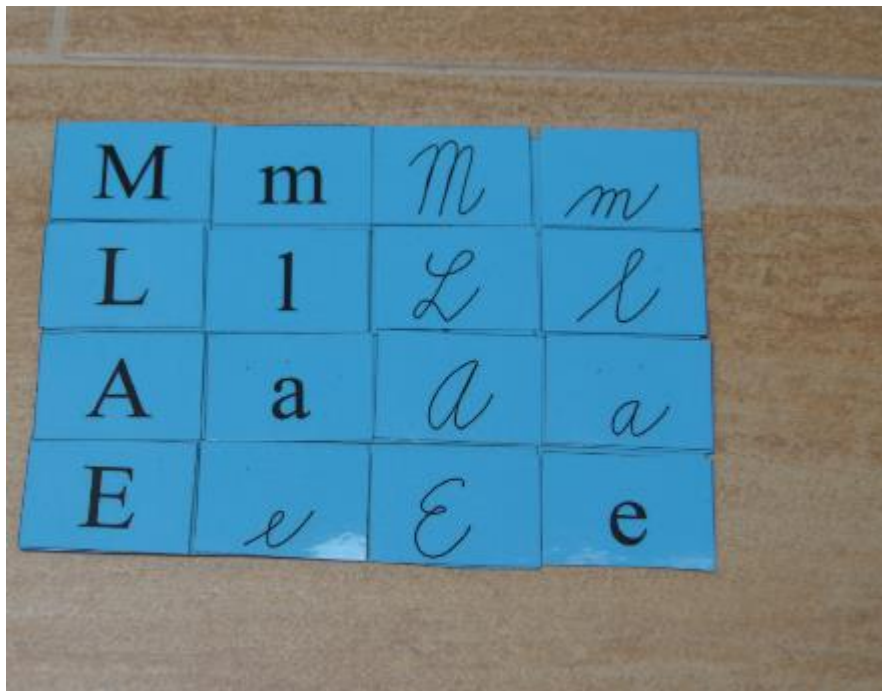
Příklad činností: Učitel postupně diktuje tvary jednotlivých písmen. Může k tomu využít básničku: „Prstíčku hop a skok na písmeno...“ Žáci postupně na lavici přikládají kartičky diktovaných písmen. Diktát písmen může také probíhat ve dvojici, kdy si žáci vzájemně diktují písmena, která mají přiložit do tabulky.



2. Řazení písmen do mřížky dle pokynů učitele (žáka)

Procvičujeme: znalost velkých a malých tiskacích a psacích písmen, porozumění pojmům hned před, hned za, vlevo, vpravo, orientaci v řádku, pohyb oka zleva doprava

Příklad činnosti: Žáci pokládají kartu s písmenem do pole, jehož poloha je určena učitelem. Karty pokládají zleva doprava. Žáci mohou pokládat do mřížky pouze velké, malé, tiskací nebo psací tvary písmen. Písmena mohou pokládat dle předlohy na tabuli.



3. Hry ve dvojicích

Procvičujeme: znalost písmen, spolupráci, dodržování pravidel

Příklad činnosti: Žáci si ve dvojicích diktují písmena, která mají položit do tabulky. Mohou si s písmenky zahrát hru Bingo. Pokud by se spojily kartičky ze dvou sad kartiček, mohou si děti zahrát pexeso. Ve dvojici si mohou děti diktovat písmena a nakreslit obrázek začínající jím.

4. Skládání slabik podle diktátu učitele (žáka)

Procvičujeme: určování první slabiky ve slově, analýzu a syntézu otevřených slabik

Příklad činností: Učitel řekne slabiku, např. me, žák provede sluchovou analýzu slabiky a složí ji z písmen. Poté slabiku přečte jako celek (syntéza). Poté můžeme slabiku „začarovat“ a přeměnit ji na slabiku le. Učitel ukazuje obrázky a žáci složí jeho první slabiku.

5. Kimovy hry

Procvičujeme: sluchovou a zrakovou percepci, postřeh, prostorovou orientaci

Příklad činností: Žáci pozorují určitou dobu připravená písmena. Můžeme je také nejdříve číst a pracovat s nimi. Potom se pokusí žáci připravit písmena stejně tak, jak byla na tabuli. Nejdříve pracujeme s několika písmeny, potom můžeme volit i obtížnější varianty.

6. Přepis, opis

Procvičujeme: znalost tiskacích a psacích tvarů písmen, přepis, opis, kontrola

Příklad činností: Žáci si připraví písmena podle diktátu učitele (žáka), podle tabule písmena. Potom se je pokusí přepsat či opsat. Na tabuli či lístečky můžeme připravit správné řešení a vést tak žáky k samostatné kontrole.



7. Písmenkový guláš

Procvičujeme: zrakovou percepci, znalost tvarů písmen

Příklady činností: Učitel (žák) diktuje žákům písmena. Potom si zahrají na kuchaře, míchají kartičky a hledají správné tvary písmen dle zadání učitele.

8. Na kuchaře

Procvičujeme: schopnost tvořivě pracovat, slovní zásobu

Příklad činností: Učitel řekne písmeno, které si žáci připraví. Poté se snaží vymyslet, co nejvíce slov, které tímto písmen začínají.

„Výtah“ – metodické poznámky

K čemu slouží:

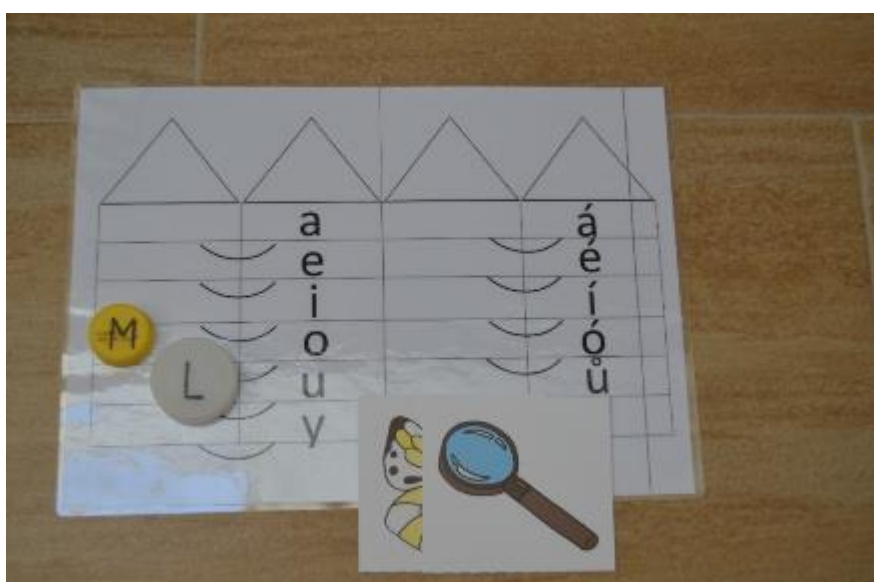
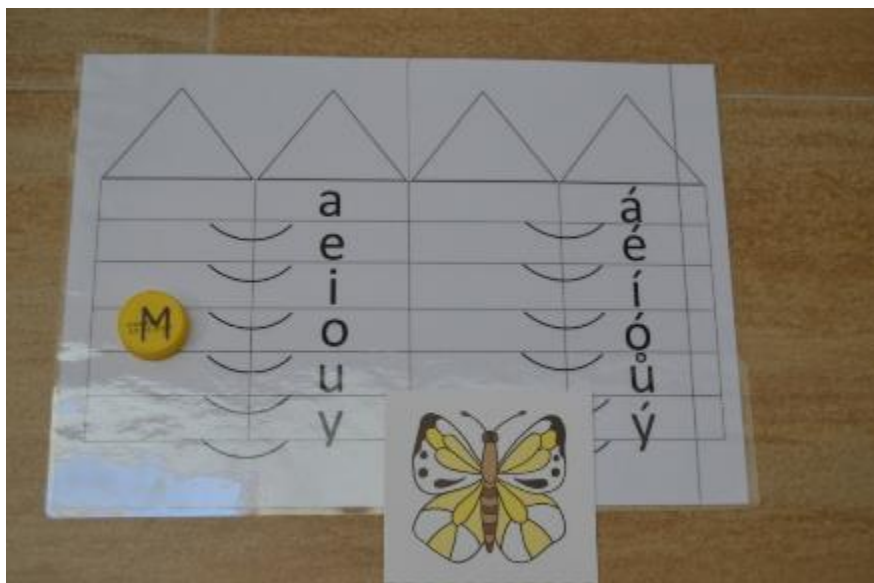
- k zapamatování a procvičování znalosti tvarů tiskacích a psacích písmen,
- k analyticko-syntetickým činnostem s písmeny,
- ke skládání otevřených slabik,
- k procvičení prostorové orientace – řádek, sloupec,
- k různým činnostem a didaktickým hrám ve vyučování čtení a psaní v 1. ročníku,
- k rozvoji slovní zásoby,
- k procvičení prostorové orientace.

Popis základních činností a didaktických her s pomůckou

1. Procvičení prostorové orientace

Procvičujeme: porozumění pojmům před, za, orientaci v řádku a ve sloupci, čtení slabik

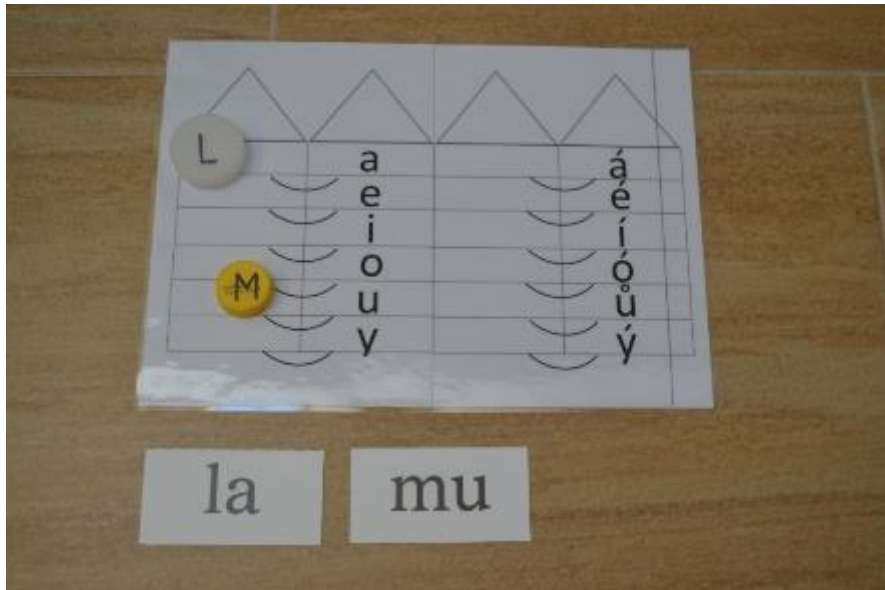
Příklad činností: Učitel postupně zvedá obrázky a žáci volí kolečko (víčko od PET vršků) se správným písmenem a umístí ho do tabulky tak, aby složil první slabiku toho obrázku. Poté se můžeme žáků ptát: „V jakém patře leží kolečko, jak se toto patro jmenuje?“



2. Skládání slabik

Procvičujeme: analýzu a syntézu otevřené slabiky

Příklad činnosti: Učitel řekne slabiku, např. má. Žák provede sluchovou analýzu slabiky a najde kolečko (vršek od PET láhve) se správným písmenem, přiloží ho do správného pole a slabiku přečte jako celek (syntéza).



3. Hry, činnosti ve dvojici

Procvičujeme: znalost písmen, spolupráci, dodržování pravidel

Příklad činnosti: Žáci pracují ve dvojicích. Jeden z dvojice složí slabiku v tabulce a úkol druhého je vymyslet co nejvíce slov začínajících touto slabikou. Ve dvojicích si žáci mohou diktovat slabiky, které mají složit. Žáci si mohou zahrát také Bingo.

4. Dirigent

Procvičujeme: sluchovou percepci, určování první slabiky slova, znalost písmen

Příklad činnosti: Učitel říká nebo ukazuje slova či obrázky a žáci mají za úkol složit první slabiku z písmen na PET víčkách. Umístí je do tabulky do správného pole. Poté si mohou žáci zahrát na dirigenta, kdy rozliší dlouhou a krátkou slabiku slova. V případě dlouhé slabiky směřují ruce svisle nahoru, v případě krátké naznačují tečku.

„Vetřelci“ – metodické poznámky

K čemu slouží:

- k porozumění pojmům hned před, hned za, orientace v řádku,
- k určování barev,
- ke skládání slabik,
- k určování první hlásky či slabiky,

- k různým činnostem a didaktickým hrám ve vyučování čtení a psaní v 1. ročníku,
- k rozvoji slovní zásoby,
- k určování nadřazených a podřazených slov (2. ročník).

Popis základních činností a didaktických her s pomůckou

1. Barva, barva, barvička

Procvičujeme: znalost barev, čtení obrázků, pohyb oka po řádku

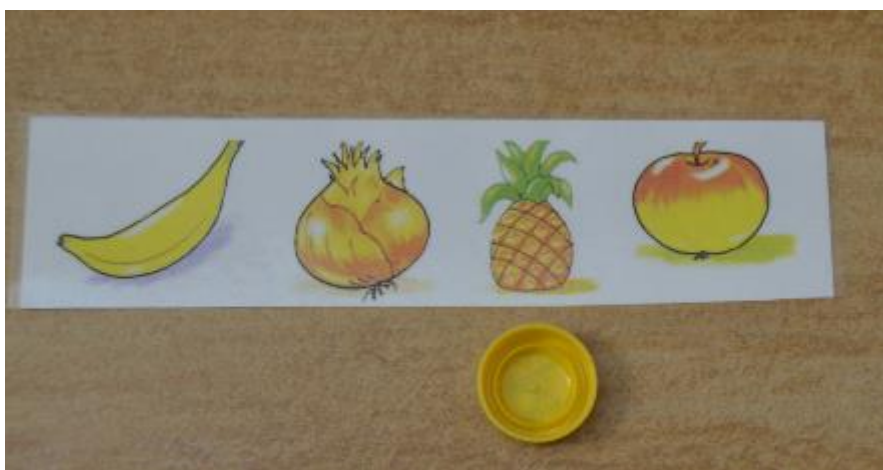
Příklad činnosti: Žáci si najdou proužek s obrázkem dle pokynu učitele a připraví si pastelky. Poté zvedají pastelky dle barvy zadaného obrázku. Učitel může obrázky zadávat podle jeho polohy např. „Zvedni pastelku, kterou má poslední obrázek v řadě.“ Žáci také mohou číst názvy obrázků nebo pouze jeho první hlásku či slabiku (předslabikářové období).



2. Prostorová orientace

Procvičujeme: Porozumění pojmům před, za, první, poslední

Příklad činnosti: Učitel zadává žákům úkoly: „Najdi proužek, kde jako třetí je obrázek ananasu. Vezmi si proužek, jehož druhý obrázek začíná na písmeno c.“ Žáci si vezmou proužek s obrázkem dle pokynů. Na lísteček napíší první písmenko nebo slabiku každého obrázku.



3. Vyprávíme

Procvičujeme: slovní zásobu, tvorbu vět a vyjadřování

Příklad činností: Děti si vyberou proužek s obrázky. Zkusí vymyslet jednu větu o každém obrázku. Mohou také vymyslet příběh, ve kterém se vyskytnou všechny obrázky z proužku. Žáci si také mohou mezi sebou klást hádanky. Mohou popisovat jeden z obrázků a ostatní hádají, o který se jedná.

4. Zkus říci jedním slovem nebo několika

Procvičování: Procvičení určování podřazených a nadřazených slov

Příklady činností: Žáci si vyberou dle pokynů proužek s obrázky. Pojmou všechny obrázky a řeknou, který obrázek mezi ně nepatří. Řeknou, který další obrázek by mohl být na proužku (podřazená slova) a pojmenují jedním slovem souhrnně všechny obrázky (nadřazené slovo).

„Skrytá slova“ – metodické poznámky

K čemu slouží:

- k porozumění pojmům hned před, hned za, orientace v řádku,
- k určování počtu slabik,
- ke skládání slabik,
- k určování první hlásky,
- k různým činnostem a didaktickým hrám ve vyučování čtení a psaní v 1. ročníku,
- k rozvoji slovní zásoby,
- k obrázkovému diktátu.

Popis základních činností a didaktických her s pomůckou

1. Prostorová orientace

Procvičujeme: porozumění pojmům před, za, pohyb oka po řádku, následné čtení řady

Příklad činností: Žáci si vezmou proužek s obrázky. Úkolem žáků může být označit obrázek, který je první, třetí, poslední atd. Také mohou označovat kolečkem (vrškem od PET láhve) obrázek, který leží hned za/hned před daným obrázkem, který určí učitel.



2. Počet slabik

Procvičujeme: určování počtu slabik ve slově

Příklad činností: Žáci si dle pokynů učitele vyberou proužek s obrázky. Pod tento proužek umístí papír či mohou počet slabik zapisovat na mazací tabulku. V období předslabikářovém mohou žáci počet slabik zapisovat pomocí teček či čárek.

3. První hláska

Procvičujeme: určování první hlásky obrázku, kontrola

Příklad činností: Učitel určí, který proužek s obrázky si děti vyberou. Na proužek papíru či na mazací tabulku žáci zapisují vždy první hlásku obrázku. Po zapsání všech písmen vyjde žákům slovo. Správnost si žáci mohou ověřit tím, že kartičku otočí na druhou stranu, kde je zapsáno slovo, které mělo dětem vyjít.



4. Didaktické hry s pomůckou

Procvičujeme: paměť, postřeh, spolupráci

Příklady činností: Žáci si ve dvojích zvolí proužek, se kterým budou pracovat. Mohou vzájemně postřehovat obrázky, které jsou na proužku a snažit se napsat všechny, které si zapamatovali.

5. Obrázkový diktát

Procvičujeme: znalosti tiskacích a psacích tvarů písmen, přepis, kontrola

Příklady činností: V zadní části třídy učitel rozhází kartičky. Žáci si postupně chodí pro kartičku a názvy obrázků napsat tiskacími nebo psacími písmeny do sešitu či na mazací tabulku.

6. Slovní zásoba

Procvičujeme: vyjadřování v celých větách, slovní zásobu, spolupráci

Příklady činností: Žáci se snaží vymyslet větu ke každému obrázku na proužku. Ve skupině se mohou pokusit vymyslet příběh, ve kterém se objeví všechna slova z proužku.

„Překvapení“ – metodické poznámky

K čemu slouží:

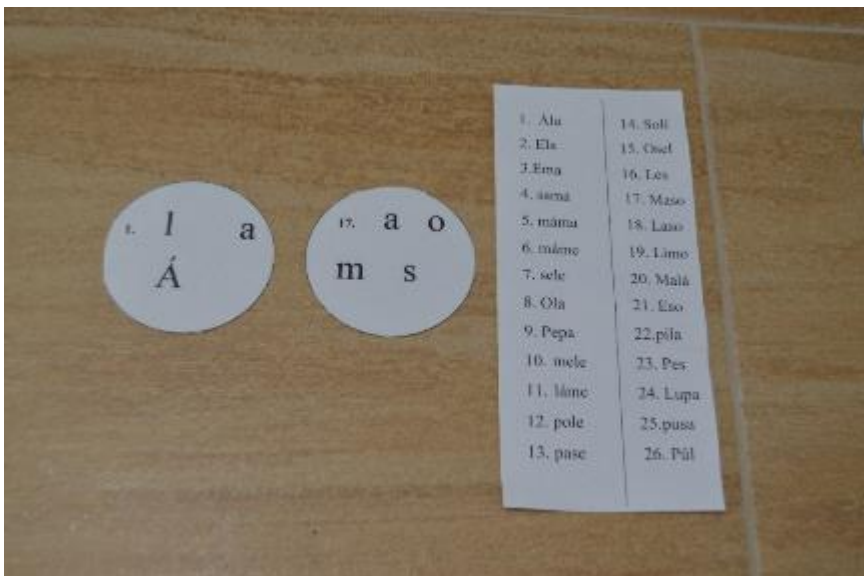
- analýza slov,
- tvorba jednoduchých vět,
- k určování počtu slabik,
- k určování první hlásky,
- k různým činnostem a didaktickým hrám ve vyučování čtení a psaní v 1. ročníku,
- k rozvoji slovní zásoby.

Popis základních činností a didaktických her s pomůckou

1. Najdeš mě?

Procvičujeme: analýzu slov, kontrolu

Příklad činností: V zadní části třídy učitel rozhází kartičky. Žáci si postupně chodí pro kartičku a snaží se sestavit slovo, které je na kartičce schované. Slova mohou zapisovat do sešitu či na mazací tabulku. Učitel pro kontrolu může na tabuli umístit list se slovy, která jsou na kartičkách ukrytá.



2. Slovní zásoba

Procvičujeme: vyjadřování v celých větách, slovní zásobu, spolupráci

Příklad činností: Žáci se snaží vymyslet větu se slovem, které vyluštili na kartičce. Ve dvojicích se mohou pokusit vymyslet příběh, ve kterém se objeví slova z kartiček.

3. Hry ve dvojicích

Procvičuje: spolupráci, postřeh, analýzu slov

Příklad činností: Žáci si ve dvojicích mohou zahrát hru Přebíjenou. Tato hra se hraje tak, že žáci střídavě pokládají kartičky s ukrytými slovy. Ten, kdo z dvojice dříve sestaví slovo ukryté na kartičce, tak kartu získává. Vyhrává ten, kdo získal více kartiček.

„Čtecí hodiny“ – metodické poznámky

K čemu slouží:

- analýza slov,
- k zapamatování a procvičování znalosti tvarů tiskacích písmen,
- tvorba jednoduchých vět,
- k určování počtu slabik,
- k různým činnostem a didaktickým hrám ve vyučování čtení a psaní v 1. ročníku,
- k rozvoji slovní zásoby.

Popis základních činností a didaktických her s pomůckou

1. Řetězec

Procvičujeme: znalosti tiskacích písmen, čtení otevřených slabik

Příklad činnosti: Každý žák má před sebou jedny čtecí hodiny. Na pokyn učitele pohybuje velkou nebo malou ručičkou a přitom čte slabiky, na které ručička ukazuje. Číst střídavě mohou děvčata/chlapci nebo můžeme číst po řadách.

2. Vyhledávací čtení

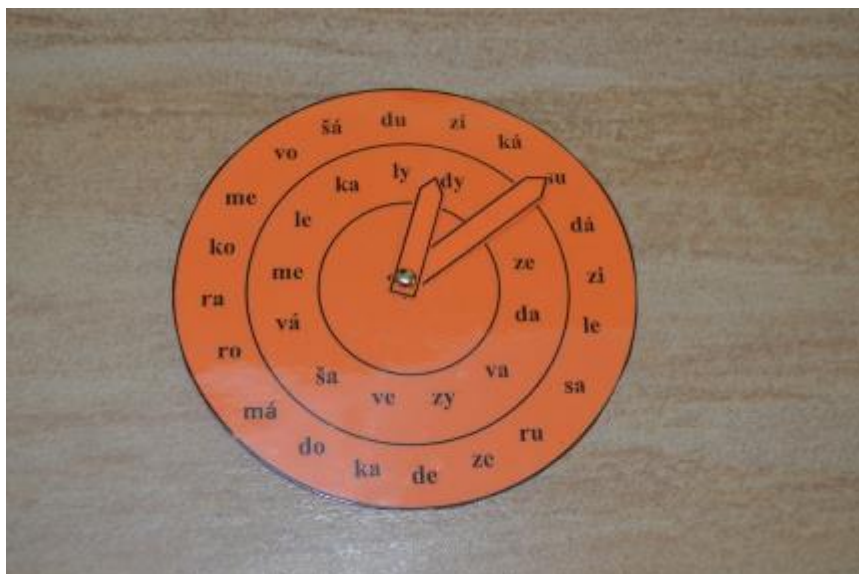
Procvičujeme: znalosti tiskacích písmen, čtení otevřených slabik, postřeh

Příklady činností: Učitel zadává žákům pokyny: „Chci, aby malá ručička ukazovala na tuto slabiku.“ Učitel dětem ukáže obrázek a žáci najdou jeho první slabiku na čtecích hodinách.

3. Skládání slov

Procvičujeme: znalosti tiskacích písmen, analýzu slov, sluchovou perцепci

Příklady činností: Učitel zadává žákům pokyny: „Malá ručička ukazuje na slabiku su, na jakou slabiku bude ukazovat velká ručička, aby vzniklo slovo sudy?“ Učitel na tabuli napíše několik slov, které mají žáci sestavit pomocí čtecích hodin.



4. Škatulata

Procvičujeme: spolupráci, analýzu slov

Příklady činností: Každý žák pomocí ručiček na čtecích hodinách sestaví slovo. Všichni si připraví mazací tabulky, na které budou zapisovat slova, a fix. Začátek slova ukazují vždy velká ručička. Učitel společně s dětmi říká básničku: „Škatulata batolata, hýbejte se na to tata, teď.“ V tu chvíli si každý najde jiné místo a musí na tabulku zapsat slova, které jeho spolužák složil.

„Di, ti, ni“ – metodické poznámky

K čemu slouží:

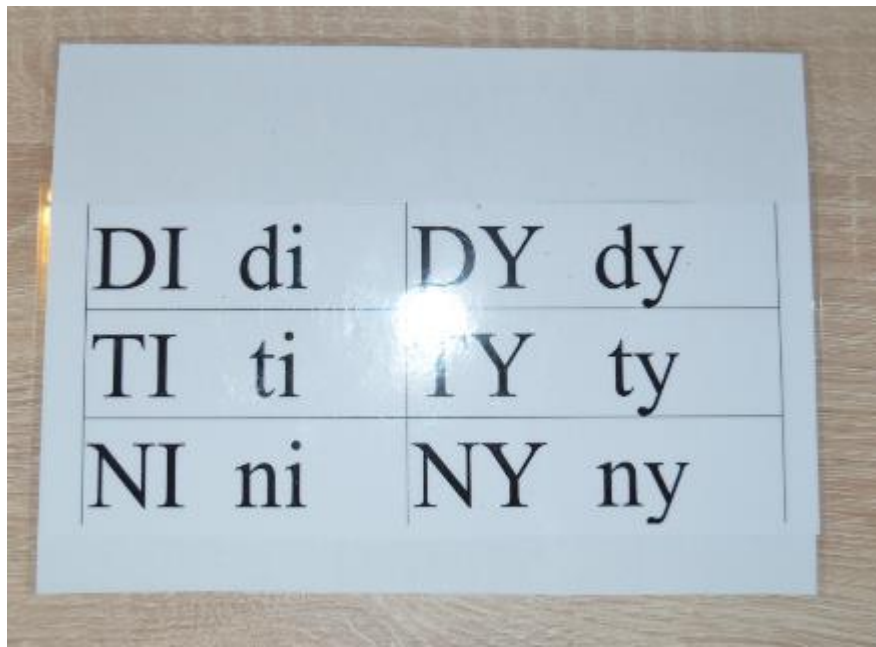
- vyhledávání slabik di, ti, ni,
- upevnění čtení slov se slabikami di, ti, ni,
- k různým činnostem a didaktickým hrám ve vyučování čtení a psaní v 1. ročníku,
- k rozvoji slovní zásoby.

Popis základních činností a didaktických her s pomůckou

1. „Skákačka“

Procvičujeme: sluchovou perцепci, vyhledávání slabik di, ti, ni ve slovech

Příklad činnosti: Každý žák má před sebou tabulku se slabikami. Učitel říká dětem slova s těmito slabikami a žáci dají kolečko na slabiku, kterou slyšeli v diktovaném slově. Žáci si kolečkem označí slabiku a zapisují, co nejvíce slov s touto slabikou.



„Já mám, kdo má“ – metodické poznámky

K čemu slouží:

- k procvičení znalosti tiskacích a psacích tvarů písmen,
- k rozvoji spolupráce,
- k různým činnostem a didaktickým hrám ve vyučování čtení a psaní v 1. ročníku,
- k obohacení slovní zásoby,
- k procvičení zrakové a sluchové percepce.

Popis základních činností a didaktických her s pomůckou

1. Hry

Procvičujeme: znalost tvarů psacích a tiskacích písmen, spolupráci

Příklad činnosti: Každý z žáků dostane jednu z karet. Prohlédne si obrázek na své kartě a říká: „Já mám na obrázku např. aktovku a kdo má obrázek začínající na písmeno j?“

Další se ozve žák, který má na kartě nakreslený obrázek začínající na písmeno j. Až se všichni žáci vystřídají, hra končí.

2. Tvorba vět

Procvičujeme: vyjadřování, tvorbu vět

Příklad činnosti: Každý vymyslí a запиše větu, která bude obsahovat obrázek na jeho kartě.



„Kartičky di, ti, ni“ – metodické poznámky

K čemu slouží:

- vyhledávání slabik di, ti, ni,
- upevnění čtení slov se slabikami di, ti, ni,
- k různým činnostem a didaktickým hrám ve vyučování čtení a psaní v 1. ročníku,
- k rozvoji slovní zásoby,
- k opisu a přepisu,
- k procvičení pojmů před, za.

Popis základních činností a didaktických her s pomůckou

1. Vyhledávání a řazení slov

Procvičujeme: čtení slov se slabikami di, ti, ni, prostorovou orientaci

Příklad činnosti: Učitel diktuje slova, která žáci mají mezi kartičkami najít a řadí je do řádku či sloupce. Tyto vybraná slova mohou řadit pod karty di, ti, ni podle toho, která z těchto slabik se ve slově nachází.



2. Přepis, opis

Procvičujeme: znalost tiskacích a psacích tvarů písmen, přepis, opis, kontrola

Příklad činnosti: Učitel vzadu ve třídě rozmístí kartičky. Žáci si vyberou vždy jednu kartu, na které si přečtou slovo a to si zapamatují a slovo opíší či přepíší do sešitu či na mazací tabulku. Ve dvojici si mohou svou práci žáci zkontrolovat.

3. Hry

Procvičujeme: spolupráci, dodržování pravidel

Příklad činností: Žáci si mohou zahrát pomocí těchto kartiček se slovy pantomimu. Mohou také spolužákům své slovo popsat, ale nesmí ho slovo vyslovit.

4. Čtení s porozuměním

Procvičování: čtení s porozuměním

Příklad činností: Žáci si vyberou postupně několik kartiček se slovy. Slova na kartičkách si přečtou a nakreslí k němu obrázek. Ostatní mohou hádat, jaké slovo spolužák nakreslil.

„Kartičky dě, tě, ně“ – metodické poznámky

K čemu slouží:

- vyhledávání slabik dě, tě, ně,
- upevnění čtení slov se slabikami dě, tě, ně,
- k různým činnostem a didaktickým hrám ve vyučování čtení a psaní v 1. ročníku,
- k rozvoji slovní zásoby,
- k opisu a přepisu,
- k procvičení pojmů hned před, hned za.

Popis základních činností a didaktických her s pomůckou

1. Vyhledávání a řazení slov

Procvičujeme: čtení slov se slabikami dě, tě, ně, prostorovou orientaci

Příklad činností: Učitel diktuje slova, která žáci mají mezi kartičkami najít a řadí je do řádku či sloupce. Tyto vybraná slova mohou řadit pod karty dě, tě, ně podle toho, která z těchto slabik se ve slově nachází.



2. Přepis, opis

Procvičujeme: znalost tiskacích a psacích tvarů písmen, přepis, opis, kontrola

Příklad činností: Učitel vzadu ve třídě rozmístí kartičky. Žáci si vyberou vždy jednu kartu, na které si přečtou slovo a to si zapamatují a slovo opíšou či přepíšou do sešitu či na mazací tabulku. Ve dvojici si mohou svou práci žáci zkontrolovat.

3. Hry

Procvičujeme: spolupráci, dodržování pravidel

Příklad činností: Žáci si mohou zahrát pomocí těchto kartiček se slovy pantomimu. Mohou také spolužákům své slovo popsat, ale nesmí ho vyslovit.

4. Čtení s porozuměním

Procvičování: čtení s porozuměním

Příklad činností: Žáci si vyberou postupně několik kartiček se slovy. Slova na kartičkách si přečtou a nakreslí k němu obrázek. Ostatní mohou hádat, jaké slovo spolužák nakreslil.

5. Řetězec

Procvičujeme: čtení slov se slabikami dě, tě, ně, postřeh

Příklad činností: Každý žák si vylosuje jednu kartičku se slovem. Učitel určí prvního žáka, který přečte své slovo na kartičce. Ostatní musí dávat pozor, kdy na ně přijde řada a přečtou své slovo na kartičce. Mohou si také zahrát hru Škatulata, kterou jsem již zmiňovala.