

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Diagnostika a reedukace specifických poruch
učení u dětí na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Autor: Jana Kuldová
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Mgr. Věra Antalová

Zadání diplomové práce

Autor:	Jana Kuldová
Studium:	P091427
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Diagnostika a reedukace specifických poruch učení u dětí na 1. stupni ZŠ
Název diplomové práce AJ:	Diagnosis and Reeducation of Specific Learning Difficulties of Children at Primary School Level

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce bude zaměřena na problematiku specifických poruch učení. Teoretická část bude věnována vymezení základního pojmu specifických poruch učení, etiologii vzniku SPU a klasifikaci jednotlivých poruch učení. Budou vymezeny zásady reedukační péče a metody a techniky nápravy dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Popsány budou možnosti vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení a poradenský systém ve školách a specializovaných pracovištích.

Praktická část bude zaměřena na přímou práci s těmito žáky a tvorbu metodických materiálů.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Věra Antalová
Oponent:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	19.2.2013
Datum odevzdání závěrečné práce:	4.7.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Bernarticích u Trutnova, dne 4. 7. 2017

.....

Podpis autora

Poděkování

Děkuji Mgr. Věře Antalové za odborné vedení a cenné rady, které mi během zpracování diplomové práce poskytla.

Dále bych ráda poděkovala Mgr. Janě Prokopové i žákům na Základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení v Trutnově 3-Voletinách za vstřícný přístup a umožnění realizace praktické části diplomové práce.

Anotace

KULDOVA, Jana. *Diagnostika a reedukace specifických poruch učení u dětí na 1. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 81 s.

Diplomová práce bude zaměřena na problematiku specifických poruch učení. Teoretická část bude věnována vymezení základního pojmu specifických poruch učení, etiologii vzniku SPU a klasifikaci jednotlivých poruch učení. Budou vymezeny zásady reedukační péče a metody a techniky nápravy dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Popsány budou možnosti vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení a poradenský systém ve školách a specializovaných pracovištích.

Praktická část bude zaměřena na přímou práci s těmito žáky a tvorbu metodických materiálů.

Klíčová slova: specifická porucha učení, reedukace, pracovní list

Annotation

KULDOVA, Jana. *Diagnosis and Reeducation of Specific Learning Difficulties of Children at Primary School Level*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 81 pp.

The thesis focuses on problems of specific learning difficulties. The theoretical part deals with the definition of the basic term of specific learning difficulties, etiology of the origin of SpLD and classification of individual learning difficulties. Principles of reeducative care and methods and techniques for dyslexia, dysgraphia, dysorthography and dyscalculia will be determined. Possibilities of the education of persons with specific learning difficulties will be described as well as the counselling system at schools and specialized workplaces.

The practical part focuses on the direct work with such pupils and on creation of methodical materials.

Keywords: distinctive learning disorder, speech therapy, worksheet

Obsah

ÚVOD.....	9
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍHO POJMU SPU.....	11
2 ETIOLOGIE VZNIKU SPU.....	14
3 KLASIFIKACE JEDNOTLIVÝCH PORUCH UČENÍ.....	17
4 DIAGNOSTIKA SPU.....	21
4.1 Diagnostika pedagoga v běžné třídě základní školy	21
4.2 Diagnostika na odborném pracovišti.....	22
5 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	26
6 PORADENSTVÍ SE ZAMĚŘENÍM NA ŽÁKY S SPU	29
6.1 Školní poradenská pracoviště.....	29
6.2 Specializovaná poradenská pracoviště	30
6.3 Pedagogicko-psychologické poradny.....	30
6.4 Speciálně-pedagogická centra	31
6.5 Střediska výchovné péče	31
7 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	32
7.1 Zásady reedukační péče	33
7.2 Reedukace dyslexie.....	36
7.2.1 Další metody používané při reedukaci dyslexie	42
7.3 Reedukace dysgrafie	43
7.4 Reedukace dysortografie.....	48
7.4.1 Reedukace specifických dysortografických chyb.....	48
7.4.2 Reedukace dysortografických gramatických chyb	51
7.5 Reedukace dyskalkulie.....	51
8 PRACOVNÍ LISTY.....	55
9 PEDAGOGICKÝ PRŮZKUM.....	58
9.1 Charakteristika místa šetření	58
9.2 Cíle pedagogického průzkumu.....	59
9.3 Metody použité při pedagogickém průzkumu.....	60
9.4 Charakteristika výzkumného souboru.....	64

9.5	Průběh výzkumného šetření	69
9.6	Vyhodnocení a závěr výzkumného šetření	73
ZÁVĚR		75
10	SEZNAM ZDROJŮ	77
11	ZDROJE OBRÁZKŮ	80
12	SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila Diagnostiku a reedukaci specifických poruch učení u dětí na 1. stupni základní školy. Tato problematika je stále velmi aktuálním a diskutovaným tématem. Poruchy učení jsou také nejrozšířenější druh znevýhodnění, který zařazuje dítě do kategorie integrovaných žáků. Důvodem výběru tohoto tématu je můj studijní obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Oblast týkající se speciální pedagogiky mě zajímá. Se žáky s poruchami učení se ve své praxi budu setkávat častěji a ráda bych své vědomosti o této problematice prohloubila při vlastní realizaci. První stupeň základní školy je pro žáky nejdůležitější etapou z celé povinné školní docházky, protože se učí základní dovednosti jako je čtení, psaní a počítání. Již na tomto stupni se mohou objevit první příznaky poruch učení, které žákům mohou činit obtíže. Velmi důležité je včasné rozpoznání a diagnostika specifických poruch učení a zahájení reedukace.

Teoretická část je členěna do osmi kapitol. První kapitola se zabývá vymezením základního pojmu specifických poruch učení. Druhá kapitola je zaměřena na etiologii vzniku specifických poruch učení, poukazuje na roviny k odhalení příčin specifických poruch učení. Třetí kapitola řeší klasifikaci jednotlivých poruch učení. Ve čtvrté kapitole je nastíněna diagnostika těchto poruch, jak v běžné třídě základní školy, tak i na odborném pracovišti. Možnosti vzdělávání zahrnuje pátá kapitola. Různé typy poradenství pro žáky s těmito poruchami učení popisuje šestá kapitola. V sedmé kapitole se čtenáři dozvědí o reedukaci dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Postupně zde rozebírám význam reedukace, důležité zásady, které se musí při reedukaci dodržovat a v neposlední řadě i vhodný přístup, který by měl doprovázet celé reedukační hodiny. Obsahem poslední kapitoly jsou pracovní listy, abych čtenáře seznámila s jejich významem, výhodami a způsoby tvorby.

V praktické části se věnuji vlastnímu výzkumu. První kapitola praktické části zahrnuje základní údaje mé pedagogické studie. Následuje charakteristika místa šetření, také vytyčení hlavního i dílčích cílů. V další části jsou postupně analyzovány metody použité při pedagogickém průzkumu. Uvádím zde jednotlivé případové studie,

které jsou součástí popisu výzkumného souboru. Největší část je věnována průběhu výzkumného šetření, ve kterém jsem ověřovala vytvořené pracovní listy.

Celou diplomovou práci jsem zpracovala tak, aby byla inspirativním zdrojem pro pedagogy, rodiče a všechny lidi, kteří chtějí smysluplně pracovat se žáky a hledají nápady pro činnosti s nimi. Celkovou představu, jak pedagogové se žáky pracují dotváří průzkum, který je k nahlédnutí v praktické části.

Jsem ráda za možnost získat nové informace a praktické zkušenosti týkající se problematiky specifických poruch učení. Vědomosti nabyté vypracováním diplomové práce využiji v budoucnu při práci se žáky.

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍHO POJMU SPU

V české odborné literatuře není zcela sjednocena a jasně definována terminologie specifických poruch učení. Používá se výrazů vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazeny termínům pro specializovanější pojmy, jako je dyslexie či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie (Pokorná, 2001, s. 59).

Profesor Zdeněk Matějček, zabývající se u nás problematikou specifických poruch učení, považuje za významné vymezení definici skupiny expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu z roku 1980, která zní takto: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabyvání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů*“ (Matějček, 1993, s. 24).

Termín poruchy učení uvádí Zelinková (2003, s. 10) z Perspectives of Dyslexia, který říká, že *poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.*

Selikowitz (2000, s. 11) definuje SPU jako *neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.*

SPU jsou definovány podle Jucovičové a Žáčkové jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod při průměrné inteligenci a sociokulturní příležitosti. Problematiku dětí se specifickými poruchami učení vystihuje označování dětí jako žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě reedukace poruch je nutné použít do výuky jiné metody, využít speciální pomůcky a vhodné způsoby hodnocení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

K základním typům specifických poruch učení náleží:

- Dyslexie je specifická porucha čtení. Obtíže se projevují na znacích čtenářského výkonu, jimiž jsou rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu;
- Dysgrafie je specifická porucha psaní. Postihuje grafickou stránku písemného projevu (čitelnost a úpravu);
- Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se projevuje zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů;
- Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Obtíže jsou při manipulaci s čísly, chápání a provádění číselných operací, matematické představivosti a geometrii;
- Dyspraxie je specifická porucha schopnosti vykonávat složitější úkony. Postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů;
- Dymúzie je specifická porucha hudebních schopností;
- Dyspinxie je specifická porucha výtvarných schopností.

Uvedené poruchy učení mají předponu dys-, která značí deformaci, rozpor, nedokonalost. K předponě náleží slovní základ přejatý z řeckého označení postižené dovednosti.

K dys-poruchám nezařazujeme pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat, které se může objevit u dětí vývojově nezralých, u dětí s nízkou úrovní rozumových schopností (Zelinková, 2003).

Tyto poruchy se často objevují v různých kombinacích, zejména dyslexie, dysgrafie a dysortografie. U dětí se mohou projevovat i samostatně (Jucovičová, Žáčková, 2008).

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 řadí specifické poruchy učení do skupiny Poruchy psychického vývoje. V kategoriích F80-F89 Poruchy specifického vývoje jsou SPU označeny jako specifické vývojové poruchy školních dovedností.

Zahrnuté diagnózy (Zelinková, 2003):

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka;
- F80.0 Specifická porucha artikulace řeči;
- F80.1 Expresivní porucha řeči;
- F80.2 Receptivní porucha řeči;
- F80.3 Získaná afázie s epilepsií;
- F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka;
- F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná;
- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností;
- F81.0 Specifická porucha čtení;
- F81.1 Specifická porucha psaní;
- F81.2 Specifická porucha počítání;
- F81.3 Specifická porucha školních dovedností;
- F81.8 Smíšená porucha školních dovedností;
- F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností;
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifická.

2 ETIOLOGIE VZNIKU SPU

Přístupy poradenských psychologů a pedagogů ovlivňují nauku o příčinách specifických poruch učení. Výzkumy se především zaměřují na speciálně pedagogické, psychologické, neurofyziologické, sociologické i lingvistické kořeny tohoto jevu. Specifické poruchy učení se řadí jako interdisciplinární téma. Důležité jsou podmínky procesů rozvoje řeči, které jsou základem čtení a psaní (Pokorná, 1997).

Specifické poruchy učení jsou vrozené. Vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození anebo časně po narození dítěte. Svou roli zde hraje i dědičnost, popřípadě kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Etiologie bývá neznámá či neúplně jasná. Je možná souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo s neurohumorální činností mozku, případně i s poruchami vývoje dítěte. Jedná se o problematiku vnitřních příčin. Obdobné obtíže mohou být získané i zvnějšku, např. neurotizací dítěte, použitím nesprávných metod výuky, zameškáním školní docházky, nižší sociokulturní úrovní či odlišným jazykovým prostředím rodiny dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Od počátku zájmu o problematiku specifických poruch učení se předpokládalo, že obtíže nejsou způsobeny sníženou inteligencí dítěte ani nepodnětným sociálním prostředím dítěte, ve kterém vyrůstalo, a ani důsledkem negativního emocionálního vývoje. Uvádí se, ale že, jsou spojeny s určitými funkčními nedostatky centrální nervové soustavy. V odborné literatuře se předpokládá, že existují dva faktory, které podmiňují vznik specifických poruch učení. Jedním z nich je dědičný sklon a druhým lehká mozková postižení (Pokorná, 2001).

Existuje mnoho teorií, které se týkají příčin vzniku specifických poruch učení. Zelinková (2003) uvádí práci Otakara Kučery, datována od šedesátých let 20. století, kdy se se svým kolektivem zabýval výzkumem dyslexií a dospěl k závěrům, které zdaleka nejsou v rozporu se současnými zjištěními. Skupina dyslektiků z Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích mu posloužila pro stanovení příčin.

Zjistil tyto příčiny vzniku specifických poruch učení:

- lehká mozková dysfunkce zastoupena asi v 50 % případů;
- dědičnost asi ve 20 % případů;
- kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti asi v 15 % případů;
- neurotické nebo nejasné etiologie u 15 %.

Ze současných teorií poukazuje Zelinková (2003) na následující roviny k odhalení příčin specifických poruch učení:

Biologicko-medicínská rovina

Vývojové poruchy, jako např. dyslexie, jsou ovlivněny několika geny. Podle pravděpodobnostního modelu přispívají k riziku dyslexie určité geny v kombinaci s dalšími faktory včetně vlivu prostředí.

Jedinec s dyslexií má odlišnou strukturu, ale i funkci mozku než jedinec bez této poruchy. Vědci objevili značné anatomické rozdíly, odlišnosti na úrovni buněk a spojů mezi nimi. Do odlišných způsobů učení vysledovaných v kognitivních a vzdělávacích studiích se promítají změny ve struktuře mozku. Velké anatomické rozdíly se týkají planum temporale. „*Zatímco u běžné pravoruké populace je širší na levé straně, u dyslektiků dosahuje stejné velikosti na obou stranách mozku*“ (Zelinková, 2003, s. 23). Tato část mozku se podílí na motorické a sensorické analýze, pozornosti, jazykových funkcích a pracovní paměti. Další studie poukazují na více malých neuronů v talamu, kde je tvořeno centrum mozku s místem, kde jsou převáděny informace ze smyslových orgánů (oka, ucha) k vyšším procesům mozkové kůry.

Výzkumy ukazují, že jednou z příčin dyslexie může být také zvýšená hladina testosteronu. Jedná se o hormon ovlivňující vývoj sekundárních pohlavních znaků. Z toho plyne, proč těmito poruchami jsou více postiženi chlapci. Objevuje se u nich snížená imunita, dyslexie, leváctví, deficity ve fungování levé hemisféry, avšak zvýšená zdatnost pravé hemisféry je může kompenzovat. Matějček (1995, s. 84) uvádí názor B. S. McEwena o hormonálních změnách, který zní takto: „*Hormony samy o sobě nedělají dyslexii, ale spíše jen mění nebo omezují vývoj mozku do té míry, že se zvyšuje pravděpodobnost, že vrozené defekty nebo mozková poškození budou mít znatelný vliv na psychické schopnosti.*“

Mozeček (cerebellum) je podkorová struktura ležící v zadní části mozku, tvořen dvěma hemisférami a jeho funkcí je kontrola pohybů končetin především v rychlých cílených pohybech. K symptomům jako jsou poruchy rovnováhy a postojů, ke ztuhlosti končetin, ztrátě napětí, poruše koordinace, poruše automatických pohybů.

Kognitivní rovina

Rovina poznávacích procesů zahrnuje deficit dále uvedených oblastí. Výzkum fonologického deficitu vedl autory k hypotéze, že děti s dyslexií mají časté poškození fonemického uvědomění, které způsobuje obtíže v dekodování a osvojování dalších dovedností, jež podmiňují nácvik čtení. U vizuálního deficitu je porucha s krátkodobou pamětí, potřeba delšího času k získání obrazu písmene. Identifikuje písmeno a přesune se k dalšímu, ale předešlý obraz písmene již vyhasíná. Deficity v oblasti řeči a jazyka postihují mluvenou a psanou řeč, systém osvojování jazyka a jazykové kompetence. Teorie deficitu v procesu automatizace předpokládá, že proces učení probíhá z počátku bez problémů, ale dovednosti nejsou automatizovány tak rychle, jak je tomu u běžné populace. U deficitu v oblasti paměti záleží na trvání paměťových stop, které rozlišujeme na paměť krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou. Dalšími jsou deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů a kombinace deficitů.

Behaviorální rovina

Do této oblasti řadíme rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní, rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.

3 KLASIFIKACE JEDNOTLIVÝCH PORUCH UČENÍ

Specifické poruchy učení se u dětí projevují při osvojování čtení, psaní a počítání a dále řadu dalších obtíží, které tyto poruchy doprovázejí. V běžném životě rodiče a v průběhu výuky učitelé si nemusí uvědomovat nebo všimnout projevů a znaků, které dítě vysílá, považují ho nepozorné, lenivé a někdy dokonce hloupé. Specifické poruchy učení postihují také chování, citový a sociální vývoj dítěte. Může mít problémy s navazováním sociálních kontaktů, trpět pocitem nepochopení a méněcennosti. V mnohých případech to vede k negativním kompenzacím, upozorňováním na sebe nevhodnými formami – „šáskováním“ (Zelinková, 2003).

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Přesněji to znamená potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy, přesně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (v psaní) a ve zpracování psané řeči (ve čtení). Problémy má dítě s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Dalším problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p). Pro dítě je náročné spojování hlásek ve slabiku a souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér. Porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení, porozumění čtenému textu (Bartoňová, 2004).

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je často obtížně čitelné, neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Děti s touto poruchou, se dlouho nemohou naučit dodržení liniatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, často u nich zjistíme vadné držení psacího náčiní, často škrtají, přepisují písmena. Samotný proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti, není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu (Bartoňová, 2004).

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Často se vyskytuje ve spojení s dyslexií. Tato porucha postihuje pravopis ve dvou oblastech, a to ve zvýšeném počtu specifických dysortografických chyb, obtížemi při osvojování gramatiky a aplikaci

gramatických jevů (Zelinková, 2003). Dle Bartoňové (2004) porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka. Týká se zejména vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, „zkomolenin“ – chyb z artikulační neobratnosti, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek a chyb v měkčení (Bartoňová, 2004). Vznik dysortografie na podkladě poruchy fonemického sluchu uvádí Jucovičová a Žáčková (2008). Narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť. Děti s poruchou mívají často zhoršený jazykový cit. Dítě diktovaná slova slyší, nedokáže je přesně rozlišit a napíše je nedokonale, nesprávně. Při písemném ověřování znalostí mají horší výsledky než u ústního ověřování (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností postihující manipulaci s čísly, matematické představy, číselné operace a geometrii. Dítě s touto poruchou má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění matematických operací. Někdy může být porušena matematická logika a díky tomu není dítě schopno pochopit základní matematické postupy. Podle charakteru potíží můžeme podle Košče (1972) rozlišovat tyto typy dyskalkulie:

Praktognostická dyskalkulie-porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Matematickou manipulací se rozumí tvoření skupin řady předmětů, porovnávání řady předmětů. Dítě není schopno dospět k pochopení pojmu číslo. V oblasti geometrie nemůže dítě seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti, diferencovat geometrické tvary. Dítě selhávající například při obkreslování figur, při kreslení a psaní, pokud jde o rozmístění figur v prostoru, značí poruchu prostorového faktoru matematických schopností.

Verbální dyskalkulie-porucha při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Do této kategorie spadají i neschopnosti zvládat vyjmenování řady číslovek od nejvyšší k nejnižší a naopak, jmenování řady sudých a lichých čísel. Dítě si pod číslem neumí představit příslušnou skupinu prvků a označit počet prvků v dané skupině číslem.

Lexická dyskalkulie-neschopnost číst číslice, čísla, operační symboly. Při nejtěžších případech dítě není schopno přečíst izolované číslice či operační znaky. Při lehčích případech má dítě potíže se schopností přečíst vícemístné číslo s nulami

uprostřed, vícemístné číslo napsané svisle. Mohou být zaměněna tvarově podobná čísla 3-8, 6-9, římské číslice IV a VI, záměny čísel 12-21, čtení číslic 2, 3, 8 místo 238. Příčinou je porucha v oblasti zrakového vnímání či porucha orientace v prostoru. Projevuje se i porucha pravolevé orientace.

Grafická dyskalkulie-neschopnost psaní matematických znaků. Problémy se objevují při zápisu číslice formou diktátu nebo přepisu, v lehčích případech má dítě obtíže při psaní vícemístných čísel, píše v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, nebo píše nepřiměřeně velké číslice. Písemný projev je neúhledný, obtížně zapisuje řády pod sebe a v geometrii má dítě problémy s rýsováním jednoduchých obrazců. Porušena bývá pravolevá a prostorová orientace.

Operační dyskalkulie-porucha projevující se při provádění matematických operací, sčítání, odčítání, násobení, dělení. Často se projevují záměny operací (sčítání-odčítání), při sčítání delších řad čísel záměny desítek a jednotek, záměny čitatele a jmenovatele. Patří sem také symptomy související s nedostatečným osvojením násobilky, kdy si dítě pomáhá sčítáním čísel nebo počítáním na prstech. Děti s tímto typem poruchy se uchylují k písemnému počítání tam, kde lze snadno počítat z paměti. Objevují se problémy s řešením kombinovaných slovních úloh, kde je třeba udržet v paměti jednotlivé výsledky.

Ideognostická dyskalkulie-porucha v oblasti pojmové činnosti, především chápáním matematických pojmů a vztahy mezi nimi. Neschopnost počítání po jedné od daného čísla z hlavy se považuje za nejtěžší poruchu. Nejlehčím stupněm je neschopnost chápat vztahy v matematických řadách, kdy má dítě pochopit vztahy mezi čísly a určit číslo následující, např. 5, 10, 15, apod. Dítě nechápe číslo jako pojem. Umí napsat a přečíst např. číslo 9, avšak neuvědomuje si, že 9 je zároveň 10-1, 3x3, polovina z 18 apod. Obtíže se objevují také v řešení slovních úloh, kdy dítě není schopno převést z praxe vycházející úkol do systému čísel a řešit jej (srov. Bartoňová, 2004, Zelinková, 2003).

Dyskalkulie se může vyznačovat také nepochopením času a jeho jednotek (Learning Disabilities, 2014).

Dysmúzie je specifická porucha, která postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby. Projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem

not spíše souvisí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými (Bartoňová, 2004).

Dyspinxie je specifická porucha kreslení charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě neobratně zachází s tužkou, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy (Bartoňová, 2004).

Dyspraxie je specifická porucha týkající se obratnosti, schopnosti vykonávat složité motorické úkony, a to jak v běžných denních činnostech, tak i ve školním vyučování. Děti trpící dyspraxií bývají nešikovné, neupravené, pomalé a jejich výrobky v praktických činnostech jsou nevzhledné, což u nich vede k nechuti používat motorické funkce (Bartoňová, 2004).

Dyspraxie je porucha či nezralost v uspořádání pohybů vedoucí k dalším problémům v oblasti jazyka, myšlení a percepce (Kirbyová, 2000).

4 DIAGNOSTIKA SPU

Zelinková (2003) uvádí diagnostiku jako východisko výchovně vzdělávacího procesu a reedukace především. Cílem diagnostiky je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik ale i dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.

Sindelárová (2007) ve své publikaci uvádí, že je možné diagnostikovat poruchy učení a chování již v předškolním roce. V případě, že má dítě problémy při výuce čtení, psaní a počítání, nacházíme příčiny těchto problémů už tam, kde jsou základy těchto schopností.

4.1 Diagnostika pedagoga v běžné třídě základní školy

Zelinková (2003) uvádí, že učitel provádí pedagogickou diagnostiku. Zejména se zaměřuje na úroveň vědomostí i psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. Pokud má podezření na některou ze specifických poruch učení, zaměřuje se na následující oblasti:

- úroveň čtení: chybovost, rychlost, porozumění, chování při čtení;
- psaní (rukopis): vybavování si tvarů písmen, čitelnost, úprava, držení psacího náčiní;
- psaní (pravopis): kdy a jakých chyb se dopouštějí nejvíce;
- počítání: chápání pojmu číslo, znalost matematických operací, orientace na číselné ose, na jaké úrovni zvládá učivo;
- soustředění: jak dobře se soustředění, kdy má výkyvy v soustředění;
- sluchové vnímání: dělení slova na slabiky, poznávání první hlásky ve slově, rozkládání slova na hlásky, rozlišuje slabiky;
- zrakové vnímání: zda obtíže nejsou či se projevují při rozlišování figur, reverzních figurách atd.;
- řeč: poruchy řeči, obtížně hledá vhodné výrazy, malá slovní zásoba;
- reprodukce rytmu: zda má a do jaké míry či nemá obtíže;
- orientace v prostoru: zvládá bez nápadností, má menší obtíže nebo zvládá s obtížemi;

- určování pravé a levé strany: zvládá, zvládá s obtížemi či nezvládá;
- nápadnosti v chování: jaké to jsou;
- postavení dítěte v kolektivu: oblíbený, celkem oblíbený, neoblíbený nebo stojí mimo kolektiv;
- rodinné prostředí: hodnotová orientace v rodině, způsob výchovy a péče o dítě.

Nutné je také zvážit, jaké jsou rozumové schopnosti dítěte, jakých výkonů dosahuje v jiných předmětech. Třeba je vyloučit další příčiny, jako je například dlouhodobá nemoc, střídání učitelů, celková nezralost. Učitel může ještě před vyšetřením žáka na odborném pracovišti používat metody a pomůcky určené pro jedince s poruchou. Někdy se stává, že pouhé dočasné snížení nároků na dítě, zpomalení pracovního tempa vede ke zlepšení (Zelinková, 2003).

4.2 Diagnostika na odborném pracovišti

Diagnostika probíhá v pedagogicko-psychologické poradně. Při stanovení diagnózy se využívá spolupráce speciálního pedagoga a psychologa, případně dalších odborníků jako je neurolog, foniatr, oftalmolog a pediatr.

Úkolem speciálního pedagoga je analyzovat pedagogické údaje, realizovat vyšetření výukové úrovně. Také se podílí na vyšetření percepčně kognitivních zkoušek.

Psycholog zkoumá úroveň rozumových schopností. Výsledky vyšetření inteligence mohou odhalit i tzv. nepravou dyslexii.

Nepřímé zdroje diagnostických informací

Úvodní vyšetření je tvořeno rozhovorem s rodiči, rozhovorem s učitelem nebo jeho písemné zprávy a rozhovorem s dítětem. Z těchto materiálů dochází ke zpracování osobní anamnézy, rodinné anamnézy a anamnézy prostředí dítěte.

Přímé zdroje diagnostických informací

Významnou diagnostickou metodou jsou speciální zkoušky a testy. Tyto výsledky hodnotí intelektovou úroveň dítěte a jeho výkony v jednotlivých percepčních oblastech.

Mezi nejpoužívanější patří Pražský dětský Wechslerův test (PDW), který je určen dětem ve věku od 5 do 16 let. Test se skládá z několika subtestů a jsou klíčové pro diagnostiku dyslexie (Bartoňová, 2004).

K základním diagnostickým zkouškám specifických poruch učení řadíme (srov. Zelinková, 2003, Bartoňová, 2004):

Vyšetření výkonu ve čtení, kde sledujeme rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzujeme chyby a sledujeme, jak se dítě chová během čtení. K vyšetření se používají standardizované testy, které v roce 1987 vypracoval Zdeněk Matějček. Dítě čte tři minuty a zaznamenáváme počet slov přečtených v každé minutě, poté odečítáme počet slov přečtených chybně. Počet přečtených slov v první minutě vyjádříme čtenářským kvocientem. Jako sociálně únosné čtení se označuje hranice 60-70 slov za minutu. K normalizovaným textům byl přidán nesmyslný text „Latyš“. Text je psán bez věcného významu, ačkoli českým pravopisem i českou skladbou hlásek. V takovém textu čtenáři inteligence nepomáhá, je nucen číst očima.

Vyšetření psaní, kde písemný projev hodnotíme po stránce grafické, pravopisné a obsahové, kde se všechny oblasti vzájemně ovlivňují. Diagnostickými nástroji jsou: opis, přepis, diktát, volný písemný projev. Opis ukazuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen a jejich uspořádání ve slova, popř. věty. Přepis sleduje tytéž cíle, ale navíc musí dítě zvládat vztah mezi tiskacími a psacími písmeny. Diktát je komplexní dovednost, která předpokládá dostatečně rozvinutou zrakovou a sluchovou percepci, grafomotoriku, spojení hláska-písmeno a nejen znalost, ale i aktivní aplikaci gramatických pravidel. Volné téma ukazuje dovednost samostatného písemného vyjadřování a zároveň zvládnutí grafické a pravopisné stránky. U grafické stránky písemného projevu je hodnocen způsob sezení při psaní, držení psacího náčiní, pracovní tempo, tvary a velikost písmen, rychlost vybavování písmen a uspořádání na ploše. Při vyšetření pravopisu se používají diktáty, které obsahují specifické dysortografické jevy.

Vyšetření matematických schopností, při kterém se zajímáme o úroveň psychických funkcí a dílčí dovedností (rozumové schopnosti, řeč, zrakové a sluchové vnímání, pravolevá a prostorová orientace a motorika). Pro diagnostiku dyskalkulie vydala Psychodiagnostika Brno baterii testů zpracovanou J. Novákem, kam patří například Barevná kalkulie (Novák, 2002), Kalkulie IV (Novák, 2002), Číselný

trojúhelník (Novák, 1997), Rey-Ostheriethova komplexní figura (slovenská verze Košč, Novák, 1997). Při testování sledujeme obtíže v matematické paměti, problémy se zaměřováním číslic, orientaci v prostoru, problémy se čtením a psaním čísel, poruchu v oblasti matematických operací a poruchu matematického porozumění.

Vyšetření úrovně sluchového vnímání se u dětí školního věku provádí pomocí Matějčkovy Zkoušky sluchové analýzy a syntézy (Matějček, 1993). Při sluchové analýze má dítě poznat, z jakých hlásek je slovo složeno a při sluchové syntéze z jednotlivých hlásek slovo poskládat v celek. Zkoušku autorů Wepman (1960), Matějček (1993) užíváme pro vyšetření schopnosti sluchového rozlišování-sluchové diferenciacce, kde má dítě určit shodnost nebo rozdílnost mezi 25 dvojicemi nesmyslných slov.

Vyšetření úrovně zrakového vnímání provádíme nejčastěji Edfeldtovou Reverzní zkouškou (Pokorná, 1997). Pomůže nám zjistit příčiny záměny písmen a číslic. Děti v testu, který obsahuje figury lišící se podle osy v rovině horizontální a vertikální, určují, jestli jsou obrazce rozdílné či shodné. Při vyšetření vizuo-motorické koordinace používáme test M. Frostigové.

Vyšetření úrovně prostorové orientace je závislé na zrakovém, sluchovém a kinestetickém vnímání. K zjištění úrovně pravolevé a prostorové orientace se používá postup uvedený v Souboru specifických zkoušek (Žlab, 1990). Obsahují orientaci na čtverci, orientaci na vlastním těle a orientaci na osobě sedící čelem.

Vyšetření laterality provádíme nejčastěji pomocí Žlabovy a Matějčkovy Zkoušky laterality, kterou zjišťujeme vztah mezi lateralitou ruky a oka. Test tvoří pomůcky a záznamový arch, kam se zaznamenávají zkouškové situace (zasouvání kolíčků, jakou máš sílu, tleskání, klíč do zámku, ...) a vypočítává se kvocient pravorukosti.

Vyšetření řeči probíhá v průběhu rozhovoru s dítětem, kde se zaměřujeme na vyjadřovací schopnosti, výslovnost, slovní zásobu a další a zároveň dítě současně hodnotíme. Pro podrobnější diagnózu můžeme využít Heidelberský test řečového vývoje, který přeložila a upravila Marina Mikulajová.

Vyšetření vnímání časové posloupnosti se dělá v oblasti vizuální percepce. Žlabova zkouška reprodukce rytmu se používá v oblasti sluchového vnímání. Dítě vytleskává nebo opakuje na bzučáku předložený rytmus, který je sestaven z krátkých

a dlouhých intervalů. Selhávání značí obtíže v rozlišování délky samohlásky (Pokorná, 1997).

Vyšetření představy prostoru se provádí pomocí Žlabovy zkoušky vpravo-vlevo nebo u dětí nad osm let se dají využít Reyovy komplexní figury. Dítě obkreslí figuru na nelinkovaný papír, poté se kresba odstraní a má nakreslit znovu figuru z paměti. Po vysvětlení vztahů a významu jednotlivých čar kreslí figuru potřetí. Nakonec se hodnotí rozdíly mezi první a třetí kresbou.

5 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Do příslušného typu školského zařízení jsou jedinci se specifickými poruchami učení zařazováni na základě doporučení a výsledků odborného pedagogického a speciálně-pedagogického vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nebo se spoluprací příslušného speciálně-pedagogického centra, Dys-centra, se souhlasem zákonného zástupce jedince spolu s ředitelem školy.

Existuje několik možností, jak je možné jedince se specifickými poruchami vzdělávat. Mezi základní možnosti patří (srov. Bartoňová, 2004, Pipeková, 2006):

- **Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy.** Uplatňuje se především u mírnějších forem poruchy v rámci třídy základní školy. Učitel by měl disponovat základními vědomostmi a dovednostmi o problematice specifických poruch učení, měl by být schopen vytvořit pro jedince vhodné podmínky vzdělávání s reedukačními postupy. Do běžné třídy základní školy je také možno jedince integrovat, pokud se jedná o poruchu těžšího stupně, přičemž jsou zachovány a splněny podmínky integrace. Integrace se zejména doporučuje jedincům s průměrným a nadprůměrným intelektem, snadno adaptabilním;
- **Individuální péče prováděná učitelem či speciálním pedagogem.** Péči zajišťuje pedagog, který absolvoval speciální kurz, školní psycholog či speciální pedagog působící ve třídách ZŠ. Vede dyslektické kroužky, kabinety dyslektiků, hodiny reedukační péče a postupy konzultuje s poradenskými pracovišti;
- **Třídy individuální péče zřizované při základních školách.** V těchto třídách výuku a nápravu zajišťuje speciální pedagog. Jedinec v průběhu dne dochází do těchto tříd na vybrané předměty. Většinou se jedná o hodiny českého jazyka se zaměřením na reedukační nápravu specifické poruchy učení;
- **Cestující učitel.** Pracovník pedagogicko-psychologické poradny či speciálně-pedagogického centra dochází do základní školy zajišťovat reedukační péči v průběhu vyučování;

- **Specializované třídy pro děti s poruchami učení a chování.** Třídy se zřizují při základních školách. Výuku realizuje speciální pedagog se sníženým počtem žáků ve třídě. Reedukační péče se prolíná celým edukačním procesem a preferuje se individuální přístup. Především pro žáky s průměrnými a mírně podprůměrnými intelektovými schopnostmi, pro žáky hůře adaptabilní, uzavření, s neurotickými rysy nebo příliš pomalým tempem je tato forma vzdělávání vhodná;
- **Speciální školy pro děti s poruchami učení.** Prostřednictvím týmu odborníků je žákům zajištěna individuální speciální péče v průběhu celého vyučovacího procesu;
- **Dětské psychiatrické léčebny.** Ve třídách při psychiatrických léčebnách jsou vzdělávány a léčeny žáci s těžkým stupněm postižení a s kombinovaným postižením. Probíhá zde reedukační i terapeutická péče;
- **Individuální a skupinová péče ve speciálních zařízeních.** Pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra či střediska výchovné péče poskytují tento typ péče. Péče je realizována formou edukativních a stimulačních skupin nebo individuálně vedené reedukace. V rámci této péče jsou zahrnuti i rodiče zúčastňující se společných skupinových sezení, což pro jejich děti má veliký motivační efekt.

Žáci, jejichž stupeň obtíží nevyžaduje speciální péči a jsou diagnostikováni, jako osoby se specifickými poruchami učení jsou vzděláváni v běžných třídách základní školy. Žákům integrovaným vypracovává individuální vzdělávací plán (IVP) třídní učitel ve spolupráci s poradenským zařízením, popřípadě výchovným poradcem, školním psychologem a zákonným zástupcem dítěte. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěru speciálně-pedagogického vyšetření nebo psychologického vyšetření školským poradenským zařízením či doporučení dalších odborníků a vyjádření zákonného zástupce žáka.

V současné době, od září 2016, je v platnosti nová vyhláška 27/2016 Sb. O společném vzdělávání. Společné vzdělávání spočívá v tom, že v jedné třídě se budou společně učit děti zdravé, děti s různým tělesným postižením, děti se specifickými

poruchami učení i chování, etnické menšiny, cizinci, děti s lehkým mentálním postižením. Společné vyučování má přinést lepší podmínky školám pro začlenění dětí s výše uvedenými problémy do kolektivu dětí, a tak je lépe integrovat do běžného života. I ostatním dětem má přinést pozitivum-naučí se žít s lidmi handicapovanými, naučí se toleranci, vzájemné pomoci. Předpokládá se, že ve škole mírně naroste počet dětí se zdravotním postižením i jinak problémových dětí, s tím naroste i počet asistentů pedagoga ve školách. Porostou nároky na pedagoga, který bude muset všechno zvládat. Teoreticky by měl mít učitel na každý typ postižení připraveny jiné metody a formy vzdělávání.

S novou vyhláškou se mění postupy poradenských zařízení. Všechny děti se zdravotním znevýhodněním budou muset v průběhu dvou let znovu navštívit poradenské zařízení, aby mohl být stanoven stupeň podpůrných opatření. Podle toho se bude odvíjet míra podpory, tvorba individuálního vzdělávacího plánu, případně další postupy.

6 PORADENSTVÍ SE ZAMĚŘENÍM NA ŽÁKY S SPU

System pedagogicko-psychologického poradenství je v České republice velmi propracovanou sítí poradenských služeb určených dětem s jejich rodiči, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům. Stěžejním cílem těchto zařízení je poskytovat odbornou pomoc a podporu. K tomu napomáhá i spolupráce s dalšími odbornými pracovišti, jako jsou lékaři, soudy.

6.1 Školní poradenská pracoviště

Školní poradenská pracoviště jsou zřizována přímo ve školách a poradenství zde zajišťuje školní speciální pedagog, školní výchovný poradce, školní psycholog a školní metodik prevence.

- **Školní speciální pedagog** je pracovník s ukončeným vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogika. Zaměřuje se na vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a napomáhá jejich zařazení do speciálně-pedagogické péče. Dále se zaměřuje na depistážní, diagnostickou a intervenční činnost. Poskytuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům a vedení asistentů pedagoga ve škole (vyhláška 73/2005 Sb.);
- **Školní výchovný poradce** je součástí každé školy, tuto funkci zastává většinou učitel z pedagogického sboru. Mezi jeho úkoly patří vyhledávání a provádění orientačních šetření žáků, zaměřování se na sociální oblast a prevenci, poradenská činnost (profesní a kariérové poradenství), metodická a informační pomoc pedagogickým pracovníkům a rodičům, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (vyhláška 3/2005 Sb.);
- **Školní psycholog** působící na některých školách je povinen mít ukončené vysokoškolské vzdělání v oboru psychologie. Zajišťuje péči o integrované žáky, sleduje projevy a výkony žáků s výukovými či výchovnými problémy, konzultace pro jejich rodiče či zákonné zástupce, metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům a screening specifických poruch učení a chování ve škole (vyhláška 73/2005 Sb.);

- **Školní metodik prevence** tvoří a koordinuje minimální preventivní program školy, vyhledává žáky s rizikem a projevy sociálně nežádoucího chování, spolupracuje s odpovídajícím odborným pracovištěm a také pomáhá pedagogickým pracovníkům v oblasti preventivního programu (vyhláška 73/2005 Sb.).

6.2 Specializovaná poradenská pracoviště

Specializovaná poradenská pracoviště jsou zřizována mimo školu a slouží pro odbornou pomoc žákům, mladistvým, rodičům, učitelům i pedagogickým pracovníkům. Svým zaměřením se odlišují na pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně-pedagogická centra (SPC) a střediska výchovné péče (SVP). „*Diagnózu opravňující k integraci může stanovit pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum*“ (Zelinková, 2003, s. 50).

6.3 Pedagogicko-psychologické poradny

PPP mají v péči děti a mládež od 3 do 19 let, až do ukončení vzdělávání na středních školách. Cílem je zjistit příčiny poruch učení a chování, případně dalších problémů ve vývoji osobnosti. Další náplní činnosti PPP je reedukační, poradenská a terapeutická péče cílená na rozvoj osobnosti a sebepoznání. Psycholog, sociální pracovníce a speciální pedagog zajišťuje vypracovávání odborných podkladů pro rozhodnutí při zařazování dětí do škol se speciálním výukovým programem či pro stanovení individuálního vzdělávacího programu (IVP) v běžné základní škole, zabývá se odkladem školní docházky i diagnostikou mimořádně nadaných žáků. Dále poskytuje metodické vedení výchovných poradců a metodiků prevence, spolupracuje se školními speciálními pedagogy a školními psychology (vyhláška 72/2005 Sb.).

6.4 Speciálně-pedagogická centra

SPC jsou zařízení, specializující se na určitý typ zdravotního postižení žáků či zdravotního znevýhodnění žáků integrovaných ve školách. Centra se dle vyhlášky 72/2005 Sb. dělí na SPC pro žáky:

- s vadami řeči;
- se zrakovým postižením;
- se sluchovým postižením;
- s tělesným postižením;
- s mentálním postižením;
- s hluchoslepotou;
- s poruchou autistického spektra;
- s kombinovaným postižením.

Poradenské služby jsou poskytované dětem od nejranějšího věku až do doby ukončení studia. Tým odborníků je stejný jako u PPP, navíc je doplněn odborníky z oblasti pediatrie, logopedie, neurologie, psychiatrie, etopedie a dalších lékařských oblastí. Ke standartním činnostem centra patří komplexní speciálně-pedagogická diagnostika žáka se zdravotním postižením, sociálně právní poradenství, konzultace pro rodiče, zákonné zástupce a školská zařízení, vytvoření plánu k péči o žáka, přímá práce se žákem, pomáhá při tvorbě IVP a integraci žáků se zdravotním postižením do příslušné školy, všestranně podporuje optimální psychomotorický a sociální vývoj žáka se zdravotním postižením (vyhláška 72/2005 Sb.).

6.5 Střediska výchovné péče

Tato střediska nabízí dětem a mládeži okamžitou pomoc, odstraňování nebo částečné zmírňování již vzniklé poruchy učení, péči při výchovných problémech a poskytování poradenských služeb pedagogickým pracovníkům v oblasti péče o výchovně ohrožené děti a mládež. Pro děti a mládež je zajišťována pomoc formou ambulantní či internátní péče. Internátní pobyt probíhá v maximální délce dvou měsíců a je dobrovolný (zákon 109/2002 Sb.).

7 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Pojem reedukace či náprava je označován soubory speciálně-pedagogických postupů a metod zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Reedukační proces znamená postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní a počítání (např. rozvoj porušených funkcí sluchového, zrakového vnímání). Jeho výsledkem ale není jen rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je také zaměřen na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci obtíží, které vyplývají ze specifické poruchy učení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Specifické chyby spojené se specifickými poruchami učení dostaly své označení právě proto, že se vymykají běžným obtížím, které naši učitelé znají. Nespecifické obtíže můžeme odstranit tím, že si dítě bude více číst, nacvičovat psaní a procvičovat si počty. Specifické obtíže však samotným opakováním nevymizí. Nedorozumění mezi učitelem a rodiči dítěte zapříčiňuje nedostatečná informovanost o příčinách specifických poruch učení. Učitelé nemají zkušenosti s jejich nápravou, často se domnívají, že dítě dělá chyby z nepozornosti, nedbalosti a nedostatečného procvičování. Jak uvádí Pokorná (2001), někteří rodiče vypovídají, že s dítětem opakují čtení, počítání nebo psaní s přestávkami i dvě hodiny denně, přesto se plynulost čtení nebo pohotovost v počítání nezlepšila. Tím se roztáčí začarovaný kruh nedorozumění, který u všech zúčastněných vzbuzuje nepříjemné pocity a neuspokojení. Překonání specifických poruch učení vyžaduje i specifické způsoby nápravy (Pokorná, 2001).

Je nutné reedukaci přizpůsobit individuálním zvláštnostem dítěte a typu postižení, není proto možné určit jednotný postup reedukace, který by byl stejně vhodný pro všechny žáky. Důležité je respektování stupně závažnosti poruchy a fázi nápravy, což je uvedeno ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny a slouží jako podklad pro reedukaci žáka. Nezbytné pro nápravu poruch vzdělávání žáka je týmová spolupráce pedagogů a rodičů. Při reedukaci se zaměřujeme na rozvoj funkcí podmiňující poruchu, utváření dovedností správně číst, psát a počítat, ale i vhodné působení na psychiku žáka a naučení se žít s poruchou (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Pro úspěšnou reedukaci je velmi důležitá odborná znalost učitele, zároveň i jeho osobní přístup a empatie k žákovi i jeho rodičům.

7.1 Zásady reedukační péče

Při reedukaci specifických poruch učení je potřeba respektovat určité zásady. Pokud dodržovány nejsou, jedná se buď o doučování, které nemůžeme s reedukací zaměňovat, nebo jsou různě prováděna známá cvičení, která nevedou ke zlepšení. U dětí spíše taková cvičení vedou ke ztrátě motivace, snížení sebedůvěry. Podle diagnostiky provedené na odborném pracovišti vyplývá, že se většinou jedná o nedostatečný vývoj psychických funkcí. Ty mají souvislost s problémy při nácvičování čtení, psaní a počítání. Většinou jde o zrakovou a sluchovou perцепci, pravolevou a prostorovou orientaci a další. Předpokladem zvládnutí základních školních dovedností jsou psychické funkce na určitém stupni vývoje. Neměli bychom jejich vývoj přehlížet, předčasně přecházet k utváření konkrétních dovedností číst, psát nebo počítat. Rozvíjející cvičení děti velmi rády provádějí, neboť jim to nepřipomíná školní situaci (Zelinková, 2003).

Mnoho odborníků zabývajících se specifickými poruchami učení, uvádějí ve svých publikacích zásady reedukace, podle kterých je možno postupovat. Zelinková (2003) zmiňuje následující základní zásady reedukace:

- Reedukace vychází z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště;
- Reedukace navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy;
- Předpokladem úspěchu je dobrý začátek, soustavná motivace;
- Metody preferují multisenzoriální přístup;
- Reedukace je individuální proces;
- Reedukace vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte;
- Reálné hodnocení výsledků reedukace, sebehodnocení;
- Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte.

Podle Pokorné (2001) tvoří zásady správného postupu reedukační péče:

- **Zaměření terapie na specifiku jednotlivého případu.** Nejedná se pouze o vlastní obtíže. Záleží i na vnitřních podmínkách, kterými jsou intelekt dítěte, schopnost koncentrace, volní vlastnosti i motivace k práci, ale také vnějších podmínkách zejména na prestiži vzdělání v rodině, podpora učitelem, rodičem či dalšími lidmi, které je nutné respektovat;
- **Psychologická analýza celkové situace dítěte.** Výsledkem analýzy je vytvoření celkové strategie práce s jednotlivým dítětem. Jde o vztah dítěte k učení, který může být často ovlivněn neúspěchy. Zaměřujeme se také na situaci rodičů dítěte, vztahy mezi rodiči a dítětem, postoje rodičů i dětí vůči škole, školním povinnostem a vzdělávání vůbec. Zároveň se zajímáme o vztahy dítěte ke spolužákům ve škole, sourozencům nebo o postoje širší rodiny k dítěti se specifickými poruchami učení;
- **Co nejpřesnější diagnostika obtíží dítěte.** Je nutné stanovit diagnózu obtíží, určit oblasti, které musíme u dítěte rozvíjet. Musíme zvolit postup a metodiku nápravy;
- **Stanovení obtížnosti jednotlivých úkolů.** Důležité je stanovit cvičení, která bude dítě provádět přiměřeně jeho schopnostem. Příliš lehká cvičení dítě neinspirují a těžká cvičení vzbuzují strach z neúspěchu, pocit neschopnosti.
- **Zažití úspěchu při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole.** Zážitek úspěchu právě v té činnosti, kde dítě selhávalo, je nejsilnější motivační impulz. Tento vnitřní prožitek je ve své novosti pro dítě tak překvapující, že je vytrhuje z pocitů bezmoci a aktivizuje jeho pozornost;
- **Postupování po malých krocích při nápravě.** Zvyšovat náročnost úkolů můžeme až tehdy, kdy dítě dostatečně nacvičilo úkoly předchozí. Obtížnější cvičení musí svou náročností odpovídat možnostem dítěte, které má těžší úkol pochopit a následně zvládnout;
- **Pravidelná, nejlépe každodenní práce s dítětem.** Je důležité dbát na systematickosti při nácvičení určité schopnosti nebo dovednosti a spolupráci na každodenním cvičením rodičů s dítětem;

- **Provádění cvičení s porozuměním, aby docházelo u dítěte k znovuvybavování a znovuuvědomování nacvičovaného jevu.** Dítě má rozumět tomu, co a proč to nacvičuje a během nácviku pracovat uvědoměle.
- **Vytvoření podmínek pro dokonalé soustředění.** Při cvičení musí být dítěti vytvořeny vhodné podmínky pro jeho optimální pozornost a koncentrovanost. Během práce se musíme soustředit pouze na dítě;
- **Dlouhodobý nácvik.** Náprava specifických poruch učení vyžaduje dlouhodobý nácvik, se kterým seznámíme dítě i rodiče hned na počátku a předejdeme tím brzkému zklamání;
- **Rozvíjenou schopnost cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována.** Pro úspěšnou nápravu poruch učení u dítěte je nutné každou funkci, která vede k určité dovednosti dostatečně rozvinout a dovést do její dokonalosti;
- **Použití co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit.** Vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, musí mít strukturu. Pamatujeme si to, co si dokážeme představit.

Při reedukaci se mohou vyskytovat chyby, kterým bychom se měli snažit vyvarovat. Ve své publikaci Zelinková (2003) uvádí nejčastější chyby, kterými jsou:

- Hubování, vyčítání, vymáhání slibů, že selepší. Horší variantou jsou urážky, nadávky, zdůrazňování úspěchů staršího sourozence, kamaráda ze sousedství. Tyto reakce vedou k pocitům méněcennosti, k zatvrzelosti, lítosti, popř. až negativnímu vztahu k úspěšnějším;
- Každodenní psaní diktátů stejným způsobem je pro dítě nezajímavé, nesoustředí se, hádá, chyby se velmi často opakují;
- K prohloubení nechuti ke čtení směřuje i každodenní opakované čtení textů, které jsou příliš náročné, a jejich klopotné hláskování nebo slabikování vyžaduje příliš mnoho úsilí;
- Nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům. Například jeden z rodičů předčítá větu po větě a dítě se vše učí zpaměti bez pochopení a bez souvislostí. Při ověřování vědomostí ve škole potom stačí jinak položená otázka a dítě ji neumí zodpovědět;

- Stálé podivování se a povzdechy nad tím, že něco neumí. „Vždyť ses to učil, jak to, že to zase nevíš.“ Pokud se dítě učilo a neumí, je zapotřebí hledat příčinu, která může spočívat v tom, že se učil špatně, bez pochopení, učivo nebylo dostatečně opakováno a upevněno. Jednou z příčin tohoto stavu může být porucha procesu automatizace;
- Nerespektování specifických obtíží, které souvisí s poruchou. Například záměny písmen, chyby související s nedostatečným sluchovým vnímáním, obtíže ve vyjadřování, snížený jazykový cit (nevnímá rozdíl mezi vyjádřením *bratrovy boty a dal boty bratrovi*) a další;
- Odpírání chvály, aby se příště více snažil (Zelinková, 2003).

7.2 Reeducace dyslexie

Při nápravě dyslexie se (podle Jucovičové, Žáčkové, 2004, Zelinkové, 2003, Pokorné, 1997) zaměřujeme na osvojování písmen, rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov a jejich čtení, samotné čtení textu a jeho porozumění. Zelinková techniku čtení nazývá procesem dekódování (zraková identifikace tvaru písmen a umístění v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem, prostorové uspořádání tvarů, spojení zvuků ve správném pořadí-hlásková syntéza). Poté dochází k porozumění (spojení obrazu slova s odpovídajícím významem).

Z těchto publikací jsem si pro své členění vybrala základní reedukační postupy, metody a techniky, napomáhající žákům ve škole.

Osvojování písmen (vyvození a fixace)

Již v této fázi výuky čtení mají někteří žáci s dyslexií výraznější problémy, zejména nedostatečnou úrovní percepčně kognitivních funkcí. V této části reeducace je vhodně využívat multisenzoriální přístup, kdy je naším cílem aktivní forma osvojování prostřednictvím co nejvíce smyslů.

Z celé řady konkrétních možností činností uvádím pouze některé:

- obrázkové abecedy (spojení obrázku určitého předmětu s písmenem);
- dětské karty s písmeny;
- písmenková pexesa;

- tvarování písmen z drátku;
- kreslení tvarů písmen a následné obtahování;
- dokreslování neúplných nebo nedokončených tvarů písmen;
- vytváření obrázků z písmen;
- vyhledávání ukrytých písmen v obrázku;
- reliéfní písmena (obrys písmene je vyhloubený v podložce a děti jej obtahují);
- skládání písmen z dílků;
- textilní písmena;
- kostky či navlékací korálky a mozaiky s písmeny;
- míče s písmeny;
- písmenková razítka a skládací písmenkové abecedy;
- aktivní razítka (dítě samo vytvoří písmeno z vhodně vybraných tvarů na razítkách);
- plastové formičky (odlití písmene ze sádry);
- tabulky písmen;
- psaní tvarů písmen na záda (druhé dítě písmeno poznává);
- tvoření písmene pomocí vhodného uspořádání těl žáků;
- psací mazatelné tabulky;
- logopedické říkanky, básničky (spojování s přírodními zvuky, sss-syčí had);
- rytmižace, pohyb.

Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen

Žáci mohou zaměňovat tvarově podobná písmena (b-d-p, a-e, m-n) či zvukově podobná písmena (t-d). Provádíme cvičení zejména zaměřená na zrakovou a sluchovou percepci.

Pro nápravu využíváme vhodné možnosti:

- spojování obrázku s písmenem;
- model písmene P (jeho obrácením a převrácením vznikají písmena b-d-p);
- vyhledávání a označování písmen v textu;
- skládání a dokreslování písmen;
- tabulky písmen;
- barevné abecedy;

- omalovánky;
- karty s písmeny;
- barevné kroužkování písmen v textu;
- porovnání zaměňovaných písmen;
- speciální pracovní listy;
- obouvání písmenek (model písmene „m“ má obuté tři botičky, „n“ pouze dvě botičky);
- papírový model písmen (svislým přeložením tiskacího tvaru písmena „m“ vznikne písmeno „n“);
- modelování, obtahování.

Spojování hlásek a písmen do slabik

Obtíže mají především žáci, u kterých není dostatečně vyvinutá schopnost analyticko syntetické metody (zejména spojování písmen do slabik, což je základní jednotkou postupu při výuce čtení touto metodou).

Při nápravě je možné postupovat takto:

- spojování samohlásek se souhláskami (ma, na, sa, ka, la, ...);
- opakované vyslovování jednotlivých hlásek dané slabiky (k, a, ka);
- manipulace s kostkami s písmeny;
- modely písmen (textilní, papírové);
- navlékací korálky s písmeny;
- písmenková razítka;
- spojení hlásky s obrázkem nebo předmětem;
- přečteme první hlásku a druhou mírně protahujeme (l-áá ...la);
- vyslovíme nahlas první písmeno a zároveň se díváme na následující, které k prvnímu „přilepíme“;
- propojení s pohybem;
- dyslektické okénko (jímž skládáme slabiku);
- postřehování (rychlá expozice) slabik na kartách;
- speciální počítačové programy.

Spojování slabik do slov, čtení slov

Cílem této fáze je žáka dovést k plynulému hlasitému slabikování, což je poslední krok před plynulým čtením.

Mezi možnostmi k nápravě patří:

- speciální domina či pexesa se slabikami;
- karty i kostky se slabikami;
- hry (Amos, Scrabble);
- křížovky;
- Lincovy tabulky;
- záložky s výřezem či šipkou ukazující směr čtení;
- ukazování textu prstem, vyznačování obloučku pod slabikou;
- dyslektické okénko;
- podtrhávání přečteného textu.

Z hlediska hláskové stavby při čtení celých slov postupujeme od jednodušších typů k náročnějším:

- otevřené slabiky (ma, lé, sa, ...);
- uzavřené slabiky (rok, nos, les, ...);
- dvojslabičná slova skládající se z otevřených slabik (peče, máma, ...);
- trojslabičná slova složená z otevřených slabik (tabule, palice, ...);
- slova složená s otevřené a uzavřené slabiky (jazyk, potok, ...);
- slova se shluky souhlásek na začátku, na konci, uprostřed slova (poprskal, straka, ...);
- slova tvořená shluky souhlásek (mrkl, ...);
- slova neobvyklá, mnohoslabičná (nejnebezpečnější, lokomotiva, ...).

Čtení textu

Při čtení souvislejších textů využíváme motivační prvky, vlastní osobitý přístup, naši tvořivost a nápaditost, což by mělo přispět k tomu, aby žák neměl pocit nepřiměřené zátěže, drilování, čtení jako nutnou povinnost a nepříjemnou záležitost (trest).

Možnosti pro práci s textem:

- krátké texty (krátké, jednoduché věty);
- obtížnější slova procvičujeme předem;
- častější opakování stejných slov v textu;
- větší písmena a výraznější typy písma;
- členitý text v krátkých odstavcích;
- jednoduché, názorné ilustrace;
- dyslektické čítanky (přiměřené texty délkou i obsahem);
- nabídka předložených textů k libovolnému výběru samotným žákem (text by měl být přitažlivý pro žáka);
- kratší a častější nácvik čtení (10 minut hlasitého čtení denně rozdělíme do 5 úseků po 2 minutách);
- cvičení orientace v textu-vyhledávání slov, která jsou uvedena vedle něj nebo pod článkem, vyhledávání slov podle obrázků, barevně zvýrazňujeme či podtrháváme daná slova, vyhledáváme podle určitého zadání (druhé slovo ve třetí větě, poslední slovo v prvním odstavci), postřehování (ukážeme na určité slovo v textu, zakryjeme ho a žák si má vzpomenout, které slovo to bylo), žáka necháme přečíst dané slovo nahlas, text zakryjeme a po odkrytí má žák co nejdříve přečtené slovo v textu opět vyhledat).

Porozumění čtenému textu

Při posuzování schopnosti porozumění a reprodukce přečteného zaměřujeme pozornost na dva faktory. Nakolik je žák schopen registrovat při čtení zároveň i obsah a zda není schopnost reprodukce čteného ovlivněna i jinými činiteli (logopedická vada, snížené vyjadřovací schopnosti, nepostřehnutí či nepochopení souvislostí, nedostatečné soustředění, sebedoceňování, strach, tréma, nespolupráce, momentální indispozice apod.). Spolupůsobit může i problematika krátkodobé paměti, kdy žák textu sice porozumět může, ale nepamatuje si jej.

Porozumění čtenému textu napomáhá nácvik čtení obtížných slov a čtení po částech se zdůrazněním hlavních myšlenek. Důležitý je klidný přístup, nezdůrazňování tempa, vhodný výběr textu a seznámení se s textem formou rozhovoru před nácvikem čtení, rozčlenění a grafická úprava textu. Přestože žák čte poměrně

rychle a správně, může se objevit nedostatečné porozumění textu. Důvodem je natolik neautomatizovaná technika čtení, která činí obtíže při soustředění na obsah textu a aktivní zpracovávání obsahu.

Pro posuzování porozumění čtenému využíváme zejména ústní formu, kdy žáka necháme vypravovat, o čem četlo (rozvoj slovní zásoby a zdokonalování vyjadřovacích schopností). Lze využít i jiných forem, při nichž se žák vyjádří písemně, odpovídá na písemné otázky, vyhledává správná tvrzení či odpovídající popis, obsah vyjádří nakreslením obrázku nebo odpovídající obrázek vyhledá apod. Samozřejmostí k ověřování je využívání neznámých textů pro žáka, zároveň odpovídající svou přiměřeností z hlediska rozsahu, náročnosti, velikosti písma i typu písma.

Možnosti ovlivnění:

- začínáme s porozuměním obsahu izolovaných slov (žák má přečíst slovo na kartičce a k němu vyhledat příslušný obrázek nebo jej nakreslit);
- na proužku papíru je uvedena jedna jednoduchá věta, žák ji přečte a přiřadí odpovídající obrázek, sdělí svými slovy obsah věty, vyjádří jej vlastním obrázkem;
- překryjeme jedno slovo ve větě, žák větu přečte a dle významu vyvodí chybějící slovo (Oba břehy řeky jsou spojeny);
- vynechaná slova z textu jsou uvedena odděleně od textu, žák si napřed přečte uvedená slova a poté čte text, do kterého slova doplňuje;
- na prouzcích papíru jsou rozepsány jednotlivé věty, úkolem žáka je srovnat proužky s větami podle děje do správného pořadí (vhodné je věty přečíst předem);
- kombinace poslechu s vlastní četbou (žák část textu vypočlechne a převypráví, další část textu dočte samo a vypráví, jak to dopadlo);
- žák přečte text, jehož obsah vypráví někdo jiný a poté kontroluje, zda se obsah textu nezměnil;
- překrývání spodní části textu, kde si žák domýšlí text, používáme jen u zkušenějších čtenářů;
- dokončování započatých příběhů či domýšlení vhodných nadpisů.

7.2.1 Další metody používané při reedukaci dyslexie

Globální čtení

Používáme u žáků, které přečtou jednotlivá slova stále velmi pomalu, dlouho setrvávajících sledování jednotlivých písmen a nezvládajících postřehovat jejich shluky. Žák čte určitou část textu celkem třikrát, nesmí se ho však učit nazpaměť. Žákovi předkládáme běžný text, text s vynechanými písmeny a na závěr článek s vynechanými slovy. Účinnost této metody můžeme sledovat při každodenním cvičení žáka alespoň po dobu dvou měsíců.

Metoda Fernaldové

Využíváme u žáků, kteří již mají dobrou strategii čtení, avšak jejich čtení je pomalé či nejsou schopni se soustředit na obsah čteného textu. Pokud se tato metoda provádí denně minimálně dva měsíce, přináší velké zlepšení v plynulosti a rychlosti čtení. Žákovi určíme část textu, asi 10 řádků, který jen přelétne zrakem, nechte text nahlas ani potichu. Současně si tužkou podtrhává slova, která mu připadají nesnadná. Tento postup opakuje ještě jednou. Když skončí, podtržená slova si přečte. Po této přípravě si určenou část textu teprve přečte. Žák z letmého čtení má o textu trochu povědomí a nemusí se obávat již přečtených obtížných slov, a proto čte s větší sebedůvěrou.

Čtení s okénkem

Zvláště mladším žákům s velkými obtížemi, u kterých je tato metoda rozšířená a účinná dáváme ke čtení čtecí okénko. Kartička je z pevnějšího materiálu s vystřiženým otvorem, do něhož se promítá pouze čtený text, okolní řádky jsou zakryty. Nejdříve pohybování kartičky zajišťuje ten, kdo s žákem pracuje a rychlost pohybu přizpůsobuje čtenářským schopnostem dítěte. Později s kartičkou pracuje žák individuálně. Okénko využíváme dvojím způsobem:

- text postupně odkrýváme, žákovi exponujeme začátek slova, poté celé slovo, tím si zvyká číst zleva doprava a zabraňujeme hádání na podkladě náhodně postřehnutých písmen ve slově;

- text postupně zakrýváme, žák má před sebou celý řádek, který okénkem postupně zakrýváme, tím žáka ve čtení vedeme dopředu, což je vhodný způsob ke zvýšení rychlosti a plynulosti čtení.

Dublované čtení

Tuto metodu používáme u žáků, kteří již mají rozvinutou dovednost čtení. Jejich čtení je však nepřesné, často chybují či si domýšlí. Společně s žákem čteme neprocvičený text a dbáme na přizpůsobení se jeho rychlosti čtení, aby měl možnost text aktivně sledovat. Čteme zřetelně, výrazně a se správnou intonací, žák se nám snaží přizpůsobit a vyrovnává své tempo s naším. Každodenní čtení i o víkendu by mělo vydržet po dobu tří až čtyř měsíců.

7.3 Reedukace dysgrafie

„Dysgrafie je způsobena deficitem především v následujících oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení foném-grafém při psaní podle diktátu a spojení mezi tiskacím a psacím písmem“ (Zelinková, 2003, s. 92).

Reedukace je zaměřená na celkovou osobnost žáka a jejím cílem je přiměřeně rychlé, čitelné a v rámci možností úhledné písmo. Při práci respektujeme pracovní tempo žáka.

Zaměřujeme se předně na rozvíjení funkcí potřebných pro psaní, tj. hrubá a jemná motorika. Využíváme uvolňovací cviky, které jsou vhodné ke snížení svalového napětí a uvolnění ruky pro psaní. Dbáme na posilování různých svalových skupin i zlepšení koordinace svalů. Důležitý je správný úchop psací potřeby, správné sezení při psaní a správný sklon podložky či sešitu při psaní. Pozornost věnujeme vhodnému výběru psacího náčiní, vhodné plochy i polohy při provádění uvolňovacích a grafomotorických cvičení.

Mezi nejčastější typy chybného držení psacího náčiní předkládají Fabiánková, Havel, Novotná (1999) křečovitý, drápkovitý, smyčkový a vařečkový úchop.

(srov. Jucovičová, Žáčková, 2005, Zelinková, 2003)

Rozvíjení hrubé motoriky

Hrubá motorika je rozvíjena pohyby trupu, končetin a hlavy. Před psaním provádíme procvičení paží, uvolnění pletence ramenního, aby pohyb nebyl křečovitý a svalstvo nezůstávalo stále v napětí. Žák při psaní křečovitě svírá a tlačí na psací náčiní, písmo není plynulé, brzy přichází bolest ruky a únava. Z tohoto důvodu ztrácí žák zájem o práci. Je proto důležité provádět uvolňovací cvičení paží, svalů krku a trupu nejen na začátku, ale také v průběhu psaní.

Mezi cvičení paží patří např. mávání, kroužení v podobě letu ptáka, sekání kosou nebo plavání kraulem, také kroužení předloktím či střídavé upažení a vzpažení.

Neméně důležité je uvolnění dlaní, které procvičujeme pohyby vpravo, vlevo, vpřed, vzad, tlačení dlaněmi proti sobě a uvolňování, zavírání dlaní v pěst a otevírání, kroužení dlaněmi, střídání úderů dlaní a pěstí o podložku.

Rozvoj jemné motoriky

K rozvíjení jemné motoriky můžeme využít řadu cvičení prováděných v rámci jiných předmětů. Je vhodné tato cvičení žákům zařazovat i během vyučovacích hodin čtení a psaní.

Konkrétních možností je celá řada:

- drobné ruční práce;
- vlepování dílku barevného papíru do předkresleného obrysu;
- pletené copánků, pomlázek;
- tvarování těsta;
- otiskování palců prstovými barvami;
- modelování;
- stříhání, vytrhávání z papíru či skládání;
- vytváření stínových obrázků pomocí prstů a dlaní;
- malba na kameny;
- třídění, lepení přírodních materiálů;
- navlékání korálků, těstovin;
- poznávání drobných předmětů hmatem;

- vyšívání, háčkování;
- přelévání tekutiny z jedné nádoby do druhé;
- využívání masážních míčků (mačkání mezi dlaněmi).

Využít můžeme i další cvičení:

- Pohyby prstů-dotýkání prstů obou rukou, postupné dotýkání palce s dalšími prsty, mávání prstů, kroužení, oddalování a přibližování prstů (nůžky);
- Sestavy dlaní-dotyk palců a ukazováčků (brýle), hnízdo z dlaní či dotyk špičkami prstů o sebe (špička lodě);
- Cvičení pohybové paměti-opakování cviků předvedených učitelem, sledování uvolňovacích cviků a jejich nápodoba z paměti, spojování cviků do krátkých sestav.

Držení psacího náčiní

Jedním z předpokladů plynulého psaní je správné držení psacího náčiní. K nácvičku správného držení používáme tužky, pastelky s tzv. trojhranným programem, které mají tři plochy pro uchopení třemi prsty s čímž začínáme již v předškolním věku. Ruka se zlehka dotýká malíčkem papíru, psací náčiní drží žák ve třech prstech, ukazováček vede ruku dolů, prostředníček nahoru a palec podporuje pohyb vpřed. Žák, který má zafixovaný nesprávný návyk úchopu náčiní (např. dráповité držení tužky) se velmi obtížně v 1. ročníku učí správnému držení každého psacího náčiní.

Špetkový úchop vyvozujeme nápodobou:

- sypání;
- drolení;
- tvarování špičatých předmětů z těsta;
- vhazování kuliček do nádoby s úzkým hrdlem;
- otisků prstů prstovými barvami (otisky kočičí tlapky).

Uvolňovací cviky

Uvolňovací cviky předcházejí nácvičku psaní a je doporučeno je provádět před každým psáním. Uvolňovací cviky začínáme provádět na svislé ploše (pohyb směrem

dolů je pro žáka nejsnazší), šikmé ploše a na závěr na podložce vodorovné. Psací náčiní musí snadno zanechávat stopu (používáme tužky s měkkou tuhou, křídly, uhel, voskové pastely), aby si žák nezvykal na silný tlak.

Cílem uvolňovacích cviků je u žáka dosáhnout plynulosti a rytmu pohybů, což můžeme podporovat říkadly, písničkami, hudebním doprovodem či slovním spojením.

Z uvolňovacích cviků pro ramenní a loketní kloub využíváme např.:

- tleskání nataženýma rukama (zobák čápa);
- kreslení do vzduchu, písku;
- nápodoba plavání;
- volné čmárání po ploše (míč se kutálí, auto jede po klikaté cestě, let letadla);
- klubíčka (namotávání a rozmotávání klubíčka);
- kruhy (stavění sněhuláka, dej jablíčka na talířek);
- spirály (hlemýžďí domek);
- ovály (brambory);
- oblouky (přelétání včelky z květu na květ, šupiny);
- vlnovky (zleva doprava);
- kličky, osmičky (ležaté, stojaté);
- zátrhy (horní, dolní-šel chlapeček na kopeček, bác!);
- ostré obraty (zuby krokodýla, pily);
- čáry (svislé shora dolů a naopak, vodorovné, šikmé, lomené, protínající se, vycházející z jednoho bodu);
- cviky plošné (obtahování kresebných cviků na ploše), cviky řadové (obtahování kresebných cviků v řádku);
- jednoduchá kresba (postupně více detailů do kresby);
- obtahování jednotlivých předkreslených cviků (tvar vytečkovaný, tvořený pomocnými body či linkami, nakonec bez dopomoci), obtahování tvarů písmen;
- modelování tvaru (z modelíny, tvarovacího drátku).

Mezi uvolňovací cviky pro zápěstí a prsty patří např.:

- krouživé pohyby zápěstím (mlýnek);
- mávání dlaněmi různými směry (vějíř);
- plácání dlaněmi (bubnování na buben);
- mačkání gumového míčku mezi dlaněmi sevřenými v pěsti (střídání napětí a uvolnění);
- nápodoba hry na hudební nástroje;
- kmitání prsty (déšť);
- roztahování a zatahování prstů (kocouří drápy);
- nápodoba trhání drobných plodů (ostružin);
- luskání prsty.

Psaní písmen a spojů mezi písmeny

Žáci by měli mít představu, jak tvar vzniká. Učitel, který předvádí tvar nejprve na tabuli, postupně svůj pohyb komentuje. Poté žáci obtahují vzor na tabuli i ve vzduchu. Jednotlivá písmena mají více či méně opěrných bodů a jejich zapamatování může žákům zpočátku činit obtíže. Z tohoto důvodu můžeme využít pomocných linek bez ohledu na věk. Pokud žák nezvládá písmeno či spoje písmen, je nezbytně nutné se vrátit na začátek a celý postup zopakovat. Bude-li se žák učit psát formou opisování textů, může si zafixovat nesprávné tvary písmen i jejich spoje. Rychlému a plynulému psaní brání nesprávné návyky, které v pozdějším věku se velice obtížně odstraňují. Obtíže při vybavování písmen mohou mít žáci i ve vyšších ročnících, kdy je nutnou pomůckou přehled písmen. Dbáme na přiměřenost a nepřetěžování žáků s dysgrafií.

Při výběru pracovních sešitů je důležité, zda obsahují dostatek pomocných prvků. Při psaní v sešitech využíváme zejména těchto pomocných prvků:

- vzor na začátku řádku, uprostřed i na konci;
- opěrné body (samí vyznačíme, postupně zapojíme i žáka a samo vyhledává orientační body);
- vytečkovaný tvar písmene (počet teček postupně ubývá);
- šipka označující směr postupu při psaní;

- vyznačen počáteční bod pomocná liniatura (postupně přechází k méně výrazné) (srov. Jucovičová, Žáčková, 2005, Zelinková, 2003).

7.4 Reedukace dysortografie

Dysortografie se týká specifických dysortografických chyb, ale také osvojování a aplikace gramatických a syntaktických pravidel. Specifické dysortografické chyby jsou ovlivněny zejména nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, chápáním obsahu psaného textu, vnímáním a reprodukcí rytmu. Chyby postihující aplikaci gramatických pravidel, jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu. Dalšími společnými příčinami mohou být poruchy oslabení paměti, soustředění, poruchy procesu automatizace. Při cvičeních respektujeme osobní pracovní tempo a poskytujeme dostatek času na kontrolu (Zelinková, 2003).

Reedukace specifických dysortografických chyb a reedukace dysortografických gramatických chyb je ve srovnání autorek Černé (2002), Jucovičové a Žáčkové (2005), Tymichové (1996) a Zelinkové (2003) rozdělena následovně:

7.4.1 Reedukace specifických dysortografických chyb

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Za nejzávažnější příčinu toho problému se považuje nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání spolu s obtížemi vnímání a reprodukci rytmu. K nácviku rozlišování kvantity samohlásek je nutností zřetelné diktování nahlas či polohlasitě všeho, co žáci píšou. Důležité je artikulační zdůraznění délky samohlásek. Znaménka při psaní píšeme ihned a nelpíme na plynulost.

Při reedukaci s žákem využíváme následující pomůcky a cvičení:

- bzučák, píšťalka, stavebnice s krátkými a dlouhými prvky, hudební nástroje;
- rozlišovat dvojici slov, liší-li se či jsou stejná (dráha-drahá, byt-být);
- tvoření slov, která se liší délkou samohlásky;
- doplňování samohlásek do textu (Kr-sně sv-tí slun-čko.);
- grafické zaznamenávání stavby slov (/ dlouhá slabika, · krátká slabika);

- vyhledávání slov podle grafického záznamu;
- v textu barevné vyznačení samohlásek;
- z diktovaných slov vypsát pouze samohlásky při zachování pořadí;
- slova znázorníme akusticky pomocí bzučáku;
- vyhledávání slov podle zadaných rytmů bzučákem.

Rozlišování slabik di, ti, ni a dy, ty, ny

Příčiny vzniku chyb jsou nejčastěji způsobeny nedostatky v oblasti sluchového rozlišování. K dalším příčinám můžeme řadit sníženou schopnost aplikovat učivo o tvrdých a měkkých slabikách, nedostatečné zafixování tohoto učiva i příčiny pramenící z psychických vlastností žáka. Samozřejmě je taktéž dodržovat hlasité předříkávání a využívat všech smyslů.

K reedukační péči používáme:

- tvrdé kostky se slabikami dy, ty, ny a měkké kostky se slabikami di, ti, ni;
- mačkadlo (destička, kde jsou zvýrazněné tvrdé a měkké slabiky);
- předříkávání slabik s ohmatáváním kostek, hodnotí druh slabiky dle způsobu artikulace (měkká či tvrdá);
- rozlišování slov lišících se tvrdostí slabik;
- barevné kroužkování, obtahování tvrdých a měkkých slabik;
- vyhledávání nebo vymýšlení slov dle dané slabiky;
- třídění kartiček se slovy s tvrdými a měkkými slabikami ve slovech.

Rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž

Obtíže při rozlišování sykavek bývají podmíněny špatnou výslovností i nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním. Asimilace (připodobňování) sykavek patří mezi specifické logopedické nálezy. Nedokonalé sluchové rozlišování a nesprávná výslovnost se navzájem podmiňují, což se negativně odráží v písemném projevu.

Mezi doporučené pomůcky a cvičení patří:

- obrázky se slovy obsahující sykavky;
- karty s písmeny pro rozlišení sykavek na ostré (s, c, z) a měkké (š, č, ž);
- rozlišování sykavek ve slabikách, slovech;

- vyhledávání slov se sykavkami;
- rozlišování sykavek, které mění smysl slova (sem-zem, koš-kos);
- rozlišování více sykavek v jednom slově (žížalička, rozcvička);
- vyhledávání slov začínajících nebo končících na danou sykavku.

Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popřípadě slabik

Příčinou bývají nedostatky ve sluchové analýze a syntéze, poruchy soustředění, grafomotorické obtíže, snížená schopnost vybavovat si písmena, spěch, nesprávná výslovnost a nezvládnutí časoprostoru.

Při těchto obtížích je vhodné procvičovat:

- správné návyky při psaní;
- sluchové vnímání;
- písemnou analýzu a syntézu slov (pes – p-e-s, k-o-č-k-a – kočka);
- tvoření slov ze zpřeházených písmen (p-n-a-k-e-a-n = panenka);
- podtrhávání správně napsaných slov (opiec-oipce-opice);
- psaní na stroji nebo na klávesnici;
- vymyšlení slov s daným počátečním písmenem.

Rozlišování hranic slov v písmu

Žák píše často dvě a více slov dohromady, nerozlišuje začátek a konec věty, spojuje předložky se slovy. Tyto obtíže se mohou vyskytovat společně s vynecháváním a přidáváním písmen či slabik. Příčinou a podkladem problematiky jsou obtíže v schopnosti analyzovat a syntetizovat, v porušené schopnosti diferencovat, v chápání obsahové stránky toho, co dítě píše i v grafomotorice.

Mezi reedukační cvičení zařazujeme:

- karty či obrázky s předložkami;
- znázornění počtu slov ve větě pomocí dílků ze stavebnice;
- určování počtu slov ve větě (žák větu přečte a počítá slova);
- čtení slov s předložkami s pomocí obrázků (mění se jen předložka-na stromě, pod stromem);

- slova napsaná dohromady na pruhu z papíru, který rozstříháme na jednotlivá slova nebo oddělíme slova svislou čarou;
- vkládáme mezi slovní spojená pomocná slova.

7.4.2 Reedukace dysortografických gramatických chyb

Osvojování gramatických pravidel

Při osvojování mluvnického učiva klade učitel přiměřené požadavky, které je schopen žák zvládnout. Formy práce volí učitel takové, v nichž se žák zaměřuje jen na nový jev. Důležité je uvědomění si, že řada žáků s poruchami učení má obtíže v grafomotorice, sluchové percepci, soustředění. Neumí rychle aplikovat gramatická pravidla či některé doporučené pomůcky, neuvědomuje si obsah slov (Strom dub, napíšeme p, protože se říká dupe) a obtíže se objevují i u vyjmenovaných slov, kdy nejsou schopni odůvodnit psaní slov v důsledku nedostatečně rozvinutého jazykového citu nebo malé slovní zásoby, přičemž v řečovém projevu nemusejí být nápadnosti.

Používáme vhodné pomůcky a cvičení:

- přehledy mluvnického učiva;
- karty s tvrdým a měkkým y-i;
- karty s párovými souhláskami;
- cvičení na doplňování problémových jevů;
- opakované přepisování chybně napsaného slova ve správném tvaru;
- vyhledávání příbuzných slov (myš – myší, myška);
- zápis pouze slov z věty, které obsahují procvičovaný jev.

7.5 Reedukace dyskalkulie

Podle Zelinková (2003) se při řešení matematických úloh uplatňuje faktor verbální, související s řečí mluvenou i psanou, faktor prostorový (geometrie, psané úkoly), usuzování (matematická logika), faktor numerický apod. Pro různé formy dyskalkulií využíváme různé reedukační postupy. Osvojování matematických dovedností je ovlivněno úrovní rozvoje poznávacích funkcí, kam patří motorika, prostorová orientace, vnímání tělesného schématu, řeč, paměť, rozumové schopnosti

a také zraková a sluchová percepce. U žáků je nutné vycházet z konkrétních představ a využívat názorné pomůcky k manipulaci.

Jednotlivé úkoly, které žák nezvládá, dělíme na dílčí kroky a pečlivě je procvičujeme s využíváním nových situací. Postupným vynecháváním jednotlivých částí dosáhneme toho, že žák provádí celou operaci rychleji, s menším vynaloženým úsilím a celý úkon se automatizuje.

Žák se učí pracovat s kalkulačkou společně s numerickým počítáním. Avšak pro život je podstatné osvojit si i řadu dalších dovedností, které jsou spojeny s běžným životem (řešení praktických úkolů spojených s měřením, vážením, odhady vzdáleností, určování teploty a další).

Předčíselné představy

Vycházíme z manipulace s konkrétními předměty, které porovnáváme, měníme počet předmětů ve skupině (přidávání, ubírání prvků), utváříme množiny prvků či řady objektů řazených dle nějakého principu a třídíme je podle společného znaku.

Metody podle Blažkové (2009), Zelinkové (2003):

- párové přiřazování;
- třídění prvků podle barev, materiálu, velikosti;
- používání pojmů (nejméně, nejvíce, více, méně, stejně);
- pokračování v řazení prvků (seriace);
- doplňování částí do celku;
- třídění co patří či nepatří mezi předměty;
- dokreslování prvků podle uvedeného počtu.

Číselné představy

Pojem číslo, se kterým již při vytváření číselných představ pracujeme je základem provádění číselných operací. Začínáme určováním poměru množství a později postupujeme k přiřazování číslice k danému počtu prvků.

Metody ze Zelinkové (2003):

- vyhledávání čísel k danému množství prvků;
- přiřazování odpovídajícího počtu prvků k dané číslici;

- globální zvládnutí množství bez počítání po jedné (hrací kostka)
- orientace na číselné ose;
- doplňování čísel v číselné řadě;
- řazení karet s čísly dle velikosti porovnávání čísel;
- rozklad čísel s pomocí názorného materiálu i z paměti;
- zaokrouhlování čísel;
- grafické znázornění čísel do mřížky;
- grafické znázornění zlomků;
- zvládnutí zápisu čísel;
- znázornění čísel na řadovém počítadle, na tabulce (kde jsou ve sloupcích).

Základní matematické operace

Žák se učí rozumět matematickým operacím s pomocí názorného materiálu, přičemž počítání do 10 je základem úspěchu. Cílem je uvědomění si spojení znaménka a jeho významu. Slovní spojení typická pro sčítání mohou být (dostat, přibýlo), pro odčítání (ubírat, ztratit).

Metody dle Zelinkové (2003):

- doplňování chybějícího znaménka v příkladu;
- doplňování chybějícího čísla v příkladu;
- vytvářet čtveřice příkladů z daných číslíc.

Slovní úlohy

K lepšímu přiblížení a snadnějšímu pochopení utváříme slovní úlohy z běžných situací, které žáci prožívají a z činností, jež provádějí. Při řešení slovní úlohy je zapotřebí zvládnout několik kroků najednou, přičemž porozumění zadání je východiskem počítání. Je potřeba správně přečíst slovní úlohu a vyhledat podstatné údaje a otázky. Následně graficky znázornit situaci vyplývající ze slovní úlohy s vytvořením zápisu a určit správnou matematickou operaci se správně provedeným výpočtem. Poté provádíme kontrolu celého postupu a zapisujeme odpověď.

Metody podle Zelinkové (2003):

- vytvářet slovní úlohy k danému příkladu;
- na prováděné herní činnosti vytvářet slovní úlohy;
- řešení slovních úloh pomocí manipulace s předměty.

Geometrie

Základní geometrické pojmy si osvojujeme za pomoci manipulace s předměty (houba na tabuli, kostka, míč), převedením geometrické úlohy do reálné situace, modelováním geometrických útvarů a těles (umožní žákovi pochopit podstatu jevu a zároveň je obranou proti utváření nesprávných představ) či vytváření geometrických úloh z lidských těl. V geometrii se setkáváme s abstraktními pojmy, proto je důležité volit činnosti prožitkové, díky nimž si žáci informace o vlastnostech objektů a pojmů objevují sami, vytváří si vlastní řešení úloh a tím snadněji pochopí pojmy a souvislosti mezi nimi.

Další oblasti související s matematikou

- orientace v čase (časová posloupnost, dny v týdnu, měsíce v roce, roční období, hodiny, datum, využívání budíku, časová pásma);
- bankovky, mince, jejich hodnota (znát bankovky, schopnost je rozměňovat, psát ceny v desetinných číslech, znát přibližnou cenu běžně prodávaných potravin);
- míry, délky (oděv, obuv);
- čtení údajů (teploměr);
- jednotky váhy (vaření, nákup);
- práce s měřítkem na mapě.

8 PRACOVNÍ LISTY

Průcha (2009) ve svém Pedagogickém slovníku termín pracovní list nedefinuje. Můžeme se zde setkat s pojmem pracovní sešit, což je druh cvičebnice, která obsahuje převážně úkoly a cvičení pro samostatnou práci žáků.

Pracovní list lze definovat jako list papíru, který je předtištěný tak, aby pomáhal lépe organizovat učební látku, umožňoval procvičení látky a její snadnější pochopení (Zikl, 2011).

Pracovní listy jsou začleňovány do výchovně-vzdělávacího procesu jako významný didaktický prostředek. Uplatnit je můžeme i v rámci mezipředmětových vztahů. U žáků pomocí pracovních listů rozvíjíme tvořivost, samostatnost a psychomotorické schopnosti. Také bývají motivačním prvkem kvůli obsahu různých zajímavých, zábavných a netradičních úkolů (Zikl, 2011).

Zikl (2011) ve svých výukových materiálech rozlišuje několik kategorií pracovních listů:

- **Didaktizované pracovní listy** – Jedná se o materiály, kde je didakticky zpracováno učivo. Rozdělit je můžeme do dvou skupin. První skupina je tvořena listy, které mohou sloužit k uspořádání a pochopení učiva. Druhá skupina je využívána k procvičení a opakování učiva;
- **Předtištěný test** – Tento pracovní list slouží výhradně ke zpětné vazbě (žákovi, učiteli i rodičům). Je z něj patrné, jak bylo učivo zvládnuto, které části učiva se případně jeví jako problematické;
- **Omalovánky, vystřihovánky** – Jsou to předtištěné obrázky, se kterými žáci dále pracují. Lze je využít jako motivační prostředek, na rozvoj psychomotorických schopností nebo k uspořádání a procvičení učiva;
- **Návody, technologické postupy** – Tento pracovní list není považován za klasický pracovní list. Netransformuje učivo. Podle návodu či technologického postupu žák vytvoří určitý produkt nebo pohyb, což vede k osvojení si důležitých dovedností.

Vlastnosti pracovních listů a zásady jejich tvorby jsem shrnula podle Pettyho (2002):

- Pracovní list by měl mít vhodné a dostatečně velké písmo v závislosti na věku žáků pro dobrou čitelnost;
- Tvořen by měl být jednoduše a přehledně s vysokým kontrastem pro dobrou čitelnost přes napínací fólii;
- Neměl by chybět dostatečný prostor pro text psaný žáky. Pro mladší žáky a žáky s dysgrafií se doporučuje řádky předkreslit;
- Pro snadnou a ekonomickou výrobu kopií se text tvoří na bílém pozadí s minimem tmavých ploch.

Pracovní listy a jejich způsoby tvorby:

- **Elektronická metoda** – Od počátku do konce tvoříme pracovní list v elektronické podobě. Můžeme vytvořit vlastní obrázky (např. v programu Malování) či stáhnout obrázky z internetu, kde je nutné dodržovat autorský zákon. Tato metoda je časově náročnější, avšak je zde možnost snadné obměny úkolů v pracovním listě pro individuální potřeby žáků;
- **Stříhací metoda** – Texty i obrázky v pracovním listě tvoříme ručně nebo na počítači. Z různých materiálů, učebnic, pracovních sešitů okopírujeme jednotlivé pasáže. Vše vystříháme a nalepíme na jeden papír (většinou formátu A4). Takovéto pracovní listy nejsou ve finální podobě graficky dokonalé, oceňuje se u nich ale jakékoliv dopisování a dokreslování ručně.

(Příprava pracovního listu, 2017)

Originální nápady při tvorbě pracovních listů jsou u dětí vítány. Docílit toho můžeme kombinací obou technik nebo vytvořením si celého pracovního listu ručně. Pracovní listy bychom měli zařazovat uváženě do výuky, abychom předešly jejich nadměrnému užívání a nedocházelo u žáků k vyvolání nudy.

Z předešlých informací shrnu výhody pracovních listů:

Pracovní listy slouží k motivaci a aktivizaci žáků, rozvíjí psychomotorické schopnosti a umožňují přizpůsobení se požadavkům žáků. Podporují individuální, skupinovou i kolektivní práci žáků. Slouží jako zpětná vazba pro žáky, učitele i rodiče, což je velmi důležité. Mohou rozšířit vědomosti žáků při vyhledávání a zpracovávání

informací. Vedou žáky k samostatné činnosti. Jsou variabilní a mohou se využívat vícekrát po delší dobu.

Jsem toho názoru, že je vhodné si vypracované pracovní listy ukládat do vlastnoručně vyrobených desek (portfolia). Žáci tím získají možnost se po určitém časovém úseku podívat na již vypracované listy a zhodnotit svá zlepšení. Žáci mají dobrý pocit z uchovávání pracovních listů a možnosti se podělit o své úspěchy s rodiči.

9 PEDAGOGICKÝ PRŮZKUM

V praktické části diplomové práce jsem se zaměřila na tvorbu pracovních listů určených převážně pro žáky 1. stupně, kteří mají diagnostikovanou dyslexii, dysgrafii, dysortografii či dyskalkulii. Pracovní listy jsou vhodné do hodin reedukace. Praktickou část jsem realizovala na Základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení v Trutnově 3-Voletinách.

Pedagogický výzkum trval průběžně po dobu tří let. Nejdříve jsem prováděla pozorování v hodinách reedukace, poté vlastní realizaci hodin reedukace s následným ověřováním vytvořených pracovních listů. Reedukace probíhaly individuální formou. Za pomoci speciálních metod jsou posilovány funkce, které se podílí na procesech psaní a čtení.

Neodmyslitelnou součástí vyučování čtení je dramatická výchova. Autoři Helus a Piřha (1993) uvádějí její zaměření na osobnostní a sociální rozvoj jednotlivce prostřednictvím postupů a prvků dramatického umění. Rouse (1990) ve své knize uvádí záruku dramatizace na zábavnou a užitečnou hodinu. Vyučování pomocí dramatické výchovy má v sobě půvabné kouzlo ve srovnání s pocitem zklamání či nudou.

9.1 Charakteristika místa šetření

Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení je součástí vzdělávací soustavy České republiky, je zařazena do sítě škol. Zřizovatelem školy je město Trutnov. Ve škole je 9 postupných ročníků a třídy se naplňují do 12 žáků, výjimky z maximálního počtu žáků ve třídě povoluje ředitel školy.

Škola poskytuje základní vzdělání žákům se specifickými poruchami učení, často v kombinacích s dalšími obtížemi jako jsou poruchy pozornosti a aktivity, deficity vnímání, poznávání, paměti a nerovnoměrný vývoj rozumových schopností. Škola pomáhá rozvíjet osobnost žáků prostřednictvím vzdělávání, rozvíjet morální hodnoty žáků prostřednictvím výchovy, pomáhá také žákům najít cestu k celoživotnímu vzdělávání i místo ve společnosti a způsob uplatnění v životě.

Škola vzdělává žáky, kteří se nemohou s úspěchem vzdělávat v běžném typu základní školy, přestože mají normální inteligenci. Žákům navštěvující tuto školu byla

diagnostikována některá specifická porucha učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Přijetí žáka do školy je vždy předem konzultováno s odborníky v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru.

Žáci jsou vzděláváni podle Školního vzdělávacího programu Za poznáním, který žáky i vychovává a umožňuje zařadit do vyučovacího procesu také projektové vyučování, které je pravidelně využíváno při získávání poznatků rozumové výchovy. Při výuce se hojně využívají názorné pomůcky, počítačová a audiovizuální technika. Aktivní činnost žáků na interaktivní tabuli je běžnou záležitostí při vyučování.

Ve škole se praktikuje netypická organizace výuky. Vyučování začíná stominutovým blokem (hlavní vyučování), které je zaměřeno na rozumovou výchovu vybraných předmětů. Dané předměty se střídají v týdenních epochách. V dalších, již běžných pětáctyřicetiminutových hodinách, probíhají cvičení, během nichž si žáci osvojují poznatky z českého a cizího jazyka, matematiky a ostatních předmětů, které nejsou obsahem studia hlavního vyučování. V odpoledních hodinách je výuka zaměřena převážně na hudební, pracovní, výtvarnou a tělesnou výchovu.

9.2 Cíle pedagogického průzkumu

Cílem mé diplomové práce bylo vytvořit metodické materiály k reedukaci žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy. Při přímé práci s těmito žáky v rámci hodin reedukace následně ověřit některé pracovní listy.

Jsem toho názoru, přestože je rozvoj audiovizuálních metod velký, zůstávají stále čtení a psaní tím nejdůležitějším na 1. stupni základní školy. Nejde pouze o rychlost a správnost čtení a psaní, ale také o to, zda žákům svět psané řeči bude v životě představovat možnost poznání dobrodružství i příležitost k relaxaci.

Dalším cílem bylo pro žáky tyto pracovní listy vytvořit poutavé a přehledné s jasným zadáním. Čtení patří mezi nejspletitější činnosti lidské mysli a je procesem velmi komplexním, kde se jednotlivé smysly a psychické funkce mají navzájem podporovat.

Podle mého názoru je velmi důležité případné poruchy učení rozpoznat co nejdříve. Podstatné je, aby učitelé již na prvním stupni základní školy dokázali tyto obtíže odhalit a v určité míře eliminovat či v lepším případě odstranit.

Ve své praktické části jsem vytvořila pracovní listy se zaměřením na tuto problematiku. Mohou být nápomocné při realizaci hodin reedukace.

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo vytvořit pracovní listy, které jsou především určené pro žáky se specifickými poruchami učení do hodin reedukace. Využit se mohou i v hodinách běžné výuky.

Dále jsem si stanovila i dílčí cíle:

- vytvořit kazuistické studie vybraných respondentů;
- vedení žáků při reedukaci;
- ověřit některé pracovní listy v rámci reedukace;
- doporučit náměty k práci s žáky se specifickými poruchami učení.

9.3 Metody použité při pedagogickém průzkumu

Výzkumná metoda není nikdy dobrá či špatná v absolutním měřítku, uvádí Hendl (2010). Metoda je dobrá tehdy, pokud se hodí pro řešení daného problému.

U výběru metody musíme vždy dbát na to, aby zohlednila naše výzkumné potřeby, záměry a naše časové možnosti. (Juráková, Suchá, Vrbová, Šteflová, Šimková, 2012)

Ke zpracování praktické části jsem použila následující metody:

- pozorování průběhu hodiny reedukace;
- případovou studii (kazuistiky žáků);
- studium odborné literatury;
- rozhovor s paní učitelkou a se žáky o pracovních listech.

Před započítím výzkumu byl důležitý souhlas nejen vedení školy ale i rodičů žáků o umožnění pedagogického výzkumu, kterému předcházelo nastudování odborné literatury zaměřené na základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.

Pozorování

„Je to postup, při kterém shromažďujeme informace prostřednictvím pozorného sledování a zapisování např. chování jedinců či průběhu událostí“
(Miovský, 2006 in Nevoralová, 2012, nestr.).

Zvolila jsem nezúčastněné zjevné pozorování, které jsem uplatnila při seznamování se s žáky, pozorování průběhu hodiny reedukace a chování žáků při činnostech této hodiny.

Při vedení vlastních reedukačních hodin jsem využila zúčastněné neutajené pozorování, kde jsem s žáky spolupracovala. U žáků jsem pozorovala zejména reakci na zadání úkolů v pracovních listech, zvolení postupu při plnění úkolů a reakci na problémové situace. Pozorování jsem zaměřila také na jejich snaživost, pečlivost splnit úkoly a emoční projevy při úspěšném nebo neúspěšném splnění úkolů.

Zde uvádím záznamy pozorování průběhu tří reedukačních hodin. Na začátku reedukační hodiny proběhla vždy motivace žáků, artikulační cvičení a procvičení rukou.

Pozorování reedukace č. 1

Náprava: Dysortografie

Cíl: Náprava obtíží s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek

Cvičení:

- Vyťukávej správně dle grafického záznamu rytmus pomocí bzučáku;
- Čti dvojice slabik, slabiku s dlouhou samohláskou podtrhni;
- Přečti si slovo potichu. Vyslov slovo nahlas s doprovodem bzučáku;
- Čti slova nahlas a svislou čarou je rozděl na slabiky. Napiš ke slovům grafické záznamy;
- Čti text nahlas a doplňuj čárky nad samohláskami.

Reflexe: Důležité u těchto cvičení je vytvářet spojení mezi vjemem zrakovým, sluchovým a motorikou. Paní učitelka žáky vhodně namotivovala a průběžně jim vysvětlovala zadání daných cvičení. Před psaním jim připomněla správné držení psacího náčiní i správné sezení. Paní učitelka volila převážně individuální formu práce. K vyťukávání rytmu lze použít i hudební nástroje. Efektivnější je opakování méně rytmů několikrát. Při práci se slabikou je nutná zřetelná artikulace a zároveň vyslovování dlouhé samohlásky. Zapisování grafického záznamu ke slovu je dle mého jednodušší než případná odměna ke grafickému záznamu vymýšlet slovo. Žáci při reedukační hodině byli soustředění, někteří však chybovali. Na závěr si zopakovali správné řešení cvičení, kde žáci nejčastěji chybovali.

Pozorování reedukace č. 2

Náprava: Dyslexie

Cíl: Procvičování sluchové analýzy a syntézy

Cvičení:

- Dvě slova jsou napsána dohromady. Obě slova odděl čarou. Nakresli k nim obrázky;
- Několik slov je napsáno dohromady. Odděl slova svislou čarou. Spočítej slova. Napiš je;
- Dopln z nabídky do slov vhodnou slabiku;
- Písmena jsou oddělená pomlčkami. Slož slova z písmen. Slova napiš;
- Písmena se zpřeházela. Z písmen slož slovo a napiš.

Reflexe: Texty je třeba číst nahlas nebo alespoň polohlasem. Při psaní je nutné diktovat si po hláskách nebo po slabikách. I tentokrát paní učitelka žáky vhodně namotivovala, vysvětlila jim zadání cvičení a nechala jim dostatečný čas pro vypracování cvičení. Průběžně žáky kontrolovala. Oddělit dvě spojená slova od sebe proběhlo dobře. Oddělit více napsaných slov už některé žáky znejistilo a požádali paní učitelku o radu. Slovům chyběly počáteční, prostřední nebo koncové slabiky, které si žáci vybrali v nabídce a správně slovo doplnili. Písmena byla oddělena pomlčkami, nikoli však zpřeházená. Toto cvičení bylo pro žáky na rozdíl od cvičení posledního snadné. V závěrečné části žáci nahlas řekli svou sebereflexi a paní učitelka všechny pochválila.

Pozorování reedukace č. 3

Náprava: Dyslexie

Cíl: Náprava obtíží rozlišování tvarově podobných písmen b, d, p

Cvičení:

- V košíku se pomíchala písmena. Roztříd' písmena na tři hromádky (b, d, p);
- V souvislém textu najdi a zakroužkuj písmeno b modře, d červeně, p žlutě;
- Spoj počáteční slabiky se správnými obrázky;
- Dopln do textu b nebo d;
- Říkej nahlas, co je na obrázku. Tvoř věty se slovy. Vyhledávej slova, která obsahují hlásku d.

Reflexe: Rozlišování směrnosti ve smyslu orientace vpravo – vlevo je důležitou složkou procesu čtení a psaní. Podstatné je uvědomit si, jak jednotlivá písmena vypadají a tvar si správně zafixovat. Paní učitelka žáky namotivovala, provedla s nimi dechové cvičení a procvičení rukou. U třídění písmen žáci měli problém určit, o které písmeno se jedná. Na tyto kartičky bych k písmenům vyznačila linku, z čehož by bylo patrné, které písmeno je na kartičce. Vyhledávání písmen v textu je velmi složitá záležitost vyžadující dostatek času a soustředěnosti. V textu se příliš vyhledávaných písmen nenacházelo, tudíž pro žáky vypracovaný text byl přehledný. Obrázky je třeba si nahlas správně pojmenovat a poté přiřadit vhodnou počáteční slabiku.

Případová studie

Případová studie má své výhody a nevýhody (Cohen et. al., 2005):

Mezi výhodami této metody je komplexní pohled na věc. Výsledkem studie jsou data, která mohou být interpretována různými způsoby, což může vést k více komplexnímu pohledu na zkoumaný jev. Výsledky mohou být přínosným krokem k dalšímu působení.

Nevýhodou jsou obecně neplatné těžko přezkoumatelné výsledky, náročná příprava postupu a možnost objevení se osobní zaujatosti s následným zkreslením výsledků.

Tuto metodu jsem zvolila z důvodu lepšího poznání žáků a porozumění jim. Případové studie jsou uvedeny v následující kapitole (9.4 Charakteristika výzkumného souboru) pro možnost seznámení se s údaji žáků čtenářům.

Rozhovor

Pelikán (1998) zmiňuje tyto důležité podmínky rozhovoru:

- vytvoření optimální atmosféry rozhovoru;
- získání důvěry;
- vytvoření navazujících otázek a osy rozhovoru.

Metodu rozhovoru jsem využila již při prvních setkáních se žáky k seznámení i v průběhu reedukačních hodin. U této výzkumné metody jsem zvolila typ polostrukturovaného rozhovoru, při němž jsem se opírala o předem připravené otázky.

Přirozeně jsem v průběhu rozhovoru reagovala na dotazy nebo podněty ze strany respondentů. Otázky jsem směřovala na pracovní listy, na jejich jasnost zadání, stupeň úrovně úkolů, přehlednost i líbivost či nelíbivost. Během rozhovoru jsem si všimla schopnosti komunikace a stavu řeči. Při rozhovoru jsem vnímala také chování žáků. Při plnění úkolů na pracovních listech jsem žákům do jejich práce nezasahovala, ovšem pokud si nevěděli rady, snažila jsem se jim metodou rozhovoru usnadnit vyřešení úkolů. Se žáky jsem krátký rozhovor vedla ihned po reedukační hodině. Po zaznamenání všech potřebných reflexí jsem diskutovala i s paní učitelkou o pracovních listech a formou sebereflexe jsem zhodnotila svoji práci s dětmi. Na základě jejich reakcí a rozhovorů jsem se zamýšlela nad případnými možnými úpravami pracovních listů.

9.4 Charakteristika výzkumného souboru

Ve spolupráci s třídní učitelkou (speciální pedagožka) jsem oslovila rodiče žáků a nabídla jim poskytování reedukační péče 1 týdně nad rámec týdenní skladby hodin. Vyplněné písemné souhlasy od rodičů (viz. Příloha A) se mi vrátily a po vzájemné domluvě i s vedením školy jsme zvolili reedukační skupinu, se kterou jsem pracovala v rámci reedukačních hodin. Výzkumný soubor tvořilo 5 žáků třetího ročníku.

Z rozhovoru se speciálními pedagožkami působícími na škole jsem získala informace o druzích poruch u žáků, průběhu reedukačních hodin, spolupráci a přístupu žáků, metodách a materiálech využívaných při reedukaci.

Na základě informativních podkladů a pozorování hodin reedukace jsem vytvořila 5 případových studií. Ve všech studiích se jedná o kombinované poruchy učení a 2 studie jsou navíc v kombinaci s vývojovými poruchami chování. Do případových studií jsem zahrnula osobní údaje o žákovi, školní anamnézu, posouzení rozvoje školních dovedností a závěr z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. V poslední části studie stanovuji na základě pozorování reedukačních hodin svá doporučení.

Případová studie č. 1

Jméno: Pavel

Ročník: 3.

Diagnóza: dyslexie, dysgrafie

Školní anamnéza: Chlapec nastoupil povinnou školní docházku v ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení ve Voletinách (stejně jako starší sourozenci), ve věku 6 r., 9 m. – rozený v listopadu. Na konci kalendářního roku 2011 změnil místo pobytu (Dům pro matky s dětmi Opava) a po vyšetření v PPP Opava byl realizován dodatečný odklad školní docházky s doporučením zařazení do přípravného ročníku ZŠ. Po návratu do Trutnova navštěvuje ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení ve Voletinách.

Rozvoj školních dovedností: Chlapec čte vázaným slabikováním, většinou slabiky postřehuje jako celky. Výkon jeho čtení odpovídá pásmu lehkého podprůměru, brzy klesá a zřetelně se zvyšuje chybování. Obsah textu je schopen z části reprodukovat. Pravoruké psaní se špatným úchopem psacího náčiní. Při psaní podle diktátů je nízká úspěšnost, což souvisí s obtížemi v řečové artikulaci a při rozlišování blízko znějících fonémů. Chlapec slova komolí.

Závěr z vyšetření v PPP: Výrazná vývojová porucha psaní. Výrazné obtíže komunikační a v sociální interakci (dětským psychiatrem a neurologem byla při pobytu v Opavě v Domě pro matku a dítě diagnostikován i atypický autismus).

Závěr, doporučení: V podmínkách ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení jsou obtíže atypického autismu dobře zvládnutelné. Zaměřila bych se na úpravu držení psacího náčiní, častější zařazování uvolňovacích cviků, procvičování tvarů písmen a vybavování tvarů písmen. Důležitá je náprava potíží zrakového i sluchového vnímání a psaní se zrakovou oporou. Pravidelným docházením na reedukační hodiny a využíváním reedukačních pomůcek si myslím, že by se mohl chlapec zlepšit, z čehož bude mít nejen on dobrý pocit.

Případová studie č. 2

Jméno: Petr

Ročník: 3.

Diagnóza: vývojová porucha chování, dyslexie, dysgrafie, dysortografie

Školní anamnéza: Chlapec docházel od 4 let do MŠ speciální (Trutnov, Na Struze).

Klinický psycholog doporučoval roční odklad školní docházky. Chlapec ji zahájil (ve věku 6 roků a 9 měsíců-rozený v listopadu) v ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení, kde plní povinnou školní docházku i starší sourozenci.

Rozvoj školních dovedností: Nízkou výkonnost vykazuje oblast pozornosti i sluchová paměť. Slabší schopnost myšlenkové analýzy a syntézy, prostorová představivost, pomalé pracovní tempo a nerovnoměrné zrání percepčních funkcí. Čtení je s velkými obtížemi i v identifikaci písmen, kde chlapec často zaměňuje či odhaduje, Úchop tužky je neobratný, ruka není uvolněná, grafomotorika výrazně neobratná.

Závěr z vyšetření v PPP: Nerovnoměrný psychomotorický vývoj, intelektové schopnosti aktuálně lehce pod hranicí normy a převahou názorové složky nad verbální. Krátkodobější koncentrace pozornosti, snadnější unavitelnost psychických funkcí s dopadem na pracovní výkonnosti. Pomalejší vyžívání kognitivních, percepčních a percepčně motorických funkcí, jejichž nedostatečná úroveň neumožňuje osvojení dovedností ve čtení a psaní.

Závěr, doporučení: Chlapec je v kontaktu nejistý, snaží se spolupracovat, avšak při práci potřebuje trvalou podporu a vedení, nestačí pouze uvedení do činnosti. Důraz by měl být kladen na rozvoj nezralých percepčních a percepčně motorických funkcí, např. cvičení na rozeznávání hlásek na začátku i na konci slova, cvičení lokalizace hlásky, doplňovačky na sklad i rozklad slova, tvoření slov z přeházených slabik, tvoření nových slov a slabik přidáváním, ubíráním či záměnou hlásky. Nápomocná by chlapci byla průpravná grafomotorická cvičení, nácvik záměrné relaxace i logopedická péče.

Případová studie č. 3

Jméno: Ondřej

Ročník: 3.

Diagnóza: dyslexie, dysgrafie, dysortografie

Školní anamnéza: Chlapec měl odklad školní docházky. Od 2. ročníku dochází do základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení, kde je dle rodičů velmi spokojený. Byly u něho zjištěny (na konci 1. ročníku) symptomy poruchy pozornosti s hyperaktivitou a nerovnoměrností v kognitivním vývoji.

Rozvoj školních dovedností: Chlapec píše pravou rukou s méně výhodným úchopem pera, křečovitým a nadměrným přitlakem. Objevily se obtíže při vybavování tvarů psacích písmen. Tempo psaní je pomalé. Při čtení uzavřených slabik má obtíže. Objevuje se opakované načítání slabik a záměny písmen.

Závěr z vyšetření v PPP: Vývojová porucha psaní a čtení na podkladě obtíží v oblasti grafomotoriky, poruchy řeči a jazyka i oslabení pozornosti (zvýšená unavitelnost, obtíže v integraci či souhře funkcí).

Závěr, doporučení: Jsem toho názoru, že zařazení do ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení je odpovídajícím opatřením. Je zapotřebí individuální přístup a procvičování zejména správného úchopu psacího náčiní, uvolňovacích cviků, vybavování si tvarů písmen i nácvik záměrné relaxace. Pro chlapce je důležité procvičování si tvarů písmen, rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek pomocí bzučáku, rozvíjení jazykových dovedností formou her s jazykem a zraková a sluchová percepce.

Případová studie č. 4

Jméno: Jakub

Ročník: 3.

Diagnóza: dyslexie, dysgrafie

Školní anamnéza: První ročník absolvoval v běžné třídě, od začátku druhého ročníku je v ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení. Diagnostikovány u něho byly

symptomy poruchy pozornosti s hyperaktivitou, specifická porucha psaní a aktuálně lehčí specifické obtíže ve čtení.

Rozvoj školních dovedností: Speciálně pedagogickou péčí se začaly dobře rozvíjet čtecí stereotypy-chlapec vázaně slabikuje, základní typy slabik postřehuje jako celky. Rychlost čtení rychle klesá, čte přesně, chybuje minimálně, s návodnými otázkami dokáže obsah reprodukovat. Levoruké psaní s přesahem palce přes ukazovák a s velkým přitlakem. Píše s velkou snahou a ve velmi pomalém tempu. Přetrvávají výrazné obtíže s vybavováním psacích tvarů písmen, je patrné vynechávání a také lehčí artikulační neobratnost s obtížemi ve sluchovém rozlišování blízko znějících fonémů.

Závěr z vyšetření v PPP: Přetrvává specifická porucha psaní v souvislosti se symptomy poruchy a aktivity i pozornosti (zejména vysoká unavitelnost, zvolnění pracovního tempa a zvýšené chybování při komplexních symbolických činnostech. Specifickou poruchu čtení se daří částečně kompenzovat.

Závěr, doporučení: Doporučuji vést chlapce k pravidelnému čtení (10 minut denně). Vhodnou metodou k rozvoji čtení je postřehování slov (při jeho expozici na zlomek vteřiny), což lze provázet i hravou formou (třeba i čtením cedulí při jízdě autem). Cvičit vybavování psacích písmen zejména velké abecedy spíše formou hádanek než klasickým psaním. Myslím si, že reedukační hodiny jsou pro něj velkým přínosem a měl by v nich pokračovat.

Případová studie č. 5

Jméno: Michael

Ročník: 3.

Diagnóza: dysgrafie, dysortografie

Školní anamnéza: Chlapec měl odklad školní docházky a od druhého ročníku navštěvuje ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení. U chlapce přetrvává nerovnoměrný rozvoj rozumových schopností a obtíže s psaním. Domácí příprava do školy má pozitivní vliv na jeho výsledky.

Rozvoj školních dovedností: Chlapec čte stále vázaným čtením. Sam reprodukuje obsah čteného krátce, vystihne ale základní dějovou linii. Na návodné otázky si vybaví obsah podrobněji. Pravoruké psaní s neuvolněným zápěstím, časté přerušování psacích

tahů. Písmo je velké, neuspořádané (velikost i sklon). Při psaní diktátu chlapec výrazně chybje.

Závěr z vyšetření v PPP: Vývojová porucha psaní na podkladě dysfunkcí v oblasti jemné motorické a vizuomotorické koordinace a řečových funkcích.

Závěr, doporučení: Navrhuji respektovat zvolněné tempo psaní, využívat kratších cvičení a poskytovat chlapci častěji individuální pomoc s ověřováním, zda dobře porozuměl zadávání úkolu. Myslím si, že by bylo vhodné upravit držení psacího náčiní, průběžně si procvičovat ruce i volit sešity s pomocnými linkami. Doporučuji nejen při reedukačních hodinách, ale i během vyučování využívat reedukační pomůcky.

9.5 Průběh výzkumného šetření

V rámci praktické části diplomové práce jsem vytvořila v celkovém počtu 70 pracovních listů doplněných o vlastní kresbu obrázků. Určené jsou především žákům s dyslexií, dysgrafií a dysortografií na prvním stupni základní školy. Vhodné jsou zejména pro práci s žáky v reedukačních hodinách, avšak jsem je uzpůsobila tak, aby jejich využití bylo širšího rozsahu a byly využitelné i pro žáky v běžné výuce. Cílová skupina vybraných žáků pro hodiny reedukace měla potíže s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Na základě kazuistik jsem se rozhodla své reedukační hodiny zaměřit na nápravu dyslexie, dysgrafie a dysortografie, proto jsem dyskalkulické listy nezařadila a v souboru pracovních listů tvoří nejmenší část. Vytvořila jsem 35 pracovních listů se zaměřením na nápravu dyslexie, 10 pracovních listů na nápravu dysgrafie, 20 pracovních listů na nápravu dysortografie a 5 pracovních listů pro nápravu dyskalkulie.

Dle mého názoru jsou pracovní listy přehledné, jednotné a variabilní, což ocení nejen žáci při práci s nimi, ale i ti, kteří s žáky na jejich nápravách pracují. Použitelné jsou jak pro žáky se specifickými poruchami učení, tak i pro žáky, se kterými chceme procvičit oslabené funkce.

Jednotlivé úkoly na pracovních listech jsou v písemném zadání. Žáci plní různé typy úkolů, kde mají správnou odpověď např. spojit, nakreslit, zaškrtnout, napsat slovy apod. Zadání úkolů je návodem a popisem pro plnění dané aktivity. Pracovní listy jsou zaměřené k procvičení a nápravě potíží žáků.

Pracovní listy jsou koncipovány i k rozšíření vědomostí žáků v dalších oblastech. Týká se to zejména přírodovědy, kde tím dochází k propojování nápravy poruchy a samotného procesu čtení a psaní s osvojováním si přírodovědných pojmů. Ke vhodnému oživení procesu učení přispívá vyhledávání a získávání podrobnějších informací méně známých pojmů pomocí využití odborných knih, encyklopedií nebo internetových vyhledávačů.

Při vytváření pracovních listů jsem vycházela z multisenzorického přístupu a neopomněla zařazení prvků tvořivé dramatiky pro pozitivní motivaci žáků k učení.

Pracovní listy obsahují úkoly, které je vhodné plnit v daném pořadí. Tempo žáků při plnění úkolů by se mělo vždy řídit jejich výkonností. Úkoly je možné způsobem práce ovlivnit na jiný stupeň obtížnosti, také na ně mohou navazovat doplňující aktivity.

Před reedukačními hodinami jsem vždy s třídní učitelkou konzultovala své přípravy pro práci s žáky. Při některých hodinách byla součástí reedukační skupiny. Následně po ukončení reedukačních hodin jsem prokonzultovaly průběh hodin a výsledky žáků.

Každou reedukační hodinu jsme začínali zrakovou hygienou, dechovým, hlasovým a artikulačním cvičením i procvičením rukou. Poté jsme přešli k pracovním listům, kde postupně žáci plnili dané úkoly, které pomáhají rozvíjet zrakové a sluchové vnímání, a tím určitým způsobem zmírnit nebo odstranit některé dyslektické, dysgrafické, dysortografické či dyskalkulické obtíže. K dispozici jsme měli různé pomůcky k využití při samotném řešení úkolů. Práci s těmito pracovními listy bylo potřeba doplnit dalšími reedukačními metodami a postupy podle druhu a typu obtíží jednotlivých žáků.

Všechny pracovní listy zaměřené na dyslexii, dysgrafii a dysortografii jsem se žáky ověřila. Skupinu respondentů tvořilo 5 chlapců třetího ročníku. V každé reedukační hodině žáci vyplnili jeden pracovní list. Uvádím 5 zajímavých ověřených pracovních listů (viz. Příloha B). Z důvodu velké kapacity práce nemohu vložit vše.

První ověření pracovního listu – náprava: Dyslexie, č. 6

Cíl: Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen a-o

Reflexe: Daný pracovní list obsahoval dva úkoly. V prvním úkolu měli žáci obtáhnout jednotlivé tvary písmen a dopsat správně do pomocných linek písmena. Nejprve kreslili prstem písmeno do vzduchu, poté si vyzkoušeli na tabuli, po procvičení napsali do pracovního listu. Žáci se u této aktivity snažili, jejich tempo bylo pomalé, ale výsledky byly dobré. Do pomocných linek se žákům píše lépe. U druhého úkolu žáci měli rozeznat písmena A a O. Každé písmeno měli zakroužkovat jinou barvou, pro odlišení. Ve druhé části úkolu žáci spojovali písmena s počátečním písmenem na obrázku.

Rozhovor se žáky: Žákům se pracovní list zdál přiměřený s jasným zadáním úkolů. Žádný chlapec neměl příliš velké potíže při plnění úkolů, na vše měli dostatek času. Uvědomovali si, co si procvičují. U druhého úkolu vymýšleli další slova na daná počáteční písmena.

Druhé ověření pracovního listu – náprava: Dyslexie, č. 34

Cíl: Rozvoj zrakové a sluchové analýzy a syntézy

Reflexe: Pracovní list je složen ze dvou úkolů. První úkol spočívá v tom, že rozeznají od sebe trojúhelník a kroužek. Do trojúhelníku zapisují první písmena daného slova. Naopak do kroužky píše poslední písmeno. U některých obrázků je variabilnější způsob řešení. Pojmenování obrázků je libovolné, záleží ale na tom, zda správně vepsali písmena do obrazců. Slova jsme si řekli nahlas a vytleskávali jsme je. Žáci vymýšleli další možná pojmenování a určovali k nim opět první a poslední písmeno. Druhou částí úkolu bylo vybarvování obrázků.

Rozhovor se žáky: Chlapce aktivita velmi bavila, nevnímali to jako učení se a vymýšleli spousty další slov. Petrovi se příliš nedařilo zejména u určování posledních písmen u slov. Opakovaně jsem ho motivovala k pokračování v činnosti.

Třetí ověření pracovního listu – náprava: Dysgrafie, č. 36

Cíl: Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní

Reflexe: Na úvod máme říkanku, kterou si několikrát po sobě přeříkáme. Připomenu žákům dobře ořezané tužky. Ze dvou úkolů je složen pracovní list. V prvním úkolu

žáci několikrát po sobě obtahovali mrak, následně si protřepali ruce a ve vzduchu si zkusili táhnout rovné čáry. Po dostatečném vyzkoušení si o obrázku vyznačili svislé čárky. U druhého úkolu si procvičujeme říkadlo a zároveň kreslíme paprsky sluníčku. Doplnují otázky se mohou zapisovat nebo při o nich mluvit formou rozhovoru ústně. Pracovní list byl vhodně motivován počasím.

Rozhovor se žáky: Žákům se jednodušeji vypracovávaly svislé čárky u mraku. Důvodem je, že je to pouze jedním směrem. Ovšem u sluníčka je to o něco složitější. Žáci se mě ptali, zda si mohou natáčet listy, což dobrý nápad není. Někteří si obrázky i vybarvili a odpovědi napsali písemně.

Čtvrté ověření pracovního listu – náprava: Dysortografie, č. 45

Cíl: Náprava potíží s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek

Reflexe: Pracovní list jsme začali úkolem číslo jedna, kde žáci podle vzoru vyznačovali dlouhé a krátké slabiky. Dlouhá slabika se vyznačuje pomlčkou a krátká slabika tečkou. Využívaly ke správnému určení tleskání i bzučák. Měli dostatek času to vyzkoušet a graficky zapsat. Ve druhém úkolu se doplňovala slova do vět a věty spojovaly s obrázky. Slova byla velmi podobná, a záleželo na správném přečtení slova.

Rozhovor se žáky: Žákům se pracovní list líbil. Říkali, že pokud by ke grafickým značkám měli vymyslet vlastní slova, bylo by to složitější. Pečlivě si dopomáhali bzučákem i vytleskáváním. Ve druhém úkolu pro ně bylo obtížnější si správně nabízená slova přečíst, následně je správně doplnit do vět. Někteří to měli celé chybně, jiní kvůli delšímu využívání pomůcek se nestihli věty spojit obrázky.

Páté ověření pracovního listu – náprava: Dysortografie, č. 47

Cíl: Náprava potíží s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek

Reflexe: První úkol spočívá v pojmenování obrázku a zapsání na uvedenou linku. Slova se vytleskají a hledá se vhodný grafický zápis k obrázku. Žáci poté mohou vymýšlet další slova na uvedené značky. Ve druhém úkolu žáci dávají do kroužku dlouhou samohlásku. Čtou si postupně zřetelně slova a určují, zda slovo obsahuje

dlouhou nebo krátkou samohlásku. Slova s dlouhými samohláskami přepisují na linku.

Rozhovor se žáky: Tento pracovní list vyžadoval zamýšlení se, aby správně přiřadili grafický zápis k obrázku. Svévolně začali vymýšlet další slova, z čehož vyplývá, že je to zaujalo. Druhé cvičení třem chlapcům činilo obtíže ve správném přečtení slov. Několikrát se opravovali. Slova jsem jim poté předřikávala já a určovali délky samohlásek pouze pomocí sluchu.

9.6 Vyhodnocení a závěr výzkumného šetření

Při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je velice důležitá spolupráce mezi všemi články výchovně vzdělávacího procesu. Nutné je jejich jednotné vedení, stejný přístup k žákům, neustálá podpora a pochvala žáků při sebemenším pokroku. Naší snahou při práci s žáky ve vzájemné spolupráci je co největší míra působení na rozvoj celé jejich osobnosti. K tomu využíváme celou řadu nejrůznějších didaktických a kompenzačních pomůcek, které si dle individuálních potřeb žáka můžeme upravit.

V rámci hlavního cíle diplomové práce bylo vytvořeno 70 pracovních listů. Týkaly se zaměřením na nápravu dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie pro žáky 1. stupně základní školy (viz Příloha C). Po shlednutých reedukačních hodinách jsem se rozhodla ověřit všechny pracovní listy. Pro vložení do diplomové práce jsem zvolila takové zaměření pracovních listů, díky kterým si žáky procvičili oblasti, ve kterých častěji chybují.

Reedukační skupinu tvořilo pět chlapců třetího ročníku. Počet by mohl být ve skupině nižší, nicméně i přesto jsem se žákům stále věnovala především individuální formou. Reedukační hodiny jsme prožili v příjemné bezproblémové atmosféře, která byla příznivá pro výzkumné šetření a dobrý pocit žáků i můj z úspěšně zvládnutých pracovních listů.

V rámci úspěšně uskutečněných dílčích cílů byla realizována tvorba případových studií respondentů, ověření části pracovních listů a navržení vlastních doporučení respondentům pro reedukaci. Pracovní listy byly ověřovány v reedukačních hodinách a doprovodné aktivity měly mezipředmětovou vazbu. Soubor pracovních listů se v přímé práci s žáky ověřil jako zábavný a srozumitelný.

Během ověřování se mi potvrdilo jako vhodné, tvořit a využívat didaktické materiály podle individuálních potřeb žáků a zároveň tím prohlubovat jejich dovednosti a znalosti v určitých oblastech.

Je třeba mít vždy na mysli, že žáky neučíme pro co nejlepší výkon, ale pro život. Reeducace je jen jedním ze způsobů vypořádání se s projevy poruchy. Lidé se musí naučit se svou poruchou žít, umět s ní pracovat, umět ji kompenzovat tak, aby mu tolik nebránila v úspěšném životě, studiu i práci.

Byla bych ráda, kdyby byla co nejdříve žákům poskytnuta patřičná pomoc, jelikož v dnešní době neumět číst a psát znamená mít uzavřenou cestu k průběžnému vzdělávání se a potřebnému udržení se ve společenském kontaktu s druhými lidmi.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na čím dál častěji diskutovanou problematiku týkající se specifických poruch učení. Setkáváme se stále více se žáky, kteří mají potíže hlavně ve čtení a psaní. Téma diplomové práce jsem zacílila převážně na tyto poruchy. Nejčastěji je u žáků diagnostikováno několik specifických poruch učení současně. Z jednotlivých specifických poruch učení se nejvíce objevuje dysortografie a dyslexie, proto jsem nejvíce pracovních listů vytvořila právě na nápravu těchto poruch. Naopak nejméně se diagnostikuje u žáků dyskalkulie.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Tyto dvě části na sebe navazují a velice úzce spolu souvisí. Teoretickou část jsem zpracovala na základě odborné literatury. Je věnována vymezení základního pojmu specifických poruch učení, etiologii vzniku specifických poruch učení a klasifikaci jednotlivých poruch učení. Jsou vymezeny zásady reedukační péče, metody a techniky nápravy dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Popsány jsou možnosti vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení a poradenský systém. Praktická část je zaměřena na přímou práci s těmito žáky. Hlavním cílem je tvorba souboru pracovních listů. Dále jsem uvedla případové studie žáků z reedukační skupiny, vedla s žáky i vyučujícími rozhovory a zpracovala záznamy z pozorování reedukačních hodin. Poslední z cílů bylo doporučit náměty k práci s žáky se specifickými poruchami učení. Závěrem každé kazuistiky jsem vycházela z individuálních zvláštností žáka, pozorování, výsledků v průběhu reedukačních hodin a uvádím své názory a doporučení.

Z rozhovorů s pedagogy, pozorování i průběhu reedukačních hodin vyplývá, že pro žáky má reedukace ve skupině velký přínos a význam. S postupem času a vytrvalého procvičování zábavnou formou došlo u žáků ke zlepšení jejich obtíží. Žáci ve skupině při práci plnili úkoly s větší soustředěností a zažívali úspěch.

Pracovní listy však nemusí nezbytně sloužit pouze žákům s poruchami. Lze je s úspěchem využít pro zpestření výuky i v běžných typech základních škol u méně zdatných čtenářů, kterým může pomoci překonat řadu těžkostí. Pestrost a zábavnost pracovních listů jsou předpokladem dobrých výsledků žáků.

Soubor pracovních listů, které předkládám v této práci, ráda věnuji všem, kteří pracují s žáky se specifickými poruchami učení. Každý pedagog, kterému budou inspirací si podle individuálních potřeb žáků zvolí, v jakém ročníku je využije. Snažila jsem se, aby žáci dosáhli takového rozvoje funkcí čtení a psaní, že se jim čtení stane nástrojem k získávání poznatků i potěšení z knih a psaní že jim umožní potřebnou písemnou komunikaci.

Nejvíce přínosnou pro mě byla část praktická, kde jsem si s žáky ověřila, že mnou vytvořené pracovní listy byly pro žáky především reedukačně nápomocné a inspirující, o což ve výzkumném šetření šlo. Věřím tomu, že vytvořené pracovní listy mi budou v mé budoucí praxi velice nápomocny.

10 SEZNAM ZDROJŮ

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. (2004) *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Masarykova univerzita. 128 s. ISBN 80-2103-613-3.
- BLAŽKOVÁ, Růžena. (2009) *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita. 108 s. ISBN 978-80-210-5047-1.
- COHEN, Louis, MANION, Lawrence, MORRISON, Keith. (2005) *Research Methods in Education*. London-New York: RoutledgeFalmer. 446 s. ISBN 0-415-19541-1.
- ČERNÁ, Marie a kol. (2002) *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum. 224 s. ISBN 80-7184-880-8.
- FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, NOVOTNÁ, Miroslava. (1999) *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido. 81 s. ISBN 80-85931-64-8.
- HelpGuide. *Learning Disabilities*. [Online]. Nestr. [cit. 6.12.2016]. Dostupný z: http://www.helpguide.org/mental/learning_disabilities.htm
- HENDL, Jan. (2010) *Kvalitní výzkum v pedagogice*. FTVS UK Praha [online]. 13 s. [cit. 25. 1. 2017] Dostupné z: <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>
- Inkluzivní škola. *Příprava pracovního listu*. [Online]. Nestr. [cit. 19.12.2016]. Dostupný z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/pracovni-listy>
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. (2005) *Dysgrafie*. Praha: D+H. 68 s. ISBN 80-903579-2-X.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. (2004) *Dyslexie*. Praha: D+H. 68 s. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. (2008) *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

- JURÁKOVÁ, Veronika, SUCHÁ, Ladislava, VRBOVÁ, Zuzana, ŠTEFLOVÁ, Jitka, ŠIMKOVÁ, Gabriela. (2012) *Metody sběru dat*. Výzkumy. knihovna.cz [online]. [cit. 15. 2. 2017] Dostupné z: <http://vyzkumy.knihovna.cz/ucebnice/metody-sberu-dat>
- KIRBYOVÁ, Amanda. (2000) *Nešikovné dítě*. Praha: Portál. 206 s. ISBN 80-7178-424-9.
- KOŠČ, Ladislav. (1972) *Psychológia matematických schopností*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství. 276 s. ISBN 67-233-72.
- MATĚJČEK, Zdeněk. (1993) *Dyslexie-specifické poruchy čtení*. Jinočany: H & H. 270 s. ISBN 80-85467-56-9.
- NEVORALOVÁ, Monika. (2012) *Pozorování jako evaluační nástroj*. Klinika adiktologie [online]. [cit. 14. 6. 2017] Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/593/3848/Pozorovani-jako-evaluacni-nastroj>
- PELIKÁN, Jiří. (1998) *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- PETTY, Geoffrey. (2002) *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 380 s. ISBN 80-7178-681-0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. (2006) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- PÍTHA, Petr, HELUS, Zdeněk. (1993) *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál. 32 s. ISBN 80-85282-65-8.
- POKORNÁ, Věra. (2001) *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
- POKORNÁ, Věra. (1997) *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. (2009) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 400 s. ISBN 80-208-0330-0.

- ROUSE, Andrew, C. (1990) *Do it yourself: a handbook of dramatic situations for teachers of English at all levels*. Budapešť: Tankönyvkiadó.
188 s. ISBN 963-18-2727-5.
- SELIKOWITZ, Mark. (2000) *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada.
136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SINDELAROVÁ, Brigitte. (2016) *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál.
64 s. ISBN 9788026210825.
- TYMICHOVÁ, Hana. (1996) *Nauč mě správně psát*. Praha: Práce.
63 s. ISBN 80-208-0330-0.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami žáků nadaných*. [online] 1.9.2016 [cit. 20.6.2017]. Dostupný na WWW:
<http://www.inkluzivniskola.cz/content/vyhlaska-272016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-zaku-nadanych>
- Vyhláška č. 72/2005Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online] 22.2.2005 [cit. 21.12.2016]. Dostupný na WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf
- Vyhláška č. 73/2005Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online] 22.2.2005 [cit. 9.1.2017]. Dostupný na WWW:
http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf
- Zákon č. 109/2002 Sb. ze dne 1.7.2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [Online]. Nestr. [cit. 6.1.2017]. Dostupný z:
<http://www.msmt.cz/file/38848/>
- ZELINKOVÁ, Olga. (2003) *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.
- ZIKL, Pavel. (2011) *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada.
128 s. ISBN 978-80-247-3852-9.

11 ZDROJE OBRÁZKŮ

Obrázky na pracovních listech jsou vlastní tvorba autorky.

12 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Souhlas zákonných zástupců s reedukační péčí

Příloha B: Ověřených 5 pracovních listů

Příloha C: Soubor pracovních listů

Příloha A:

Souhlas zákonných zástupců s reedukační péčí

Souhlasím, že po dobu školního roku 2016/2017 bude mému dítěti

..... poskytována reedukační péče

studentkou VŠ-Janou Kuldovou.

Datum:

Podpis zákonných zástupců:

Příloha B:

Ověřený pracovní list-náprava: Dyslexie, č. 6

Ověřený pracovní list-náprava: Dyslexie, č. 34

Ověřený pracovní list-náprava: Dysgrafie, č. 36

Ověřený pracovní list-náprava: Dysortografie, č. 45

Ověřený pracovní list-náprava: Dysortografie, č. 47

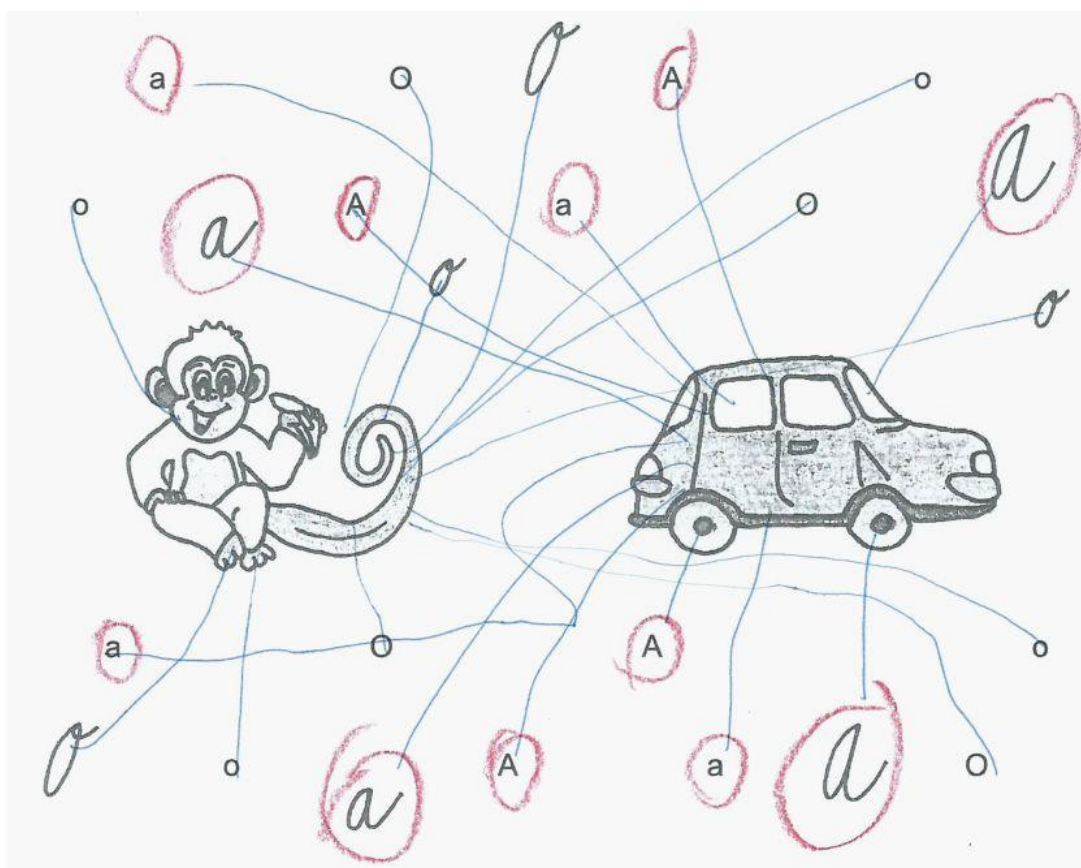
Příloha B-Ověřený pracovní list-náprava: Dyslexie, č. 6

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	6
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen a-o		

1. Obtáhni jednotlivé tvary písmen a opiš.



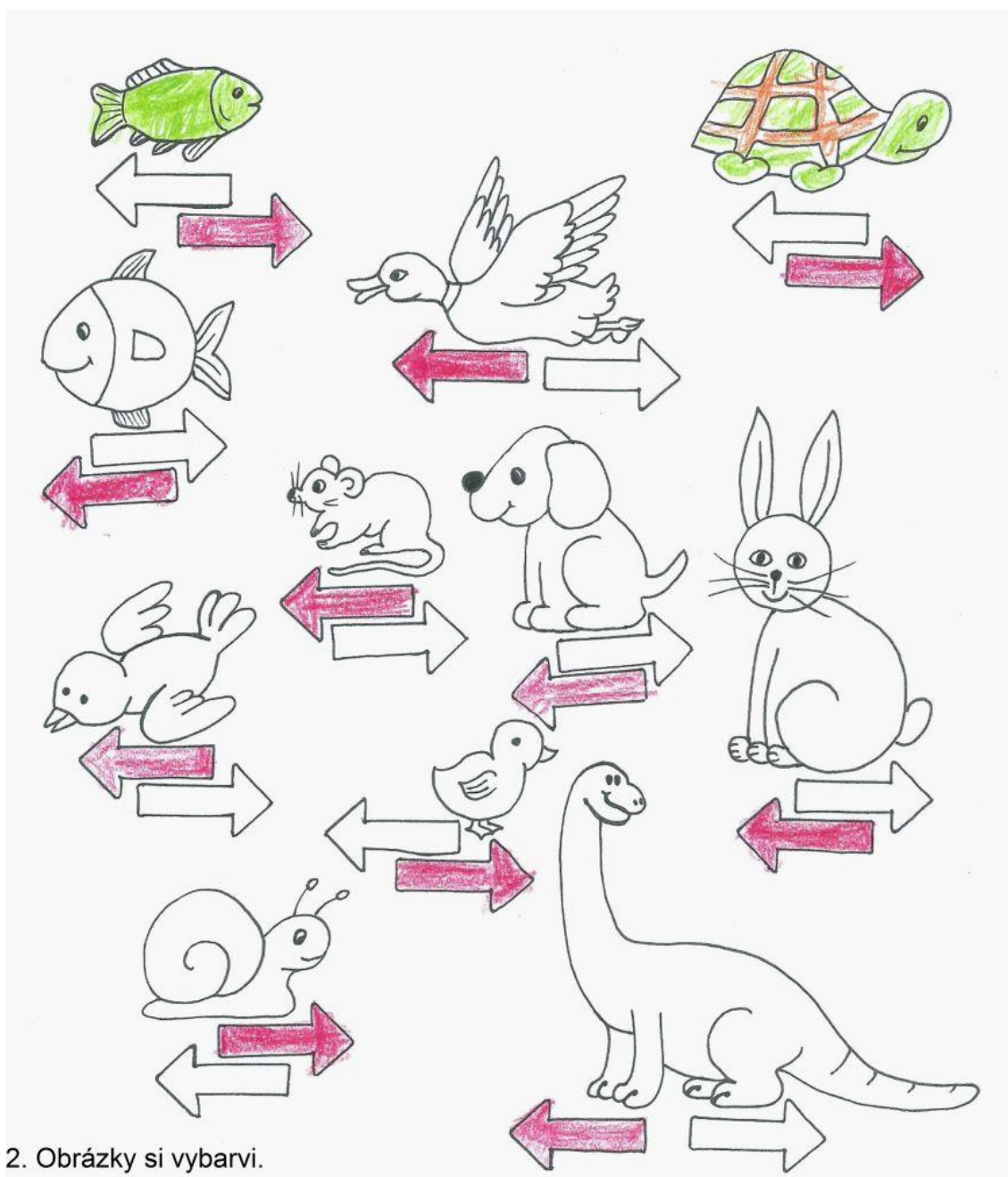
2. Zakroužkuj písmena **A červeně** a písmena **O žlutě**. Spoj písmena s obrázky.



Příloha B-Ověřený pracovní list-náprava: Dyslexie, č. 34

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	34
Cíl:	Rozvoj zrakové a sluchové analýzy a syntézy		

1. Do každého trojúhelníku napiš první písmeno toho, co vidíš na obrázku. Do každého kroužku napiš písmeno poslední.



Náprava:	Dysgrafie	Pořadové číslo:	36
Cíl:	Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní		

**Na obloze sluníčko
zakryl nám mrak maličko.
Kapky deště padají,
děti se hned schovají.**

1. Několikrát si obkresli mráček a dělej z něj svislé čárky.



2. Říkej si říkanku a v rytmu kresli paprsky sluníčku.

Může svítit sluníčko, když prší? Dokresli, co se stane.

Co si oblékneš do deště? _____

Příloha B-Ověřený pracovní list-náprava: Dysortografie, č. 45

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	45
Cíl:	Náprava potíží s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek		

1. Podle vzoru vyznač dlouhé a krátké slabiky.

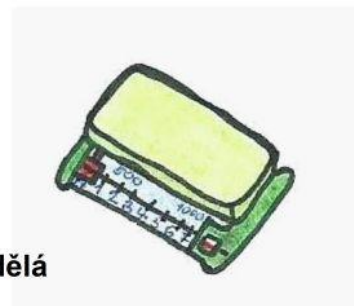
dlouhá slabika — krátká slabika •

mává <u>— —</u>	kůň <u>—</u>	tatínek <u>• — •</u>
Míla <u>— •</u>	umývá <u>• — —</u>	říjen <u>— •</u>
komín <u>• —</u>	parník <u>• —</u>	popelnice <u>• • • •</u>

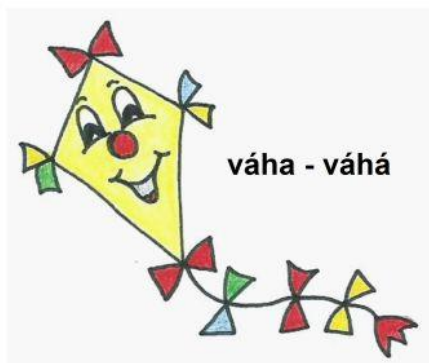
2. Doplň slova správně do vět. Věty spoj s obrázky.

Děda dělá pro vnoučata draka.

děla - dělá



Vojáci stříleli z velikého děla.



váha - váhá

V kuchyni stojí přesná váha.

Adam si není jistý, dlouho váhá.

Příloha B-Ověřený pracovní list-náprava: Dysortografie, č. 47

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	47
Cíl:	Náprava potíží s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek		

1. Pojmenuj obrázky. Spoj obrázek se správnou značkou.



2. Slabiku s dlouhou samohláskou dej do kroužku, tyto slabiky vypiš na řádek.

křen, vrabec, komár, zahradník, jelen, marmeláda, zajíc, psík

komár, zahradník, marmeláda, zajíc, psík.

Příloha C:

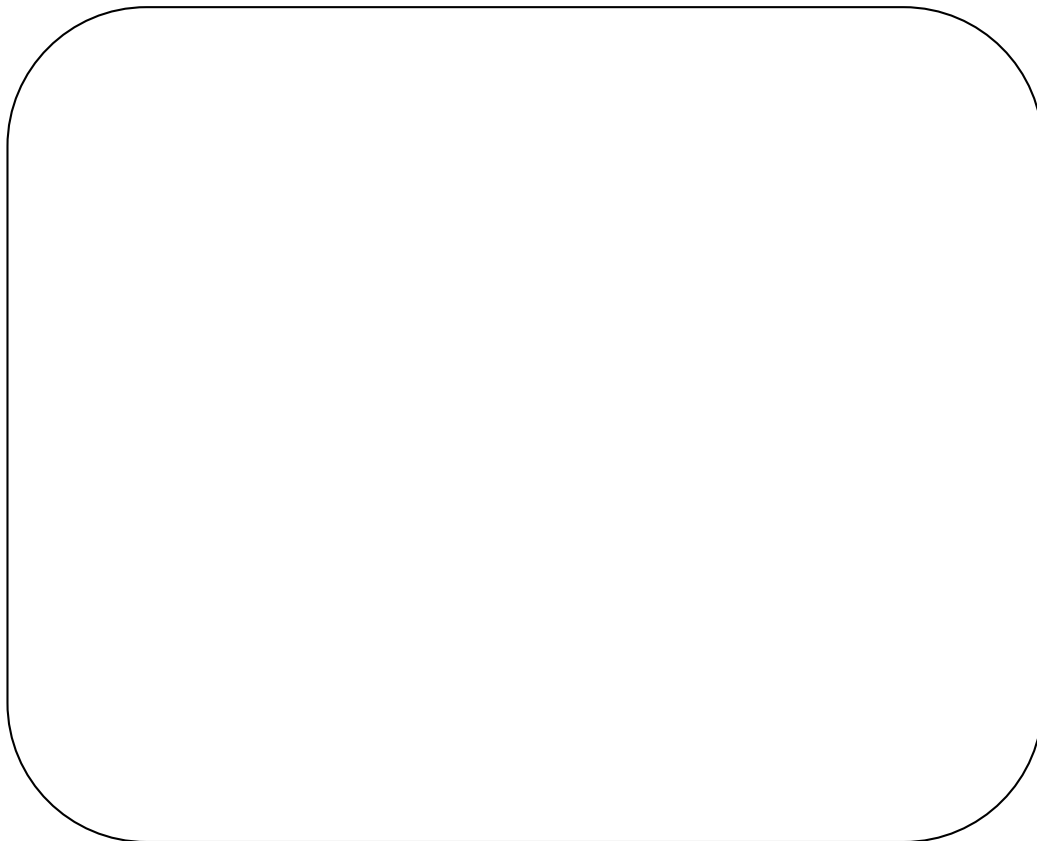
Soubor pracovních listů by měl zábavnou formou pomoci žákům vytvořit kladný vztah ke čtení, psaní i počítání.

Příloha C-č.1

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	1
Cíl:	Procvičování čtení s porozuměním, orientace v textu		

1. Podle popisu nakresli obrázek.

1. Uprostřed dům.
2. Vpravo od domu plot.
3. Za plotem tři jehličnaté stromy.
4. Vlevo od domu maminku.
5. Vlevo od maminky listnatý strom.
6. Na stromě dvě žluté hrušky.
7. Vpravo nahoru sluníčko.
8. Před domem rybníček.
9. V rybníčku ryby.
10. Kolem rybníčku květiny.
11. Vlevo nahoru dva mráčky.
12. Nad domem duhu.



Příloha C-č. 2

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	2
Cíl:	Procvičování čtení s porozuměním, orientace v textu		

1. Obdélníčky označ číslicemi 1-7, jak slovo postupně vznikalo.

MAM
 MAMINKA
 MA
 MAMIN
 M
 MAMI
 MAMINK

2. Z písmenek podle šipek slož slovo a napiš na linku. Ke slovu přiřaď vhodná slova.

P
 O ← L
 T

zelená

náš

hřejivé

U ← R
 A ← K
 H → Š

děravý

sladká

S
 N ← U ← L
 Č ← K
 O → Í

žluté

kulaté

zralá

dřevěný

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	3
Cíl:	Procvičování čtení s porozuměním, orientace v textu		

Milena ráda maluje. Paleta je celá umazaná a vypadá vesele. Milena maluje a maluje. Nikomu to nevadí. Její jaro je celé zelené, zima zase bílá. Léto vypadá jako louka posypaná duhovými korálemi. Milena maluje také celou rodinu a kamarády. Neví, co je nuda.

1. Doplnuj slova podle nápovědy do rámečků a vylušti tajenku, která skrývá název příběhu.

Jaké je čtvrté slovo od konce?

Kdo rád maluje?

Jaké je poslední slovo ve druhé větě?

Nikomu to

Jaké je jaro?

Jaká je zima?

Co je umazané?

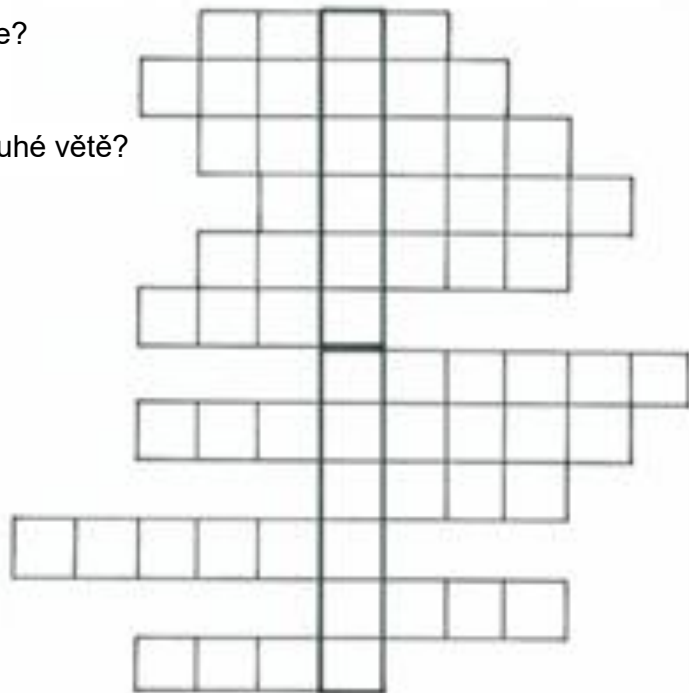
Koho maluje?

Co vypadá jako louka?

Co je duhové?

Maluje celou rodinu.

Neví, co je



2. Název příběhu je: _____.

3. Čti věty a rozhodni, zda jsou pravdivé. Správnou odpověď zakroužkuj.

Paleta vypadá smutně. ano – ne

Všem to vadí. ano – ne

Jaro je bílé. ano – ne

Léto vypadá jako zelená louka. ano – ne

Milena ráda maluje. ano – ne

Maluje jen kamarády. ano – ne

4. Vylušti ukrytou otázku a správně ji přepiš.

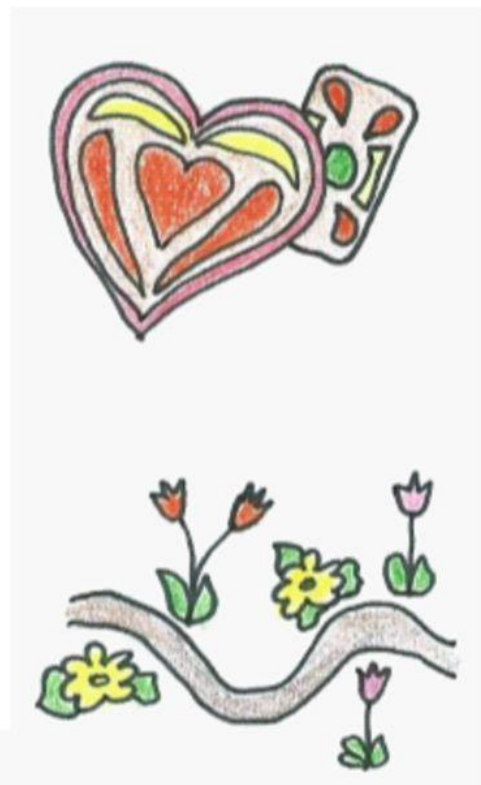
JA KSEJ MEN UJEM ALÍŘ KA?

5. Odpověz na vyluštěnou otázku.

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	4
Cíl:	Procvičování čtení s porozuměním, orientace v textu		

Jeníček a Mařenka se vydali do lesa na jahody. Setmělo se a neví kudy domů. Jeníček vylezl na vysoký strom a uviděl světýlko. Došli k chaloupce celé z perníku. Ježibaba je chytila, ve chlívku krmila perníkem a chtěla upéct. Děti utekly a našly cestu domů.

1. Spoj věty s obrázky.



2. Jaký je název pohádky?

3. Jaká jsou jména dětí?

4. Z čeho byla chaloupka postavená?

5. Kdo je krmil perníkem? Jaká je?

6. Jaký konec má pohádka?

7. Kolik vět má pohádka?

8. Podtrhni slova, která se v textu opakují.

9. Napiš, jak se jmenuje tvoje oblíbená pohádka.

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	5
Cíl:	Procvičování čtení s porozuměním, orientace v textu		

Alena a Rita

Alena běží po pěšině. Má s sebou fenu Ritu. Na pěšině je díra. Alena ji nevidí a padá. Leží na zemi a volá: „Au, to bolí!“ Narazila si koleno a ruku. Rita na ni nechápavě kouká a hafá. Neví, co se děje. Vypadá to, že Aleně nerozumí. Dívá se a dívá ... a tu je po hafání. Rita leží u Aleny a líže jí bolavou nohu. Loni ji zachytilo na ulici auto. To byla rána. Alena o ni také pečovala.

1. Doplň do vět chybějící slova. Zkus příběh obměnit novými slovy.

_____ běží po pěšině.

S sebou má fenu _____.

Na pěšině je _____ a Alena ji _____.

Narazila si _____ a _____.

_____ na ni kouká a hafá.

Rita líže _____ bolavou _____.

Na ulici _____ zachytilo _____.

Alena o ni _____.

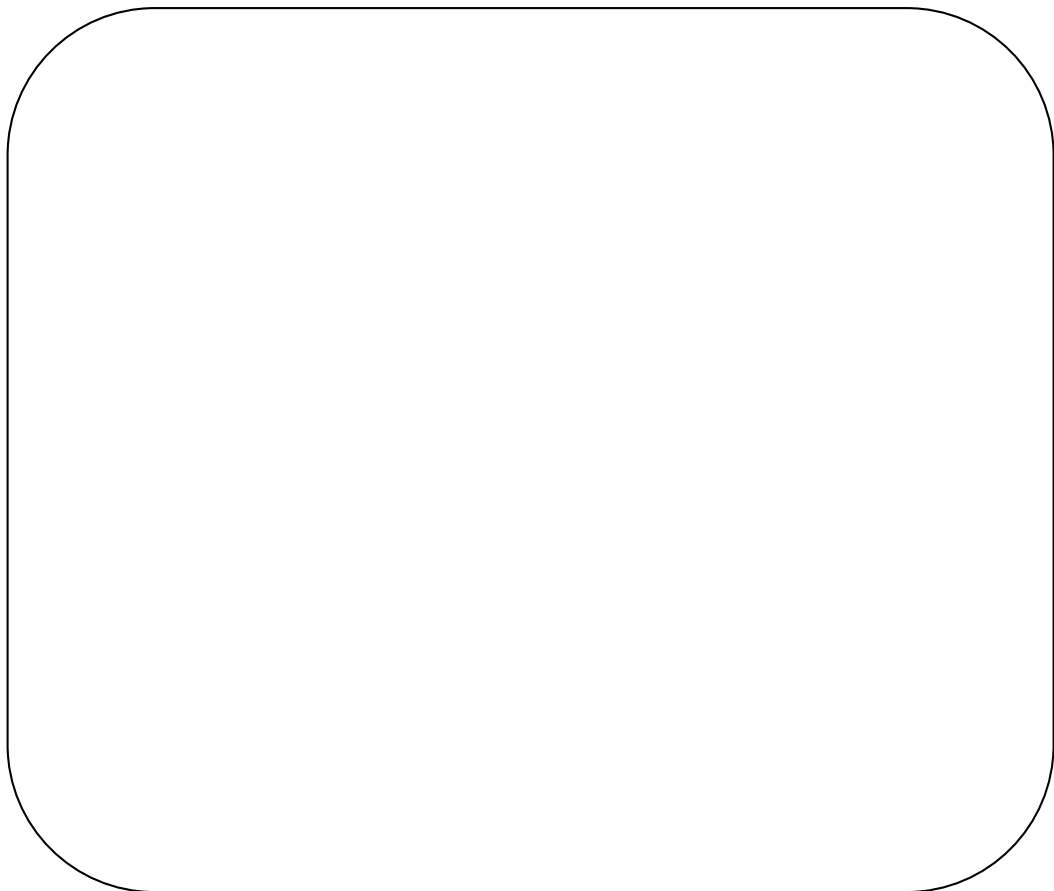
2. Jaká je Alena a Rita?

Alena - _____

Rita - _____

3. Vypiš, která slova v poslední větě končí na písmeno A.

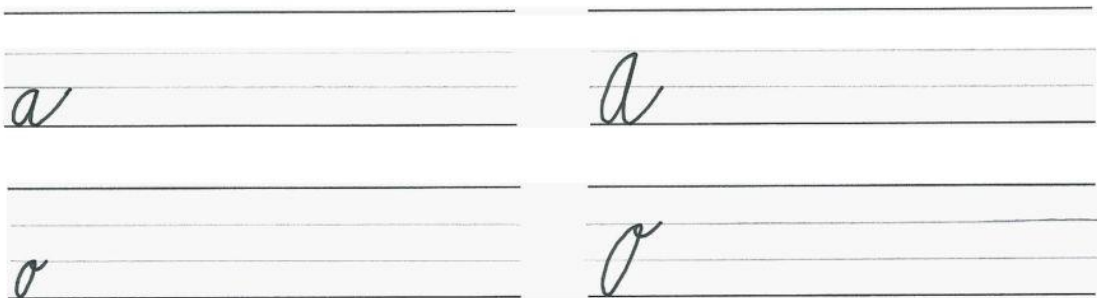
4. Vyber část příběhu a tu namaluj.



Příloha C-č. 6

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	6
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen a-o		

1. Obtáhni jednotlivé tvary písmen a opiš.


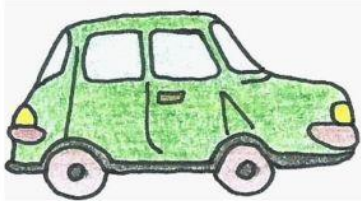


2. Zakroužkuj písmena **A červeně** a písmena **O žlutě**. Spoj písmena s obrázky.

a O a A o

o a A a o a

o a

a O A o

a o a A a a O





Příloha C-č. 7

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	7
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen a-o		

1. Spoj slova s obrázky.

Alča

Olča



most

mast

2. Doplň do vět správně slova.

Malá _____ má počáteční písmeno A. Vlak jede přes _____.

Ráno na trávě byla _____. Na úraz si natru _____.

_____ navštíví zítra babičku. Náš pes je krátkosrstá _____.

MOST

ALČA

RASA

OLČA

ROSA

MAST







Příloha C-č. 8

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	8
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen a-o		

1. Přečti a zakroužkuj písmena **A červeně** a písmena **O žlutě**.

O s m A p u á M Á o ó b a d o
 r á N P o b S ó e Y a o u d D o A
 M Á o ó b a d o O s m A p u á o
 Y a o u d D o A r á N P o b S ó e

2. Pojmenuj obrázek a pod něj označ slabiky (– •). Zapiš písmena A, O do správného políčka na mřížce.

	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

Příloha C-č. 9

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	9
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen a-o		

1. Která písmena se schovala?



2. Podtrhni v básničce písmena **A červeně** a písmena **O žlutě**.

Čmelák (Jan Čarek)

Zakroužkuj správné slovo.

Na palouce roste stonek,

zvanek

zvonek

na tom stonku modrý zvonek,

stonek

stanek

na tom zvonku čmelák bručí,

čmelák

čmelók

že mu nikdo neporučí,

nikda

nikdo

proč se zlobí na lidi?

zlobí

zlabí

Že se, bručoun, nestydí!

bručaun

bručoun

Příloha C-č. 10

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	10
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen m-n		

1. Která písmena se schovala?



2. Zakroužkuj všechna **m modře** a **n zeleně**.

Motyli (Jiří Balík)

Kampak letí motyli?

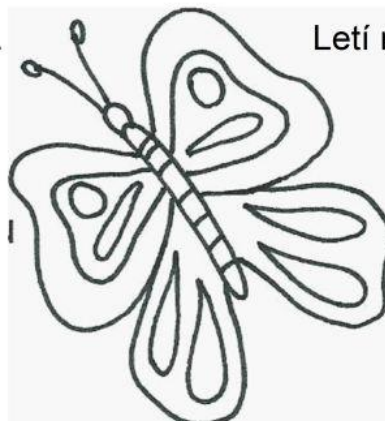
Přes kopeček za řeku

To vám řeknu za chvíli,

na sluneční paseku.

nebo radši hned.

Letí na výlet.

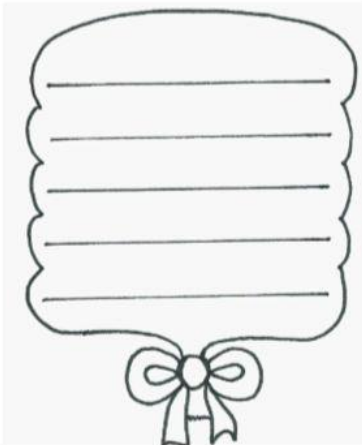


Příloha C-č.11


Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	11
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen m-n		

1. Podtrhni slova s písmenem **M modře** a **N zeleně**. Vlevo napiš slova s **N**, doprostřed s **N i M**, doprava s **M**. Balón s nejvíce slovy vybarvi.

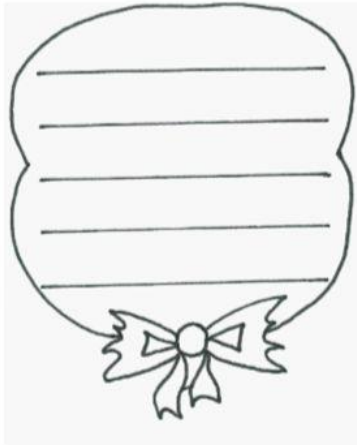
kniha panenka omalovánka
 Michal mapa
 umentál hrnek jméno
 šmoula modelína



N

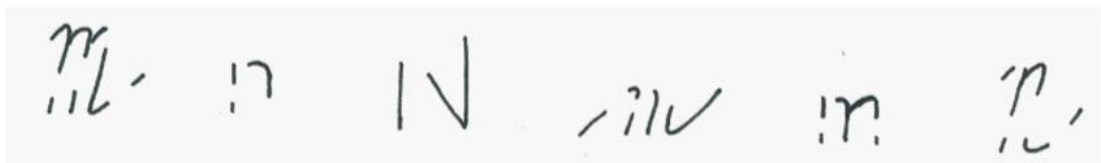


N + M



M

2. Dokresli správně písmena.



Příloha C-č. 12

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	12
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen m-n		

1. Obtáhni pastelkou všechna písmena **m modře** a písmena **n zeleně**. Spoj s obrázkem.



2. Doplň m nebo n do slov.

___edvěd

___oty

záho___

___íč

___a___uk

___ěsto

3. Škrtni, co do řady nepatří.



Příloha C-č. 13

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	13
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen m-n		

1. Napiš slova psacím písmem a spoj do vět. Zakroužkuj písmeno **m modře** a **n zeleně**.

Hanka _____ mně bolí.

Marmeláda _____ je hodná.

Květina _____ je sladká.

Nohy _____ je růžová.

Malina _____ je rozkvetlá.

Příloha C-č. 14

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	14
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen b-d-p		

1. Obtáhni pastelkou písmena **b modrou**, písmena **d červenou** a písmena **p zelenou**.



2. Zakroužkuj písmena **b modře**, písmena **d červeně**, písmena **p zeleně**.

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

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

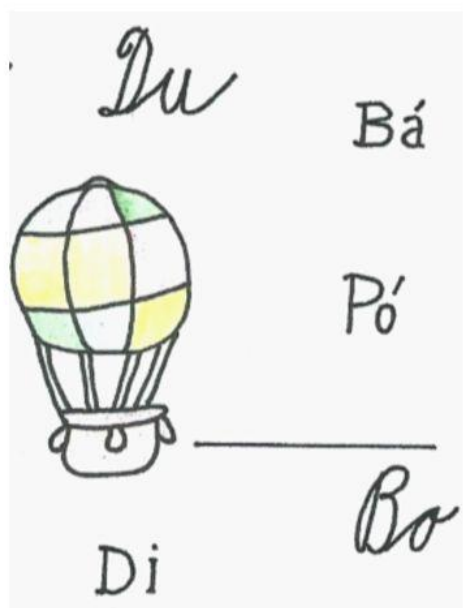
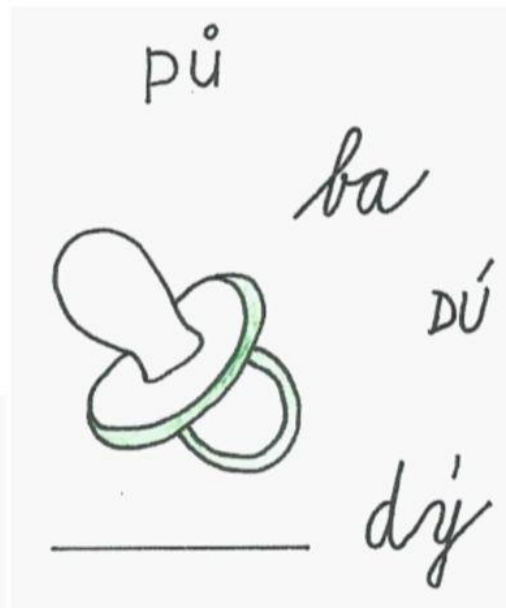
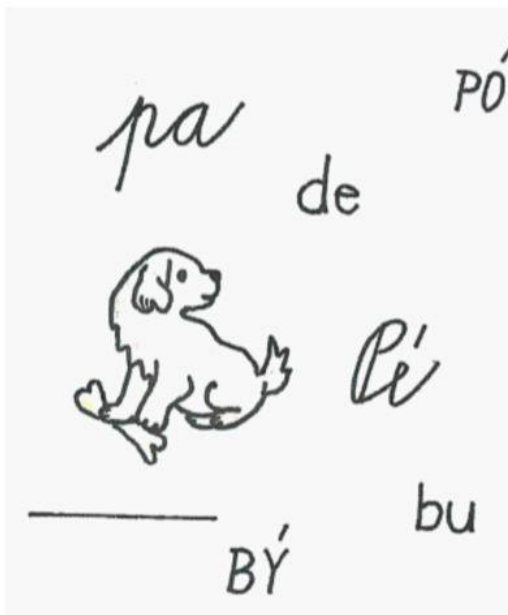
3. Napiš písmena psacím písmem.

b d d p b p d b

Příloha C-č. 15

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	15
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen b-d-p		

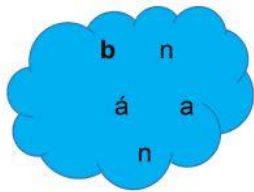
1. Napiš, co je na obrázku. Spoj s obrázkem slabiku, která začíná stejným písmenem.

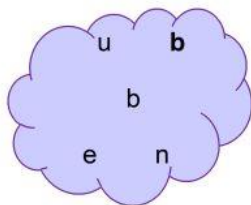


Příloha C-č. 16

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	16
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen b-d-p		

1. Slož slova a napiš je. Vymysli ke slovům věty.





2. Pojmenuj obrázky a zakroužkuj písmena p, d, b.



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

Příloha C-č. 17

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	17
Cíl:	Procvičování rozlišování a fixace tvarově podobných písmen b-d-p		

1. Přečti text a změň barvu písmene Pp→Pp, Dd→Dd, Bb→Bb.

Bobík

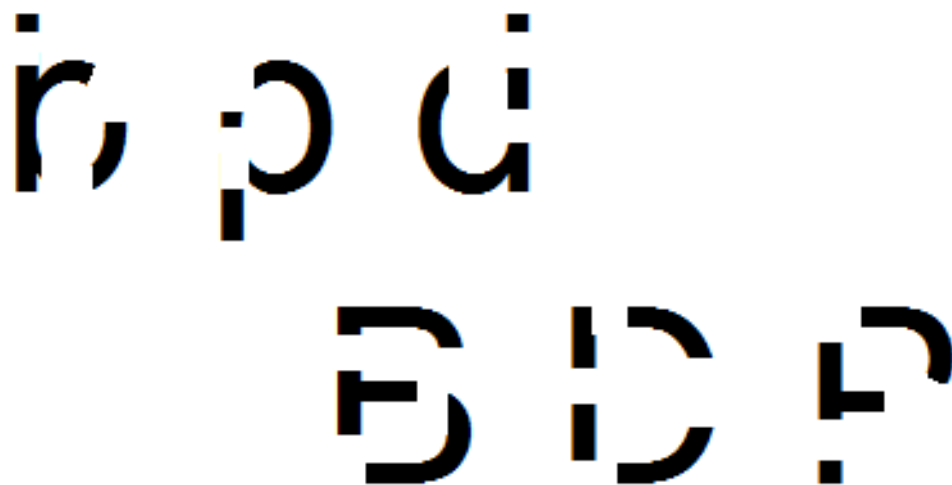
Na podzim jsem domů přinesl nového kamaráda. Je to drobný pejsek.

Slyší na své jméno Bobík a pískání. Procházíme se po lese nebo před

domem. Bude s námi jezdit i k babičce na prázdniny do Domažlic. Pejsek

nám dělá radost a máme ho rádi.

2. Dokresli správně písmena.



Příloha C-č. 18

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	18
Cíl:	Procvičování čtení s porozuměním, orientace v textu		

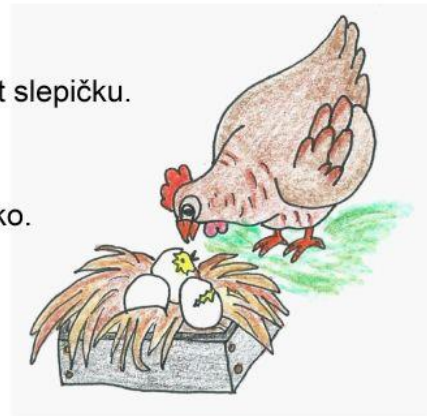
1. Pozorně přečti jednotlivé přeházené věty. Zapiš číslem jejich správné pořadí.

Kuřátko se nožičkami zapřelo ve skořápce a proklovalo se ven.

Jako správná kvočna opatrovala a zahřívala svým tělem vajíčko.

Nejdříve na dvoře potkal kohout slepičku.

Slepička snesla do hnízda vajíčko.



2. Podtrhni chyby a přepiš větu správně.

Kuřétko se nůžtičkami zapřela ve skokořápce a přeplavalo sa ven.

3. Vylušti a napiš ukrytou větu.

SLE PI ČKAS NES LAVA JÍ ČKO.

Příloha C-č. 19

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	19
Cíl:	Procvičování čtení s porozuměním, orientace v textu		

Když je teplota listů rostlin nebo skla nižší než okolní vzduch, sráží se na nich vodní pára v podobě drobounkých kapiček. Tak vzniká za jasné a bezvětrné noci rosa. V zimě jemné vodní kapičky na přechlazeném skle nebo rostlinách vytvářejí jinozatku. Za svítání nás pak překvapí třpytivá rosa nebo ojiněné stromy.

1. Vyber správnou odpověď.

a) Text je básnička.

b) Text je pohádka.

c) Text je naučný.

2. Zakroužkuj větu, ve které není chyba.

Rosa vzniká při bouřce.

Rosa vzniká za jasné a bezvětrné noci.



3. Podtrhni větu, kde se popisuje situace v zimě.

4. Vylušti ukrytou otázku a odpověz na ni.

CO SETO VEN KUTŘ PYTÍ?

Příloha C-č. 20

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	20
Cíl:	Procvičování spojování hlásek a písmen do slabik a slov		

1. Slož slova z písmen a slova napiš.

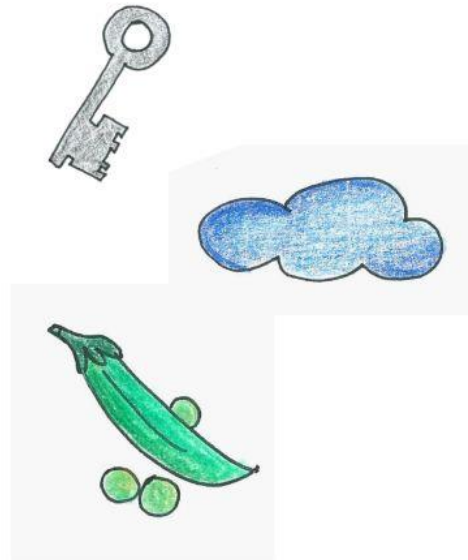
k – o – l – o _____

z – u – b – y _____

m – r – a – k _____

k – l – í – č _____

h – r – á – ch _____



2. Spoj slova s obrázky.

3. Doplň do slov písmena.

k ř e č e k

p o k l i _ k a

h r _ d _

k ř _ č _ k

p _ k l i _ k a

h _ _ d _

k ř _ _ e k

p _ _ l i _ k a

_ r _ _ y

_ _ e č e _

p _ k _ i č _ a

h _ a _ y

_ _ _ č _ k

_ o k _ _ č _ _

_ _ a d _

Příloha C-č. 21

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	21
Cíl:	Procvičování spojování hlásek a písmen do slabik a slov		

1. Škrtni slovo, které obsahuje jiné písmeno.

í - e - č - k - l - m

lem - klíč - míč - křeč - koník - čekal - meč - kleč - mák - čím

d - í - l - m - n - e

dal - den - dál - med - len - díl - led - lín - mel - dým - len

2. Z písmen slož slovo a napiš.

r ý s _____ s p e _____

r m ý _____ r ý v _____

h l ú _____ m s o t _____

i ř k k _____ y s p e _____

p s t r _____ k š o e l i _____

o ž n í k _____ t s ů l _____

Příloha C-č. 23

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	23
Cíl:	Procvičování spojování hlásek a písmen do slabik a slov		

1. Seřaď správně slabiky a slovo napiš. Spoj slova s obrázky.

lo - mýd _____



ka - hruš _____

ny - ná - ba _____

vi - dí _____



br - zy _____

le - dlo - ta _____

2. Podtrhni slabiky, které tvoří jedno slovo.

středa pa se do stře va tře de sa da ci ře mo de

zahrada za me ře ši hra cop da fu po je ve za dě

listonoš vřa lis no ta nož to ro je na ta noš naš mož

domeček bo ne do še da me ke po ček keč šek me

Příloha C-č. 24

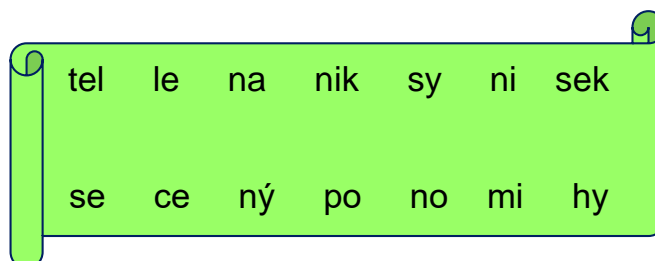
Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	24
Cíl:	Procvičování spojování hlásek a písmen do slabik a slov		

1. Do slov doplň vhodnou hlásku.

mlé __ o l __ ží __ omů če __ ice
pot __ ky v __ za M __ rek kle __
__ yže po __ tel m __ č vrán __
r __ zítko raz __ tko k __ iha po __ ítač

2. Vyber vhodnou slabiku a doplň do slov.

vla __, zele __ na, sy __ l, py __, te __ fon, kam __, stani __,
mecha __, zele __, kni __, __ leno, pej __, la __, ko __ ník



Příloha C-č. 25

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	25
Cíl:	Procvičování spojování hlásek a písmen do slabik a slov		

1. Doplňuj do rámečků slabiky, kterými slova na obrázcích začínají. Ke každému slovu vymysli krátkou větu.

CHR, JA, KO, OK, HR







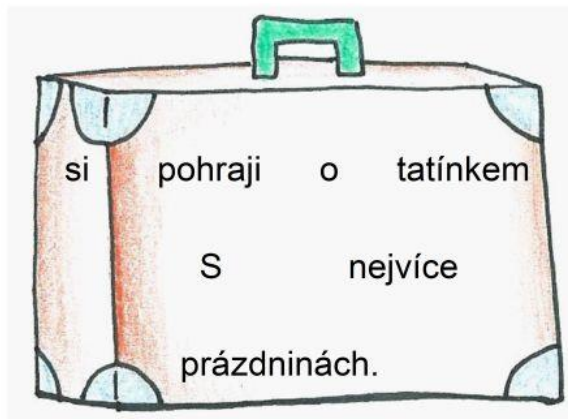
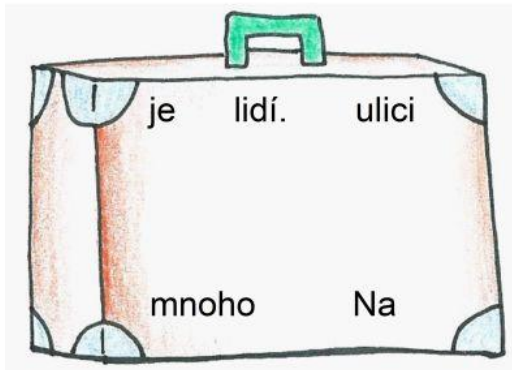




Příloha C-č. 26

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	26
Cíl:	Procvičování spojování písmen a slabik do vět		

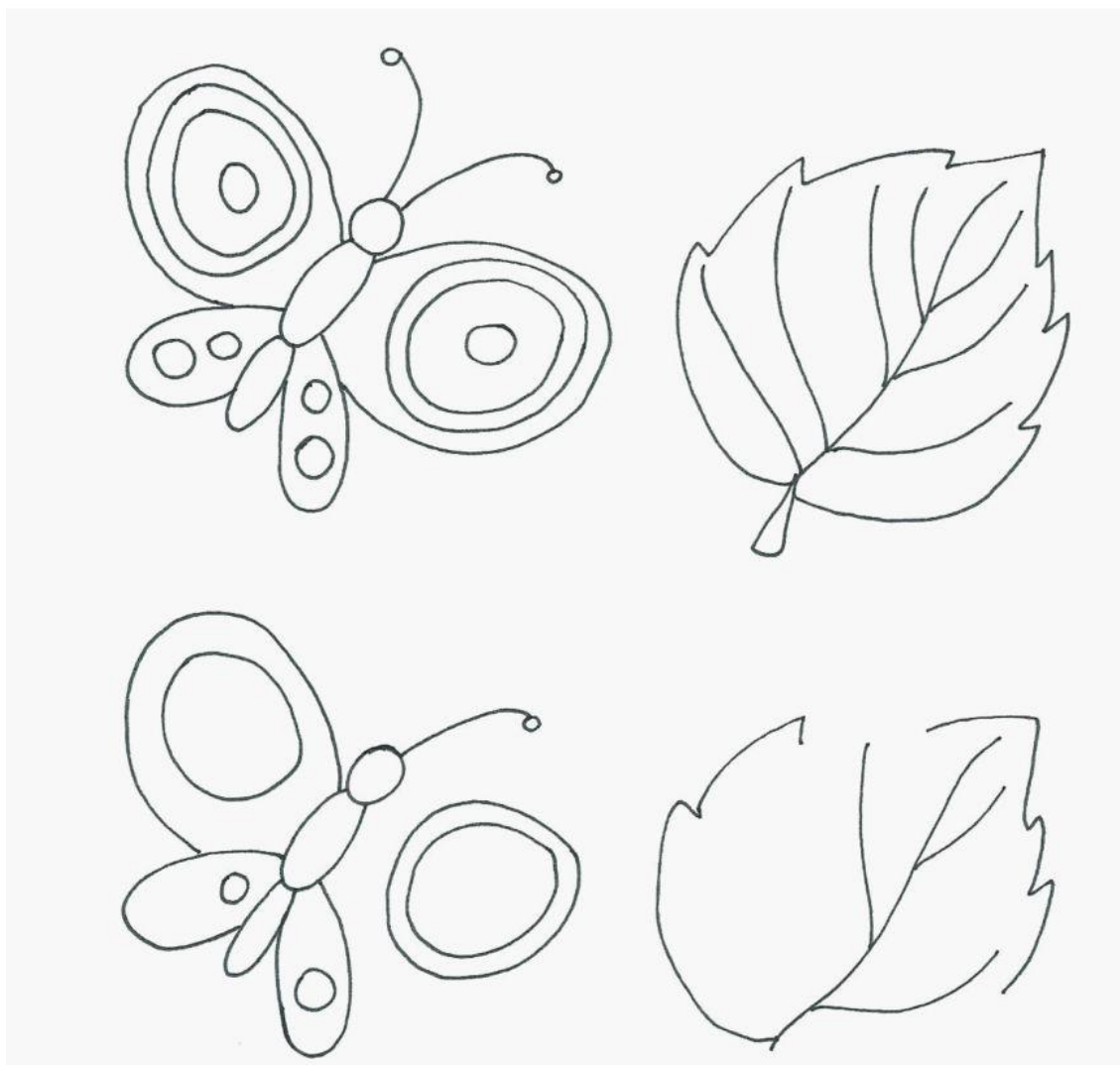
1. Poskládej slova do věty a napiš číslicemi jejich správné pořadí ve větě.



Příloha C-č. 27

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	27
Cíl:	Rozvoj zrakové analýzy a syntézy		

1. Dokresli druhý obrázek tak, aby byl stejný jako ten horní.



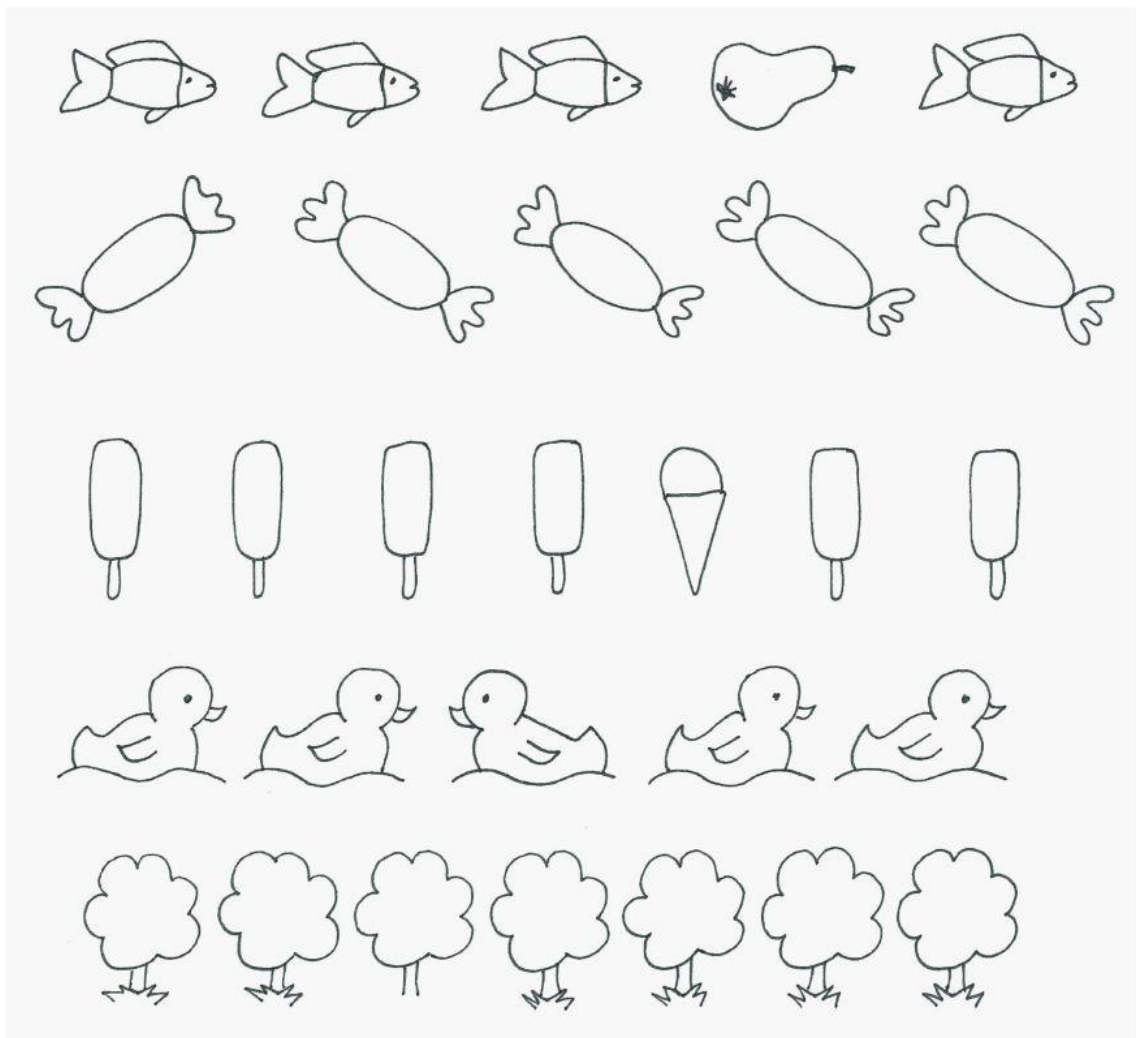
2. Obrázky si bez přetahování vybarvi.

Příloha C-č. 28

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	28
Cíl:	Rozvoj zrakové diferenciacie		

1. Vybarvi obrázek, který je jiný.

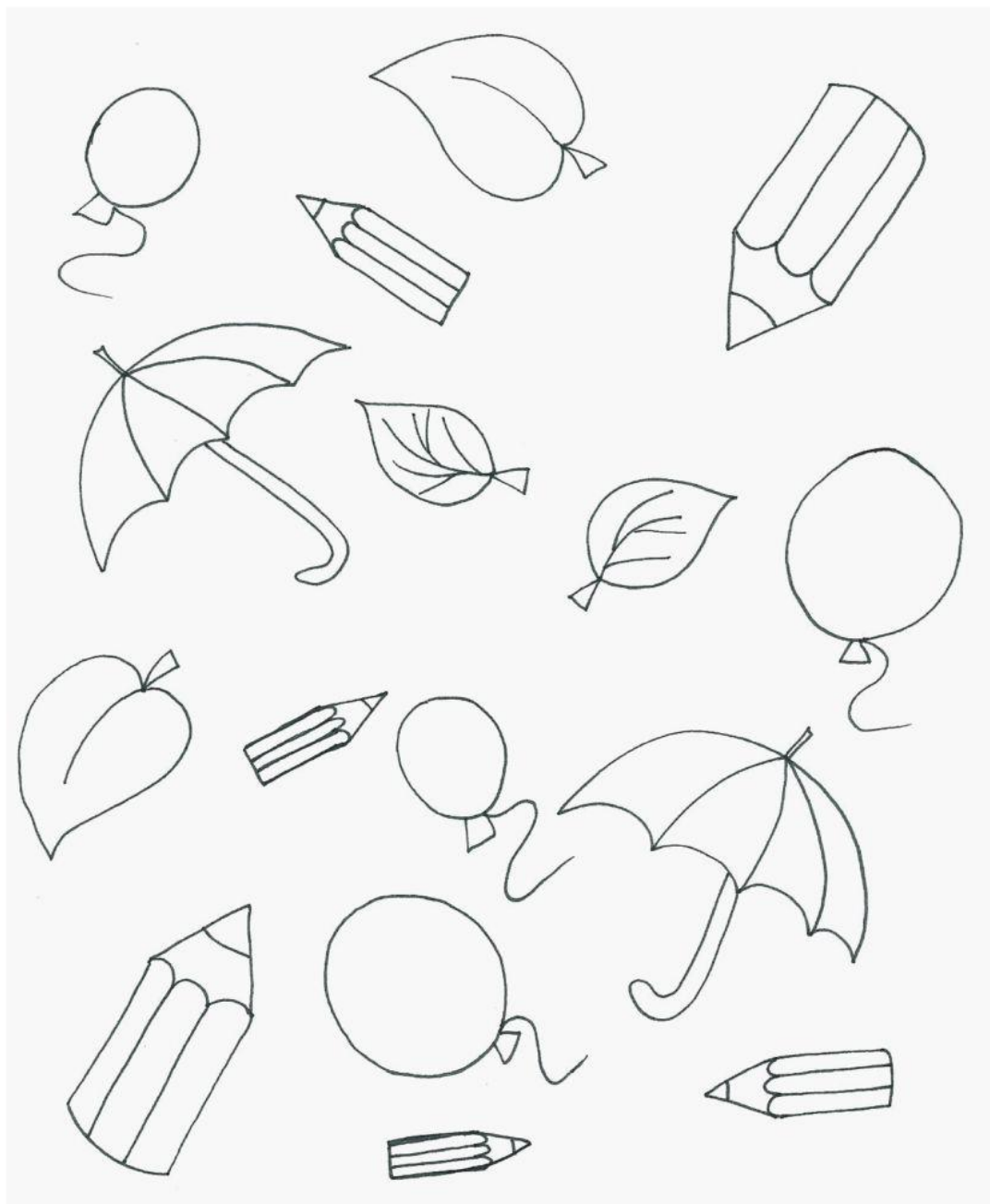
2. Zakroužkuj nejobtížnější řádek.



Příloha C-č. 29

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	29
Cíl:	Rozvoj koncentrace a pozornosti		

1. Spoj stejné obrázky.

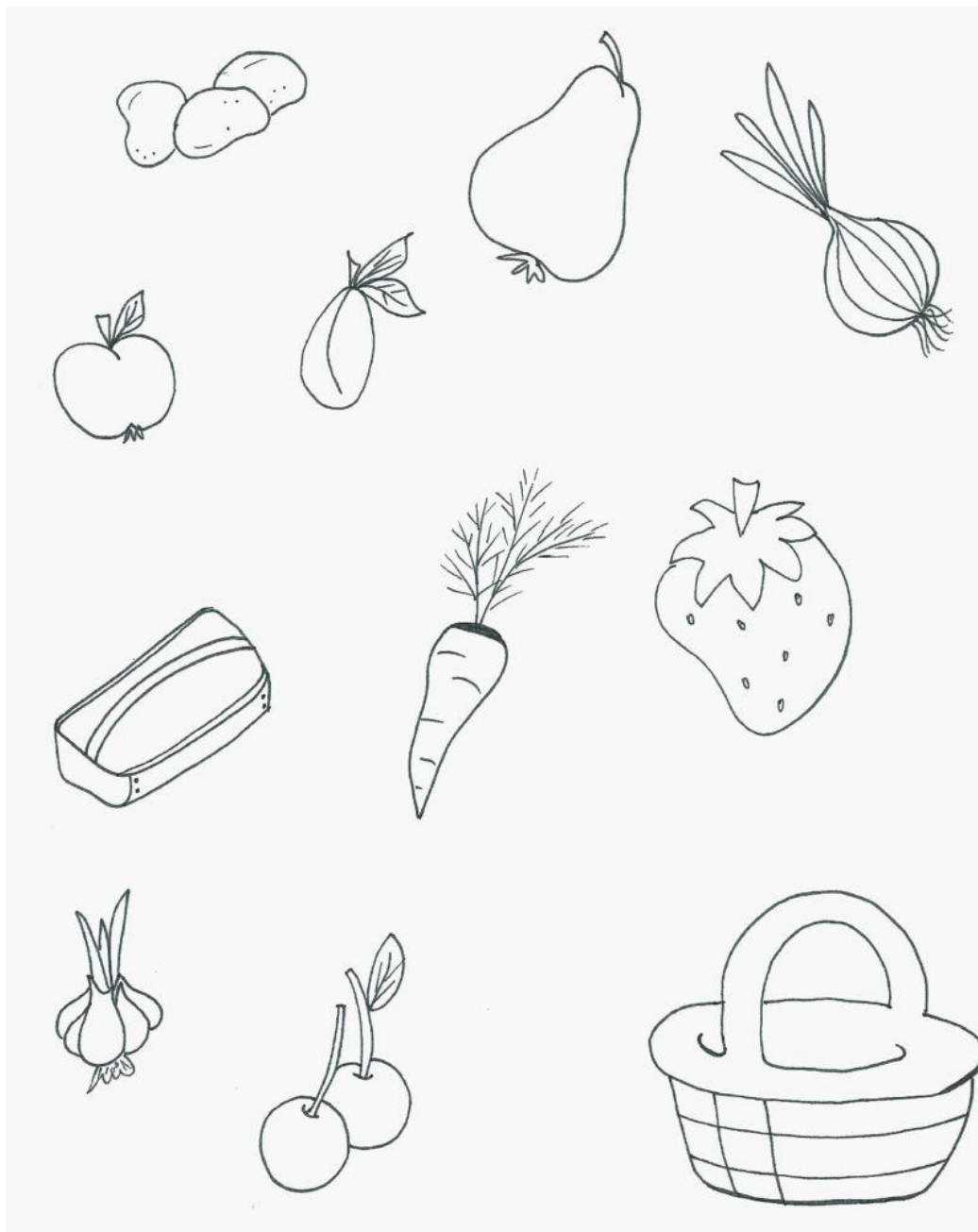


2. Obrázky si vybarvi.

Příloha C-č. 30

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	30
Cíl:	Rozvoj koncentrace a pozornosti		

1. Čarou spoj zeleninu s bedýnkou a ovoce s košíkem.

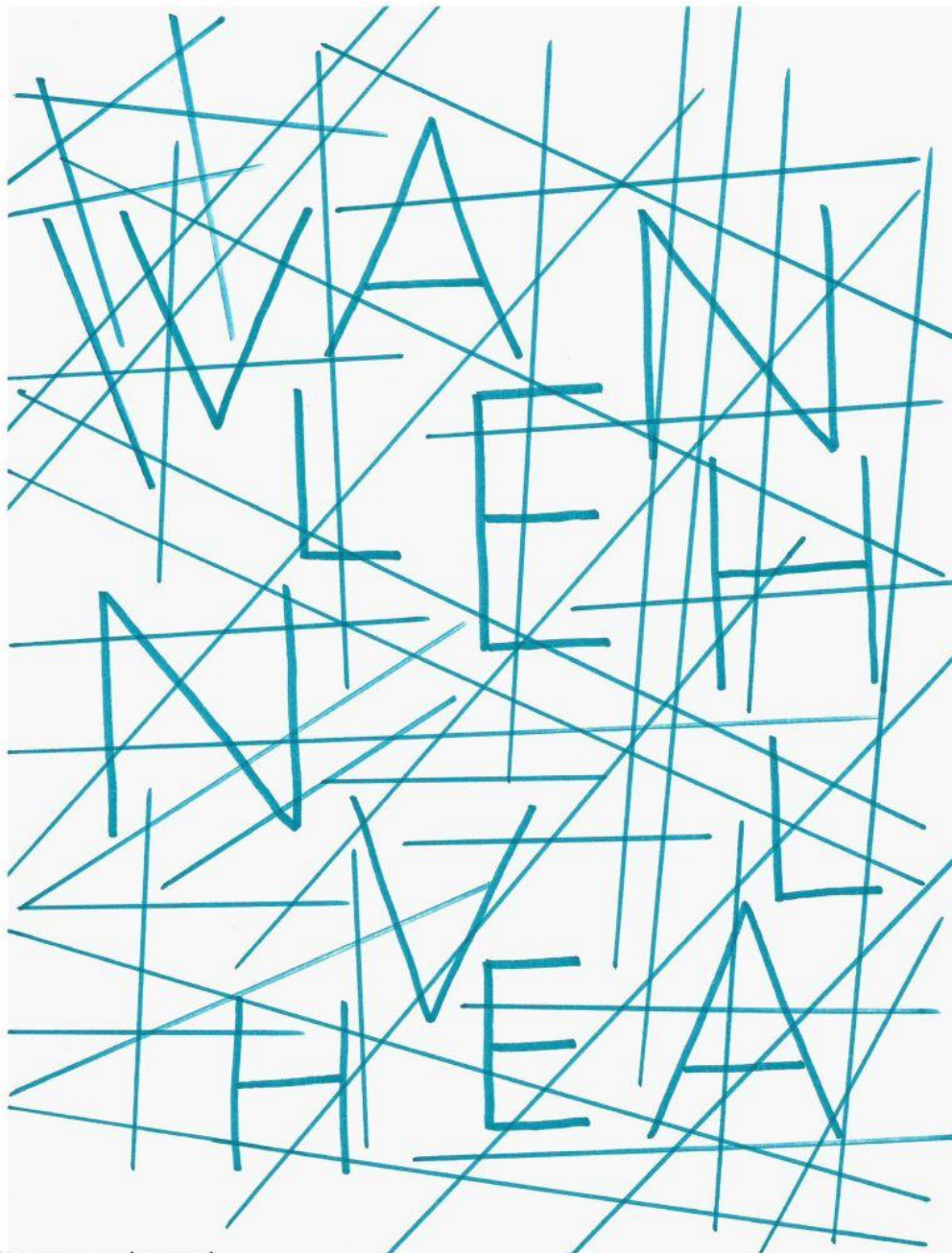


2. Obrázky si dokreslí a vybarví.

Příloha C-č. 31

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	31
Cíl:	Rozvoj rozlišování figury a pozadí		

1. Barevně vždy obtáhni stejné tvary.

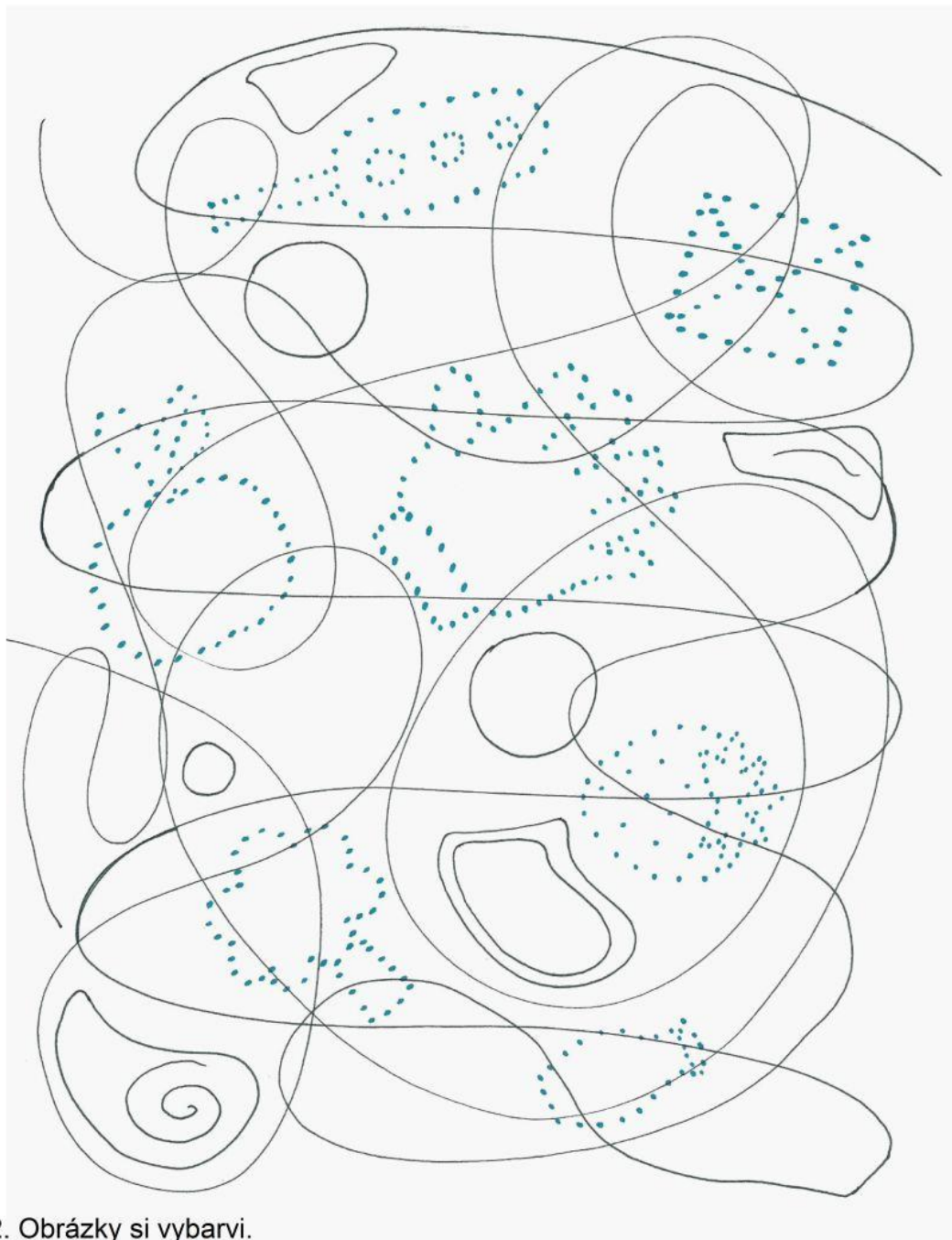


2. Písmena pojmenuj.

Příloha C-č. 32

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	32
Cíl:	Rozvoj rozlišování figury a pozadí		

1. Jmenuj tečkované předměty.

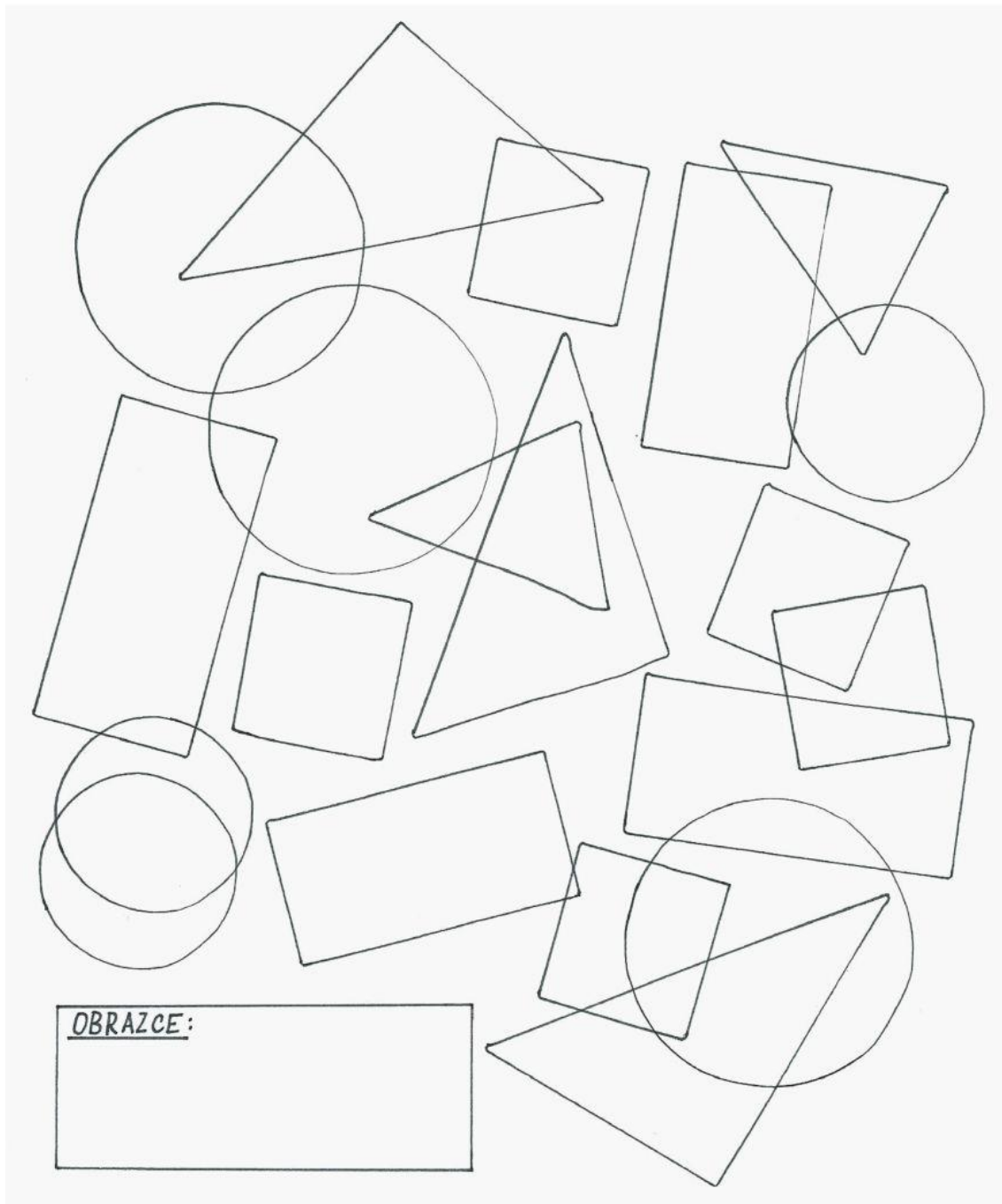


2. Obrázky si vybarvi.

Příloha C-č. 33

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	33
Cíl:	Rozvoj koncentrace a pozornosti		

1. Jaké obrazce jsou zde nakresleny a kolik je jich od každého druhu? Stejně druhy obrazců vybarvi stejnou barvou.



Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	34
Cíl:	Rozvoj zrakové a sluchové analýzy a syntézy		

1. Do každého trojúhelníku napiš první písmeno toho, co vidíš na obrázku. Do každého kroužku napiš písmeno poslední.



2. Obrázky si vybarvi.

Náprava:	Dyslexie	Pořadové číslo:	35
Cíl:	Rozvoj pravolevé a prostorové orientace		

1. U každého obrázku jsou dvě šipky, ale vybarvi jen jednu podle toho, kterým směrem se zvířata dívají.

směr doleva – červená barva

směr doprava = zelená barva

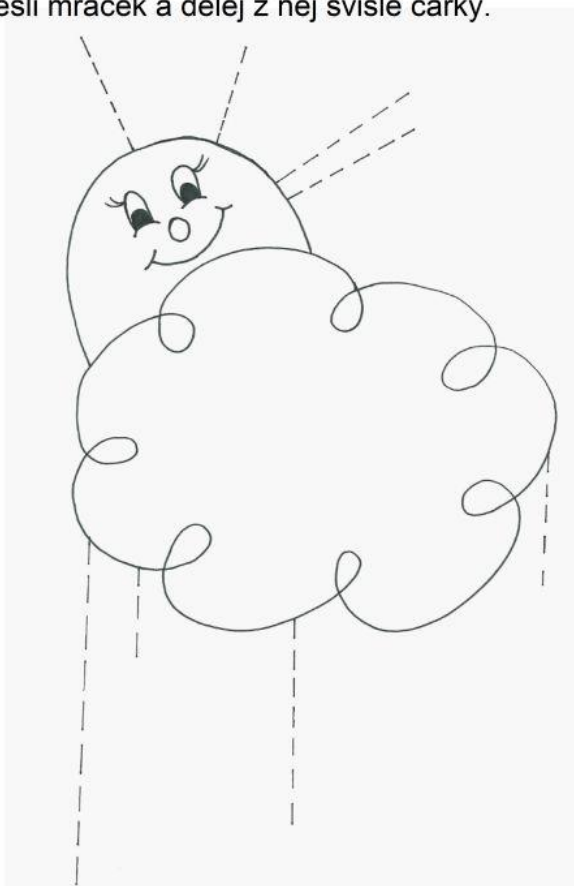


2. Obrázky si vybarvi.

Náprava:	Dysgrafie	Pořadové číslo:	36
Cíl:	Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní		

**Na obloze sluníčko
zakryl nám mrak maličko.
Kapky deště padají,
děti se hned schovají.**

1. Několikrát si obkresli mráček a dělej z něj svislé čárky.



2. Říkej si říkanku a v rytmu kresli paprsky sluníčku.

Může svítit sluníčko, když prší? Dokresli, co se stane.

Co si oblékneš do deště? _____

Náprava:	Dysgrafie	Pořadové číslo:	37
Cíl:	Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní		

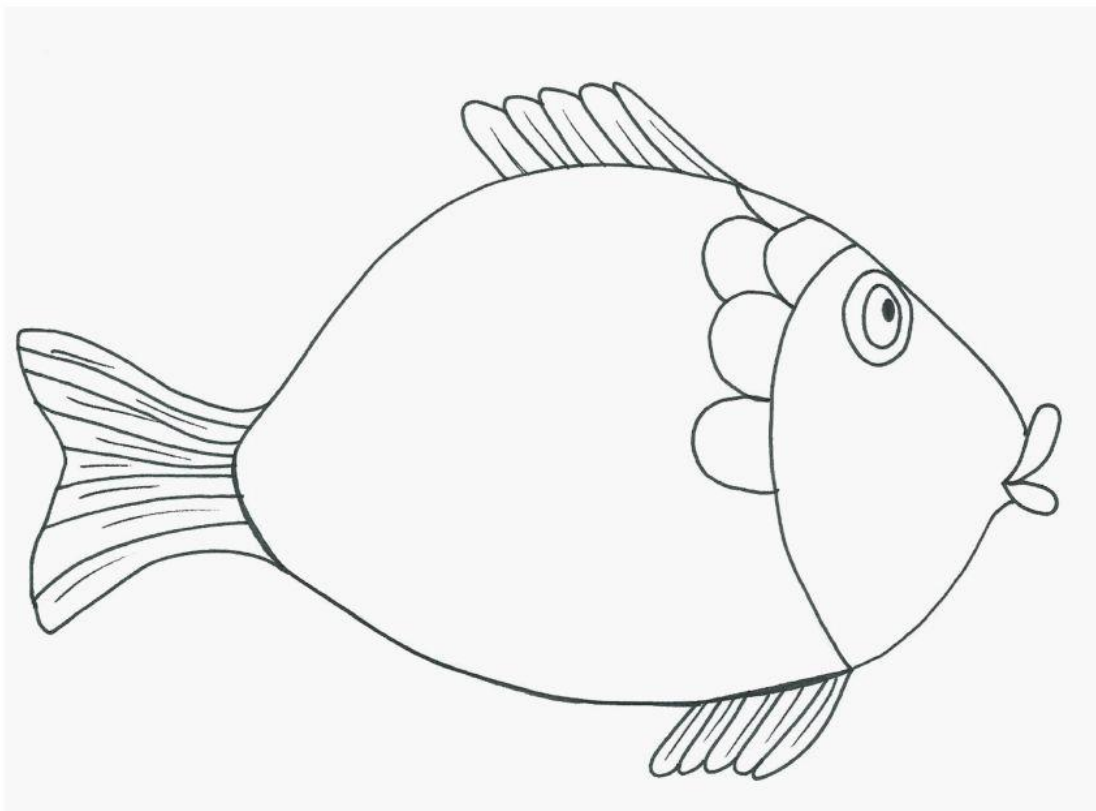
U babičky v rybníčku,

máme malou rybičku.

Šupiny jí sluší

jako psovi uši.

1. Obtáhni si kapříka a dokresli mu šupiny.



2. Kolem kapříka dokresli dvě malé rybičky, vlnky a bubliny.

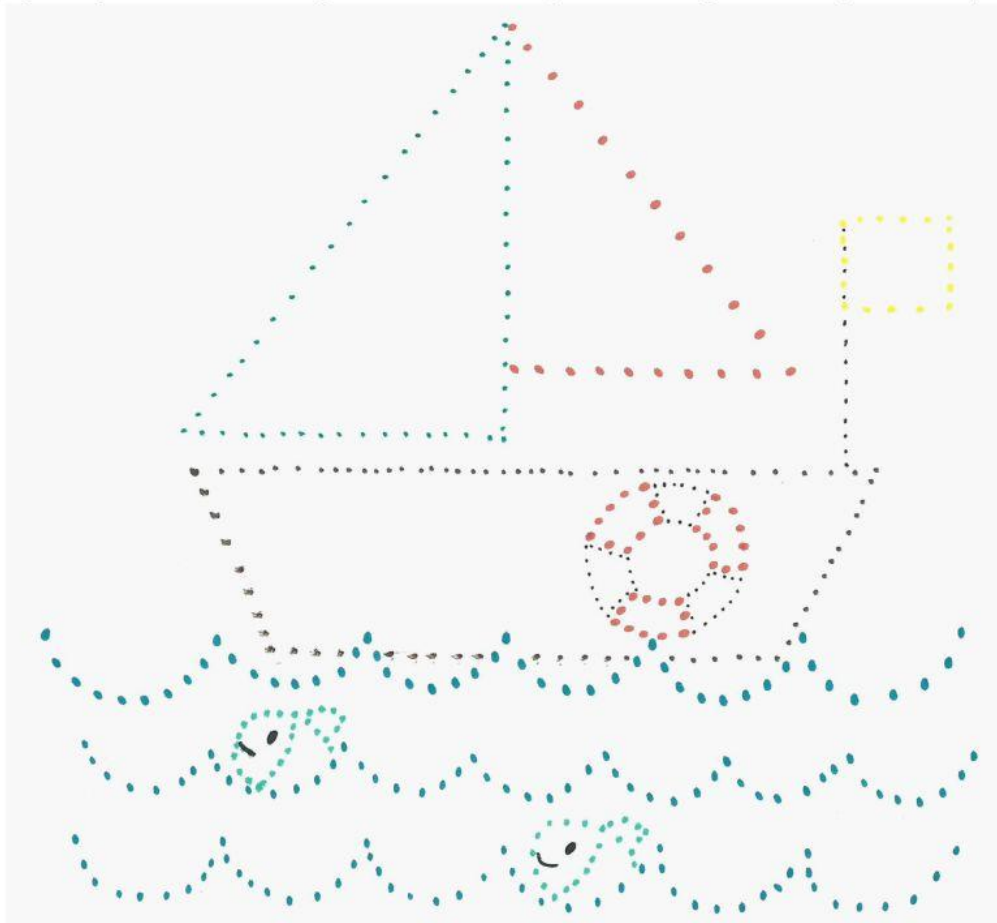
Kde žije kapr? _____

Napiš, jaké ryby ještě znáš - _____

Náprava:	Dysgrafie	Pořadové číslo:	38
Cíl:	Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní		

**Foukej, foukej, větríčku,
popožeň mou lodičku.**

1. Spoj tečky barvou, kterou jsou nakreslené (modré tečky modrou pastelkou).



2. Obrázek si vybarvi.

Víš, co jsi nakreslil? _____

Vytleskej slovo plachetnice. Kolik má slabik? _____

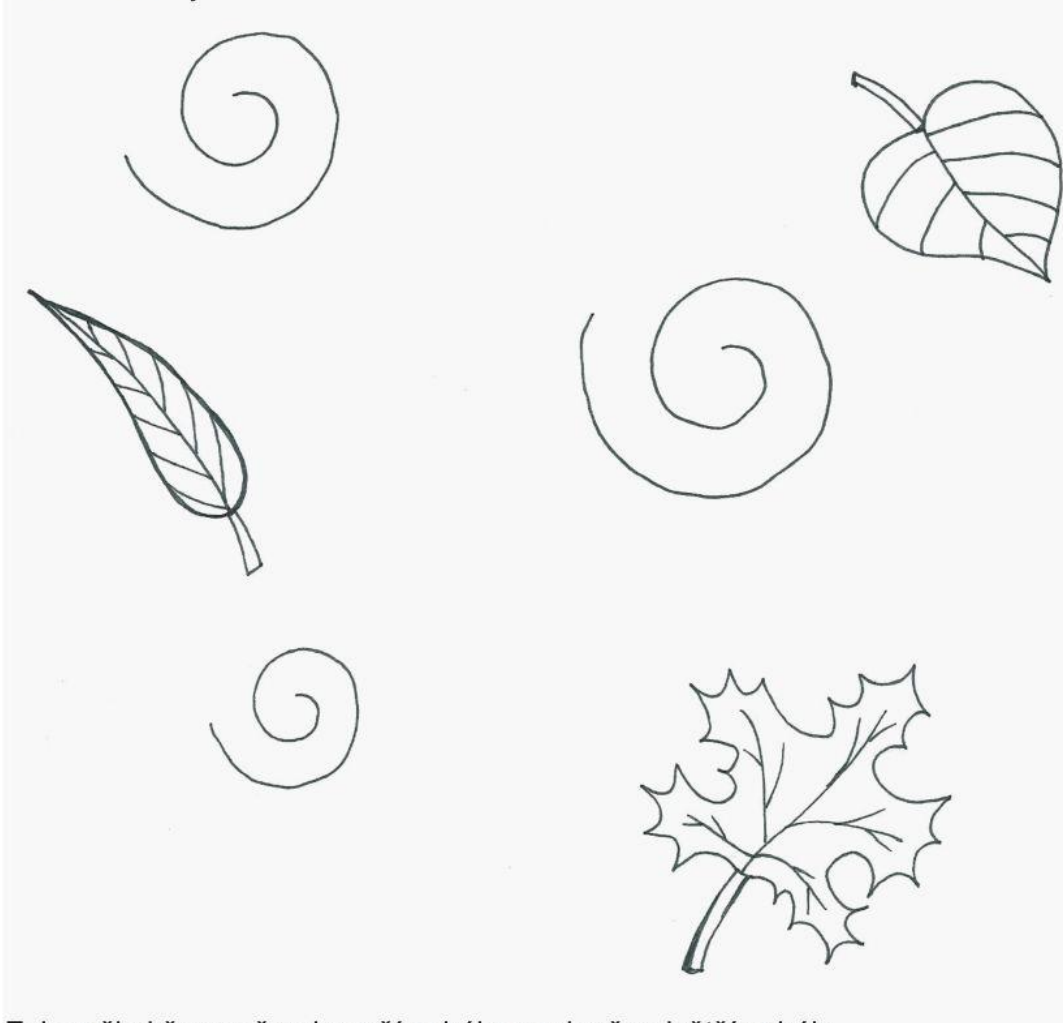
Spočítej obloučky na vlnkách. _____

Náprava:	Dysgrafie	Pořadové číslo:	39
Cíl:	Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní		

Podzim stromům listy zbarvuje,

větrík si s nimi lадně hraje.

1. Obtáhni naznačené spirály, jak větrík fouká. Dokresli dalších 7 různě velkých spirál a 4 lístečky.



2. Zakroužkuj červeně nejmenší spirálu a zeleně největší spirálu.

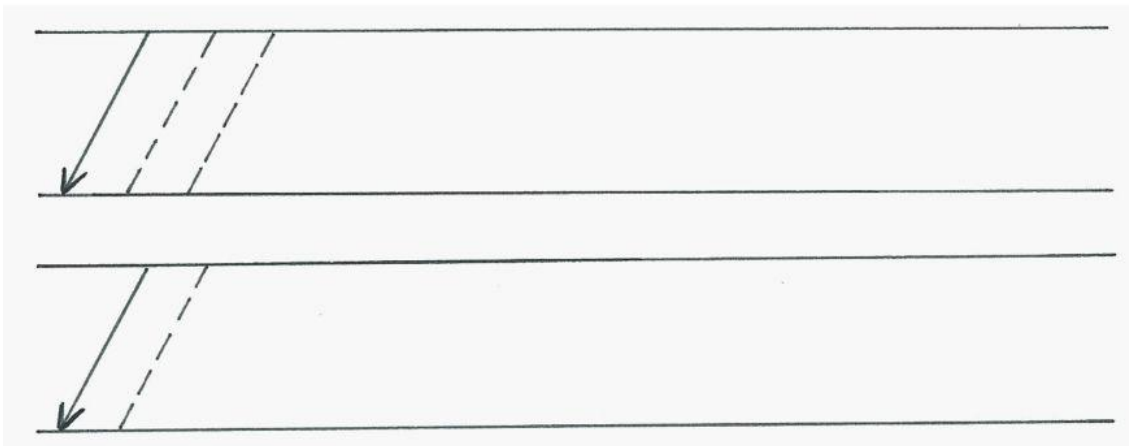
Do jakých barev podzim zbarvuje lístky? _____

Příloha C-č. 40

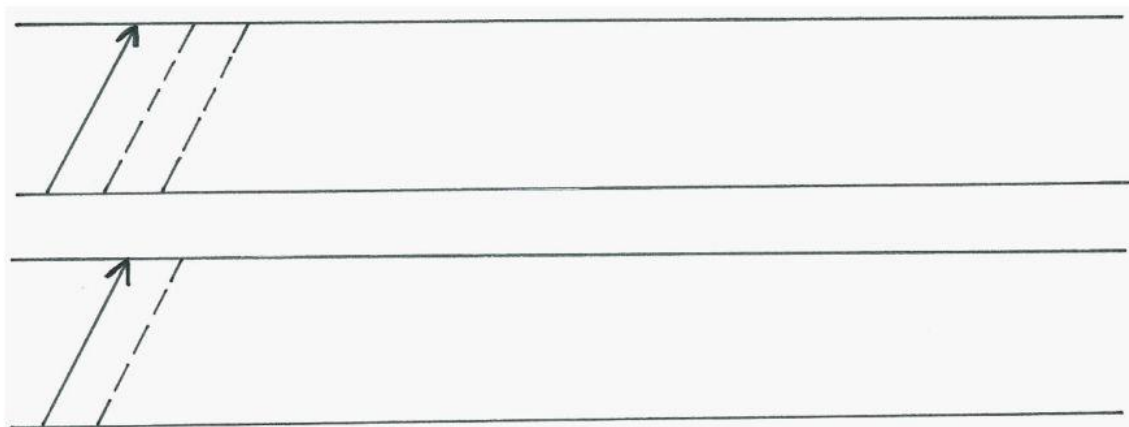
Náprava:	Dysgrafie	Pořadové číslo:	40
Cíl:	Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní		

1. Říkej si říkanku při obtahování přerušované čáry ve směru šipky. Poté dokresli další čáry ve stejném směru.

Kapky prší shora dolů, pojďme dělat čáry spolu.



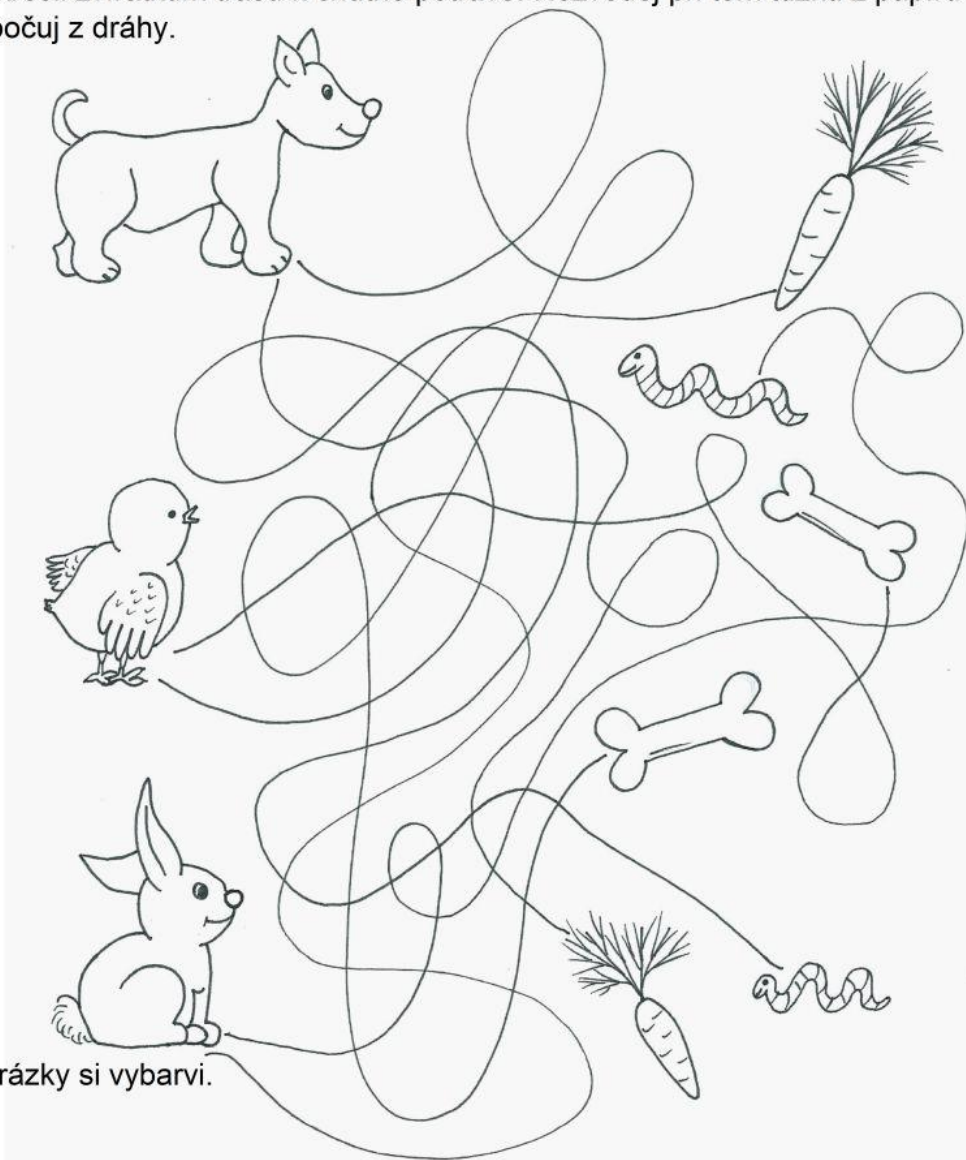
Vodní pára rychle stoupá, každý se rád na to kouká.



Náprava:	Dysgrafie	Pořadové číslo:	41
Cíl:	Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní		

**Zvířátka rády mlsají,
někdy dokonce i potají.**

1. Nakresli zvířátkům trasu k chutné potravě. Nezvedej při tom tužku z papíru a nevybočuj z dráhy.



2. Obrázky si vybarvi.

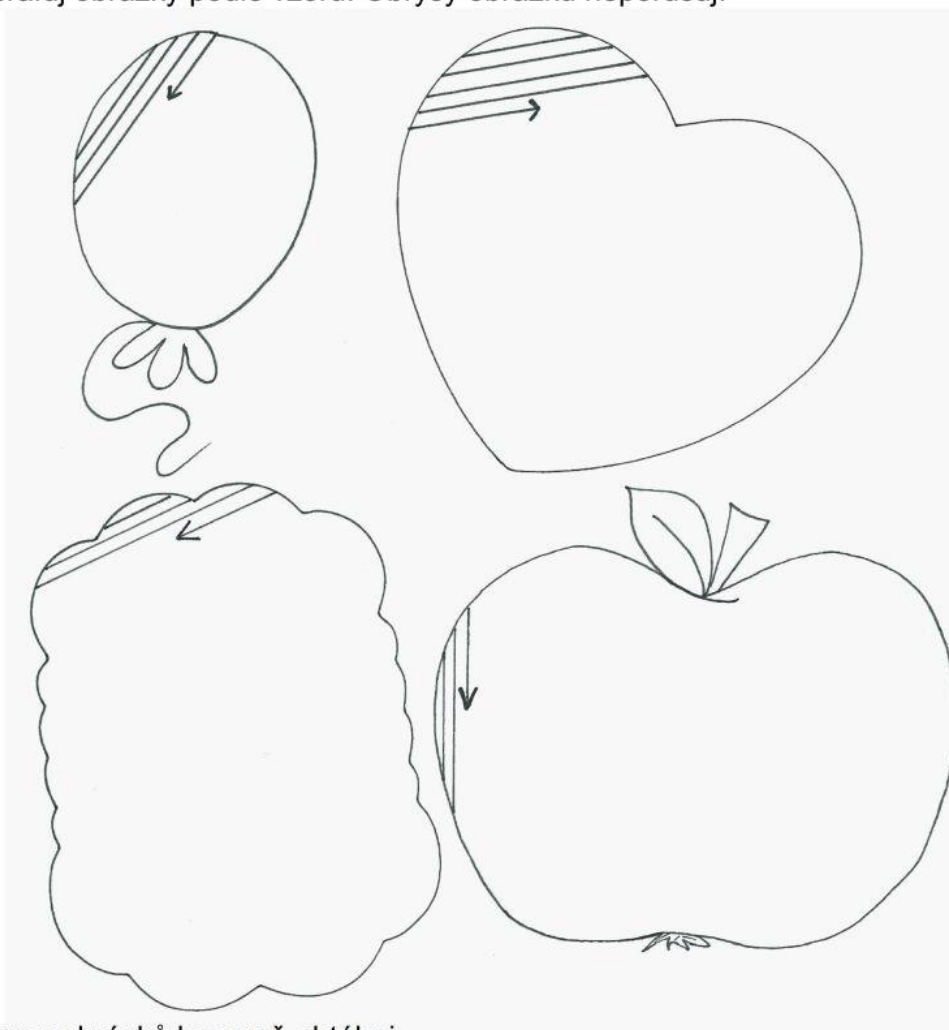
Kolik zvířátek našlo svou potravu? _____

Které zvíře je tvé oblíbené? _____

Náprava:	Dysgrafie	Pořadové číslo:	42
Cíl:	Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní		

**Obrázky nedošrafované tu máme,
bez porušení obrysů je hravě doděláme.**

1. Vyšrafuj obrázky podle vzoru. Obrysy obrázků neporušuj.



2. Obrysy obrázků barevně obtáhni.

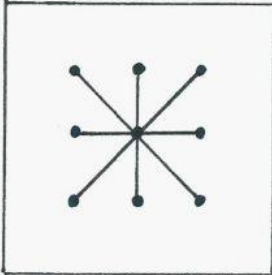
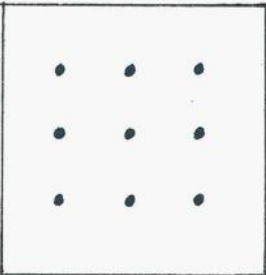
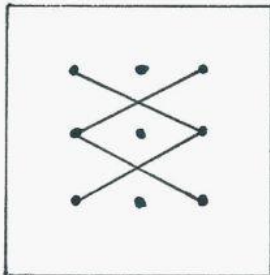
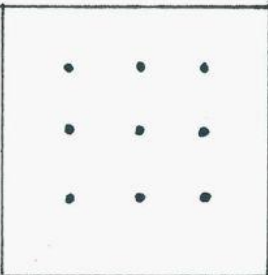
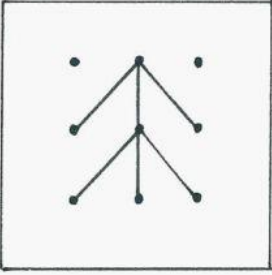
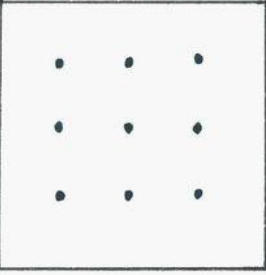
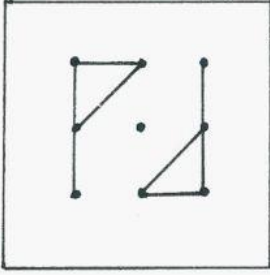
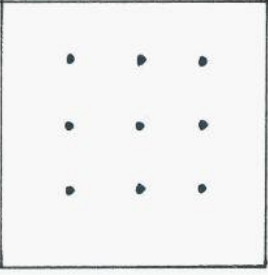
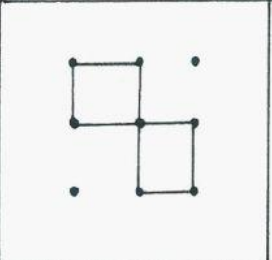
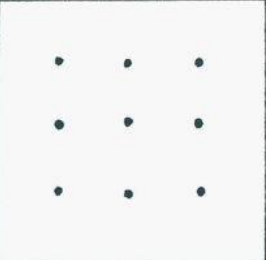


Který obrázek se ti šrafoval nejlépe? _____

Kolik obrázků je na stránce? _____

Náprava:	Dysgrafie	Pořadové číslo:	43
Cíl:	Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní		

**Vzorové obrázky líbí se nám,
stejný já už dokáži sám.**

1. Vedle každého vzoru nakresli do druhého okénka stejný.

2. Zakroužkuj vzor, který byl pro tebe nejsložitější.

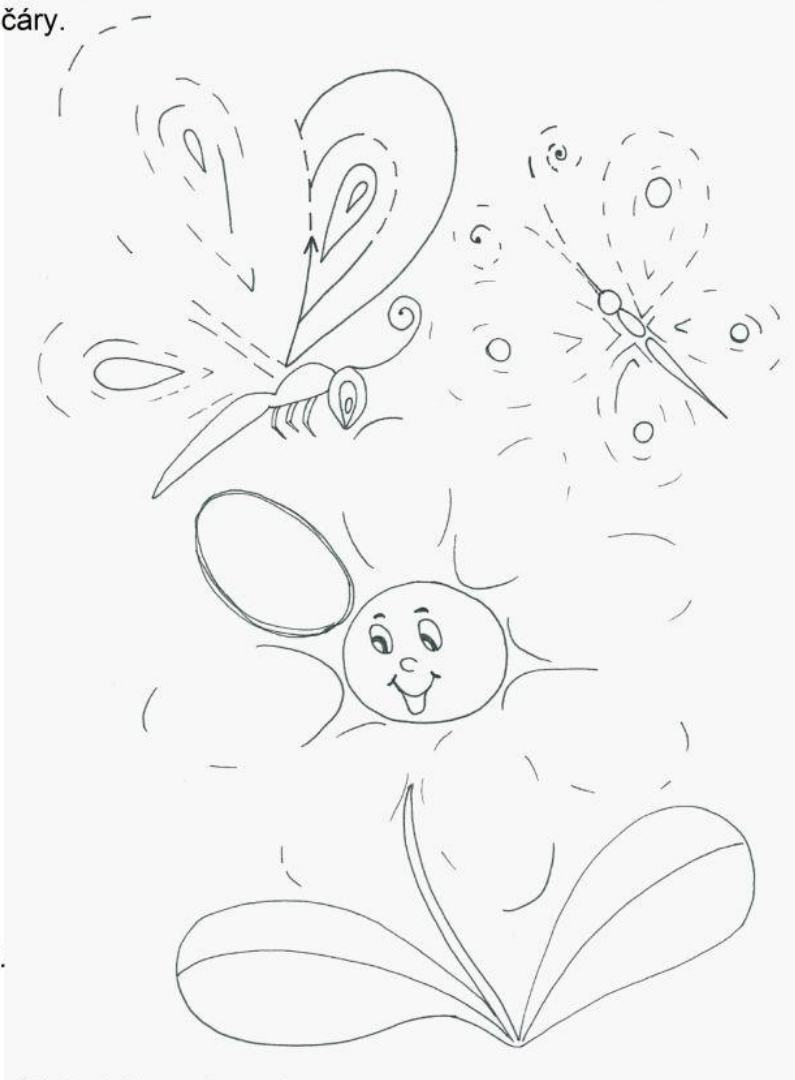
Kolik teček je předkresleno na každý vzor? _____

Náprava:	Dysgrafie	Pořadové číslo:	44
Cíl:	Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní		

**Voňavá kvítka kytiček,
přilákaly mnoho včeliček.**

**Pestrobarevní motýli
přiletěli za chvíli.**

1. Oválky a slzičky si vyzkoušej nejprve prstem na papíře. Vyber pestré barvy a obtáhni přerušované čáry.



2. Obrázek si vybarvi.

Který další hmyz můžeš vidět na louce? _____

Na co si musíš dát pozor u včeliček? _____

Příloha C-č. 45

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	45
Cíl:	Náprava potíží s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek		

1. Podle vzoru vyznač dlouhé a krátké slabiky.

dlouhá slabika — krátká slabika •

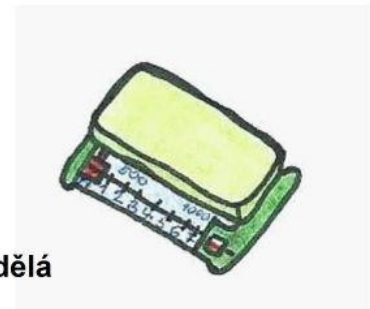
mává _____ kůň _____ tatínek _____

Míla _____ umývá _____ říjen _____

komín _____ parník _____ popelnice _____

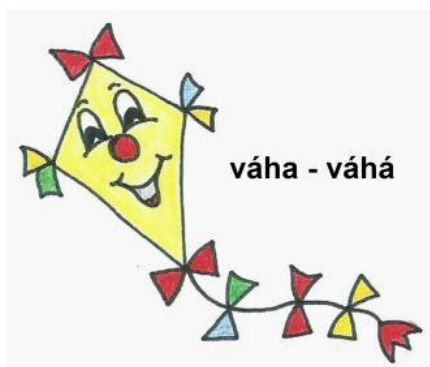
2. Doplň slova správně do vět. Věty spoj s obrázky.

Děda _____ pro vnučata draka.



děla - dělá

Vojáci stříleli z velikého _____.



váha - váhá

V kuchyni stojí přesná _____.

Adam si není jistý, dlouho _____.

Příloha C-č. 46

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	46
Cíl:	Náprava potíží s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek		

1. Přečti věty. Jsou správně napsané? Oprav a napiš slovo na linku.

Máma má ke svačině sálam. _____

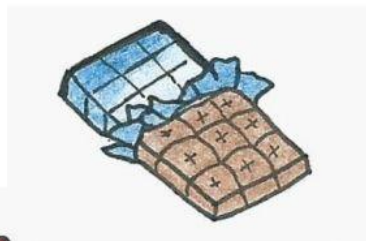
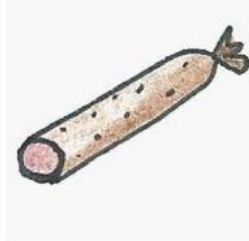
Máš rada čokoládu? _____

Medvídek byl dráhy. _____

Včera se stálá nehoda. _____

Letadlo letá nízko. _____

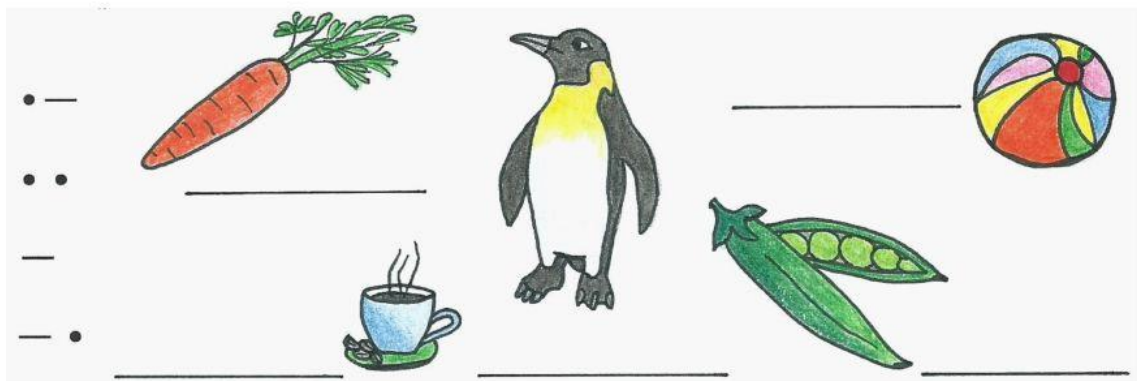
2. Spoj správně věty s obrázky.



Příloha C-č. 47

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	47
Cíl:	Náprava potíží s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek		

1. Pojmenuj obrázky. Spoj obrázek se správnou značkou.



2. Slabiku s dlouhou samohláskou dej do kroužku, tyto slabiky vypiš na řádek.

křen, vrabec, komár, zahradník, jelen, marmeláda, zajíc, psík

Příloha C-č. 48

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	48
Cíl:	Náprava potíží s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek		

1. Vyber správné slovo a dopiš do věty.

V pohádce hrála _____ královna. krutá – krůta

V áleji kvete mnoho _____. lip – líp

Při posilování je potřeba _____. síla – sila

Na _____ řežou dříví. píle – pile

Na zimu k nám přilétají _____. vraný – vrány

2. Vymysli slova podle značek.

— • _____

— _____

• • _____

• • • _____

• _____

• — _____

Příloha C-č. 49

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	49
Cíl:	Náprava potíží - vynechávání, přidávání, přesmykování písmen a slabik		

1. Rozlož slovo na hlásky.

opice = o-p-i-c-e

páv = _____

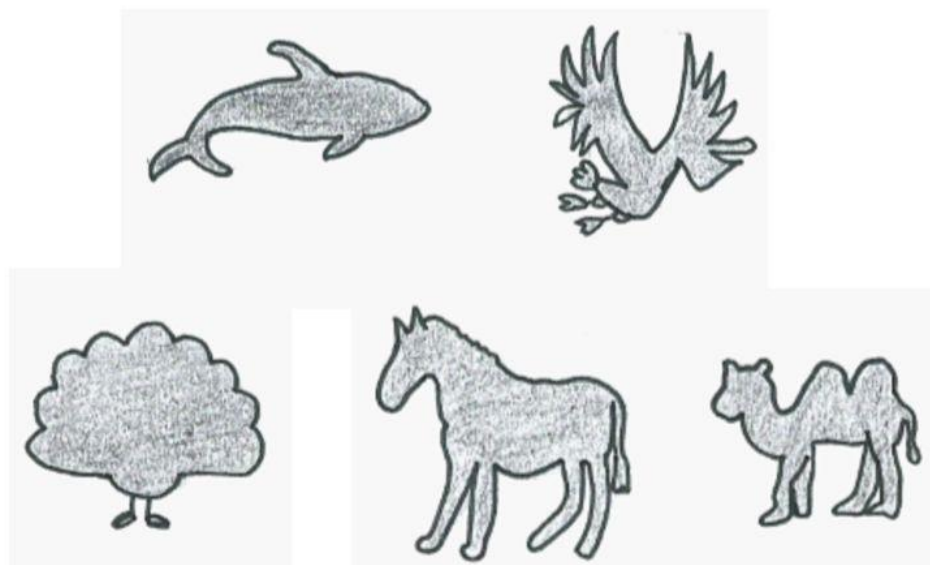
velryba = _____

velbloud = _____

pelikán = _____

zebra = _____

2. Spoj správné stíny se zvířaty.



3. Slož z hlásek slovo.

h-a-d = _____

r-y-b-a = _____

t-u-č-ň-á-k = _____

Příloha C-č. 50

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	50
Cíl:	Náprava potíží - vynechávání, přidávání, přesmykování písmen a slabik		

1. Podtrhni správně napsané slovo.

beuška – beruška - berušk

plamňák – plmeňák – plameňák

křepeka – křeplka - křepelka

nosrožec – nosoržec – nosorožec

2. Co je na obrázku? Vyber správné slovo a zakroužkuj.



les x sel

šátky x tašky

rád x dar

Dali x Lída

lev x vel

3. Ze zpřeházených písmen vytvoř slovo.

ž-l-e-a-v = _____

ž-a-r-i-a-f = _____

ch-b-o-t-i-e-o-n-c = _____

l-n-e-ch-o-d-o = _____

Příloha C-č. 51

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	51
Cíl:	Náprava potíží - vynechávání, přidávání, přesmykování písmen a slabik		

1. Vybarvi obrázky se správně napsanými slovy.

tygr klaun klkan kůň

pavuk mevěd zebra žirfa

racek medvídek pštos lama

pelikán cikus osel



2. Doplň chybějící písmeno a slovo správně napiš.

krokdýl _____ velboud _____

lenchod _____ papošek _____

Příloha C-č. 52

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	52
Cíl:	Náprava potíží - vynechávání, přidávání, přesmykování písmen a slabik		

1. Ze zpřeházených slabik slož názvy zvířat.

ZE JE VEC _____ CEK RA _____

KA ŠTOL PO _____ SO ŽEC NO RO _____

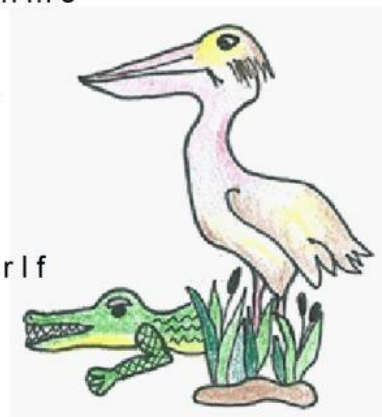
2. Zakroužkuj písmena, která tvoří slovo na obrázku. Složené slovo správně napiš na řádek.



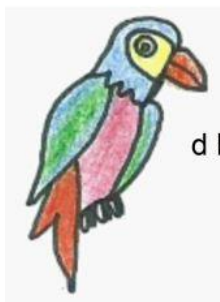
mržojidarwiahrefopnas

vmupláetilózpeihkábmnm c

hikaorakohokaeobpýdílytrlf



dbpoethwaobjpaoeučššoakehlekt



Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	53
Cíl:	Procvičování hranic slov v písmu		

Od babičky jsem k svátku dostal plyšového medvídka.

Má pružované tričko. Proužky jsou různě barevné. Jeden je zelený, druhý červený, třetí žlutý, čtvrtý bílý, pátý modrý. Kalhoty má zelené. S medvídkem jezdím na výlety. Už se těším s medvídkem na letošní prázdniny u babičky. Jaká je tvoje oblíbená hračka?

1. Napiš do rámečků v příběhu počet slov ve větě.
2. Opiš větu, která je složená z deseti slov. Předložky barevně podtrhni.

3. Ve druhé a poslední větě vybarvi jednoslabičné slovo.

4. Doplň správně slova do vět.

Osmé slovo na prvním řádku příběhu je _____.

Poslední slovo příběhu je _____.

5. Zakroužkuj začátek a konec věty. Svislými čarami rozděl slova ve větě.

MEDVÍDEKMÁPRUHOVANÉTRIČKO. PROUŽKYJSOURŮZNĚBAREVNÉ.

KALHOTYMÁZELENÉ. SMEDVÍDKEMJEZDÍMNAVÝLETY.

6. Napiš věty správně.

7. Přečti v příběhu otázku. Napiš odpověď celou větou. Spočítej počet slov ve větě.

8. Namaluj svoji oblíbenou hračku.



Příloha C-č. 54

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	54
Cíl:	Procvičování rozlišování slabik di - dy		

1. Přečti slabiky a zakroužkuj **měkké slabiky modře** a **tvrdé slabiky zeleně**.



2. Barevně zakroužkuj slabiky – **měkké**, **tvrdé**. Doplň vhodné slabiky do slov.

bu____k

dy

dí

hvěz_____

_____vadlo

dý

di

_____ně

3. Vymysli a napiš slovo, ve kterém je měkká slabika **di** a tvrdá slabika **dy**.

di → _____ **dy** → _____

Příloha C-č. 55

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	55
Cíl:	Procvičování rozlišování slabik di - dy		

1. Dopln množná slova a napiš je zdrobněle. Zakroužkuj slabiky - měkké, tvrdé.

hvěz_____

bra_____

2. Spoj vhodné slabiky. Jedna slabika zbyde.

le

vy

dí

di

dy

ho

dý

*dý dí
vo chá
se*

Příloha C-č. 56

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	56
Cíl:	Procvičování osvojování gramatických pravidel – spodoba znělosti písmen h- ch		

1. Přečti a přepiš psacím písmem.

a h m o ch s A H M O CH S

2. Doplň neúplná slova a odůvodni pravopis. Obtáhni písmeno **h zeleně** a **ch červeně**.

h – ch



sní___

→



hrá___

→



pla___ta

→



bato___

→

Příloha C-č. 57

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	57
Cíl:	Procvičování osvojování gramatických pravidel – spodoba znělosti písmen h- ch		

1. Doplň h, ch a utvoř dvojice slov.

napínavý pstru___

přespolní příbě___

zelený bě___

hbitý me___



2. Spoj slova z dvojic s obrázky.

3. Z uvedených slov, která doplníš, pak zapiš krátké věty.

návr___

kru___

Příloha C-č. 58

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	58
Cíl:	Procvičování osvojování gramatických pravidel – spodoba znělosti písmen h- ch		

1. Přečti a zakroužkuj písmeno **ch červeně** a **h zeleně**.

s m h k ch t d h r ch j f h h c b e ch g h ch s m h k ch
t d h r ch j f h h c b e ch g h ch s m h k ch t d h r ch j
f h h c b e ch g h ch s m h k ch t d h r ch j f h h c b e

2. Z uvedených slov, která doplníš, pak zapiš krátké věty.

pstru____

výta____

tr____

Příloha C-č. 59

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	59
Cíl:	Procvičování osvojování gramatických pravidel – spodoba znělosti písmen h- ch		

1. Napiš vhodné slovo na řádek, poté do křížovky a dozvíš se, jaké zvířátko se v ní ukrývá.

1. Na lodi je veliká _____.

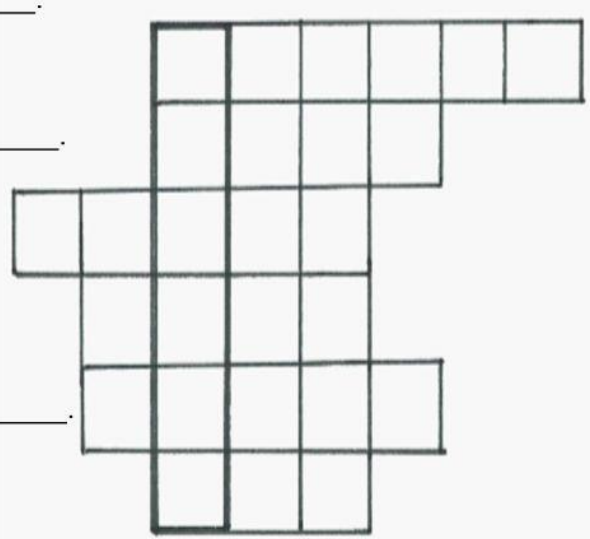
2. Půjdeme lyžovat, napadl _____.

3. Na výlet si sbalíme na záda _____.

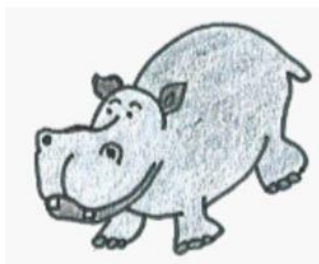
4. V Africe žije _____.

5. Babička peče nejlepší _____.

6. Kluk se jinak řekne _____.



2. Spoj věty s obrázky.

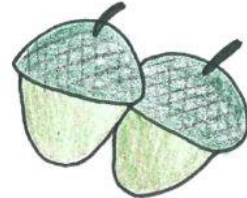


Příloha C-č. 60

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	60
Cíl:	Náprava potíží - vynechávání, přidávání, přesmykování písmen a slabik		

1. Ze zpřeházených slabik slož slova.

dlé | je _____ houby



lý | bí _____ kamínek



ko | smr | vé _____ šišky

rou | sta _____ botu

né | ze | le _____ žaludy



za | vou | re _____ plechovku

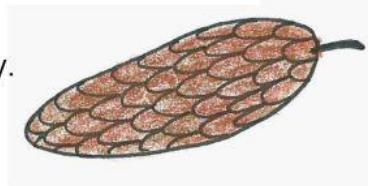
ma | ný | lá | po _____ deštník



sto | pla | vou _____ láhev



2. Přiřaď ke slově obrázek.



3. Vyber a napiš, co do lesa nepatří.

Příloha C-č. 61

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	61
Cíl:	Náprava potíží - vynechávání, přidávání, přesmykování písmen a slabik		

1. Z rozsypaných písmen slož slova a přepiš je.

r – b – ů – v – o – y – k _____

s – í – r – b – t – a _____

o – D _____

d – o – ch – m – e – í _____

s – e – l – a _____

2. Ze slov slož větu a přepiš ji.

3. Za slova přidej další písmena a nová slova napiš.

med - _____

král - _____

hra - _____

auto - _____

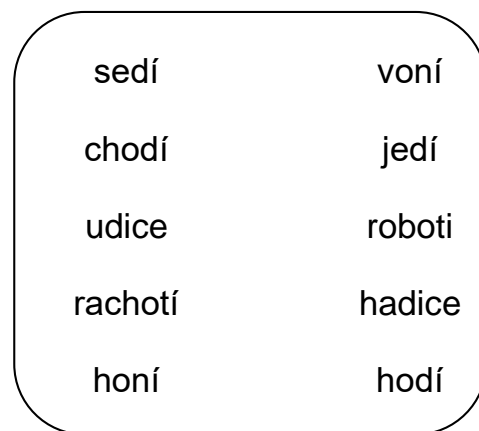
červ - _____

list - _____

Příloha C-č. 62

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	62
Cíl:	Procvičování rozlišování slabik di, ti, ni – dy, ty, ny		

1. Čti slova a mačkej při čtení měkkých a tvrdých slabik nos či bradu. Spoj čarou slova, která se spolu rýmují.



2. Doplň do slov měkké nebo tvrdé slabiky. Měkké slabiky podtrhni **modře** a tvrdé slabiky **zeleně**.

dy – di

Děda dává ra____,
my ho máme rá____.

ty – ti

Kamarádi si ____kají,
hodiny nám ____kají.

ní - ny

Badyán je koře____,
stromy mají koře____.

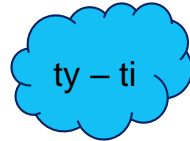
dí - dy

Kluci zase závo____,
pořádají závo____.

Příloha C-č. 63

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	63
Cíl:	Procvičování rozlišování slabik di, ti, ni – dy, ty, ny		

1. Dopln měkké a tvrdé slabiky do slov, slova přečti.



vi_____

le_____

ce_____

le_____

_____ká

_____na

du_____

_____ha

ny_____

_____ně

cha_____

koře_____

bo_____

_____cho

vo_____

řa_____

_____še

tó_____

2. Dopln i/y a zakroužkuj barevně - měkké slabiky a tvrdé slabiky.

dým, stany, nížina, týden, soudil, lány, tisíc, sudy, dílna, nitka, stěny,

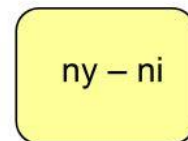
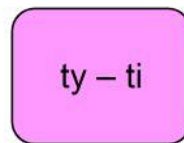
utírá, věty, tiše, sady, hladila, noviny, dýmka, pití, tisk, počty, hnízdo,

kd____, nářad____, d____vadlo, led____, ut____ká, zvon____, d____tě

Příloha C-č. 64

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	64
Cíl:	Procvičování rozlišování slabik di, ti, ni – dy, ty, ny		

1. Čti slova a mačkej při čtení měkkých a tvrdých slabik měkkou a tvrdou kostku.



divadlo – dýchá

rakety – natírá

hajný – stíní

body – budí

lety – utíká

stany – stanice

2. Doplň měkké a tvrdé slabiky do slov a spoj se správnými obrázky.

seši_____

ces_____ka

pe_____ze

jaho_____

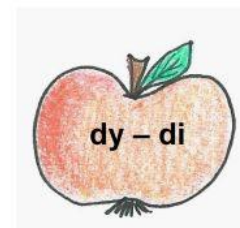
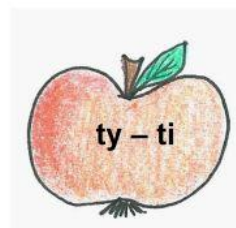
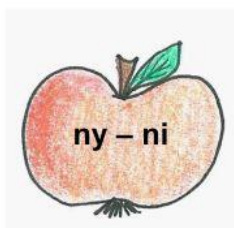
zahra_____

mali_____

ky_____ce

mo_____l

zele_____na



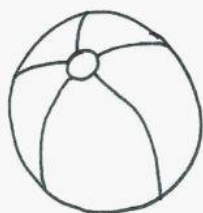
Příloha C-č. 65

Náprava:	Dysortografie	Pořadové číslo:	65
Cíl:	Náprava potíží s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek		

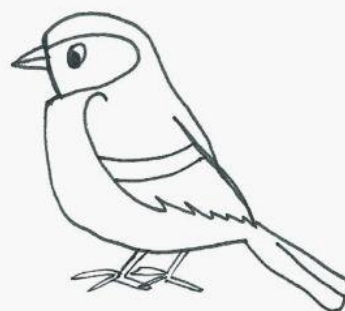
1. Pojmenuj obrázky. Podle vzoru vyznač dlouhé a krátké slabiky.

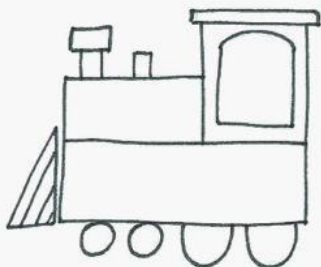
dlouhá slabika —

krátká slabika •

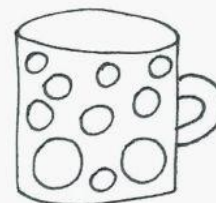


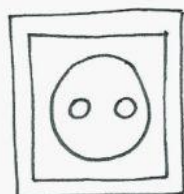
















Příloha C-č. 66

Náprava:	Dyskalkulie	Pořadové číslo:	66
Cíl:	Náprava potíží početních operací		

1. Vypočítej příklady a vybarvi barevně podle doplněných číslic.

1. zelená

3. oranžová

5. červená

2. žlutá

4. modrá

6. hnědá



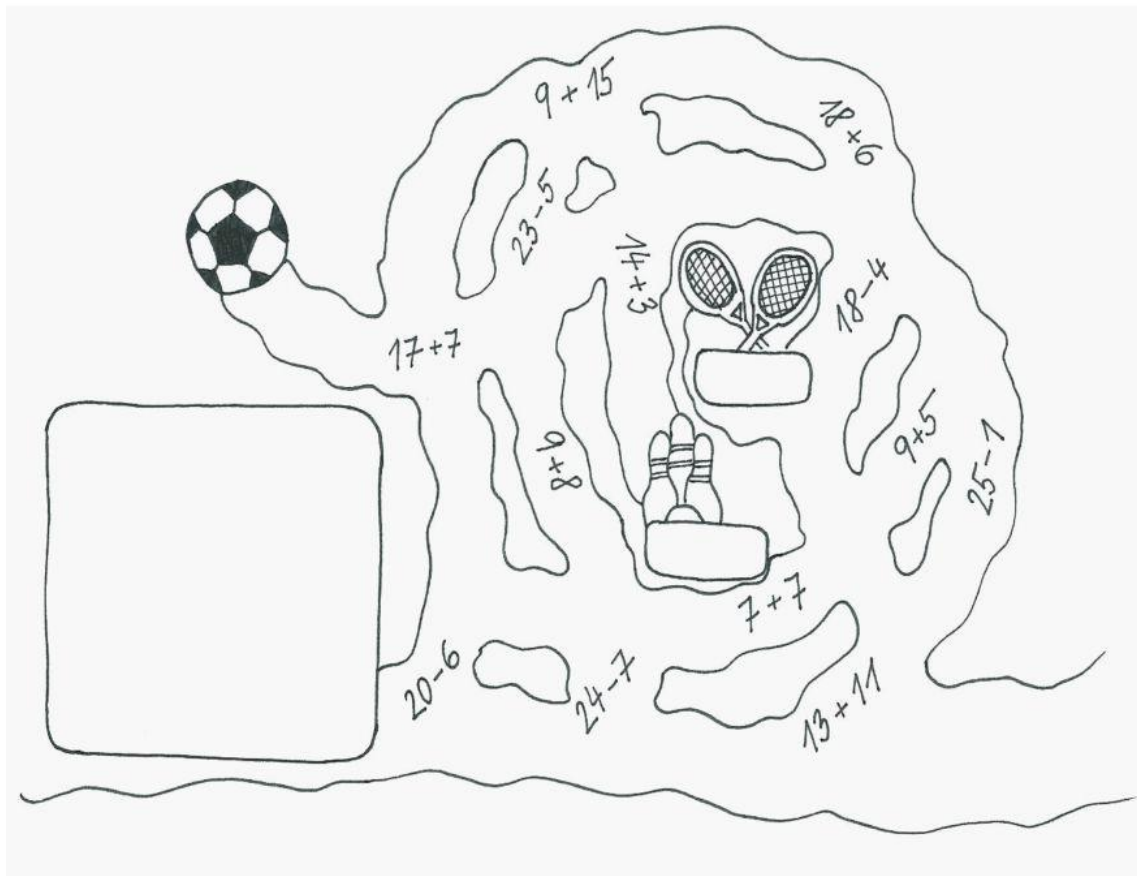
Příloha C-č. 67

Náprava:	Dyskalkulie	Pořadové číslo:	67
Cíl:	Náprava potíží početních operací		

1. Vypočítej příklady, spoj stejné výsledky a vytvoř cestu.

V týdnu Filip chodí do různých kroužků.

V pondělí chodí do kroužku po trase s výsledky 14, ve středu po výsledcích 24 a v pátek po výsledcích 17.



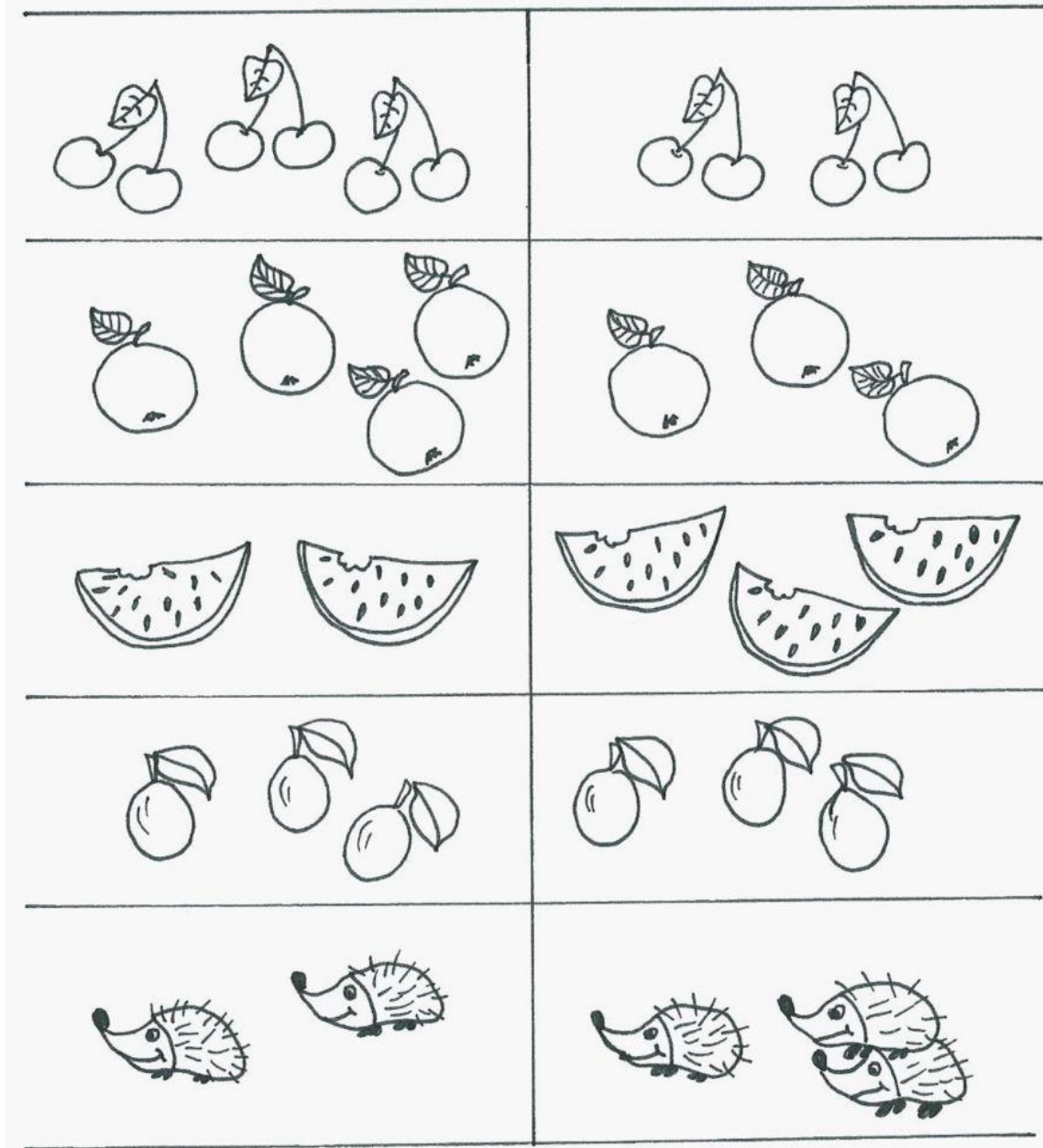
2. Do rámečků napiš výsledky.

3. Do okénka namaluj Filipa.

Příloha C-č. 68

Náprava:	Dyskalkulie	Pořadové číslo:	68
Cíl:	Náprava potíží porovnávání čísel		

1. Spočítej si obrázky v rámečcích. Vždy shodné obrázky v rámečcích porovnej a zakroužkuj ten, kde je obrázků více.

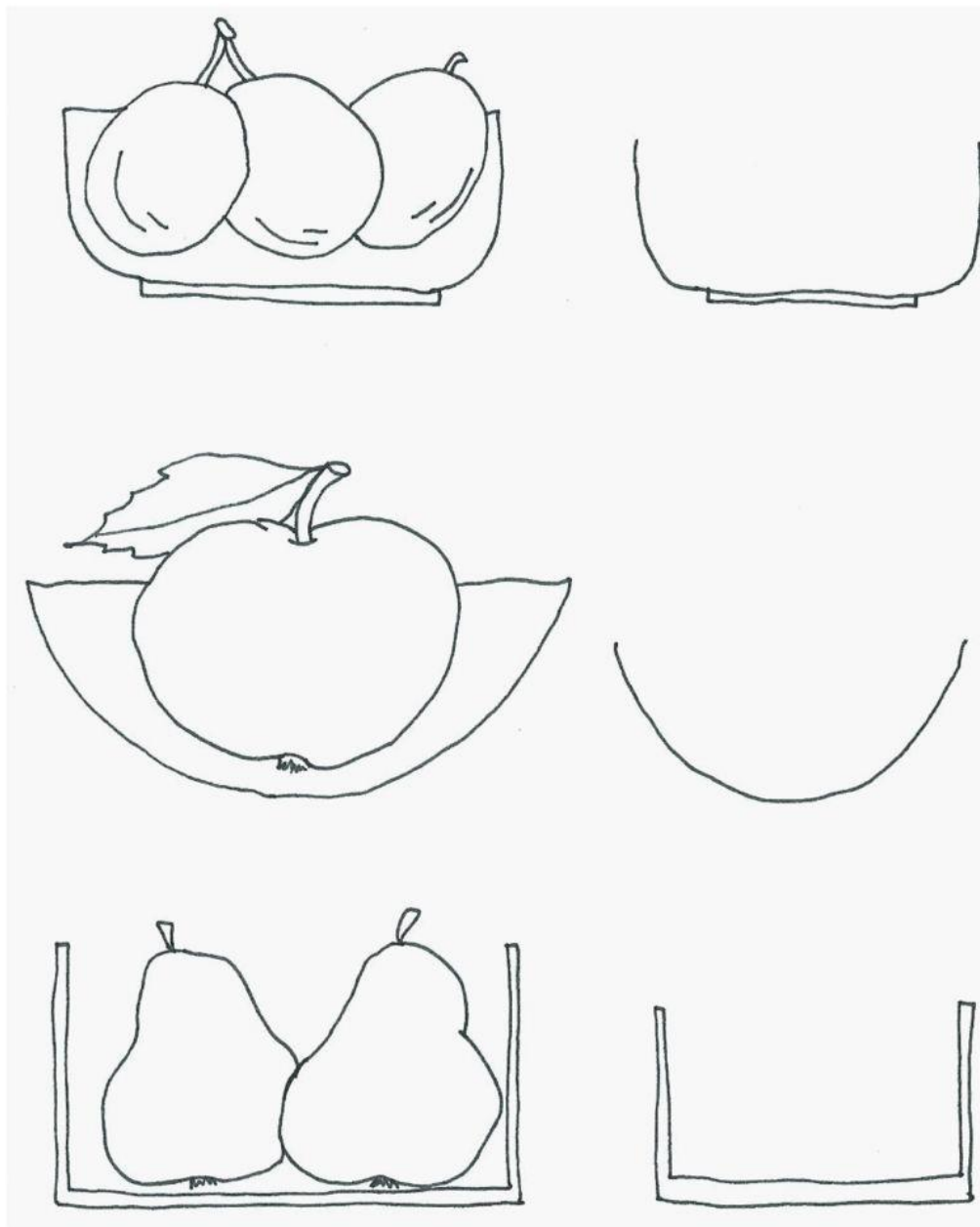


2. Obrázky si vybarvi.

Příloha C-č. 69

Náprava:	Dyskalkulie	Pořadové číslo:	69
Cíl:	Náprava potíží porovnávání čísel		

1. Spočítej, kolik ovoce je v levé misce. Do pravé misky namaluj shodný počet ovoce.



2. Obrázky si vybarvi.

Příloha C-č. 70

Náprava:	Dyskalkulie	Pořadové číslo:	70
Cíl:	Náprava potíží početních operací		

1. Odčítej jedno číslo z každého rámečku. Stejnou barvou zakroužkuj obě čísla i správný výsledek. Každé číslo můžeš použít jen jednou.

19
16
17
12
20
13

-

 9
7
4
8
6
2

=

 12
10
9
8
7
15

2. Příklady zapiš na řádky.