Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Specifické poruchy učení u žáků na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce

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

Hradec Králové 2015

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	**Michaela Krbková**
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název závěrečné práce:	**Specifické poruchy učení u žáků na 1. stupni ZŠ**
Název závěrečné práce AJ:	Distinctive learning disorders at 1st level of elementary school pupils

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

V teoretické části této diplomové práce bude zpracována problematika specifických vývojových poruch učení se zaměřením na terminologii, etiologii, symptomy, druhy SPU, charakteristiku jednotlivých poruch učení, diagnostiku, možnosti reedukace, vyzdvihnutí postoje pedagoga k těmto žákům a možnost včasné intervence.

Praktická část bude tvořena z pracovních listů pro žáky 1. – 5. tříd se zaměřením na dyslexii a dysgrafii. Pracovní listy budou doplněny metodickými návody pro učitele. Část pracovních listů bude realizována, následně reflektována a upravena podle potřeb žáků.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Věra Antalová
Konzultant:	
Oponent:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 25. 2. 2013

Datum odevzdání závěrečné práce: 19. 6. 2015

Prohlášení

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

V Hradci Králové, dne 24. 5. 2015

Poděkování

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

Anotace

Krbková, Michaela. *Specifické poruchy učení u žáků na 1. stupni ZŠ.* [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. --s.

Tato diplomová práce je zaměřena na problematiku specifických vývojových poruch učení u žáků na 1. stupni základní školy. Cílem této práce je podat ucelený pohled na problematiku těchto poruch učení se zaměřením na etiologii, symptomy, druhy SPU a jejich charakteristiku, diagnostiku a zejména pak na možnosti reedukace dyslexie a dysgrafie. Také jsou zde uvedena doporučení pro práci učitelů s těmito dětmi. Praktická část je tvořena z pracovních listů pro žáky 1.- 5. tříd zaměřených na dyslexii a dysgrafii. Tyto pracovní listy jsou doplněny metodickými návody pro učitele. Většina pracovních listů byla zrealizována žáky 1. stupně v hodinách reedukace.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, reedukace.

Annotation

Krbková, Michaela. *Distinctive learning disorders at 1 st level of elementary school pupils.* [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015, --pp.

This thesis is focused on problems of characteristic developmental learning disorders at 1st level of elementary school pupils. The aim of this thesis is to provide a comprehensive overview of learning disorders issues, with a focus on aetiology, symptoms, types of distinctive learning disorders and their profile, possibilities of speech therapy oriented on dyslexia and dysgraphics. Furthermore, there are recommendations for work of teachers with these pupils. The practical part consist of working sheets for pupils attending 1- 5th grade oriented on dyslexia and dysgraphics. These working sheets are completed by methodical instructions for teachers. Most working sheets were filled out by pupils from the 1st level of elementary school in lessons of speech therapy.

Keywords: Characteristic learning disorders, dyslexia, dysgraphics, lessons of speech therapy

Obsah

Úvod.....9
1 **Terminologie**.....10
1.1 Definice specifických poruch učení (SPU).....10
1.2 Základní pojmy.....11
2 **Etiologie**.....16
3 **Symptomy specifických poruch učení**.....19
3.1 Projevy deficitů kognitivních funkcí.....20
3.1.1 Zraková percepce, prostorová orientace.....20
3.1.2 Sluchová percepce.....20
3.1.3 Automatizace.....21
3.1.4 Paměť.....21
3.1.5 Koncentrace pozornosti.....21
3.1.6 Motorika, grafomotorika.....22
3.2 Zvláštnosti v chování dětí se specifickými poruchami učení.....22
3.3 Projevy SPU při osvojování čtení, psaní a počítání.....23
3.3.1 Dyslexie a její projevy.....23
3.3.2 Projevy dysgrafie.....25
3.3.3 Projevy dysortografie.....27
3.3.4 Projevy dyskalkulie.....29
4 **Druhy SPU a jejich charakteristika**.....30
4.1 Dyslexie.....30
4.2 Dysgrafie.....32
4.3 Dysortografie.....33
4.4 Dyskalkulie.....33
4.5 Dyspraxie.....36
4.6 Dyspinxie.....36
4.7 Dysmúzie.....37
5 **Diagnostika specifických poruch učení**.....37
5.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy.....39
5.2 Diagnostika v prvním ročníku základní školy.....40
5.3 Diagnostika na odborném pracovišti.....42

5.3.1 Diagnostika čtení....44
5.3.2 Diagnostika psaní....44
6 **Reedukace**....45
6.1 Zásady reedukace....47
6.2 Oblasti reedukace dyslexie....48
6.3 Reedukace dyslexie a rozvoj funkcí....49
6.4 Reedukace dyslexie....51
6.4.1 Osvojování písmen (vyvození a fixace)....51
6.4.2 Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen....52
6.4.3 Spojování hlásek a písmen do slabik....53
6.4.4 Spojování slabik do slov, čtení slov....55
6.4.5 Čtení textu....56
6.4.6 Porozumění čtenému....57
6.4.7 Tempo čtení....57
6.5 Reedukace dysgrafie....59
6.5.1 Rozvíjení motorických funkcí....60
6.5.2 Správné sezení u psaní....62
6.5.3 Správné držení psacího náčiní....62
6.5.4 Uvolňovací cviky....63
6.5.5 Písemný projev....64
7 **Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v ZŠ**....69
7.1 Postoj pedagoga a včasná intervence....70
7.2 Doporučení pro učitele u dítěte s dyslexií....71
7.3 Doporučení pro učitele u dítěte s dysgrafií....73
8 **Závě**r **teoretické části**....75
9 **Praktická část**....76
9.1 Úvod……..76
9.2 Pracovní listy……..76
9.3 Metodické návody pro učitele……77
9.4 Závěr praktické části……..81
10 Použitá literatura……..……82
11 Seznam příloh…….85

Úvod

Proč žák, i když správně a plynule čte, má potíže s písemným projevem? Když dítě občas vynechává v písemném projevu čárky a háčky, jedná se o dyslektika? Proč dítě při čtení zaměňuje písmena, i když je procvičujeme každý den? Jak postupovat a jak těmto dětem pomoci? To jsou některé otázky, které jsem si pokládala v počátcích své učitelské praxe a hledala na ně odpovědi.

Ke své diplomové práci jsem si vybrala téma „Specifické poruchy učení u žáků na 1.stupni základní školy“, protože se domnívám, že toto téma je stále velice aktuální. Učím již šestnáct let právě na prvním stupni základní školy a v posledních několika letech se na naší škole výrazně zvýšil počet dětí se specifickými poruchami učení. Sama mám nyní ve třídě tři žáky s poruchami učení, proto se o tuto problematiku ještě více zajímám a se svými žáky se snažím pracovat tak, abych jim ulehčila v jejich nelehké situaci, pomáhala jim především v oblasti jazykové a hlavně se snažím, abych jim svou nevědomostí neubližovala. Vždyť přece: *„Rozumět, znamená pomáhat,“* jak pronesl známý dětský psycholog, profesor Zdeněk Matějček.

Cílem této práce je podat ucelený pohled na problematiku specifických poruch učení. Mojí snahou je vybrat z množství publikací takové informace, které jsou nezbytné pro pochopení této problematiky, zejména pro učitele, a jsou zaměřeny na základní terminologii, etiologii – tedy příčiny vzniku poruch, symptomy neboli příznaky, se kterými se u dětí s poruchami učení můžeme setkat, dále jsou zde uvedeny druhy těchto specifických poruch společně s jejich charakteristikou a také se zde objevuje seznámení s diagnostikou nejen v běžné třídě, ale i na odborném pracovišti.

Největší část je věnována problematice reedukace, zejména reedukace dyslexie a dysgrafie, které se nejčastěji u dětí vyskytují. Uvedeny jsou i zásady reedukace, jež je velmi důležité znát, abychom dosáhli kvalitních výsledků při práci s dětmi se specifickými poruchami učení. V této práci je zahrnuta problematika postoje pedagoga k těmto žákům a jsou zde uvedena i doporučení pro učitele u dětí s dyslexií a dysgrafií.

Snažila jsem se vytvořit jakousi malou příručku pro učitele a doufám, že se mi to podařilo.

1 Terminologie

1.1 Definice specifických poruch učení (SPU)

V odborné literatuře není zcela jednotná definice ani terminologie pro poruchy učení. Pro souhrnný název poruch učení se používají tyto výrazy – specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení i specifické vývojové poruchy učení. Tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Tři posledně jmenované pojmy jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme. (Pipeková, 2006)

V současné době je legislativně dán termín specifické poruchy učení. Specifická porucha proto, že má svá specifika v etiologii, příčinách i v projevech. Vývojová se uvádí z důvodu, že se jedná o poruchu vždy vrozenou a vznikající na určitém stupni vývoje jedince. V zahraničí se používají pojmy learning disability (USA), specific learning difficulties (Británie), dyslexie (Francie), Legasthenie, Kalkulasthenie (Německo). Pojem dyslexie je v zahraničí často chápán jako souhrnné označení všech poruch (tedy jako u nás SPU). (Skutil, Zikl a kol., 2011)

Také v definici se autoři odlišují. Dle M. Selikowitze (2000) jsou specifické poruchy učení neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou a nadprůměrnou inteligencí a je také charakterizován významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.

Jinou definici uvádí Jan Průcha (2003) v Pedagogickém slovníku takto: Specifické vývojové poruchy učení je heterogenní skupina poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako jsou mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie, dysortografie), matematické počítání a usuzování (dyskalkulie) i poruchy soustředění aj.

Velice stručně a dle mého názoru i velice výstižně charakterizují autorky Jucovičová a Žáčková (2009) specifické vývojové poruchy učení jako neschopnost nebo sníženou schopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti.

Profesor Zdeněk Matějček (1988, s. 25) považuje za významnou definici expertů z USA z roku 1980, která zní takto: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením*

různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci -a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

PhDr. Jarmila Pipeková (2006) vysvětluje pojem specifické poruchy učení, jako různorodou skupinu poruch, která se projevuje obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání. Mají individuální charakter a mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Často jsou provázeny dalšími příznaky - poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce a motoriky. Všechny tyto příznaky způsobují selhávání žáka ve školních výkonech, znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Opakované neúspěchy dítěte vyvolávají stavy úzkosti, pocity strachu. Obecně tedy platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a prolínají se do sociální a psychologické sféry.

Na těchto různých pojetích definic můžeme vidět, že tak, jak se vyvíjejí výzkumy a poznatky o poruchách učení, vyvíjejí se i vysvětlení a definice. Poslední dvě uvedené definice, od profesora Matějčka a profesorky Pipekové, se mi zdají velmi podrobné a hlavně nejvýstižnější.

1.2 Základní pojmy

Předpona dys-

Znamená rozpor, deformaci. Dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti.

Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností

Je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit

nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Při této poruše je úroveň čtení výrazně nižší, vzhledem k ostatním schopnostem a výkonům dítěte.

Dysgrafie – porucha osvojování psaní
Postihuje písemný projev, jeho grafickou stránku, čitelnost a úpravu.

Dysortografie – porucha osvojování pravopisu
Tato porucha se projevuje převážně v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Osvojování a aplikace gramatických pravidel je postižena druhotně.

Dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností
Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, dále v chápání a provádění matematických operací.

Dyspraxie – porucha obratnosti
Porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volních pohybů.

Dysmúzie – porucha v osvojování hudebních dovedností.
(Zelinková, 2009)

Dyspinxie – specifická porucha kreslení
Je charakterizována nízkou úrovní kresby, potížemi s kombinováním barev apod.
(Slowík, 2007)

Dys- není poruchou
Za dys- není považováno pomalé osvojování čtení, psaní a počítání u dětí vývojově nezralých, u dětí s nízkou úrovní rozumových schopností. Dále jako poruchu nelze označovat výskyt pouze jednoho z projevů poruch učení, např. záměna krátkých a dlouhých samohlásek či písmen p-b-d (Zelinková, 2009).

Pro výše uvedené poruchy se užívá souhrnný název Specifické poruchy učení. Tyto typy poruch se mohou u dětí objevovat samostatně (jako dyslexie, dysgrafie,

dysortografie), ale častěji tvoří komplex poruch. Vyskytují se také poměrně často i na podkladě syndromu poruchy pozornosti (ADD) nebo syndromu poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD), (vysvětlení viz. níže), (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Lékařská terminologie

Specifické poruchy učení jsou předmětem zájmu také věd lékařských. Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1982 užívá tyto pojmy a číselnou klasifikaci.

F80-F89 Poruchy psychického vývoje

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F80.1 Expresivní porucha řeči

F80.2 Receptivní porucha řeči

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 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností blíže nespecifikovaná

(Zelinková, 2009).

ADD a ADHD

Zkratka ADD znamená poruchu pozornosti a vznikla z názvu Attention Deficit Disorders. Zkratkou ADHD je označena porucha narušené pozornosti spojená s hyperaktivitou, tedy poruchou chování v podobě hyperaktivních projevů. Tato zkratka pochází z USA (podobně jako zkratka ADD) a vznikla z názvu Attention Deficit Hyperactivity Disorders.

ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm

pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Tyto deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronického původu. Mohou se zmírňovat s postupným dozráváním centrální nervové soustavy. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně určité pracovní výkony po delší dobu (Barkley, 1990 in Zelinková, 2009).

V mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-10 se používá označení Hyperkinetické poruchy, pod nímž je zařazena Porucha aktivity a pozornosti (F90.0) a Hyperkinetická porucha chování (F90.1) (Khýr, 2009).

Dřívější užívané diagnózy (LDE – lehká dětská encefalopatie z padesátých let a LMD – lehká mozková dysfunkce z let šedesátých, kdy byl tento syndrom často spojován se specifickými vývojovými poruchami učení, jež souvisejí s dysfunkcí převodu mezi mozkovými hemisférami) se snažily v názvu postihnout etiologii těchto poruch. Termíny ADD/ ADHD zahrnují v názvu projevy těchto poruch (Pešatová, 2006).

Pro diagnózu je nutné, aby byly přítomny společně všechny základní příznaky poruchy (poruchy pozornosti a hyperaktivita, případně impulzivita považovaná za přidružený příznak, který však pomáhá poruchu potvrdit).

Diagnostický manuál (DSM-IV) definuje ADHD šířeji a dělí ji do tří podtypů: na ADHD s převládající poruchou pozornosti, ADHD s převládající hyperaktivitou a impulzivitou a ADHD smíšený typ (Drtílková, Šerý et al. 2007, s. 22).

Reedukace

Reedukace spolu s rehabilitací a kompenzací patří mezi základní metody speciální pedagogiky. I když doslovný překlad tohoto pojmu znamená převýchova, tento pojem má jiný význam. Znamená utváření, výchovu psychických funkcí a dovedností, jež jsou nutné ke zvládnutí složitějších dovedností. Při reedukaci učitel postupuje od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření nových návyků a dílčích dovedností, které vedou ke zvládnutí toho, v čem má žák potíže (např. čtení u dyslexie).

Rehabilitace

Je souhrn speciálně pedagogických postupů, jimiž se upravují společenské vztahy, obnovují narušené praktické schopnosti, dovednosti i možnosti seberealizace postiženého jedince. Sem patří např. výcvik prostorové orientace u nevidomých.

Kompenzace

Souhrn speciálně pedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené. Např. u dysgrafie znamená kompenzace užívání náhradních způsobů písemného projevu, jako je využití počítače či psacího stroje.

Integrace

Podstatou integrace je společný život, společné učení handicapovaných jedinců a běžné populace. Cílem je soužití a vzájemné respektování. Integrace žáků s poruchami učení je hledání nových cest, které by ukázaly, že děti se speciálními potřebami jsou schopné dobrých výkonů (Zelinková, 2009).

2 Etiologie

Problematika etiologie, tedy příčin specifických poruch učení, je velmi široká, prochází neustálým vývojem a existuje celá řada různých etiologických koncepcí. V současné době je přijímán multifaktoriální model etiologie, což znamená, že nacházíme celý komplex příčin, v jejichž důsledku se jednotlivé poruchy mohou vzájemně kombinovat (Smečková).

Také Selikowitz (2000) uvádí, že je velice nepravděpodobné, aby za specifické poruchy učení mohl pouze jediný činitel, ale že se na vzniku potíží podílí více faktorů společně. Dělí tyto faktory na dvě skupiny činitelů: genetické faktory a faktory související s prostředím.

U genetických faktorů existují přesvědčivé důkazy, že genetika hraje při vzniku specifických poruch svou roli. Mnohé studie ukázaly, že tyto děti mají pravděpodobně blízké příbuzné se stejnými potížemi. Mezi faktory související s prostředím řadí autor problémy v těhotenství, při porodu a v raném novorozeneckém období.

Polská autorka M. Bogdanowicz (1985) řadí mezi nejzávažnější příčiny dyslexie poruchy ve vývoji percepčně-motorických funkcí.

Pipeková (2006) dělí základní příčiny dle doby vzniku a uvádí příklady, kdy může dojít k drobnému poškození mozku:

- v období prenatálním – onemocnění matky, kouření, alkohol, nedostatečný přísun kyslíku;
- v období perinatálním – protrahovaný porod, poškození hlavičky novorozence;
- v období postnatálním – infekční, horečnatá i jiná onemocnění, která se mohou objevit do dvou let věku dítěte.

Dle Pipekové vypracoval nejpřehlednější dělení příčin Otakar Kučera a právě toto dělení uvádí ve své knize autorka takto:

- lehká mozková dysfunkce (příčiny encefalopatické) - postihuje asi 50% případů;
- dědičnost (příčiny hereditální) - ve 20 % případů;
- kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti (příčiny smíšené) -

zastoupení 15%;

- neurotické nebo nezjištěné etiologie – u 15%.

Věra Pokorná (1997) dělí příčiny do dvou hlavních skupin – dispoziční příčiny a nepříznivý vliv prostředí. Mezi dispoziční příčiny řadí: genetické vlivy, lehkou mozkovou dysfunkci, odchylnou organizaci cerebrálních (mozkových) aktivit a nepříznivou konstelaci laterality (častější výskyt levorukosti, ambidextrie - nevyhraněné laterality nebo zkřížené laterality) i netypickou dominanci hemisfér. Jako nepříznivý vliv prostředí řadí podmínky rodinného prostředí (např. oba rodiče mají pouze základní vzdělání, dítě má tři a více sourozenců, žijí ve stísněných podmínkách, matka bez zaměstnání, rodiče nečtou knihy, časopisy, dítě nevlastní žádnou knihu apod.) a podmínky školního prostředí.

Jinou teorii dělení příčin specifických poruch učení, a dle mého názoru nejpodrobnější teorii, uvádí Zelinková (2009), která dělí příčiny do tří rovin:

1. Biologicko-medicínská rovina, kam patří:

- genetika;
- struktura fungování mozku;
- hormonální změny;
- cerebelární teorie (cerebellum – mozeček).

Tato cerebelární teorie vysvětluje změny v kognitivních a behaviorálních mechanismech na základě deficitu ve struktuře a fungování mozečku a tvoří přechod mezi rovinou biologicko-medicínskou a kognitivní. Autoři této cerebelární teorie (Roderic Nicolson a Angela Fawcett) uskutečnili desetiletý výzkumný program zaměřený na pochopení hlavních příčin dyslexie.

2. Kognitivní rovina:

- fonologický deficit;
- vizuální deficit;
- deficity v oblasti řeči a jazyka;
- deficit v procesu automatizace;
- deficit v oblasti paměti;
- deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů;
- kombinace deficitů.

3. Behaviorální rovina:

- do této roviny je zařazen rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní, také rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.

Na závěr této kapitoly bych uvedla etiologický souhrn od autorek Jucovičové a Žáčkové (2008, s. 12), který se mi velice líbí, je stručný, srozumitelný a pro mne jako učitelku 1. stupně základní školy i velmi praktický: Specifické vývojové poruchy učení mají svá specifika ve své etiologii i ve svých projevech. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství, vznikají jednak určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, popřípadě kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér, případně i s poruchami vývoje dítěte. Nejedná se tedy o problematiku získanou z vnějších příčin.

Specifikem je i to, že intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami bývají průměrné až nadprůměrné. Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jiných příčin. U těchto dětí bývají porušeny funkce, které jsou potřebné pro učení se psaní, čtení, počítání.

Jedná se o funkce kognitivní (poznávací), kdy je například porušena schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč, proces automatizace, matematické představy. Dále se jedná i o funkce percepční, kdy je porušeno především smyslové vnímání (zrakové, sluchové). Pak jsou to i funkce motorické (pohybové), kdy je přítomna porucha jemné i hrubé motoriky ruky, očních pohybů i mluvidel. Na vzniku poruch se spolupodílí i porucha motorické koordinace a rytmicity. Nakonec i porucha intersenzorických a senzomotorických funkcí, kdy se jedná o propojení poznávacích a motorických funkcí. Z těchto důvodů nazýváme také tyto poruchy poruchami funkčními.

3 Symptomy specifických poruch učení

Specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou také doprovázeny řadou dalších obtíží, jež jsou označovány jako průvodní znaky a jsou to zároveň i v určitém smyslu kognitivní příčiny poruch. V běžném životě a ve škole si tyto příčiny rodiče a učitelé nemusí uvědomovat a považují dítě za nepozorné, lenivé, dokonce i méně inteligentní. Specifické poruchy učení však postihují i chování, citový i sociální vývoj a často vedou k negativním kompenzacím (dítě „šaškuje“, upozorňuje na sebe nevhodným způsobem). Jedinec trpí pocitem méněcennosti, nepochopením, má problémy v navazování sociálních kontaktů (Zelinková, 2009).

Specifické poruchy učení zasahují tedy nejen do oblasti výkonu žáka, ale hlavně i do oblasti chování dítěte v edukačním procesu.

Ovlivňují emoční projevy žáka:

- Trpí pocity úzkosti, že jeho vynaloženému pracovnímu úsilí neodpovídá jeho výsledek.
- Je velmi citlivý na jakoukoli kritiku.
- Má problémy zvládat situace vyžadující vyšší míru frustrační tolerance.
- Na zadané úkoly reaguje předem rezignací, aniž by začal pracovat.

Ovlivňují oblast pracovních a studijních dovedností:

- Má problémy s organizací pracovních činností i s organizací volného času.
- Není schopen bez kontroly dodržovat studijní režim.
- Není schopen si samostatně dělat zápisky z výkladu učitele.
- Vykazuje značné výkyvy ve školní práci.
- Není schopen samostatné přípravy na zkoušení.

(Pipeková, 2006)

3.1 Projevy deficitů kognitivních funkcí

Deficity kognitivních funkcí se objevují v různé intenzitě i kombinaci, nemusí se projevit u všech jedinců se specifickými poruchami učení, ale mohou ve velké míře ovlivnit školní výkonnost dítěte ve všech předmětech a jsou tedy velmi závažné.

3.1.1 Zraková percepce, prostorová orientace

Deficit ve vývoji zrakové percepce se může projevovat následovně:

- záměny písmen (b-d-p), číslic (6-9, 42-24), grafických znaků (ve všech předmětech včetně cizího jazyka);
- pomalé čtení písmen;
- obtíže v geometrii, při rozlišování útvaru a pomocných čar, osové a středové souměrnosti;
- problémy v orientaci na mapě;
- slabá orientace v písemném projevu (písemné provádění matematických operací);
- problémy s orientací na stránce, v učebnicích.

3.1.2 Sluchová percepce

Mezi sluchovou percepcí a psaním se projevuje závislost. Nevnímá-li dítě hláskovou stavbu slov, objevují se obdobné chyby i v písemném projevu. Sluchový signál je u jedinců se specifickými poruchami učení přijímán pomaleji a méně přesně.

- Nedostatečná sluchová analýza, syntéza i diferenciace je nejzávažnější příčina specifických chyb v psaní.
- Nepřesné sluchové vnímání deformuje a ztěžuje porozumění mluvené řeči (výklad učitele, pokyny, předávané informace).
- Nediferencovaná řeč vede k nediferencovanému myšlení.
- Nepřesné vnímání cizího jazyka způsobuje obtíže při opakování slov, vět, nepřesnost v intonaci. Následně se přidávají potíže ve čtení, psaní i konverzaci v cizím jazyce.
- Jedinci mají často oslabenou verbální paměť, což se projevuje nejen v mateřském a cizím jazyce, ale ve všech ostatních předmětech.

3.1.3 Automatizace

Poruchy procesu automatizace ovlivňují osvojování všech poznatků i dovedností.

- Obtíže při automatizaci spojení hláska-písmeno, v další etapě nácviku čtení i při automatizaci celých slov.
- Neschopnost zautomatizovat si jednotlivé matematické spoje (např. osvojí si řadu násobků, ale neumí vydělit odpovídající výsledek). K zapomenutí již naučeného stačí malá přestávka v opakování.
- Jedinec se gramatické učivo naučí, nedovede však poznatky používat automaticky, opakovaně nad procvičenými jevy přemýšlí.
- Přes neustálé opakování se nedaří zautomatizovat slovíčka, slovní spojení, číslovky, dny v týdnu v cizím jazyce.
- Nedostatečná automatizace pohybových dovedností způsobují pomalost a neobratnost dítěte.

3.1.4 Paměť

- Při poruchách krátkodobé paměti jedinec sice naslouchá, ale informace se v paměti nezachytí (např. učitel zadá příklad, dítě se zeptá: ‚Jak to bylo?´).
- Při deficitu krátkodobé paměti spočítá dítě složitější příklad pouze tehdy, zapisuje-li si mezisoučty, nebo počítá-li písemně.
- Při oslabení pracovní paměti, která je kombinací krátkodobé a dlouhodobé, neumí jedinec podržet více poznatků současně (např. diktát zaměřený na jeden jev zvládá, ale je-li více jevů, selhává).
- Oslabená dlouhodobá paměť může vést až k pocitům bezmocnosti dítěte, rodičů i učitelů. Naučené poznatky i přes neustálé opakování si dítě nevybavuje a je třeba začínat znovu.

3.1.5 Koncentrace pozornosti

Jedná se o sníženou úroveň pozornosti, která není záměrná, a kterou dítě neumí zvládnout.

- Dítě se soustředí krátkodobě, nedokončuje úkoly.
- Dlouho mu trvá, než se začne soustředit a úkol i dokončit.
- Kombinace obou předcházejících projevů.

3.1.6 Motorika, grafomotorika

- Nedostatečný rozvoj grafomotoriky se projevuje pomalým psaním, obtížemi při nápodobě tvarů písmen.
- Potíže v geometrii a v dalších předmětech, které vyžadují alespoň částečnou zručnost.
- Potíže v hodinách tělesné výchovy, někteří jedinci nejsou schopni splnit požadavky osnov.

(Zelinková, 2009)

3.2 Zvláštnosti v chování dětí se specifickými poruchami učení

Zvláštnosti v chování (popř. poruchy chování), které vznikají jako následek poruch učení, jsou často podmíněny pocity méněcennosti, snahou zakrýt obtíže, upozornit na sebe (vykřikování, nevhodné slovní projevy). Ovlivňují celou osobnost dítěte a zároveň i způsob života v rodině. Porucha se stává břemenem, které zatěžuje i rodiče i dítě.

Čtení a psaní nejsou cílem, ale prostředkem vzdělávání, pokud si je dítě nemůže osvojit, začíná zaostávat ve vědomostech, vytvářejí se nesprávné pracovní návyky a fixují se nesprávné návyky v chování. To vše se často negativně odráží v hodnocení a klasifikaci. Nepříznivé hodnocení učitele a projevená nedůvěra od rodičů oslabují motivaci ke školní práci, snižují sebehodnocení dítěte a vedou k hledání jiných forem sebeuplatnění, často nežádoucích. Mohou vyústit v negativní vztah ke vzdělávání, vést ke školním fóbiím, záškoláctví a psychosomatickým obtížím (Zelinková, 2009).

Pokorná (1997) ve své knize popisuje čtyři typy chování dětí s poruchami učení, které jsou označovány rodiči i učiteli jako nápadné chování:

1. Obranné a vyhýbavé mechanismy – tlak okolí na dítě má za výsledek: dítě odmítá spolupracovat, psát domácí úkoly, ztrácí sešity nebo je schovává, zapírá úkoly, falšuje podpisy. Toto chování se dá charakterizovat jako opozice vůči všemu, co má něco společného se školou.
2. Kompenzační mechanismy. Protože se dítě nemůže prosadit svými výkony, zkouší to šaškováním, ztřeštěně odvážným chováním, vychloubají se, vytahují a zlobí.

3. Agresivita a projevy nepřátelství. Prožívaný neúspěch vzbuzuje u dítěte napětí, které se snaží odreagovat agresí. Děti jsou odbojné, rády útočí, vysmívají se druhým, ponižují je a žalují na ně. Jsou vzpurné, přecitlivělé na sebemenší omezení, neposlušné a neklidné.
4. Úzkostné stažení se do sebe. Považují se za méněcenné, proto jsou uzavřené, ustrašené, citlivé, neklidné, labilní, plačtivé, deprimované, apatické, utíkají do denního snění. Tento strach ze školy se může projevit i psychickými obtížemi, především zvracením, nechutenstvím, poruchou spánku, sníženou odolností vůči nemocem.

Poslední forma reakce chování se zdá být, dle Věry Pokorné, z psychohygienického hlediska pro rozvoj osobnosti dítěte nejnebezpečnější a také i já s tímto názorem plně souhlasím.

3.3 Projevy SPU při osvojování čtení, psaní a počítání

3.3.1 Dyslexie a její projevy

Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, mezi něž patří rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu:

- Rychlost – dítě luští písmena a hláskuje, dlouho slabikuje, nebo naopak čte velmi zbrkle, domýšlí slova. Může se stát, že dítě čte přiměřenou rychlostí, ale pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a nechápe obsah čteného.
- Chybovost – nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných, zvukově podobných nebo i zcela nepodobných.
- Technika čtení – při výuce metodou analyticko-syntetickou je třeba si dát pozor na nesprávnou techniku čtení, tzv. dvojí čtení, kdy dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Tato technika je naopak zcela běžná při výuce čtení metodou genetickou. Problém však spočívá v tom, že v některých případech nedochází ke spojení písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.
- Porozumění – je závislé na úrovni předcházejících tří činitelů, tj. rychlé a hbité dekódování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.

Všechny tyto uvedené znaky čtenářského výkonu mohou být postiženy různě z hlediska intenzity a v různých kombinacích (Zelinková, 2009).

Tato porucha se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Dítě má problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných (např. b-d, s-z, t-j). Dalším problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (např. a-e-o, p-b). Pro dítě je také náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, což souvisí s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér. Porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení a porozumění čtenému textu (Pipeková, 2006).

Ze své praxe mohu uvést další skutečnost, která se u dětí s dyslexií vyskytuje, a tou je délka samohlásek, kdy některé dlouhé slabiky čtou krátce a i v písemném projevu zapomínají psát čárky nad dlouhou samohláskou. Dále pak v písemném projevu vynechávají i přesmykují písmena či celé slabiky, dokonce vynechávají i celá slova, nebo si slova domýšlejí.

Myslím si, že nejpodrobnější projevy dyslexie a specifické chyby u dětí s dyslexií popisují autorky Jucovičová, Žáčková (2011), a proto nesmí chybět ani v mé diplomové práci. Autorky uvádějí, že dyslexie se projevuje obtížemi ve čtení, kdy čtení je porušeno jako vlastní akt.

- U tzv. pravohemisférového čtení, kdy dítě používá pravou mozkovou hemisféru, je čtení pomalé, namáhavé, neplynulé a s menším výskytem chyb.
- U tzv. levohemisférového čtení, kdy dítě používá levou mozkovou hemisféru, je naopak čtení rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí.

Někdy však nelze toto rozdělení jednoznačně uplatnit.

Děti s dyslexií mívají také problémy s intonací a melodií věty (čtou monotónně, neklesají hlasem), nesprávně při čtení hospodaří s dechem. Někdy opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu. Při čtení se objevují typické specifické chyby:

- záměny písmen tvarově podobných (tzv. statické inverze), např. b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h apod.;
- přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze), např. lokomotiva-kolomotiva
- vynechávky písmen, slabik, slov, vět;

- přidávání písmen (zvláště vkládání samohlásek do shluků souhlásek), slabik, slov i vět;
- vynechávky diakritických znamének (háčků, čárek) nebo jejich nesprávné použití;
- domýšlení koncovek slov.

Dochází tak k nesprávnému čtení až ke komolení slov. Je-li dítě schopno sluchové (popřípadě zrakové) kontroly čteného, většinou si část chybně čtených slov opraví. Děti mívají problémy i v reprodukci čteného textu, nepamatují si, co četly, reprodukce je nesprávná, nebo útržkovitá, nesamostatná. Někdy je dítě schopno reprodukovat text poměrně správně, ale pouze za pomoci návodných otázek. Může se projevovat i vliv nedostatečné krátkodobé paměti – lépe si pamatuje konec nebo začátek textu, avšak střed textu mu uniká. Jindy je reprodukce chaotická, dítě reprodukuje text tak, jak jej právě napadá, bez logické a časové posloupnosti (obě varianty typické zejména pro děti s ADD, ADHD).

Obdobné obtíže mohou vznikat i tehdy, když dítě používá nesprávnou techniku čtení, tzv. dvojí nebo také tiché čtení, kdy si přečte slovo nejprve potichu pro sebe a pak jej vysloví nahlas.

Autorky dále uvádějí, že u dětí s dyslexií je úroveň obecných schopností vyšší než jejich úroveň čtení. Také v porovnání s úrovní čtení dětské populace čtou hůře. Mívají obtíže všude tam, kde jsou závislé na výkonu čtení, např. v jazycích (opis, přepis, kontrola diktátu), v naukových předmětech i v matematice (slovní úlohy, čtení číslic).

3.3.2 Projevy dysgrafie

Tato porucha postihuje grafickou stránku písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu. Projevuje se například v těchto oblastech:

- Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen a obtížně je napodobuje.
- Písmo je příliš velké nebo naopak malé, často obtížně čitelné.
- Žák často škrtá, přepisuje písmena, písemný projev je neupravený.
- Jeho písařský výkon vyžaduje mnoho energie, vytrvalosti a jeho tempo psaní je neúměrně pomalé (Zelinková, 2009).

Podkladem dysgrafie bývá nejčastěji porucha motoriky (zvláště jemné), porucha

automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Dále se zde spolupodílí i nedostatky ve zrakovém vnímání, prostorové orientaci, případně i paměti (např. kinestetické – dítě má obtíže při zapamatování tvarů, napodobování pohybů, zapamatování správného směru apod.), představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Někdy také vázne převod sluchových či zrakových vjemů do grafické podoby. Obtíže vznikají i v problémech v lateralizaci, zejména při zkřížené lateralitě, kdy je dominantní levá ruka a pravé oko. Děti s tímto typem laterality mívají při psaní nápadně pomalejší tempo, písmo i úprava jsou snížené kvality.

Dítě s dyslexií má často problémy s osvojováním, zapamatováním a vybavováním písmen, s převodem tiskacích písmen na psací, zachováním správných tvarů písmen. Obtíže mají i s navazováním jednotlivých písmen, udržením písma na řádku, s dodržováním velikosti písma, se zachováním směru a správného sklonu.

Dalším problémem bývá i nesprávné držení psací potřeby, často neuvolněné, křečovité a chybné (špatná poloha prstů, úchop příliš nízko, ztuhlé zápěstí, nesprávný sklon psacího náčiní, nesprávná poloha lokte atd.). Nesprávným úchopem se snižuje kvalita písma, tempo je pomalejší, ruka je snadněji unavitelná.

Písmo je u těchto dětí hůře čitelné, někdy až nečitelné, častá je i zvýšená chybovost. Mezi specifické chyby řadíme:

- záměny tvarově podobných psacích písmen (např. o-a, m-n, r-z, l-k, j-p, S-L-Z);
- záměny tvarově podobných číslic (7-4, 3-8, 3-5, 6-9);
- vynechávky písmen, slabik;
- komolení slov;
- psaní slov dohromady;
- nesprávné umístění či vynechání diakritických znamének;
- chybování v gramatických jevech;
- časté i přepisy písmen, škrtání, gumování;
- při geometrii nedovedou rýsovat přesně.

(Jucovičová, Žáčková, 2009)

3.3.3 Projevy dysortografie

Dysortografie postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a také i obtížemi při osvojování gramatického učiva a následné aplikaci gramatických jevů. Mezi specifické dysortografické chyby patří: rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování měkkých a tvrdých slabik (dy-di, ty-ti, ny-ni), rozlišování sykavek, dále vynechaná, přidaná či přesmyknutá písmena nebo slabiky.

Tyto chyby často pramení z nedostatečně rozvinutého fonemického uvědomění, ale také i z dalších příčin (např. nesprávná výslovnost, poruchy grafomotoriky) (Zelinková, 2009).

Dysortografie vzniká na podkladě poruchy sluchového vnímání, kde je porušena zejména schopnost sluchové diferenciace, tedy sluchového rozlišování - např. zvuků, výšky, délky a hloubky tónů, ale také i jednotlivých hlásek, slabik a slov. Dále bývá porušena schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchové orientace i sluchové paměti. Bývá porušeno i vnímání a schopnost reprodukce rytmu. V důsledku výše uvedených obtíží mívají často tyto děti snížený jazykový cit.

Nedostatky, neboli deficity, se mohou vyskytovat i v dalších percepčních oblastech, jako je zrakové vnímání (zraková analýza a syntéza, zraková diferenciace, zraková paměť), a také v oblasti intermodality (tj. propojení jednotlivých smyslových vjemů), i když v izolovaných percepčních oblastech nejsou zaznamenány výrazné nedostatky.

Děti mívají díky těmto obtížím problémy zejména při psaní diktátu, kdy musí pomocí sluchové percepce zachytit, analyzovat mluvené slovo, to dále převést do písemné podoby. Vzhledem k tomu, že sluchová percepce je u nich často porušena, probíhá tento proces nedokonale a projevuje se specifickou chybovostí při psaní diktátu – dítě slyší diktovaná slova, ale nedokáže je dokonale rozlišit a napíše je tak, jak je samo „slyší“, tedy většinou nedokonale a nesprávně. Dochází k sluchovým záměnám a v důsledku toho ke komolení slov nebo nesprávnému užití pravopisu.

K typickým specifickým dysortografickým chybám patří:

- vynechávání písmen, slabik, slov i vět;
- přidávání písmen (vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, slov;
- vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének

(háčků, čárek);

- přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze) – př. kolo – loko;
- záměny hlásek zvukově podobných, zvláště znělých a neznělých (tzv. spodoba znělosti hlásek – př. sníh h/ch, dub b/p – i když pravidlo k určení děti znají, v písemném projevu jej nepoužijí), dále záměna tzv. sykavkových hlásek (při rozlišování ostrých a tupých sykavek – záměny š-č-ž/s-č-z), v souvislosti s vadou řeči vznikají tzv. sykavkové asimilace, jak dítě vyslovuje, tak píše (švestky – švešky, syčí – ščičí, sešit – šešit);
- záměny slabik zvukově podobných, řadí se sem tzv. měkčené slabiky – slabiky bě, pě, vě a zejména měkké a tvrdé slabiky di, ti, ni / dy, ty, ny, příčinou bývá nedostatečné sluchové rozlišování (dítě neslyší rozdíly), obtíže ve výslovnosti (výslovnost je chybná nebo nejednoznačná);
- nedodržování hranic slov v písmu – psaní slov dohromady bez mezer, někdy i celých vět (Jdemedoškoly.), u starších dětí je typické psané spojení slov s předložkami (nadstolem, vokně) a se zvratnými zájmeny (hrajemesi, veselímese);
- komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu, nejen specifická asimilace (sykavková a di ti ni), ale také specifická artikulační neobratnost (např. u slov nejnebezpečnější, lokomotiva, velryba), která se projevuje i v písemné podobě;
- gramatické chyby - řadíme jako specifické chyby v případě, že dítě gramatická pravidla ovládá, v ústním zdůvodnění je umí správně aplikovat, ale není schopno je správně využít při písemném projevu a dopouští se chyb.

Specifická dysortografická chybovost bývá zaznamenána nejen při psaní diktátů, ale i při opisech a přepisech. Neprojevuje se však již v tak velké míře jako při psaní diktátu.

Některé problémy u dětí s dysortografií plynou i z pomalého osobního pracovního tempa. Tempo může být pomalejší proto, že díky porušeným percepčním funkcím se dítě musí více soustředit na to, aby vše zvládlo zachytit a zaznamenat. Nebo i proto, že potřebné funkce ještě nejsou zautomatizovány a dítě potřebuje na svůj výkon více času.

Jsou však také děti, které nemají pomalé osobní tempo, píší rychle, ale i s chybami, přestože mají čas na kontrolu psaného, neumí si své chyby vyhledat a opravit.

Děti s dysortografií mívají obtíže nejen v českém jazyce, ale velmi často i při osvojování cizího jazyka (jinak se vyslovuje, jinak píše) a také v ostatních naukových předmětech, pokud si musí zaznamenávat učivo formou diktování bez zrakové opory psaného textu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

3.3.4 Projevy dyskalkulie

Dyskalkulie postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. Dítě s dyskalkulií má potíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Často si osvojuje početní operace na základě paměti, avšak pokud paměť selže, dopouští se neobvyklých chyb (2:4=8). Většinou dlouho setrvává na počítání pomocí prstů (př. ve 4. třídě při počítání do deseti). Jindy je porušena matematická logika a nechápe základní postupy. V případě grafomotorické poruchy nezvládá v geometrii rýsování (Zelinková, 2009).

Dyskalkulie přináší podle Amandy Kirbyové (2000) problémy v oblasti matematických pojmů a učení. Může ovlivnit několik dovedností:

Jazykové dovednosti – jsou potřebné k pochopení matematické terminologie, symboliky a k zapsání slovní úlohy matematickými symboly.

Percepční dovednosti – schopnost rozlišit a přečíst číselné symboly, aritmetické znaky a schopnost třídit předměty do skupin.

Pozornost – správné opsání číslic nebo čísel a schopnost zapamatovat si použité operační znaky (plus, děleno atd.).

Matematické dovednosti – dodržení posloupnosti matematických kroků, počítání předmětů a zapamatování matematických tabulek.

4 Druhy SPU a jejich charakteristika

Jak již z předchozích kapitol vyplývá, zejména z kapitoly terminologie, mezi specifické poruchy učení řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dyspinxii a dysmúzii. Všechny tyto pojmy mají předponu *dys*-, která značí nedostatečný a nesprávný vývoj dané dovednosti.

4.1 Dyslexie

„Samotné slovo dyslexie je odvozeno z řeckého slova „lexis“, jež znamená slovní vyjadřování čili řeč, jazyk, a předpony „dys-“, která říká, že něco je nedokonalé, špatné, porušené. Dyslexie tedy v doslovném překladu značí potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy - a přeneseně pak poruchu ve vyjadřování řečí psanou (čili v psaní) a ve zpracování psané řeči (čili ve čtení).“ (Matějček, 1988, s. 20).

Pedagogický slovník uvádí, že dyslexie je porucha, která se projevuje obtížemi při čtení, přestože se dítěti dostává běžného výukového postupu, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech (Průcha, 2003).

Zahraniční autoři Peter Young and Colin Tyre (1983) z Británie charakterizují žáka s dyslexií jako jedince, který má specifické jazykové poškození nepříznivě ovlivňující pravopis, čtení a další jazykové schopnosti, projevující se rozdílem mezi jeho duševní a vzdělávací úrovní bez ohledu na běžné pokyny vyučujícího, na učební osnovy, či bez ohledu na přítomnost některých emocionálních problémů a nepříznivých životních podmínek.

Dle Zelinkové je dyslexie porucha čtení a je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte (Zelinková, 1994).

Selikowitz (2000) vidí specifickou poruchu čtení jako nejznámější a nejčastěji studovanou formu specifických poruch učení a říká, že jde o stav, který mnoho lidí nazývá dyslexie. Definuje ji jako závažné a nevysvětlitelné opoždění ve čtení, vyskytující se u průměrně či nadprůměrně inteligentního jedince.

Má-li se dítě naučit číst, je k tomu zapotřebí souhra jednotlivých základních funkcí. Musí být schopné sluchově rozlišovat hlásky a slabiky, zrakově rozlišovat tvary, musí mít zrakovou a sluchovou paměť, smysl pro rytmus, umět se orientovat v čase i prostoru a musí být vytvořena schopnost spojovat tyto jednotlivé složky ve funkční celky. U dítěte s dyslexií je narušena náležitá vzájemná souhra uvedených funkcí, jednotlivé zúčastněné složky jsou nevyspělé a nezralé, jiné se zapojují do činnosti jen omezeně nebo chybějí úplně. Výsledkem je pak zmenšená schopnost či přímo neschopnost naučit se číst.

Dyslexie se zpravidla projevuje hned na počátku školní docházky a stává se neustálým zdrojem obtíží. Dítě se většinou již od počátku školní výuky nemůže naučit rozlišovat jednotlivá písmena nebo není schopno spojovat písmena ve slabiky a ve slova, případně se tato porucha projeví později, kdy dítě čte stále jednotlivá slova a nedovede se naučit číst plynule (Monatová, 1997).

Tyto obtíže souvisí s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér i v souvislosti s očními pohyby. Porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení, porozumění čtenému textu.

Školské důsledky:

- Odrážejí se v osobnosti žáka.
- Přináší pocity napětí nejen ve výuce jazyka, ale i v ostatních předmětech.
- Může vést k celkovému snížení školního výkonu.
- Přináší i riziko neurotického vývoje dítěte.
- Nejobvyklejší oblast potíží je fonémová segmentace – proces, kde je neznámé slovo rozloženo na zvukové složky.
- Často se u dětí s dyslexií projevuje porucha slovní paměti nebo porucha vizuálního vnímání.
- Žák má problémy s rozlišováním některých písmen.
- Nezvládá techniku rychlého či letmého čtení.
- Reprodukuje obsah čteného textu daleko lépe, než je technika vlastního čtení.
- Čte s nerovnoměrným a přerývaným rytmem.

(Pipeková, 2006)

4.2 Dysgrafie

V pedagogickém slovníku je dysgrafie uvedena jako porucha schopnosti psát, kdy postižený nedovede napodobit tvary písmen, tyto tvary si není schopen zapamatovat a zaměňuje je. Někdy se vyskytuje jako izolovaná vada, jindy je spojena s dyslexií (Průcha, 2003).

Profesor Matějček (1998) charakterizoval dysgrafii jako specifickou poruchu učení, kdy se dítě nenaučí psát, ačkoliv netrpí žádnou smyslovou vadou či závažnou pohybovou poruchou a ačkoliv nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence a v oblasti citových vztahů. Takové dítě nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si je, zaměňuje je a zrcadlově obrací. Zpravidla píše křečovitě, takže písmo má zvláštní ráz, a to proto, že si s tvary písmen neví rady.

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě zaměňuje tvarově podobná písmena, směšuje písmo tiskací a psací, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Pro žáky je i těžké dodržovat liniaturu a výšku písma. Píší pomalu a namáhavě, často u nich převažuje vadné držení psacího náčiní, obsah napsaného neodpovídá skutečným jazykovým schopnostem žáka. Samotný proces psaní vyžaduje velkou koncentraci pozornosti žáka a tím není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu.

Školské důsledky:

- Špatná úprava písemného projevu.
- Dítě často nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb, především při diktátech či časově limitovaných úkolech.
- Dysgrafie zasahuje i do předmětu matematika.
- Žáci nedokáží správný zápis čísel, mají problémy v řešení slovních úloh.
- Nejsou schopni úhledného psaní a přehledného rozvržení textu.
- Píší mimořádně velkými nebo naopak malými písmeny.
- Píší většinu slov foneticky, tedy tak, jak je slyší.
- Žák není často schopen zároveň psát a provádět opravu napsaného textu.

(Pipeková, 2006)

4.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se vyskytuje často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, jako jsou vynechávky, záměny tvarově podobných písmen v písemném projevu, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, vynechané či nesprávně umístěné délky samohlásek, chyby v měkčení. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné testy z různých předmětů) přibývají pravopisné chyby i v takových jevech, které si již dítě osvojilo, umí je ústně bez obtíží, umí je i správně zdůvodnit.

Školské důsledky:

- Žák nezvládá krátce limitované úkoly (př. diktáty a desetiminutovky).
- Obtíže se projevují i při výuce cizího jazyka.
- Obtížněji rozlišuje některé grafické symboly.
- Při psaní písmen často zaměňuje pořadí.

(Pipeková, 2006)

4.4 Dyskalkulie

Profesor Matějček (1998) charakterizoval dyskalkulii (specifickou poruchu počítání) jako obdobu dyslexie v oblasti matematiky. Dítě se nemůže naučit počítat, ačkoliv po stránce intelektuální není nijak opožděno a mělo normální příležitost ke vzdělávání. Nejčastěji se tato porucha projevuje tak, že dítě nemůže pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá na konkrétních názorných představách. Naučí se zpaměti číselné řadě a řadě spojů, ale náročnější přechody přes desítku mu dělají nepřekonatelné obtíže.

Profesor Josef Novák (2004, s. 16) uvádí svoji rozšířenou definici takto: *„Dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní*

hranici pásma průměru nebo výše a s příznačnou vnitřní strukturou v jejímž rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena jejich skladba.“

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy i geometrii. Žák má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Početní spoje si často osvojuje pouze na základě paměti, pokud paměť selže, dopouští se neobvyklých chyb (př. 2 : 4 = 8). Neúměrně dlouho dítě počítá pomocí prstů (např. i ve 4. ročníku při počítání do deseti). Jindy může být porušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy. V případě grafomotorické poruchy nezvládá rýsování v geometrii (Zelinková, 2009).

Samotným pojmem matematické schopnosti se zabývá Ladislav Košč ve své publikaci Psychológia matematických schopností (1972), kde rozlišuje několik základních složek matematických schopností, a to:

- numerický faktor, který se uplatňuje především při manipulaci s číselnými údaji (rychlé a přesné vykonávání výpočtů);
- prostorový faktor, jenž je důležitý nejen v geometrii, ale i v aritmetice, např. při členění plochy v písemných výpočtech, při správném hodnocení číslic v pozičním zápise čísla (své místo mají jednotky, desítky, stovky atd.);
- verbální faktor, uplatňuje se především při řešení slovně formulovaných příkladů;
- faktor usuzování, který má hlavní podíl na počítání zpaměti;
- faktor všeobecné inteligence, který tvoří pozadí všech mentálních, tedy i matematických úkonů, a který úzce souvisí především s faktorem usuzování.

Typy dyskalkulií dle J. Nováka (2004):

1. Praktognostická dyskalkulie - jedná se o narušení matematické manipulace s konkrétními předměty nebo jejich nakreslenými symboly (tj. číslicemi, operačními znaky), kterou se rozumí tvoření skupin pomocí seskupování, přiřazování, párování do řad, porovnávání jejich počtu bez určování jejich množství. Projevuje se nízká vyspělost při členění předmětů podle jednoho nebo více daných znaků (barva, tvar, velikost). Při nezvládnutí těchto předpočetních dovedností dítě nechápe význam čísla ani smysl početních operací.

2. Verbální dyskalkulie – jedná se o omezenou či narušenou schopnost porozumění

významu běžného matematického pojmosloví a slovního označování množství a počtu předmětů. Tento typ se vyznačuje i neschopností vyjmenovat řady čísel vzestupně i sestupně (obtížnější varianta). Nejasný je také pro žáka význam označení „o 4 více“ a „4 krát více“. Dítě také nezvládá určit počet, který je diktován číslovkou nebo slovně vyjádřit počet ukazovaných předmětů.

3. Lexická dyskalkulie – jedná se o sníženou schopnost číst matematické symboly, číslice, operační znaky, napsané matematické příklady. Obvyklá je také záměna tvarově podobných čísel 6 – 9, 1 – 7 nebo záměna číslic ve víceciferném čísle 12 – 21, 69 – 96.

4. Grafická dyskalkulie – zasahuje písemné vyjadřování matematického obsahu. Je to narušená schopnost zapisovat číslice, operační znaky, příklady, ale také narušená schopnost kreslit a rýsovat geometrické tvary. Žák sice zvládá počítat příklady zpaměti, ale při jejich zapisování má značné potíže.

5. Operacionální dyskalkulie – zde je narušena schopnost provádět početní operace s čísly ať už zpaměti nebo písemně. Typická je tendence nahrazovat složitější početní operace – násobení, dělení – těmi jednoduššími, tedy sčítáním a odčítáním. Také přetrvávají potíže při zautomatizování sčítání a odčítání do 20 (počítá na prstech) i při zautomatizování násobení a dělení.

6. Ideognostická dyskalkulie – zasahuje především chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Nápadně se projevuje při řešení slovních úloh, kdy žák neví, který postup zvolit, kterou početní operaci, je narušena schopnost pochopit a převést slovně vyjádřené vztahy do podoby početní operace. K dalším projevům patří i obtíže s pochopením podstaty sčítání, odčítání, násobení i dělení.

Školské důsledky dyskalkulie:

- Žák má potíže s aritmetickými výpočty.
- Poruchy matematických schopností úzce souvisí s dalšími poruchami, jako je dyslexie a dysgrafie.
- Děti často zažívají úzkost, mají-li řešit aritmetický problém.
- Špatná úprava vede často k chybám ve výpočtech.
- Při řešení slovní úlohy žák přesně neví, jaký problém má řešit.
- Je schopen řešit úlohu logickou úvahou, ale v detailech často selhává.
- Má problém najít při kontrole příkladu svoji početní chybu.

- Nemá ucelené chápání v oblasti numerických představ.
- Je schopen řešit přesněji úlohu u tabule než samostatně v sešitě.
- Při řešení úlohy je žák schopen si vybavit maximálně dva následující kroky.

(Pipeková, 2006)

4.5 Dyspraxie

Je specifická porucha obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony. Může se projevit při běžných denních činnostech i ve vyučování. Děti s dyspraxií bývají pomalé, nešikovné, neupravené a jejich výrobky nejsou příliš povedené. Díky těmto obtížím se často u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem. Tyto obtíže se mohou také projevit v oblasti psaní, u jednotlivých výchov, ale i v řeči (Pipeková, 2006 in Bartoňová, 2003).

Dyspraxie je spolu se syndromem neobratného dítěte a vývojovou poruchou koordinace zařazena podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) do skupiny s názvem „specifické vývojové poruchy motorické funkce“. Jedná se o poruchy, kde je hlavním rysem vážné postižení vývoje pohybové koordinace, které není způsobeno poruchou intelektu ani specifickou nervovou poruchou. Tato motorická neobratnost je obvykle spojena s určitým stupněm poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech. Vykonávání denních činností je výrazně pod úrovní daného věku a inteligence. Může se projevovat citelným zaostáváním v lezení, chůzi, při sezení, pouštění věcí z rukou. Dalšími projevy mohou být „neohrabanost“, špatné sportovní výkony a problémy s psaním. Tyto obtíže znatelně brání úspěšnému studiu a také činnostem denního života (Kirbyová, 2000).

4.6 Dyspinxie

Dyspinxií je nazývána specifická porucha kreslení, která se projevuje nápadně nízkou úrovní kreseb. Velmi často je vidět neobratnost v zacházení s tužkou při

kreslení jako při psaní, dále křečovité, tvrdé tahy a jakousi trvalou nejistotu. Dítě nedovede přenést svoji představu utvořenou v trojrozměrném prostoru na plochu papíru - chce například nakreslit dům se zahradou a dětmi, které si tu hrají a vyjde mu z toho chudá, schematická směs nedokonalých tvarů. Nedovede ani kresebně napodobit či překreslit dané sestavy čar a ploch. Celý kresebný projev dítěte je často nápadně primitivní. Tyto specifické obtíže v kreslení se zpravidla nevyskytují samostatně a jsou často spojeny s dalšími specifickými obtížemi, např. s dyslexií (Matějček, 1998).

4.7 Dysmúzie

Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a také není schopno reprodukovat rytmus. Má potíže se čtením a zápisem not, což může spíše souviset s problémy dyslektickými respektive dysgrafickými (Pipeková, 2006).

5 Diagnostika specifických poruch učení

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte“ (Zelinková, 2009, s. 50).

Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od diagnostiky prováděné v běžné či specializované třídě. Sledování žáka ve třídě je dlouhodobé, je ovlivněno osobností učitele, atmosférou třídy i školy. Zahrnuje také srovnání se žáky téže třídy i stupeň zvládnutí požadavků daných školním vzdělávacím plánem.

Specializované pracoviště je prostředí, kde lze po navázání individuálního kontaktu utvořit podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Zde se používají

speciální testy, které umožňují porovnat žáka s ostatními jedinci stejného věku (Zelinková, 2009).

Projevy poruch učení je možné diagnostikovat až na začátku školní docházky, i když je lze vysledovat už v předškolním období, kdy dítě zahajuje intenzivní přípravu na školu a začíná se u něj systematicky s rozvojem školních dovedností (Slowík, 2007). Učitel si často jako první všimne, že by dané dítě mohlo mít specifické poruchy učení. Učitelé jsou schopni porovnávat práci a chování dítěte s ostatními spolužáky a často mohou označit dítě, které má problém s poruchami učení dříve, než si toho všimnou rodiče (Selikowitz, 2000).

Většina učitelů je seznámena s pojmem poruchy učení, zvláště pak s projevy dyslexie. Nestačí usoudit na základě pouhého neúspěchu ve čtení, že jde o specifickou poruchu čtení (dyslexii). Pozorování musí být zaměřeno na celou osobnost dítěte, na jeho vztahy ke spolužákům i učiteli, na vztah ke školní práci. Významný je i způsob adaptace na školu. Teprve na základě neúspěšného individuálního působení učitele a závažnějších obtíží ve více oblastech posíláme dítě k odbornému vyšetření (Zelinková, 1994).

Cílem odborného vyšetření je zjistit příčiny nezdaru a především doporučit další vhodný postup, který povede k nápravě obtíží a zároveň i ke zlepšení situace dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Odbornou diagnostiku provádějí školská poradenská zařízení – nejčastěji pedagogicko-psychologické poradny (PPP), případně speciálně pedagogická centra (SPC). Vyšetření by mělo vždy vycházet z rodinné anamnézy, zjištění úrovně intelektu, dále pak úrovně školních dovedností (čtení, psaní, pravopisu, počítání), ale také podmiňujících funkcí (pozornost, úroveň zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, řeči, atd.). Důležitou součástí je také vyšetření laterality, která se také může stát (zejména zkřížená lateralita nebo ambidextrie) faktorem podporujícím projevy poruch učení. V případě dyslexie je významnou hodnotou čtenářský kvocient (ČQ). Zjišťuje se pomocí standardizovaného testu čtení (dle věku), kdy se během několikaminutového čtení vyšetřovaného jedince zaznamenává počet bezchybně přečtených slov. Výsledný čtenářský kvocient odpovídá počtu slov přečtených za minutu a porovnává se s tabulkovými hodnotami a IQ. Za sociálně únosné čtení je po ukončení základního čtenářského výcviku

považována úroveň 60-70 slov za minutu (Slowík, 2007).

Výsledný protokol vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny obsahuje důvod a okolnosti vyšetření (kdo o vyšetření požádal a důvod), průběh vyšetření psychologického a speciálně pedagogického (jak se jeví jednotlivé dovednosti i podmiňující funkce, jak dítě pracovalo a navazovalo kontakt, jeho pozornost, úroveň rozumových schopností), závěr vyšetření (tedy zda u dítěte byly nalezeny obtíže a jaké), dále doporučení pro školu (zda je integrováno, zařazeno do reedukační péče, jak s dítětem v jednotlivých předmětech pracovat, které složky je nutno rozvíjet, doporučená literatura a pomůcky) i doporučení pro rodiče (jak s dítětem pracovat doma). Také obsahuje termín dalšího kontrolního vyšetření.

Veškerá činnost pedagogicko-psychologických poraden vyplývá ze Školského zákona č. 561/2004 Sb. a je dána zejména vyhláškou č. 72/2005 Sb., o *poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.

5.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy

Ve třídě provádí učitel pedagogickou diagnostiku se zaměřením na úroveň vědomostí i psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. U dětí, jejichž vývoj se odchyluje od běžné normy, je třeba se zaměřit na projevy poruch učení a zaznamenávat je.

Při podezření na některou ze specifických poruch učení se učitel zaměřuje na tyto oblasti:

- Úroveň čtení: rychlost – chyby – porozumění – chování při čtení.
- Psaní: držení psacího náčiní – vybavování tvarů písmen – tvary písmen – čitelnost – úprava.
- Pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíce a kdy.
- Počítání: orientace na číselné ose – chápání pojmu číslo – záměna matematické operace – na úrovni kterého ročníku zvládá učivo.
- Soustředění: soustředí se dobře – výkyvy v soustředění a kdy – obtížné soustředění.

- Sluchové vnímání: dělení slov na slabiky – první hláska ve slově – rozklad slov na hlásky – rozlišování slabik atd.
- Zrakové vnímání: bez obtíží – s obtížemi a jakými.
- Řeč: malá slovní zásoba – obtížné hledání vhodných výrazů – specifické poruchy řeči a jaké.
- Reprodukce rytmu: zvládá – menší obtíže – nezvládá.
- Orientace v prostoru: bez nápadností – menší obtíže – zvládá s obtížemi.
- Pravolevá orientace: zvládá – s obtížemi – nezvládá.
- Nápadnosti v chování a jaké.
- Postavení dítěte v kolektivu: oblíbený – celkem oblíbený – neoblíbený, stojí mimo kolektiv.
- Rodinné prostředí, způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině.

Dále je třeba zvažovat rozumové schopnosti dítěte, jakých výsledků dosahuje v jiných předmětech, zda nebylo dlouhodobě nemocné, zda jej neovlivnilo i časté střídání učitelů či celková nezralost.

5.2 Diagnostika v prvním ročníku základní školy

První ročník je klíčovým obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte i pro formování jeho vztahu ke škole a vzdělání jako celku. Není proto vhodné se již v prvním pololetí 1.ročníku zaměřit na vyhledávání žáků se specifickými poruchami učení, natož je doporučovat k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. Je to velice předčasné. Pokud má žák výraznější obtíže, je třeba hledat účinné formy pomoci. Povinností učitele je hledat postupy, kterými si žák může učivo osvojit, a dále přemýšlet, jak přispět k dozrávání funkce, která není ještě dostatečně vyvinuta.

V prvním ročníku poruchy učení nejčastěji signalizují tyto projevy:

Čtení

- Výkony žáka ve čtení jsou daleko horší než výkony v jiných oblastech (př. počítání).
- Vázne spojení hláska - písmeno, nová písmena si žák dlouho nepamatuje a

zaměňuje je.

- Žák si domýšlí text nebo ho odříkává zpaměti. Pokud se text změní, selhává.
- Obtížně skládá písmena do slabik, nápadně pomalu slabikuje.
- Není schopen sledovat čtení spolužáků.
- Projevuje se tzv. dvojí čtení, potichu si předříkává písmena, teprve potom vysloví slovo nahlas. (Tento návyk u většiny dětí vymizí, u dyslektiků přetrvává.)
- Žák neví, co četl, obsah přečteného textu mu zcela uniká. Nechápe ani napsané pokyny, i když jsou snadné.

Psaní

- Nesprávné držení psacího náčiní, někdy i křečovité.
- Žák tlačí na psací náčiní, není schopno plynulých tahů.
- Obtížně si pamatuje a napodobuje tvary písmen.
- Písmo je neurovnané, kostrbaté, téměř nečitelné.
- Písmena nestejně veliká, přepisování je neúčinné, mnohdy ještě horší než původní.
- V diktovaných slabikách či slovech píše pouze některá písmena.

Matematika

- Nemá utvořené předčíselné představy, neumí rozlišit větší – menší, více – méně.
- Neumí třídit předměty dle určitého znaku, řadit podle velikosti.
- Obtížně se orientuje v prostoru (nahoře - dole, vlevo – vpravo).
- Nezvládá spojení: počet prvků – číslice.
- Stále počítá předměty po jedné.
- Nepamatuje si číslice, obtíže při čtení číslic.
- Není schopen psát číslice dle diktátu, zapomíná je.

Další obtíže

Následující potíže se mohou zdát, že s poruchami učení zdánlivě nesouvisejí, avšak mohou být jednou z mnoha příčin těchto poruch.

- Obtížné soustředění - žák často vyrušuje, je neklidný, u činnosti vydrží jen krátce.

- Sluchové vnímání - je na nízké úrovni, žák například nezvládá rozložit slovo na hlásky či z daných hlásek slovo složit, nepozná první a poslední hlásku ve slově, nerozdělí slovo na slabiky, nerozliší, zda se slova liší jednou hláskou (míč-meč).
- Zrakové vnímání – obtížně rozlišuje shody a rozdíly na obrázcích, nepřesně vnímá detaily.
- Řeč – malá slovní zásoba, obtíže ve vyjadřování, málo rozvinutý jazykový cit (př. dva auta), obtíže při vyslovení slov typu - lokomotiva, sešity, cvičky, nejbezpečnější atd.
- Rytmus – obtíže při jeho vnímání i reprodukci, př. vytleskávání, udržení rytmu při zpěvu, neschopnost pohybu v daném rytmu (pochod, cvičení).
- Orientace v prostoru – potíže při určování pozic první, poslední, vpředu, vzadu.
- Pravolevá orientace – potíže při určování pravé a levé strany na sobě, v prostoru.
- Nepochopitelné chování – snaha prosadit se v jiné činnosti, než kde je porucha, zvýšená aktivita v jiných předmětech, ale i nevhodné upozorňování na sebe.

Všechny tyto uvedené obtíže se mohou vyskytovat ve větší či menší míře a mohou být i různě nakombinovány. Čím závažnější jsou obtíže, tím je pravděpodobnější, že jde o určitou poruchu učení. Její odstranění vyžaduje speciální vyšetření a následně i nápravné postupy používané na odborném pracovišti (Zelinková, 2009).

5.3 Diagnostika na odborném pracovišti

Jak již bylo řečeno v úvodu kapitoly, za odborná pracoviště, která diagnostikují specifické poruchy učení, jsou považována: pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) je školské poradenské zařízení, které poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického

poradenství a dále pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Činnost poradny se uskutečňuje ambulantně na pracovišti, popř. návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních. Standardní poradenské služby jsou poskytovány zdarma. Poradna zjišťuje mimo jiné i připravenost žáků na povinnou školní docházku nebo zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků.

Speciálně pedagogické centrum (SPC) je školské poradenské zařízení, které poskytuje poradenské služby dětem a žákům se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním ve všech typech škol. Činnost centra je také uskutečňována ambulantně, návštěvami pracovníků na školách, školských zařízeních, ale navíc i v rodinách a v zařízeních pečujících o žáky se zdravotním postižením (Vyhláška č.72/2005 Sb. a Vyhláška č.116/2011Sb.).

Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovnice, popřípadě i dalších specialistů, jako jsou odborní lékaři (neurolog, pediatr, ortoped apod.). Při stanovení diagnózy se bere v úvahu zpráva školy, do které dítě dochází.

Dle požadavků na vyšetření zjišťuje psycholog úroveň verbální a neverbální inteligence zaměřenou na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka. Z toho pak lze lépe pochopit obtíže žáka, vytvořit některá doporučení pro reedukaci a správný přístup k žákovi i jeho obtížím. Sociální pracovnice obvykle vypracuje anamnézu, zaměřenou na dítě, rodiče i sourozence, která je další součástí diagnostiky. K důležitým údajům patří zjištění, zda se v rodině vyskytují podobné obtíže, jak probíhalo těhotenství a porod, jaká onemocnění dítě prodělalo (zvláště horečnatá onemocnění), dále údaje o vývoji řeči, motoriky a zájmech dítěte. Speciální pedagog pak provádí vyšetření čtenářských dovedností, úroveň psaní, matematických schopností, zjišťuje úroveň sluchového a zrakového vnímání, prostorové a pravolevé orientace a motoriky (Zelinková, 2009).

Věra Pokorná (1997) rozděluje postup diagnostiky specifických poruch učení na dvě skupiny – přímé a nepřímé zdroje diagnostických informací.

První skupinou jsou nepřímé zdroje diagnostických informací, mezi které řadí rozhovor s rodiči žáka, rozhovor s učitelem a rozhovor se samotným dítětem (tedy anamnéza). Tyto nepřímé informace mohou vést k diagnóze specifických poruch učení a jsou neméně důležité, stejně jako informace získané z diagnostických

technik. Nepřímé jsou nazvány proto, že závisí na osobním přístupu toho, kdo diagnózu provádí, na jeho dovednosti vést rozhovor a také jak obsah rozhovoru analyzuje.

Druhou skupinou jsou přímé zdroje diagnostických informací, které se získávají pomocí speciálních zkoušek a testů (hodnotí výkony dítěte v jednotlivých percepčních oblastech), a také analýza školních výkonů dítěte zejména ve čtení, psaní a počítání.

5.3.1 Diagnostika čtení

Z diagnostického hlediska se hodnotí rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzují se chyby, které dítě při čtení dělá, a také se sleduje chování dítěte při čtení. Používají se standardizované texty, jež mají různou obtížnost. Zkoušky čtení se provádí individuálně po předcházející motivaci. Dítě čte tři minuty a zkoušející si do záznamového listu zapisuje počet přečtených slov v každé minutě a odčítá počet slov přečtených chybně. Počet přečtených slov v první minutě vyjadřují čtenářský kvocient. Rychlost 60-70 slov za minutu se označuje jako sociálně únosné čtení. Této rychlosti zpravidla dosahují žáci na konci 2. ročníku základní školy. Pokud je z celkového počtu slov přečteno 6-10% chybně, jedná se o defektní čtení. Důležitým ukazatelem kvality čtení je také porozumění textu. Hodnotí se, zda je dítě schopno samostatně vypravovat a zda umí odpovídat na otázky, nebo naopak čtenému textu téměř nerozumí.

Není vhodné, aby s těmito standardizovanými texty pracovali učitelé nebo rodiče, protože jejich nácvikem by tyto texty pozbyly jakoukoli diagnostickou hodnotu (Zelinková, 2009).

5.3.2 Diagnostika psaní

Písemné práce jsou dalším cenným diagnostickým zdrojem informací o specifických poruchách učení. (Pokorná, 1997)

Úroveň psaní je hodnocena z grafické, pravopisné i obsahové stránky, kde všechny oblasti se navzájem ovlivňují. Psaní je vyšetřováno pomocí opisu, přepisu, diktátu a volného písemného projevu.

Opis je grafomotorické zvládnutí tvarů písmen a jejich spojení do slov či vět.

Pokud dítě opisuje nesmyslný text, nemůže si pomáhat kontextem a tím se zjišťuje jeho pravá dovednost.

U přepisu se navíc ještě sleduje, jak dítě zvládá vztah mezi tiskacími a psacími písmeny.

Diktát je ucelená dovednost, která předpokládá rozvinutou sluchovou i zrakovou percepci, grafomotoriku, znalost spojení hláska-písmeno, znalost i aktivní použití gramatických pravidel. Při diagnostice jsou nejčastěji používány diktáty se zvýšeným množstvím specifických jevů.

Volný písemný projev (sloh) ukazuje dovednost písemného vyjadřování a zároveň i zvládnutí grafické a pravopisné stránky. Mohou být zadávána jednoduchá témata jako např. Co rád děláš? Co si přeješ? apod.

Výsledky těchto písemných testů jsou pak porovnávány s písemným projevem a výkony, které dítě podává ve škole (Zelinková, 2009).

6 Reedukace

Pojem reedukace je ve Slovníku cizích slov (1996) vysvětlen jako: „*využití metod speciální pedagogiky při úpravě narušených funkcí (sluchu, zraku, řeči, pohybových a rozumových schopností).*“

Toto vysvětlení je však příliš obecné. Autorky Jucovičová, Žáčková (2009) jej popisují poněkud obšírněji a opět čerpají ze své bohaté praxe. Uvádějí, že reedukace ve své podstatě znamená převýchovu či obnovenou výchovu. Tímto pojmem se označují soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Reedukační proces tedy znamená postupný rozvoj, zlepšování úrovně těchto porušených či nevyvinutých funkcí, které jsou potřeba pro čtení, psaní a počítání. Je také zaměřen na plnou nebo částečnou kompenzaci problémů plynoucích ze specifické poruchy.

Reedukace nebo také náprava poruch učení je cílena především na zmírňování jejich projevů, tedy obtíží s osvojováním si příslušných dovedností. To se děje za pomoci speciálních technik (obtahování, postřehování, slabikování, společné čtení apod.) nebo se využívají různé speciální pomůcky (molitanové kostky s měkkými

slabikami a dřevěné kostky s tvrdými slabikami, čtecí okénka, bzučáky – pro zdůrazňování délky slabik atd.). Přínosné je při výuce zapojovat co nejvíce smyslů (Slowík, 2007).

Reedukační péče je poskytována přímo na školách nejen speciálními pedagogy, ale i učiteli, kteří absolvovali akreditovaný kurz v teorii, diagnostice a především pak v reedukaci vývojových poruch učení v českém jazyce a matematice, v problematice vývojových poruch chování, s možností jak organizovat péči o tyto děti. Kurz je ukončen komisionální zkouškou, při které absolventi osvědčí nejen zvládnutí teoretických poznatků v této oblasti, ale především svou připravenost volit vhodné metody a kompenzační pomůcky při reedukaci.

Reedukace probíhá přímo na školách, což je výhodné pro žáky i rodiče z hlediska dostupnosti, obvykle v rozsahu jedné hodiny týdně mimo vyučování. Uskutečňuje se ve skupince maximálně 3 žáků, v případě potřeby i individuálně. Organizaci reedukační péče na škole má v rukou výchovný poradce, který zařazuje žáky do reedukačních skupin k proškolenému pedagogovi, nejlépe podle podobné diagnózy (dyslektik s dyslektikem) a podle ročníku (nejlépe stejný ročník nebo ročník následující). Děti s diagnózou dyskalkulie jsou reedukovány individuálně.

Reedukační hodina přímé intenzivní péče odpovídá časem běžné vyučovací hodině, tj. 45 minut. Reedukační pedagog střídá skupinové formy práce s individuálně zadávanými úkoly, z nichž má většina formu hry (např. skládačky, rébusy, hříčky). To umožňuje při optimálním tempu reedukačního procesu věnovat individuální péči jednotlivým dětem ve chvílích, kdy ostatní plní samostatné úkoly s využitím pozitivní motivace.

To, že reedukace probíhá přímo na škole, umožňuje i rychlou výměnu informací o žákovi a jeho pokrocích či aktuálních problémech mezi třídním učitelem a reedukačním pedagogem. I pracovníci PPP vyjíždějí co nejčastěji do škol, kde probíhá základní či kontrolní psychologické či speciálně pedagogické vyšetření žáků s následnou konzultací pro rodiče, ale i třídního učitele a reedukačního pedagoga. Poradna také zajišťuje jak metodické vedení výchovných poradců, reedukačních pedagogů i dalších učitelů předmětů, do kterých se specifické poruchy učení promítají, tak i informovanost pedagogické i rodičovské veřejnosti v oblasti SPU (Kucharská, 2006).

6.1 Zásady reedukace

1. Reedukace je vždy individuální – vychází z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruchy dítěte. Není žádný jednotný či stejný postup, který by vyhovoval všem dětem. Porucha má u každého dítěte jiný stupeň závažnosti a projevuje se zcela odlišně.
2. S reedukací se začíná vždy na té úrovni, kterou dítě s jistotou zvládá. Začínáme splnitelnými úkoly. Teprve pak se může obtížnost postupně zvyšovat (dítě se tím tak neodradí od práce).
3. Úroveň dosaženou při reedukaci je třeba respektovat i ve výuce a při hodnocení (vyučující by měl mít přehled, v jaké fázi reedukace se dítě nachází).
4. Reedukace začíná vždy nácvikem percepčně-motorických funkcí (tyto funkce tvoří podklad poruchy, je třeba z nich vycházet a postupně je rozvíjet). Jedná se o hravá cvičení, která motivují děti k práci.
5. Při reedukaci percepčních funkcí je vhodné postupovat od manipulace s konkrétními předměty k jejich zobrazení (př. tvary písmen z různých materiálů - vlastní písmena).
6. U dětí s dysgrafií se začíná nácvik vždy uvolňovacími cviky celé ruky, které jsou zaměřeny jak na hrubou, tak i na jemnou motoriku, cvičí se koordinace pohybů a také koordinace ruka – oko. Je-li porucha kombinovaná s dysortografií či dyslexií, zařazují se i cvičení smyslového vnímání (zrakové a sluchové percepce).
7. Při reedukaci je nutné používat co nejvíce tzv. multisenzorický přístup, tedy zapojit co nejvíce smyslů zároveň (zrak, sluch, hmat, popř. i čich) v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací. To vše umožňuje snadnější vštípení do paměti, důkladnější uchování i snazší vybavení.
8. Připravit si u každého dítěte jednoduchý individuální program postupu reedukace, kde je zaznamenán cíl reedukace (na které obtíže je třeba se zaměřit, jak postupovat, které metody a pomůcky se využijí) a přibližný časový rozpis.
9. Je nutné seznámit rodiče s konkrétními postupy u jednotlivých cvičení, s

jejich podstatou, vysvětlit důležitost rodiny při reedukaci, včetně času věnovaného dítěti.

10. Nejefektivnější je individuální reedukační činnost cílená na konkrétní obtíže dítěte. Pokud je nutné použít skupinovou reedukaci (z ekonomického hlediska), neměl by počet přesáhnout 3-5dětí.
11. Reedukační činnost u závažnějších poruch bývá poměrně dlouhodobou záležitostí (zvláště u kombinovaných poruch, někdy i spojených s ADD či ADHD). Je nutná týmová spolupráce – pedagoga, který provádí reedukaci, s odborníkem, který dítě diagnostikoval, se školou a rodinou dítěte.
12. Je nutné po určité době zhodnotit efekt reedukace, použité metody a postupy. Někdy je třeba hledat nové a účinnější. Sledovat pokrok dítěte, zakládat práce a jejich výsledky, aby i dítě mohlo sledovat svůj postup.
13. Základem úspěchu reedukace je citlivý přístup k dítěti i jeho rodičům (nejen znalosti reedukujícího, ale i osobní přístup je důležitý pro kvalitu práce).

(Jucovičová, Žáčková, 2009, 2011, 2014)

6.2 Oblasti reedukace dyslexie

Reedukace dyslexie začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí, rozvíjením řeči a dalších činností, které souvisejí se čtením. Vlastní činnost čtení provádíme ve dvou oblastech, které se vzájemně ovlivňují. První oblastí je technika čtení (dekódování) a druhou oblastí je porozumění čtenému textu.

První oblast – technika čtení, dekódování

Dekódování je zraková identifikace tvarů písmen a spojení tvaru s odpovídajícím zvukem (písmeno-hláska). Zrakové vnímání tvarů se podporuje u dětí hmatem (ohmatávání písmen z látky, drátů, modelování písmen, malování, psaní do písku, vytrhávání z papíru atd.). Po dekódování následuje spojení zvuků ve správném pořadí, tedy spojení písmen do slabik (zde je důležitá automatizace slabik - čtení slabik na kartách, postřehování slabik), které se po zautomatizování spojují do slov. Čtení slov začíná krátkými slovy ze tří písmen, následují slova dvouslabičná s otevřenými slabikami, jednou uzavřenou slabikou, přes slova složená z více slabik,

až po slova se souhláskovými shluky. Pak již následuje čtení vět, nejprve krátkých, které jsou ihned spojovány s obsahem a nakonec přichází čtení souvislého textu (Zelinková, 2009).

Druhá oblast - porozumění čtenému textu

Porozumění textu je ve své podstatě psycholingvistická činnost, při které dochází ke třem druhům spojení, a to spojení mezi realitou a textem, v němž je tato realita označena, dále spojení mezi jednotlivými prvky textu (např. slova, věty), a konečně spojení jednotlivých prvků textu s vědomostmi čtenáře. Porozumění čtenému textu může vzniknout jen tehdy, spojí-li se prvky textu s objektivní realitou a vlastními vědomostmi čtenáře (Gavora, 1992).

Porozumění textu napomáhá nácvik čtení obtížných slov obsažených v textu, předcházející seznámení s textem ve formě rozhovoru, čtení textu po částech se zdůrazněním základních myšlenek. Mezi doporučená cvičení k nácviku čtení s porozuměním patří – přikládání slov či vět k odpovídajícím obrázkům, odpovědi na otázky, vyprávění obsahu, plnění úkolů k textu a předvídání, co asi bude v textu následovat (Zelinková, 2009).

6.3 Reedukace dyslexie a rozvoj funkcí

Při reedukaci dyslexie se zaměřujeme na rozvoj těchto funkcí:

Sluchová percepce (práce bez předloženého textu)

° Sluchová pozornost:

- učitel předčítá text, žáci reagují na dané slovo (př. uslyší slovo *kočka* - přihlásí se).

° Sluchová analýza, syntéza, diferenciace:

- učitel předčítá text, žáci počítají věty, slova ve větách;
- určují počet slabik v daných slovech;
- určují první hlásku ve slově;
- rozkládají slova na hlásky;
- skládají slova z předříkaných hlásek;
- určují, kterými hláskami se slova liší (př. *nebojí-nehojí, kočka-čočka*);

- doplňují slova, která se k danému slovu rýmují (př. *žije-šije, myš-piš*).

Zraková percepce (práce s textem)

- vyznačují ve větách začátek a konec vět a určují počet vět v textu;
- počítají, kolikrát se v textu objeví dané slovo;
- čtou pouze první písmena či slabiky ve slovech;
- hledají nejdelší a nejkratší slovo v textu.

Pravolevá a prostorová orientace (na stránce, v knize, textu)

- vyhledávají, na které straně je příběh, kolik má odstavců;
- ukazují řádek zleva doprava;
- čtou slova dle pokynů (př. Přečti první slovo na druhém řádku, třetí na šestém řádku ...);
- hledají v textu danou větu či slovo (př. Najdi v textu větu: *Kočka chytá myši*., najdi slovo *neprší*).

Řeč (slovní zásoba, gramatické kategorie, artikulace, mluvní pohotovost)

- říkají slova zdrobnělá k daným slovům (př. *kočka-kočička, dům-domeček*);
- říkají slova opačná (př. *nablízku-daleko, sedne si-vstane*);
- vyjadřují, jaká mohou být (př. myš – *šedá, malá, nebojácná*);
- nahrazují daná slova jiným (př. *nebojácná -statečná*).

°Gramatické kategorie:

- vyhledávají v textu podstatná jména, slovesa;
- určují slovní druhy;
- tvoří z podstatných jmen přídavná jména (př. *myš-myší, dům-domovní*).

Práce s textem v učebnici

°Úkoly zaměřené na pochopení obsahu:

- žáci převypráví obsah příběhu, odpovídají na otázky k textu
- vymýšlejí konec příběhu;
- kreslí obrázek k textu;
- čtou text po rolích.

°Úkoly zaměřené na čtení obtížných slov:

- podtrhnou tři nejobtížnější slova, skládají je z písmen, slova napíší.

(Zelinková, 2009)

6.4 Reedukace dyslexie

Abychom mohli účelně provádět reedukaci u žáka s dyslexií, musíme si nejprve utvořit představu o tom, na jaké úrovni jsou čtenářské dovednosti a návyky dítěte, jaká je jeho technika čtení, jaká slova mu při čtení dělají potíže, jaké jsou typy chyb, jaká je jejich četnost a jak je dítě schopno porozumět čtenému textu. Z tohoto podkladu pak alespoň orientačně stanovíme, na jaké úrovni reedukace budeme začínat, které metody, techniky práce, reedukační pomůcky a materiály použijeme.

Podle úrovně, na které se pohybuje problematika dítěte, se zaměřujeme na:

1. osvojování písmen (vyvozování a fixace);
2. rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen (b-d, m-n);
3. spojování hlásek a písmen do slabik;
4. spojování slabik do slov, čtení slov;
5. čtení textu;
6. porozumění čtenému;
7. tempo čtení.

6.4.1 Osvojování písmen (vyvozování a fixace)

Již v této fázi výuky mívají některé děti s dyslexií výrazné obtíže. Na zapamatování písmen potřebují více času a nestačí rychlosti osvojování jednotlivých písmen při výuce, jejich zapamatování je pouze povrchní a nedostatečné. Dalším důvodem těchto obtíží je nedostatečná úroveň percepčně kognitivních funkcí (př. zrakové rozlišování, paměť).

Při vyvozování písmene postupujeme co nejvíce názorně - uplatňujeme tzv. multisenzoriální přístup. Cílem je vést dítě k aktivní formě osvojování prostřednictvím smyslů, zapamatovat si písmeno pomocí zraku a hmatu, například: dítě model písmene ohmatává, uvědomuje si jeho tvar prostřednictvím hmatu, vnímá jej zrakem, zároveň písmeno pojmenovává, uvědomuje si jeho znění při vyslovování, zapojuje sluch.

Možnosti osvojování písmen:

– můžeme využít tzv. obrázkové abecedy – ke všem čtyřem podobám písmene (tiskací – velké, malé a psací – velké, malé) je přiřazen jednoduchý obrázek

(J – jablko);

- využíváme i kreslení tvarů písmen a jejich obtahování např. v písku, krupici, na smirkovém papíře;
- dítě si může vytvarovat písmeno z modelíny, tvarovacího drátku;
- může dokreslovat neúplné či nedokončené tvary písmen;
- vytváření obrázků z písmen, např. písmenu O dokreslí obličej, z M vytvoří motýla – rozvíjí se i tvořivost a představivost dítěte;
- schovávačka - na určeném obrázku dítě vyhledává ukrytá písmenka;
- používáme i tzv. reliéfní písmena – obrys písmene je vyhloubený v podložce a děti jej obtahují;
- skládání písmen – (forma Puzzle) z dílků papírových, dřevěných, z pěnové hmoty;
- využíváme i tzv. textilní písmena;
- dále kostky, mozaiky a navlékací korálky s písmeny;
- míče s písmeny – na nafukovací míč do jednotlivých dílků napíšeme lihovým fixem písmena, házíme a čteme;
- lze zakoupit i písmenková razítka, skládací písmenkové abecedy – tvoříme slabiky, slova;
- zábavné psaní písmen druhému na záda – dítě hádá, o které písmeno se jedná
- vytváření písmen ze svého těla;
- využíváme mazací tabulky, písmeno fixem napíšeme a můžeme smazat hadříkem;
- k jednotlivým písmenům přiřazujeme různé říkanky, spojujeme je i se zvuky (s- syčí had);
- využíváme i rytmizace a pohybu (dají se využít i logopedické říkanky, či texty uvedené v příslušné literatuře.

6.4.2 Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen

rozlišování b -d

- používáme spojení písmene a obrázku (b – babička, d – dědeček) nebo osvědčené, ale ne příliš estetické znázornění na vlastním těle b – bříško, d – zadeček;

- používáme model písmene P – jeho obracením a převracením vznikají písmena p – b – d, tento model přiřazujeme k předmětům či obrázkům začínajících těmito písmeny;
- předříkáváme slova s těmito písmeny a dítě ukazuje správný tvar, pak podle napsaných slov začínajících na tato písmena dítě opět přikládá správný tvar a slova čte;
- využíváme skládání, dokreslování těchto písmen, dále omalovánky, barevné abecedy, karty s písmeny;
- používáme barevné kroužkování či podtrhávání těchto písmen v textu (všechna b – červeně, všechna d – modře);
- předepíšeme dvojici písmen, která si dítě plete – necháme je tvary porovnat (pomocí zraku, obtahování, slovním komentářem, barevným odlišením rozdílů atd.);
- využíváme i speciální pracovní listy pro dyslektiky i čtenářské tabulky.

rozlišování m -n

- spojujeme procvičované tvary písmen s obrázky (m – míč, n – noha);
- osvědčené obouvání písmenek – model písmene ‚m´ má obuté tři botičky a model písmene ‚n´ pouze dvě;
- využíváme i papírový model písmen, který svisle překládáme na půlku – přeložením tvaru písmene ‚m´ vznikne ‚n´;
- modely písmen přiřazujeme k obrázkům, předříkáváme slova, přiřazujeme k natištěným a napsaným slovům;
- také využíváme kroužkování písmen, dokreslování, skládání, modelování, obtahování apod.

6.4.3 Spojování hlásek a písmen do slabik

Tvoření slabik je základní jednotkou postupu při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou. V této fázi výuky čtení mají potíže hlavně děti, u kterých není na dostatečné úrovni schopnost analyticko syntetické činnosti, vázne právě spojování písmen do slabik.

Dovednost číst po slabikách je prvním významným krokem při osvojování čtení. Vycházíme ze zásady multisenzorického přístupu – tj. zapojení co nejvíce smyslů.

Předpokladem je samozřejmě to, že dítě již dobře zná jednotlivá písmena (některá písmena se mohou plést i později, kdy už bude dítě čtení zvládat). Při spojování do slabik můžeme postupovat např. takto:

- zvolíme si samohlásku „a“, dítě se ji snaží spojovat s různými souhláskami (ka, la, ma, pa, sa, na, ...);
- dítěti vysvětlíme postup, opakovaně vyslovujeme jednotlivé hlásky dané slabiky (l,a, la), dítě po nás opakuje – podporujeme názornými pomůckami.

Možnosti při obtížích:

- používáme názorný materiál – manipulace s kostkami s písmeny, modely písmen (textilní, papírové, plastové), navlékací korálky – děti se pokouší sestavit slabiky a přečíst je;
- využíváme spojení slabiky s předmětem či obrázkem (ba – babička);
- „indiánský pokřik“ – technika, při které přečteme první hlásku a druhou mírně protahujeme (m – áá.....má), tuto techniku můžeme označit i jako „zpívání“;
- dítě požádáme, aby vyslovilo nahlas první písmenko, zároveň při vyslovování se podívalo na písmenko následující a to „přilepilo“;
- vhodné je i spojení s pohybem – předpažíme jednu ruku a zároveň vyslovíme první hlásku slabiky, poté předpažíme druhou ruku a řekneme druhou hlásku slabiky, vzápětí obě ruce spojíme a vyslovíme celou slabiku (při rozkladu můžeme použít opačný postup);
- dále postupujeme postřehováním (rychlé expozici) slabik na kartách nebo ve speciálních počítačových programech, kde je možné regulovat rychlost expozice slabiky;
- můžeme využít i tzv. dyslektické okénko, pomocí něhož skládáme slabiku.

(Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dyslektické okénko - je kartička, která má vystřižený otvor, do něhož se promítá čtený text tak, že okolní řádky jsou zakryty. Aby byla metoda čtení s okénkem účinná, dodržují se tyto podmínky:

1. Velikost vystřiženého okénka musí odpovídat velikosti písma. Pokud je otvor příliš veliký, pak okraje sousedních řádků ruší dítě při čtení. Pokud je okénko

příliš úzké, je velice obtížné rozlišovat tvary písmen. Nejlépe se dítěti čte, když pod i nad písmeny je asi milimetrový okraj bílého papíru.

2. Kartičku s okénkem nedáváme dítěti do ruky. Pohybuje s ní ten, kdo s dítětem pracuje.
3. Rychlost pohybu okénka přizpůsobíme čtenářským možnostem dítěte. Vedeme ho k dodržování pomalého a plynulého tempa.
4. Při čtení s okénkem dítě není schopno sledovat obsah textu, nevyžadujeme od něho čtení s přednesem (např. klesnutí hlasem u tečky). Soustředíme se spíše na to, aby čtení bylo klidné a monotónní.
5. Nepřipouštíme tzv. dvojí čtení (aby si dítě v duchu neříkalo jednotlivé hlásky a teprve pak je nahlas spojovalo). Dítě učíme, aby souhlásku protahovalo a přidávalo k ní samohlásku a tím plynule slabikovalo.
6. Při plynulém slabikování dbáme na to, aby dítě slabiky nevyráželo, slovo tím nesekalo. Je důležité vyžadovat pomalý, plynulý přednes.
7. Při práci s okénkem musíme dítěti nechat možnost si odpočinout. Necháme jej číst vždy tři až pět řádků.

(Pokorná, 1998)

6.4.4 Spojování slabik do slov, čtení slov

- můžeme použít názorné pomůcky – pexesa se slabikami, domina, karty i kostky se slabikami;
- výborně slouží i obrázky s mřížkou, do kterých dítě doplňuje; jednotlivá písmena či slabiky (tyto mřížky se využívají ve slabikářích);
- nácvik čtení podporuje i tzv. dyslektické okénko, u kterého je odkryta jen jedna slabika, jeho posouváním se vytváří slovo. Manipulaci s okénkem na počátku nácviku řídí dospělý, později s okénkem může manipulovat samo dítě.;
- u dětí, které opakují začátky slov i několikrát, můžeme využít posouvání dyslektického okénka obráceně, tzv. zpětně – dítě si okénkem zakrývá to, co již přečetlo;
- čtení po slabikách napomáhá i prosté ukazování čteného úseku prstem, či vyznačování obloučků pod slabikami tužkou.

Při čtení slov postupujeme od jednodušších typů (z hlediska hláskové skladby) k náročnějším, vždy však začínáme na té úrovni, kterou dítě bezpečně zvládá. Zachováváme následující postup:

- otevřené slabiky (la, na, sa, …);
- uzavřené slabiky (nos, rak, pes, ...);
- dvojslabičná slova z otevřených slabik (máma, píše, seno, …);
- trojslabičná slova z otevřených slabik (koleno, lavice, …);
- slova s kombinací otevřené a uzavřené slabiky (potok, jazyk, …);
- slova se shluky souhlásek na začátku, na konci, uprostřed (straka, vystrč, poprskal);
- slova tvořená shluky souhlásek (mrkl);
- slova neobvyklá, mnohoslabičná apod. (nejnebezpečnější, lokomotiva, ...).

6.4.5 Čtení textu

- zpočátku volíme krátké texty – s krátkými, jednoduchými větami, obtížnější slova z textu procvičíme vždy předem;
- čtení můžeme usnadnit i tím, že se tatáž slova v textu častěji opakují – dítě si je při čtení jistější;
- volíme text s většími písmeny a s výraznějšími typy písma;
- text by měl být dostatečně členitý, v krátkých odstavcích, vyhovuje i časté využití přímé řeči, která text vhodně rozčleňuje;
- vyhovující jsou tzv. dyslektické čítanky, které tyto zásady dodržují, obsahují i cvičení zrakové percepce, nácvik čtení obtížných slov a orientaci v textu;
- při nácviku čtení uplatňujeme zásadu „krátce a častěji“ - stačí 3-5 minut čtení v jednom celku, které v průběhu dne několikrát opakujeme;
- cvičíme také orientaci v textu při vyhledávání konkrétních slov;
- můžeme využít i postřehování slov, kdy ukážeme slovo v textu, pak jej zakryjeme a dítě si má vzpomenout, které to slovo bylo (cvičíme i zrakovou paměť);
- necháme dítě nahlas přečíst určité slovo v textu, ten pak na chvíli zakryjeme a po odkrytí má dítě přečtené slovo co nejrychleji vyhledat.

6.4.6 Porozumění čtenému

Pro posuzování porozumění čtenému volíme především ústní formu, necháme dítě vypravovat, o čem četlo. Někdy můžeme využít i jiné formy, např. odpovídá na otázky k textu, kreslí obrázek k textu. K ověřování užíváme vždy texty pro dítě odpovídající (přiměřené z hlediska náročnosti, rozsahu, ale i velikosti a typu písma) a dále musíme mít jistotu, že texty jsou pro dítě neznámé.

Možnosti ovlivnění:

- vždy bychom měli vést dítě k ústnímu vyjádření (rozvoj slovní zásoby a zdokonalování vyjadřování dítěte);
- u velkých obtíží začínáme s porozuměním čtených slov (dítě přečte slovo a vyhledá k němu příslušný obrázek), dále jednoduchých vět (po přečtení vyhledá obrázek, vykoná příslušný pokyn či vyjádří vlastním obrázkem);
- překryjeme slovo ve větě – dítě větu přečte a vyvodí chybějící slovo (př. Na zahradě roste zelená … Naše černá kočka, má zelená …);
- pracujeme s textem, kde jsou některá slova vynechána a jsou zaznamenána pod textem, žák si text přečte a po přečtení slova do textu doplňuje;
- text je rozstříhán na jednotlivé věty, dítě je řadí do správného pořadí podle děje;
- můžeme využít i kombinaci poslechu s vlastní četbou, kdy dítě část textu vyposlechne, pak vypráví obsah a zbytek textu dočte samo a opět vypráví, jak to dopadlo;
- vhodné je i dokončování započatých příběhů, domýšlení nadpisů k textu apod.

Cílem by mělo být naučit děti aktivnímu vnímání čteného – tj. pochopení hlavní myšlenky, uvědomování si souvislostí, vyčlenění nepodstatného, vyhledání zásadních informací, ale i vlastního úsudku, hodnocení, posouzení reálnosti, pravdivosti apod.

6.4.7 Tempo čtení

Možnosti ovlivnění:

- důsledným rozvíjením oslabených percepčně kognitivních funkcí, podporováním správné techniky čtení, postupným zvládáním náročnějších

typů slov;

- neměli bychom vyvíjet tlak na urychlení tempa čtení, ale přistupovat k dítěti klidně;
- nikdy bychom neměli porovnávat tempo čtení s ostatními dětmi, ani s ostatními dětmi s dyslexií – možné je však porovnávání jednotlivých výsledků konkrétního dítěte a sledování posunu (dítě „soutěží“ samo se sebou);
- využíváním speciálních počítačových programů s možností volby rychlosti čtení;
- rozčleněním slov na menší zrakově i obsahově zvládnutější úseky (př. pomocí záložky s výřezem, obloučkováním);
- procvičením náročnějších slov z textu předem, před vlastním čtením;
- rozčleněním textu na kratší úseky;
- vhodnou volbou textu z hlediska náročnosti i zájmu dítěte (přitažlivý text).

(Jucovičová, Žáčková, 2008)

Cíl reedukace dyslexie

Cílem reedukace dyslexie je odstranit dyslektické obtíže a naučit děti číst. Snažíme se, aby četly pokud možno přiměřeně rychle, bezchybně a hlavně s porozuměním čtenému textu, aby byly schopny reprodukovat daný text, pracovat s textem a uměly z něj čerpat informace. Rovněž je důležité, aby uměly pracovat s chybou, chybu si uměly uvědomit (většinou vyplyne z kontextu věty) a opravit si ji.

Nesmíme zapomínat ani na to, že i při úspěšné reedukaci dyslexie přetrvává u těchto jedinců ve srovnání s běžnou populací celkově nižší úroveň čtenářských dovedností. *„Proto bychom měli vynaložit veškeré úsilí, aby děti s dyslexií úspěšně překonávaly tento handicap a dosáhly plnohodnotného uplatnění v celém svém budoucím životě“* (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 61).

6.5 Reedukace dysgrafie

Dysgrafie je způsobena deficity v oblastech hrubé a jemné motoriky, pohybové koordinaci, zrakové a pohybové paměti, pozornosti, prostorové orientaci a oblasti koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tedy spojení foném-grafém při psaní diktátů a spojení mezi tiskacím a psacím písmem.

Nejčastěji se ukazuje kombinace těchto deficitů – obtíže jemné motoriky, snížená zraková představivost (neschopnost vybavit si tvary písmen) a neschopnost si zapamatovat motorické vzorce tvarů písmen (Zelinková, 2009).

Při reedukaci dysgrafie se nejprve zaměřujeme na rozvíjení funkcí potřebných pro psaní – tj. především na rozvoj hrubé a jemné motoriky. Používáme uvolňovací cviky pro snížení svalového napětí a uvolnění ruky pro psaní, na posilování různých svalových skupin i zlepšení koordinace pohybů. Dbáme na správný úchop psací potřeby, správné sezení, správný sklon a polohu sešitu při psaní.

Velice důležitý je výběr vhodného psacího náčiní – v počátcích nácviku se osvědčují silné trojhranné tužky, pastelky, fixy. Důležité je, aby psací náčiní po podložce dobře klouzalo, nezadrhávalo se, a aby stopa náčiní byla nepřerušovaná. Dalším důležitým prvkem je i vhodný výběr plochy, na které se provádí grafomotorická cvičení. Postupujeme od velkých ploch, jako jsou balicí papíry formátu A3, k menším formátům A4, A5. Při provádění uvolňovacích a grafomotorických cvičení volíme polohy ve stoje, v kleku, v sedu. Při práci respektujeme tempo dítěte, snažíme se práci neuspěchat, netlačit na dítě. U příliš zbrklého tempa se naopak snažíme dítě mírnit.

Reedukace dysgrafie je systém kroků, které na sebe navazují a nejsou nahodilé. Teprve když dítě spolehlivě zvládá jednu úroveň, můžeme přejít k úrovni vyšší a náročnější. Vycházíme tedy vždy z toho, co které dítě bezpečně zvládá, postupujeme tedy individuálně, pracujeme různými postupy a také s různými pomůckami. Nutný je tvořivý přístup a využívání zájmů dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2009).

6.5.1 Rozvíjení motorických funkcí

Nedílnou součástí reedukace dysgrafie jsou cvičení zaměřená na rozvoj motorických funkcí (hrubá a jemná motorika, mikromotorika očních pohybů a mluvidel), senzomotorické funkce - spojení vnímání s pohybem, motorická koordinace (souhra jednotlivých pohybů, schopnost rytmicity). Cílem cvičení je zpevnit potřebné svalstvo ruky, pokud je ochablé, uvolnit nežádoucí svalové napětí, zdokonalit pohybové dovednosti a souhru jednotlivých pohybů, případně jejich propojení s ostatními smysly (zrakem, sluchem apod.) (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Při procesu psaní je zapojeno mnoho svalů. Nadměrné zatížení svalových skupin způsobuje únavu, která je přenášena na celý organismus. Proto je důležité u mladších žáků zařazovat v průběhu psaní relaxační cvičení. Účinnější je však krátkodobý nácvik, který se častěji a pravidelně opakuje, než nárazově prováděná dlouhá cvičení (Zelinková, 2009).

Hrubá motorika

Přestože je dysgrafie diagnostikována až ve školním věku, je nutné i u těchto dětí nejprve vždy zjistit úroveň hrubé motoriky, která většinou předurčuje kvalitu motoriky jemné. Při velkých obtížích je vhodné doporučit rodičům kontakt na fyzioterapeuta, rehabilitačního pracovníka, popř. pediatra či neurologa.

Pro rozvoj hrubé motoriky, motorické a senzomotorické koordinace můžeme využívat tato cvičení:

- spontánní pohybové aktivity v dostatečném množství (chůze, běhání, lezení, přeskakování apod.);
- různé fyzické činnosti (svlékání a oblékání, úklidové činnosti – zametání, vytírání, luxování, dále práce na zahradě – hrabání, rytí, kypření);
- sportovní činnosti (míčové a pohybové hry, cvičení na nářadí, plavání, lyžování atd.);
- napodobování provazochodce (pata – špička), postoje zvířat př. čáp – chodidlo jedné nohy opřít o lýtko nohy druhé), napodobování pohybu zvířat (př. kočka, kačenka, medvěd);
- chůze – po dané linii (kruh, elipsa), po kladině, po lavičkách, mezi kuželkami, po stopách, chůze pozadu;

- běh – s malými předměty na lžíci, po překážkové dráze, slalom, opičí dráha přes různé překážky, běh ve dvojici s držením se za ruce, běh s kutálením míče;
- poskoky - po jedné noze, snožmo;
- přeskakování - louže, provazu, švihadla;
- manipulace s míčem – podávání míče (nad hlavou, pod nohama), kutálení míče v sedu, chytání míče do náruče, rukama, házení na cíl, do nádoby, dribling, kopání míče;
- vnímání vlastního těla – jednotlivých částí (orientace - pravá ruka, levá noha), výšky, hmotnosti, proporcionality atd..

Jemná motorika

K rozvíjení jemné motoriky, tedy k rozvíjení malých svalových skupin zejména v oblasti prstů, zápěstí a předloktí, můžeme využívat tato cvičení:

- drobné ruční práce (šití, vyšívání, háčkování, pletení), manipulace s nářadím (pilování, šroubování, zatloukání hřebíků), zhotovování různých výrobků;
- rovnovážné cvičení, kdy má dítě na prstech jedné ruky udržet čtvrtku formátu A4 (na palci, ukazováčku a malíčku; jiná varianta – na palci, prostředníčku a malíčku);
- trhání a vlepování kousků barevných papírů do předkresleného obrysu či tvaru;
- pletení copánků (z modelíny, vlny, bužírek; ze tří pramínků, pěti atd.);
- využívání různých provlékadel, motanic (př. proděravělá pohlednice, čtvrtka);
- využití tvarovacích drátů k nápodobě rozličných tvarů;
- kreslení, malování, obkreslování (dle šablon, předlohy), obtahování, vybarvování;
- práce s přírodními materiály (plody, listy) – třídění, lepení;
- navlékání různých materiálů (korálky, knoflíky, těstoviny, stébla slámy, kroužky, matičky);
- hnětení, uždibování, tvarování těsta;
- modelování (modelíny, moduritu, keramické hlíny);

- vytrhávání z papíru (různé obrazce, proužky, tvary);
- skládání papíru (origami), skládání tangramů;
- stříhání – rovně, mezi dvěma čárami, po čáře, vlnovka, kruh (při změně směru otáčíme papír);
- hry se stavebnicemi (Lego, Merkur, kostky), skládankami (puzzle), kartami (pexeso), tyčinkami (mikádo).

(Jucovičová, Žáčková, 2009)

6.5.2 Správné sezení u psaní

Vliv na správné sezení u psaní mají především správná výška stolu i židle. Deska stolu má být ve výši žaludku dítěte. Paže dítěte by měla s deskou stolu svírat pravý úhel. Výška sedáku židle je třeba uzpůsobit tak, aby se chodidla dítěte dotýkala celou plochou podlahy (nohy se nekývají ve vzduchu a nepohupují, ani nejsou zaháknuté za nohy židle). Stehno a lýtko svírají pravý úhel. Váha těla spočívá na celé sedací ploše – tím je zajištěna stabilita těla.

Hrudník je mírně předkloněný, ale neopírá se o desku stolu. Obě předloktí se lehce opírají o podložku. Ramena by měla být ve stejné výši, při psaní se rameno nijak nezvedá ani nevychyluje.

Hlava je mírně nakloněná v prodloužení osy páteře, nevychyluje se do stran. Vzdálenost očí od podložky by měla být 25 – 30 cm. Nepíšící ruka by měla ležet volně na podložce a přidržovat papír či sešit.

Sešit by měl být umístěn tak, aby u pravorukého dítěte jeho levý spodní okraj směřoval k ose hrudníku a pravý horní roh směřoval nahoru (píše „do kopečka“). U levorukého dítěte je výše levý horní roh (píše „z kopečka“). Dítě by nemělo při psaní sešit nijak natáčet.

Důležité je i osvětlení. Světlo o intenzitě 70 luxů by mělo dopadat na desku stolu u pravorukého dítěte mírně zepředu zleva a u levorukého dítěte mírně zepředu zprava (Kozelská, 2005).

6.5.3 Správné držení psacího náčiní

Správné držení psacího náčiní je předpokladem plynulého psaní. Ruka se zlehka dotýká malíčkem papíru, psací náčiní se správně drží ve třech prstech - tzv. špetkový

úchop. Palec se dotýká bříškem psacího náčiní z levé strany (u praváka), je pokrčený, bříško palce leží proti bříšku ukazováčku. Ukazováček je asi 2 - 3 cm od hrotu z pravé strany, je lehce ohnutý. Prostředníček je opěrkou psacího náčiní. Všechny tři prsty tvoří společně „špetku“. Ukazováček vede pohyb dolů, prostředníček nahoru a palec podporuje pohyb vpřed.

Správné držení je nutné cvičit již od předškolního věku, kdy dítě bere do rukou tužky a pastelky. Je-li návyk špatného držení (např. drápovitého) silně zafixován, je velmi obtížné v 1. ročníku naučit dítě správně držet psací náčiní (Zelinková, 2009).

6.5.4 Uvolňovací cviky

Uvolňovací cviky vždy předcházejí nácviku psaní. Provádí se nejlépe ve stoje, aby cvičící měl kolem sebe dostatek prostoru, a aby pohyb nebyl nijak omezen. Nejprve procvičíme ramenní kloub, poté kloub loketní, dále zápěstí i prsty.

Ramenní kloub

Při uvolňování ramenního kloubu musí pohyb vždy vycházet právě z ramenního kloubu (to si můžeme ověřit tak, že v průběhu cvičení položíme lehce ruku na rameno dítěte – poznáme, zda se rameno zapojuje, zda není ztuhlé, zda se nezvedá či nevychyluje). Vhodné jsou různé pohybové imaginace s využitím vhodných předmětů, jako jsou dřevěná tyčka, kouzelnická hůlka, šátek, provaz, obruč.

Můžeme využít:

- krouživé pohyby natažené či mírně pokrčené ruky – mlýnské kolo;
- kreslení ležatých osmiček ve vzduchu (jednou rukou, druhou, spojenýma oběma rukama);
- tleskání nataženýma rukama – zobák čápa;
- dirigování celýma rukama;
- kreslení do vzduchu – sluníčko, kytička;
- kymácení vzpažených rukou do stran – větve stromu ve větru se kývají;
- nápodoba plavání – prsa, kraul.

Loketní kloub

Rozcvičíme obdobně jako u ramenního kloubu, pohyb však vychází především z lokte.

Zápěstí

Můžeme využít:

- krouživé pohyby zápěstím (jednou rukou, střídavě, oběma rukama, jedním směrem, oběma směry);
- mávání dlaněmi různými směry – do stran, nahoru, dolů;
- plácání dlaněmi – driblování s míčem, bubnování na buben;
- „mytí“ rukou;
- přetáčení dlaní, šroubování, rozlamování;
- nápodoba hlazení – míče, hračky, hlavičky miminka;
- dalekohled z prstů – otáčení v zápěstí jej zaostřujeme;
- mačkání gumového míčku mezi dlaněmi sevřenými v pěst – střídáme napětí a uvolnění.

Prsty

Můžeme využít:

- nápodoba hry na klavír, flétnu, kytaru;
- kmitání prsty – prší, poletuje sníh;
- křížení prstů, natahování, ohýbání;
- opírání konečků stejných prstů opačné ruky o sebe – stavíme stany;
- luskání prstů;
- ťukání prstů o podložku (kuřátko zobe);
- roztahování a zatahování prstů – kocouří drápy;
- nápodoba cukrování, solení, drobení.

(Jucovičová, Žáčková, 2009)

6.5.5 Písemný projev

Už ve fázi osvojování písmen mívají některé děti výraznější obtíže. Na zapamatování tvaru písmen potřebují více času. Při správném nácviku se nejprve zaměřujeme na zachování správného tvaru písmene a jeho postupné zdokonalování. Od začátku nácviku vedeme dítě k dodržování správného postupu při psaní daného tvaru. Některé děti mají tendenci psát písmena nebo číslice obráceným směrem. Dítěti pomáháme rozkládáním písmene na jednotlivé prvky, které by mělo mít již dostatečně zvládnuty (př. horní zátrh, klička). Písmeno vždy nacvičujeme ve

zvětšené podobě a uplatňujeme slovní komentář postupu psaní daného tvaru. Dítě kreslí tvar nejprve ve vzduchu, obtahuje zvětšený tvar na tabuli, poté se samo pokouší o napsání písmene na tabuli křídou, mokrým štětcem, dále může psát na mazací tabulku fixem. Vzor písmene necháme k dispozici dostatečně dlouho.

Při psaní v sešitech využíváme pomocné prvky tak dlouho, jak to jen dítě potřebuje, např.:

- vzor písmene je na začátku, na konci i uprostřed řádku;
- využíváme opěrné body;
- tvar písmene může být vytečkován - teček postupně ubývá;
- šipka vyznačující směr postupu při psaní;
- je vyznačen počáteční bod;
- pomocná liniatura (od velmi výrazné k nevýrazné).

Po zvládnutí jednotlivých písmen přecházíme k psaní slabik a celých slov. Průběžně je však vhodné stále zařazovat diktát jednotlivých písmen. Při psaní slabik a celých slov již musí mít dítě zvládnutou hláskovou analýzu a syntézu. Selhává-li dítě při psaní slabik, je nutné se vrátit k psaní izolovaných písmen (případně od vět ke slovům, od slov ke slabikám).

Diakritická znaménka v případě obtíží mohou děti doplňovat ihned a důsledně vždy po napsání daného písmene (je lépe porušit jednotažnost a napsat slovo bezchybně).

Podle náročnosti užíváme různé formy písemného projevu – opis, přepis, diktát.

Opis

Tato forma písemného projevu je pro dítě nejjednodušší – dítě vidí vzor před očima, nemusí přemýšlet nad správným tvarem. Opis dětí s dysgrafií bývá často snížené kvality, nápodoba tvarů je nepřesná či chybná.

Jak pomoci:

- poskytneme dítěti více času k osvojování písmen, zautomatizování pohybu při psaní jednotlivých písmen;
- zároveň dítěti diktujeme a umožníme tiché předříkávání písmen, pomáháme také slovním komentářem;
- vracíme se k jednodušší formě opisu (př. od opisu slabik k opisu písmen);
- zkracujeme rozsah opisovaného (krátké úseky textu);

- provádíme cvičení zaměřená na rozvoj zrakového vnímání – cvičení zaměřená na zrakovou analýzu a syntézu, zrakovou paměť aj.

Přepis

Přepis je již náročnější, dítě při psaní převádí písmo do jiné formy, z tiskací podoby do podoby psací. Proto musí všechna písmena dobře znát, vybavit si jejich správný tvar a poté zapsat. V této fázi mívají děti s dysgrafií nápadnější obtíže, tvary písmen si vybavují obtížněji, chybně a nejsou dostatečně pohotové.

Jak pomoci:

- věnujeme více času cvičením, kdy dítě přiřazuje k tiskacím písmenům (slabikám, slovům) psací písmena (slabiky, slova) a naopak;
- více času věnujeme i čtení psacího písma;
- napomáháme dítěti částečným navedením na vybavení tvaru (ukázkou, předepsáním začátku);
- využíváme tabulky písmen abecedy, kdy vedle tiskacího tvaru je uveden tvar psací.

Diktát

Diktát je pro většinu dětí s dysgrafií velmi obtížný. Dítě musí pohotově vyjádřit slyšené, tj. vybavit si a správně napsat, případně si ještě vybavit a aplikovat příslušné gramatické pravidlo. Dítěti s dysgrafií odčerpává více energie už samotný proces psaní, proto se dostavuje únava, dítě nestačí požadovanému tempu, klesá koncentrace pozornosti a stoupá chybovost.

Jak pomoci:

Při záměnách písmen (např. a-o, m-n, l-k-h, r-z)

- zaměřujeme se zpočátku pouze na jedno písmeno, teprve později v různých kombinacích;
- předříkáváme slova s těmito písmeny a dítě ukazuje správný tvar na kartách nebo tabulkách s psacími písmeny;
- opět můžeme použít spojení obrázku a psacího písmene;
- využijeme skládání nebo dokreslování těchto písmen;
- používáme i barevného podtrhávání či kroužkování písmen v psacím textu (př. všechna a – červeně, všechna o – modře);
- předepíšeme dítěti dvojici písmen, kterou si plete, a necháme je písmena

porovnávat (zrakem, obtahováním, slovním komentářem, barevným odlišením rozdílů apod.);

- využíváme i speciálních pracovních listů pro děti s dysgrafií;
- také někdy stačí dát dítěti na psaní dostatek času a chybovost se sníží.

Při rozlišování tvarově podobných písmen (př. m – n)

- jako u předchozí dvojice písmen spojujeme procvičované tvary písmen s názorným obrázkem (m – míč, n – noha);
- osvědčilo se „obouvání“ písmenek – m má obuté tři botičky, n má pouze dvě (př. manipulace s modely písmen na magnetické tabuli);
- předříkáváme slova, přiřazujeme je k natištěným a napsaným slovům;
- využíváme opět kroužkování, dokreslování, skládání, modelování, obtahování daných písmen.

Při vynechávkách písmen

- cvičíme schopnost sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy slova;
- nacvičenou schopnost pak převádíme do schopnosti tzv. autodiktátu, kdy si samo dítě diktuje písmena, která má napsat. Přesto je u psaní musíme kontrolovat, aby některé písmeno nevynechalo, i když si je předříkává.

Při chybování u diakritických znamének

- častý způsob je doplňovat diakritiku po napsání celého slova, pokud dítě chybuje, je nezbytné převést dítě na psaní znamének ihned po napsání daného písmene;
- můžeme využít i specifický autodiktát zaměřený na diakritiku – dítě nahlas předříkává slovo po hláskách a vyslovenou hlásku hned zapíše (př. má napsat slovo *řízek* – nahlas řekne *ř* a zapíše je, těsně před napsáním háčku musí říci nahlas *háček*, a pokračuje: *měkké í, čárka, z, e, k*).

Při nedodržování hranic slov

Vliv na chybovost v této oblasti může mít opět nedostatečné sluchové vnímání, především sluchová analýza a syntéza. Někdy je to také projev rychlého pracovního tempa.

- využíváme cvičení, kdy v psacím textu dítě doplňuje čárky mezi slova napsaná dohromady a vedle tato slova napíše správně odděleně, při velkých obtížích začínáme pouze u dvou slov (př. pesštěká), pak přecházíme k

obtížnějším (Zitrapojedukbabičce.).

Nácvik vyhledávání chyb v písemném projevu

Opravování chyb pro dítě s dysgrafií většinou není vůbec jednoduché, i když má na kontrolu napsaného dostatek času.

Jak pomoci:

- nejprve se zaměřit na jeden typ chyb (př. diakritická znaménka) pouze v izolovaných slovech;
- pokud se dítěti bude dařit, můžeme postupně přejít k celým větám;
- přidáváme další typy chyb, opět postupujeme od izolovaných slov k větám;
- po zvládnutí přecházíme ke kombinaci různých druhů chyb;
- je přínosné, když si dítě slova s opravenými chybami napíše samo správně, nejlépe barevně – př. červeným fixem, aby si fixovalo slova správně napsaná.

U všech výše uvedených obtíží v písemném projevu platí, že někdy stačí (u lehčích poruch) respektovat tempo psaní, volit přiměřený rozsah psaného, vyvarovat se kritického přístupu a hlavně vyjadřovat dítěti podporu (dítě může chybovat i v důsledku stresu, namáhavého psaní, zvýšené unavitelnosti apod.). Při tom by mělo být dítě vždy vedeno k preferenci kvality nad kvantitou, k automatizaci kontroly vlastního písemného projevu, ke schopnosti chyby vyhledat a opravit.

Cílem snahy o reedukaci a kompenzaci dysgrafie je:

- aby dítě bylo schopno opsat i přepsat daný text a také zapsat text diktovaný;
- aby si včas stačilo zapsat vše potřebné;
- aby se bylo schopno učit ze svých zápisků;
- aby některá z forem písma, jež používá, byla čitelná jak pro ně, tak pro ostatní.

(Jucovičová, Žáčková, 2009)

7 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v ZŠ

Co se týče obsahu vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, je nutno podotknout, že se v zásadě nijak neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Formy vzdělávání a poskytování reedukační péče vycházejí z doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

Pro žáky integrované se zpracovává Individuálně vzdělávací plán (IVP). Vypracovává jej třídní učitel ve spolupráci s poradenským zařízením, popřípadě s výchovným poradcem, školním psychologem, speciálním pedagogem a zákonným zástupcem dítěte. Schvaluje jej ředitel školy.

IVP vychází z učebních dokumentů školy, obsahuje významné skutečnosti důležité pro úspěšnou integraci žáka. Forma zpracování a další důležité náležitosti k sestavení IVP jsou ošetřeny Školským zákonem č. 561/2004 Sb., Vyhláškou č.73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.*

Organizace vzdělávacího procesu vyžaduje:

- uplatňovat speciálně pedagogické postupy a způsoby práce v průběhu vyučování, volit přiměřené tempo, individuální přístup a využívat možnost redukce učiva;
- přístup učitele při výuce – upřednostnění ústního projevu před písemným, volba doplňovacích cvičení, omezení psaní diktátů či volba přípravy diktátu před jeho napsáním;
- snížený počet žáků ve třídě;
- individuální práci s žákem;
- vzájemnou komunikaci školy a rodiny;
- přihlédnutí k charakteru poruchy při hodnocení a klasifikaci.
  (Pipeková, 2006)

7.1 Postoj pedagoga a včasná intervence

„Těžištěm učitelovy práce je organizování vzdělávacích situací a vytváření kvalitních příležitostí pro rozvoj každého žáka. … Učitel by měl být tím, kdo ho vede na cestě k poznání, pomáhá mu vyznat se ve světě, pochopit smysl a souvislosti.“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

Učitel je pro dítě velmi důležitou autoritou, která může jeho život ve značné míře ovlivnit. Na počátku školní docházky má učitel pro žáky větší význam, než kdykoli později. Dítě si k němu často utváří osobní vztah a z něho také vyplývá i jeho motivace ke školní práci.

Vztah žáka s dyslexií (i s ostatními specifickými poruchami) k učiteli může být ovlivněn i tím, že učitel od něho vyžaduje, aby četl, což je pro něho velmi těžké. Zároveň žáka hodnotí a jeho neúspěchy určitým způsobem komentuje. Dítě bere jeho sdělení vážně, akceptuje tedy i informaci o své neúspěšnosti. Na druhé straně mu může učitel pomáhat, povzbuzovat, poskytovat oporu, kterou méně úspěšné dítě potřebuje. Když se objevují potíže v učení, je důležité, jak se učitel zachová, zda bude pro dítě znamenat zdroj ohrožení nebo zdroj jistoty, porozumění a bezpečí. Důležitý je citlivý přístup k dítěti.

Aby se mohl učitel chovat pedagogicky citlivě, musí mít o specifických poruchách učení co nejvíce informací a znalostí, což přispívá k porozumění problémům dítěte a jeho situace. Informovaný učitel není příliš nerealisticky optimistický, ale ani zbytečně nerezignuje a nechápe pomalý rozvoj dovedností jako projev lenosti, nedostatku úsilí, nemotivovanosti nebo nedostatku inteligence.

Mimo znalostí je důležitou složkou postoje k těmto žákům i osobní vztah a chování učitele, které vychází z poznatků a pocitů vztahujících se k této problematice, a které vycházejí i z profesních dovedností, tj. naučených způsobů pedagogického vedení výuky žáků se specifickými poruchami učení. Postoj učitele k těmto žákům se vytváří na základě interakce vlastností a specifických zkušeností učitele (Kucharská, Chalupová, 2005).

Včasná intervence pedagoga se odvíjí od zjištěných poznatků při diagnóze. Je důležité, aby učitel znal nejbližší okolí dítěte a věděl, že v rodině rozumí nejen dítěti, ale i potížím, které s danou poruchou souvisí, protože porozumění je prvním krokem

pomoci (Swierkoszová, 2015).

Intervence znamená vnější zásah do procesu učení za účelem jej ovlivnit, pomocí systematického hodnocení a plánování sloužící k nápravě i prevenci vzdělávacích, sociálních i vývojových problémů (Slovník cizích slov, 2005).

Učitel by tedy měl pracovat efektivně se žáky, kteří by mohli selhávat v důsledku svého znevýhodnění, a pomáhat žákům svému problému lépe porozumět, přijmout jej a snažit se zvládat. Díky tomu je možno lépe předcházet zhoršení rozvoje daného znevýhodnění a také i vzniku rizikového chování.

Učitel by tedy měl:

- být vzdělaný a mít dostatečné vědomosti v oblasti specifických poruch učení;
- spolupracovat s PPP a speciálními pedagogy, s rodiči, popř. i s psychologem;
- volit správné metody a postupy při práci s těmito žáky;
- předcházet příčinám a mírnit negativní projevy poruch;
- podporovat osobnostní rozvoj, schopnosti a dovednosti žáka;
- podporovat správné třídní klima, i pocity sounáležitosti, bezpečí, ochoty pomáhat, spolupracovat, respektovat ostatní, řešit konflikty.

(PPP Plzeň, 2009)

7.2 Doporučení pro učitele u dítěte s dyslexií:

Čtení

- Vyjadřovat dítěti podporu, nabídnout konkrétní pomoc.
- Mít přehled o situaci dítěte a jeho zvládnuté úrovni čtení v rámci reedukace.
- Při hodnocení respektovat aktuální čtenářskou úroveň (např. zvládá čtení slov s otevřenými slabikami, nezvládá slova se shluky souhlásek).
- Dbát na to, aby postupy doporučované v rámci reedukace byly uplatňovány i v rámci běžné výuky.
- Nevyvolávat dítě k hlasitému čtení před celou třídou nebo jen uvážlivě a nikdy nesmíme dopustit negativní reakce spolužáků.
- Respektovat pomalejší tempo čtení.
- Umožnit používání potřebných pomůcek (např. čtecí okénko, záložka s výřezem).
- Na chyby neupozorňovat negativními výrazy („špatně“, „zase chyba!“), ale

vhodnějšími výrazy („opatrně“, „zkus to ještě jednou“, „pozor, písmenko“).

- Nekárat a netrestat dítě za to, když po vyvolání neví, kde se čte (často nestačí tempu ostatních, hůře se v textu orientuje, neudrží pozornost).
- K domácí přípravě zadávat přiměřený text z hlediska obsahu i náročnosti.
- Instruovat rodiče, aby požadavky na dítě byly ve vzájemném souladu (např. číst krátce, ale často, nedrilovat čtení, využívat doporučených pomůcek, metod a publikací atd.).
- Neporovnávat čtení dítěte s dyslexií s ostatními žáky, a to ani výkony mezi jednotlivými žáky s dyslexií (každá porucha je jiná).
- Oceňovat i drobné úspěchy, snahu dítěte a přispívat k utvoření si kladného vztahu ke čtení a literatuře.

Psaní

- Při opisu a přepisu může dítě chybovat proto, že si chybně přečetlo předlohu – je nutné průběžně kontrolovat.
- Pro opis a přepis využívat přiměřené texty (z hlediska obsahu i rozsahu textu).
- Dítě potřebuje více času na samotné přečtení, nemusí proto stihnout vše.
- U diktátů je často nutné dopřát více času na kontrolu, klasický diktát možno zkrátit a pomaleji diktovat.
- Při ověřování vědomostí písemnou formou upřednostnit kratší a jednodušší písemná zadání či otázky, ověřit si správnost přečtení a porozumění. Testové formy bývají zcela nevhodné.
- U těžších forem dyslexie je někdy vhodnější upřednostnit ústní ověřování a projev.

Matematika

- Děti s dyslexií mohou mít obtíže při řešení slovních úloh – je nutné dát více času na přečtení, zkontrolovat správnost porozumění přečtenému zadání.
- Někdy mohou chybně přečíst čísla a v důsledku toho se dopustit chyb (záměna číslic i znamének, jejich pořadí, posun při zápisu čísel pod sebe apod.).
- Zvýšenou pozornost je nutné věnovat i rozboru postupů a také druhu chyb.

Cizí jazyk

- Děti s dyslexií mívají obtíže s osvojováním jazyka prostřednictvím čtení (jinak se píše, jinak vyslovuje).
- Upřednostnit „sluchovou cestu“ - tj. zaměřit se na osvojování s využitím sluchu (hlasité předříkávání, předčítání, audiozáznamy, použití diktafonu, speciálních počítačových programů se zvukem apod.).
- Písemnou formu jazyka využít jen jako doplňkovou, podpora spojení vyslovovaného slova s psaným.
- Používat co nejvíce názornosti, využívat propojení slov s obrázky, dramatizací, konkrétní činností.
- Využívat častého, opakovaného poslechu, zařazovat různá říkadla, básničky, písničky, hádanky.
- Omezovat čtení delších, náročných textů.
- Při ověřování preferovat ústní zkoušení.

(Kucharská, Chalupová, 2005)

7.3 Doporučení pro učitele u dítěte s dysgrafií

Obecné zásady při psaní

- Při osvojování a fixaci písmen využívat multisenzoriálního přístupu (písmenko modelovat, tvarovat z drátku, obtahovat, psát do písku, využívat hmatová reliéfní písmena atd.
- Využívat uvolňovací cvičení před psaním, v případě potřeby i během psaní.
- Umožnit dítěti změnu pracovní polohy, krátký odpočinek, relaxaci.
- Nenásilně se pokusit o fixaci správného úchopu psacího náčiní. Každé zlepšení i snahu podchytit a ocenit.
- Využívat sešity s pomocnou liniaturou, většími linkami, u nelinkovaných sešitů používat papírové podložky s většími linkami.
- Umožnit dítěti využívat potřebné pomůcky - př. podložka pro sklon písma, vhodné psací a kreslicí náčiní, papírový kornout pro nácvik správného sklonu pera, speciální násadky apod.

- Respektovat pomalejší tempo psaní – upřednostnit kvalitu před kvantitou (nechat napsat pouze část, co nestihne, to nehodnotit jako chybu), nechat více času na napsání či následnou kontrolu.
- Gramatické chyby v časově limitovaném písemném projevu (diktátu) si ještě následně ověřit ústně a pak teprve ohodnotit. Diktát lze nahradit doplňovacím cvičením, případně zkrácenou verzí diktátu (nemusí dopsat celou větu, pokud nestíhá nebo může psát každou druhou větu).
- Využívat specifický autodiktát se zaměřením na diakritiku (psaní slov s předříkáváním po jednotlivých hláskách včetně diakritických znamének a jejich důsledným doplňováním ihned po napsání písmene). Vzhledem k časové zátěži zadávat u písemných domácích úkolů pouze přiměřenou část.

Cizí jazyk

- I zde upřednostňovat ústní projev, je-li v něm dítě úspěšnější. V případě výraznějších obtíží v písemném projevu s tolerancí hodnotit slova napsaná alespoň foneticky správně.

Matematika

- Pozornost věnovat rozboru chybovosti – odlišit chyby vzniklé chybným opisem, záměnou číslic, chybným zapsáním čísel pod sebe při písemném sčítání a odčítání, sníženou úpravou, od chyb způsobených nedostatečným zvládnutím učiva.
- Používat čtverečkovaný sešit nebo podložku se svislými linkami k usnadnění zápisu víceciferných čísel např. u písemného sčítání a odčítání.
- U časově limitovaných písemných prací (např. pětiminutovek) nehodnotit jako chybu to, co nestihne dokončit.

Celkový písemný projev ve všech předmětech

- Tolerovat sníženou kvalitu písemného projevu (do hodnocení nezahrnovat chyby vzniklé chybným opisem, nedostatečnou úpravou apod.).
- Respektovat pomalé tempo psaní, umožnit napsat přiměřenou část, dopřát více času na napsání.
- Hodnotit obsahovou správnost. Hodnotit s tolerancí, ocenit i snahu.
- Ocenit část, která se povedla, ocenit drobné pokroky, snahu.
- Tolerovat sníženou kvalitu jakéhokoli grafického projevu (nejen písemného,

ale i rýsování, kresba), motorických dovedností (při pracovním vyučování, tělesné výchově).

- V případě potřeby umožnit přechod na psanou formu tiskacího písma.
- Při práci využívat zásadu ‚často, ale v kratším rozsahu´. Rozsah pozornosti postupně zvyšovat zaujetím pro činnost, vhodnou motivací a upřímným oceněním.
- Vytvořit vstřícnou atmosféru ve třídě – navodit situace, ve kterých bude dítě zažívat i kladné emoce.
- Využívat možnost slovního hodnocení, jak průběžného, tak i závěrečného.

(Kucharská, Chalupová, 2005)

8 Závěr teoretické části

Existuje ještě mnoho dalších a zajímavých informací, které se týkají problematiky specifických poruch učení a problematiky vzdělávání dětí s těmito poruchami. Ve své diplomové práci jsem se snažila vystihnout, dle mého názoru, ty nejzákladnější a nejdůležitější informace, které by měl znát nebo se o ně alespoň zajímat každý, kdo pracuje s dětmi se specifickými poruchami učení a vzdělává je.

Ve své práci jsem se opírala o publikace významných odborníků, kteří se této problematice věnují, či věnovali řadu let a to nejen po odborné stránce, ale především i prakticky. Mezi tyto odborníky řadím profesora Zdeňka Matějčka, profesorky Věru Pokornou, Olgu Zelinkovou a spoluautorky Drahomíru Jucovičovou a Hanu Žáčkovou. Pro mne, jako pedagožku, byly nejvýznamnější rady a informace, které se týkaly praktického využití pro práci s dětmi s SPU a ráda jsem je do této diplomové práce zařadila.

Domnívám se, že v dnešní době je již většina pedagogů, kteří se v této oblasti více vzdělávají, radí se s odborníky z pedagogicko- psychologických poraden, s psychology, spolupracují s rodiči a snaží se pro tyto děti udělat maximum. Takto to probíhá alespoň na naší škole, kde všechny kolegyně prvního stupně se neustále zajímají o nové poznatky i metody práce, předávají si je mezi sebou a neustále spolupracují. A za to jim určitě patří velký dík.

Věřím, že se mi povedl můj úmysl, vytvořit malou příručku pro pedagogy, která obsahuje základní informace i náměty, jak pracovat s dětmi s dyslexií a dysgrafií.

9 Praktická část

9.1 Úvod

Praktická část diplomové práce je tvořena z 25 pracovních listů (viz Příloha A) pro žáky prvního stupně, které jsou zaměřeny na dyslexii a dysgrafii. Tyto listy jsou doplněny metodickými návody pro učitele. Všechny pracovní listy byly zrealizovány v praxi na hodinách reedukace a vypracované listy jsou zařazeny na konci práce (viz. Příloha B).

Na praktické části jsem pracovala s dětmi na Masarykově základní škole v Broumově, na níž také učím. Byli mi doporučeni čtyři chlapci z druhého, třetího a čtvrtého ročníku, kteří mají všichni diagnostikovánu dyslexii. Tři chlapci mají k dyslexii přiřazenu i další poruchu: jeden dysgrafii, druhý dysortografii a třetí dyskalkulické obtíže. Pracovala jsem s nimi vždy jednu hodinu týdně a to individuálně, pouze jednou skupinově v počtu dvou. Práce na přípravě hodin reedukace i pracovních listů a především samotná práce s chlapci mě velice bavila.

9.2 Pracovní listy

Pracovní listy jsou uvedeny v Příloze A. Tyto listy jsou tvořeny po dohodě s paní učitelkou, která pracuje s těmito chlapci na hodinách reedukace. Zjišťovala jsem, co s jednotlivými chlapci procvičují, co jim dělá potíže, co je třeba ještě rozvíjet a také jsem byla přítomna i na následích v hodinách reedukace.

Pracovní listy jsem se snažila vytvořit chlapcům na míru, i podle probraných jevů, které je nutno ještě procvičovat, nebo které jim ještě činí potíže.

Každý pracovní list je zaměřen na určitý problém (např. List č. 9 je zaměřen na procvičování problémové dvojice písmen b – d.) nebo na procvičování jazykového jevu (např. List č. 24 je zaměřen na rod mužský a přiřazování ke vzorům). Pokud žák při vyplňování listu udělá chybu, je dobré mu nechat čas na opravení a podpoříme žáka tím, že jej uklidníme, že se nic neděje, když něco splete. Na každém listu jsou také jednoduché obrázky, které si žák může za odměnu vybarvit.

9.3 Metodické návody pro učitele

Listy č. 1-5 jsou zaměřeny na procvičování tvrdých a měkkých slabik *dy,ty,ny / di,ti, ni*.

List č. 1: Cvičení zrakové diferenciace, kde žák vybarví měkké slabiky červeně a tvrdé modře. Správné čtení slabik.
Procvičování zrakové analýzy a syntézy – žák přečte slovo, rozloží na slabiky, které vyhledá a opět složí do slov, která zapíše.
Procvičování slovní zásoby – tvoří věty se zvoleným slovem.
(tip: slova, která si žák vybere, může barevně odlišit).

List č. 2: Cvičení zrakové diferenciace – rozlišování slov s tvrdými či měkkými slabikami. Čtení slov. (tip: najdi slovo *vodí, vody* – sluchové vnímání).
Cvičení na zrakovou syntézu – skládání slov z daných slabik.
Procvičování slovní zásoby – žák si vybere slovo a utvoří s ním větu.

List č. 3: Cvičení na správnost čtení slov. (tip: slova můžeme číst společně nebo se střídat, př. první sloupec slov čte učitel, druhý sloupec čte žák).
Zrakové rozlišování – žák vyhledává slova s měkkými slabikami.
Doplňovací cvičení – doplňování celých slabik, doplňování i /y.

List č. 4: Cvičení správnosti čtení – báseň J. Žáčka, čteme 2x-3x. (tip: vysvětlení významu slov vorvaň, obzor; hledání rýmů).
Zrakové rozlišování – žák vyhledává slova s měkkými slabikami *di,ti,ni,* přepis slov.
Využití slovní zásoby – žák vymýšlí slova se slabikami *di, ti, ni.*
Doplňování i/y do vět a přepis vět.

List č. 5: Cvičení levo-pravého pohybu očí a zrakové diferenciace - vyhledávání stejných tvarů slabik jako je vzor.
Práce s textem – doplňování slov z nápovědy do vět tak, aby měla smysl. (tip: Vyhledej větu, ve které je slovo *liška* a přečti ji. Kolik je ve cvičení vět? Která věta má nejvíce slov? …).
Využití slovní zásoby – žák vymýšlí slova se slabikami *dy, ty, ny*.

List č. 6: List na procvičování analýzy a syntézy slov.
Zraková i sluchová analýza a syntéza slov – upevnění učiva Prvouky – jarní

květiny. (tip: vytleskávání slabik, možnost použití bzučáku).

Rozvoj slovní zásoby – žák tvoří věty s názvy květin, může dělit ve větách slova na slabiky.

List č. 7: List na upevnění správného čtení předložkových vazeb.

Čtení slov s předložkami. (tip: Nejprve čte učitel první sloupec, žák po něm opakuje, pak se mohou střídat).

Doplňování rýmů v básni M. Černíka a vyhledávání správných slov.

List č. 8: Cvičení na rozšiřování zrakového rozpětí.

Porozumění čtenému – žák vybírá z nabídky vhodná slova, aby byla věta pravdivá.

List č. 9: List na procvičování problémové dvojice *b* – *d*.

Zraková diferenciace – žák vyhledává slova, která začínají na *b*.

(pomůcka - babička, bříško) a na *d* (pomůcka – dědeček, zadeček).

Správnost čtení slov. (tip: najdi slovo *beruška, dort*,…).

Postřehování slov ve sloupcích – motivovat žáka ke správnosti čtení a k přiřazení slov do správného sloupce. (tip: žák má před sebou kartičky s obrázkem babičky s písmenem b a dědečka s písmenem d.

List č. 10: List na procvičování problémové dvojice *m* – *n*.

(pomůcka: *m* má tři botičky, *n* má pouze dvě)

Zrakové rozlišování slov začínajících na m/n – žák přečte slovo a správně vybarví dle přiřazené barvy. (tip: Najdi slovo *mince*. Kolik slov začíná na *m*?...).

List č. 11: List zaměřený na vyjmenovaná slova po *b*.

Přiřazování slov příbuzných k slovům vyjmenovaným – žák tato slova barevně odliší.

Doplňování slov z nápovědy – žák nejprve zdůvodní, proč toto slovo do věty vybral, proč se zde píše měkké či tvrdé i/y.

List č. 12: List na procvičování vyjmenovaných slov po *b*.

Hledání rozdílů ve slovech lišících se pouze v i/y – žák za pomoci učitele se snaží uvědomit si rozdíl v těchto podobných slovech, proč se ve slově píše takové i/y a co slovo znamená, také uplatnění slova ve větách.

Doplňování i/y – žák nejprve zdůvodní a pak doplní i/y.

Přepis doplněných vět – žák přepisuje doplněnou část vět. (tip:pokud pracuji se dvěma žáky, mohu zatím pracovat s druhým žákem).

List č. 13: List na procvičování vyjmenovaných slov po *l*.

Hledání rozdílů ve slovech lišících se v i/y.

Doplňování i/y v textu - žák nejprve zdůvodní a pak doplní i/y.

Porozumění čtenému – žák hádá, které vyjmenované slovo po *l* je popsáno a tvoří s tímto slovem větu.

List č. 14: List zaměřený na stavbu slov – slova příbuzná.

Cvičení na zrakové vnímání – žák hledá v nabídce slov slova příbuzná a píše je do příslušných sloupců.

Rozvoj slovní zásoby – žák vymýšlí a píše k daným slovům příbuzná slova.

Zraková diferenciace – žák hledá slova se stejným kořenem a kroužkuje je stejnou barvou.

List č. 15: Tvary písmen tiskacích a psacích.

-žák přiřazuje psací písmena k tiskacím (tip: ukaž písmeno velké tiskací *B*, malé psací *a*,…).

List č. 16: Cvičení na porozumění čtenému a orientace na ploše (tip: ukaž pravý horní roh, levý dolní roh) - žák přečte větu a zopakuje, co četl a umístí na plochu.

List č. 17: List zaměřený na procvičování délky samohlásek.

Doplňování čárek v textu – žák slovo přečte, vytleská nebo může pracovat s bzučákem a doplní čárku tam, kde je třeba.

Doplňování krátkých a dlouhých samohlásek – žák doplňuje do básně a/á.

Oddělování slov ve větách – žák odděluje jednotlivá slova a větu přepíše.

List č. 18: List zaměřený na syntézu slabik.

Cvičení na syntézu slabik - žák nejprve přečte slabiky v mráčcích (tip: najdi slabiku *ma, ka*, …), poté spojuje do slov.

List č. 19: List zaměřený na analýzu slov a syntézu slabik.

Cvičení na dělení slov na slabiky - žák přečte slovo a rozdělí na slabiky (slovo může vytleskat).

Cvičení na spojování slabik do slov - žák přečte slabiky a spojí do slov.

List č. 20: List zaměřený na zrakové rozlišování.

Cvičení na dvojice tiskacích písmen - žák spojuje velká a malá tiskací písmena, která k sobě patří.

Cvičení na vyhledávání stejných tvarů - žák vyhledává stejné slabiky.

List č. 21: List zaměřený na procvičení rodů podstatných jmen (PJ).

Cvičení na vyhledávání PJ- žák vyhledává podstatná jména (pomůcka: ukazujeme na ně - ten, ta, to).

Cvičení na přiřazování PJ ke správnému rodu - žák určuje rod podstatných jmen a zapíše do tabulky.

Cvičení na vyhledávání v textu - žák vyhledává v textu podstatná jména.

List č. 22: List zaměřený na procvičení rodu středního.

Cvičení na přiřazení PJ ke vzorům – žák přiřazuje jména ke vzorům rodu středního (př. jeviště bez jeviště, jako moře bez moře, žák by si také měl uvědomit, na které písmeno slovo končí).

Cvičení na převádění jména do čísla množného – žák nejprve utvoří číslo množné a přiřadí ke vzoru.

List č. 23: List na procvičení rodu ženského.

Cvičení na přiřazení ke vzorům – žák přiřazuje PJ k příslušnému vzoru (př. žába bez žáby, jako žena bez ženy, opět pozor na poslední písmeno ve slově).

Cvičení na převod do rodu ženského - žák utváří od povolání mužského, povolání v ženském rodě a přiřazuje ke vzorům.

List č. 24: List na procvičení rodu mužského.

Cvičení na přiřazování ke vzorům – žák určuje životnost a přiřazuje ke správným vzorům.

Cvičení na doplňování slov do vět – žák doplňuje PJ v množném čísle do vět tak, aby věta byla pravdivá a jména přiřazuje ke vzorům.

List č. 25: List na procvičování sloves.

Cvičení na vyhledávání slov v textu – žák vyhledává všechna slovesa a přiřazuje je k příslušnému času.

Cvičení na určování slovesných kategorií – žák u daných sloves určuje osobu, číslo a čas.

Listy č. 26-30 jsou zaměřeny uvolňovací cviky. (Nejprve je vhodné před psaním použít uvolňovací cvičení ruky a zápětí).
List č. 26: Pilná včelka oblétává květinu.
List č. 27: Mlsná myška běží k dortu, nesmí se dotknout okraje dráhy.
List č. 28: Padá lístek ze stromu – sem a tam.
List č. 29: Hbitá veverka skáče – hop a hop.
List č. 30: Domaluj prasátku zakroucený ocásek.

9.4 Zhodnocení praktické části

Praktická část diplomové práce mne velice bavila, i když jsem si zpočátku nebyla jistá, zda budou pracovní listy pro chlapce vhodné, zda nebudou pro ně obtížné nebo nudné. Musím říci, že chlapci se mnou spolupracovali bez problémů, bavilo je to a dokonce se na další setkání i nové pracovní listy těšili. Úsměvné bylo i to, když mi jeden chlapec našel v pracovním listu chybu, kde jsem zaměnila písmeno b za d, a dostal ode mne velkou pochvalu.

U prověřování pracovního listu č. 12 (procvičování vyjmenovaných slov po b) jsem shledala, že byl pro chlapce velmi náročný i nezábavný, a proto jsem další list v pořadí - č. 13 (na procvičování vyjmenovaných slov po l) utvořila jednodušší a zábavnější – přidala jsem hádanky.

Také jsem zjistila, že reedukace v ranních hodinách je daleko efektivnější, žáci se na práci více soustředí a zvládnou více práce, snaží se také psát úhledně, kdežto v odpoledních hodinách (po vyučování) jsou již unavení, nesoustředění a písmo je méně úhledné.

Pro tvorbu listů mi byly inspirací publikace a pracovní listy od Jiřiny Bednářové, Zdeny Michalové a dále i pracovní sešity z nakladatelství Tobiáš.

Myslím si, že se práce vcelku vydařila, největší odměnou mi bylo to, že chlapci byli spokojeni a bavilo je pracovat.

10 Použitá literatura

BOGDANOWICZ, Marta. *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995. 264 s. ISBN 83-02-04596-9.

DRTÍLKOVÁ, Ivana; ŠERÝ, Omar et al. *Hyperkinetická porucha / ADHD*. Praha: Galén, 2007. 268 s. ISBN 978-80-7262-419-5.

GAVORA, Peter. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladaťelstvo, 1992. 127 s. ISBN 80-08-00333-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dysgrafie.* Praha: Nakladatelství D+H, 2009. 66 s. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dyslexie*. Praha: Nakladatelství D+H, 2011. 64 s. ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dysortografie.* Praha: Nakladatelství D+H, 2008. 68 s. ISBN 978-80-903869-4-5.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody reedukace specifických poruch učení. Smyslové vnímání*. Praha: Nakladatelství D+H, 2014. 68 s. ISBN 978-80-903579-9-0.

KHÝR, M. *Dítě s poruchou pozornosti a hyperaktivitou – ADD, ADHD*. [online]. Odborné články, 2009. Nestr. [cit. 2. 2. 2015]. Dostupný z: <http://www.pppnj.adslink.cz/data/odborneclanky/adhd.html>.

KIRBYOVÁ, Amanda. *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky.* Praha: Portál, 2000. 206 s. ISBN 80-7178-424-9.

KOŠČ, Ladislav. *Psychológia matematických schopností.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladaťelstvo, 1972. 276 s. ISBN 67-233-72.

KOZELSKÁ, Barbora. *Sezení při psaní.* [online]. 2005. Nestr. [cit. 15. 4. 2015]. Dostupný z: <http://www.grafomotorika-ostrava.cz/_files/hranimkepsani/sezeni-pri-psani.pdf>

KUCHARSKÁ, Anna; CHALUPOVÁ, Eva. *Specifické poruchy učení a chování.*

Sborník 2005. Praha: IPPP ČR, 2006. 244 s. ISBN 80-8656-13-5.
MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1988. 236 s. ISBN 14-319-88.
MONATOVÁ, Lili. *Pedagogika speciální*. Brno, 1997. 199 s. ISBN 80-210-1009-6.
NELEŠOVSKÁ, Alena; SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.
NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie. Metodika rozvíjení početních dovedností.* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. 125 s. ISBN 80-7311-029-6.
PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly z etopedie. 1. díl Klasifikace a diagnostika poruch chování*. Liberec, 2006. 72 s. ISBN 80-7372-087-6.
PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. 399 s. ISBN 80-7315-120-0.
POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení.* Praha: Portál, 1998. 153 s. ISBN 80-7178-326-9.
POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení.* Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.
PPP Plzeň. *Speciální pedagogická intervence, individuální a skupinová reedukace*.[online]. Nestr. [cit 25. 4. 2015]. Dostupný z: <http://www.kapezet.cz>.
PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178- 772-8.
SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: GRADA, 2000. 246 s. ISBN 80-7169-773-7.
SKUTIL, Martin; ZIKL, Pavel a kol. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: GRADA, 2011. 104 s. ISBN 978-80-247-3855-0.
Slovník cizích slov. Praha: Encyklopedický dům, 2002. 366 s. ISBN 80-90-1647-8-1.
Slovník cizích slov. [online]. 2005. Dostupný z: <http://www.slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php>.
SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: GRADA, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
SMEČKOVÁ, Gabriela. *Etiologie specifických poruch školních dovedností.* [online]. Str. 97. [cit 6. 1. 2015]. Dostupný z: <http://www.kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-10.pdf>
SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Pro rodiče dětí s poruchami učení.* [online] 2015. Nestr. [cit. 12. 4. 2015]. Dostupný z: <http://www.zsvelkechvojno.estranky.cz/clanky/pro-

rodice-deti-s-poruchami-uceni.html>.
Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.[online] Str. 491,493. [cit. 4. 2. 2015]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>
Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. [online] Str. 1106. [cit. 4. 2. 2015]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>
YOUNG, Peter; TYRE, Colin. *Dyslexia or Illiteracy?* – (Cildren with the special needs series). Great Britain, Bury St. Edmunds, Suffolk: Open University Press, 1983. 242 s. ISBN 0-335-10191-7.
ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-481-8.
ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení. (Přepracované a rozšířené vydání)* Praha: Portál, 2009. 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Literatura související s pracovními listy

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Edika, 2012. 80 s. ISBN 978-80-266-0004-6.
BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Psaní s hraním*. *Pracovní listy*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 1999. 30 s. ISBN neuvedeno.
BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové vnímání. Optická diferenciace II*. Praha: DYS-centrum, 2010. 56 s. ISBN 978-80-904494-2-8.
KUBŮ, Libuše. *Číst a psát se naučím*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2009. 103 s. ISBN 978-80731-114-4.
MICHALOVÁ, Zdena. *Základy čtení I*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2005. 83 s. ISBN 80-7311-066-0.
TREUOVÁ, Hana. *Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce I*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 1998. 87 s. ISBN 80-85808-58-7.
TREUOVÁ, Hana; JOHNOVÁ, Hana. *Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce II.* Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2010. 87 s. ISBN 80-7311-002-4.

11Seznam příloh

Příloha A: Pracovní listy

Příloha B: Vypracované pracovní listy