

**Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity  
katedra pedagogiky a psychologie**

**SPECIÁLNÍ POMŮCKY PRO ŽÁKY POSTIŽENÉ  
SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ NA 1.STUPNI ZÁKLADNÍ  
ŠKOLY**

**diplomová práce**

**SPECIAL AIDS FOR YOUNG LEARNERS AFFLICTED WITH  
SPECIFIC DISORDERS OF LEARNING IN ELEMENTARY  
SCHOOLS**

**thesis**

**Autorka:** Olga Svobodová

**Vedoucí diplomové práce:** Mgr. Renata Jandová

**Datum odevzdání:**

## **ANOTACE**

Teoretická část diplomové práce se zabývá historií, etiologií a diagnostikou specifických poruch učení. Okrajově naznačuje také reedukaci těchto poruch, a to především dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Praktická část je tvořena pracovními listy k jednotlivým okruhům učiva českého jazyka ve 3.ročníku, 2.pololetí. Součástí je i metodika, která charakterizuje vytvořenou pomůcku, její použití a práci s ní při vyučování.

## **ANNOTATION**

The theoretical part of the thesis deals a history, an etiology and a diagnosos of the specific disorders of learning. It marginally signs a re-education of these disorders too, mainly a dyslexy, a dysgraphy and a dysortography.

The practical part consist of the working sheets for each topic of the Czech language in Year 3, in the second mid-year. The thesis contains also a method thet characterizes created aid, its using and working with it in education

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Speciální pomůcky pro žáky postižené specifickou poruchou učení na 1.stupni základní školy vypracovala samostatně a použila jsem pramenů, které cituji a uvádím v příložené bibliografii.

---

V Českých Budějovicích dne

---

Olga Svobodová

Děkuji Mgr. Renatě Jandové za vedení diplomové práce a pomoc při jejím vzniku, Pavlu Vaňkovi za nakreslení obrázků k praktické části, Tomáši Koutnému za přeložení názvu této DP a anotace i paním učitelkám ze ZŠ Seifertova Jihlava za mnoho inspirace při tvorbě této diplomové práce.

## OBSAH

Anotace

Prohlášení

Poděkování

Obsah

|   |    |
|---|----|
| 1. ÚVOD .....   | 7  |
| 2. ZÁKLADNÍ POJMY A DEFINICE .....                    | 9  |
| 3. HISTORIE .....                                     | 13 |
| 4. PŘÍČINY SPU .....                                  | 15 |
| 4.1 Dyslexie .....                                    | 16 |
| 4.1.1 Vnitřní podmínky dyslexie .....                 | 17 |
| 4.1.2 Základní příčiny dyslexie .....                 | 19 |
| 4.1.3 Náprava dyslexie .....                          | 21 |
| 4.2 Dysortografie .....                               | 22 |
| 4.2.1 Náprava dysortografie .....                     | 23 |
| 4.3 Dysgrafie .....                                   | 25 |
| 4.3.1 Náprava dysgrafie .....                         | 28 |
| 5. DIAGNOSTIKA .....                                  | 30 |
| 5.1 Diagnostická kritéria .....                       | 31 |
| 5.2 Vlastní diagnostika (diagnostické postupy) .....  | 32 |
| 5.2.1 Diagnostika v běžné třídě .....                 | 32 |
| 5.2.1.1 Diagnostika v první třídě .....               | 34 |
| 5.2.2 Diagnostika na specializovaném pracovišti ..... | 36 |
| 5.2.2.1 Školní dokumentace .....                      | 38 |
| 5.2.2.2 Vyšetření dítěte .....                        | 39 |
| 5.2.2.2.1 Rozhovor s dítětem .....                    | 39 |
| 5.2.2.2.2 Vyšetření čtení .....                       | 40 |
| 5.2.2.2.3 Vyšetření psaní a pravopisu .....           | 42 |
| 5.2.2.2.4 Vyšetření inteligence .....                 | 44 |
| 5.2.2.3 Anamnéza s rodiči .....                       | 45 |
| 5.2.2.4 Další vyšetření .....                         | 46 |
| 6. ZÁSADY NÁPRAVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ .....     | 47 |
| 6.1 Prevence specifických poruch učení .....          | 47 |

|  |    |
|--|----|
| 6.2 Zásady pro nápravu specifických poruch učení ..... | 47 |
| 7. HODNOCENÍ A TOLERANCE DĚTÍ S SPU.....               | 51 |
| 7.1 Obecné zásady .....                                | 51 |
| 7.2 Konkrétní možnosti hodnocení a tolerance .....     | 52 |
| 8. ZÁVĚR .....   | 53 |
| Použitá literatura .....                               | 54 |
| Seznam příloh .....                                    | 56 |
| Přílohy .....  | 57 |

## 1.ÚVOD

„Hybnou pákou civilizace a kultury je možnost předávat poznatky a zkušenosti z jedné lidské generace na druhou. Jen tak je možná kontinuita a rozvoj vědění a jen tak je možné, aby každý přispěl k společnému dílu lidstva. Vynález písma je z tohoto hlediska epochálním vývojovým mezníkem. Takřka nekonečné množství jevů tohoto světa se dá vyjádřit kombinacemi mnoha tisíc slov – a všechna slova se dají vyjádřit několika písmeny naší hláskové abecedy.“ (Matějček<sup>1</sup>, 1974, s.7)

Dnes je možné zprávy dopravovat na dálku, uchovávat je pro další použití v podstatě na neomezeně dlouhou dobu a za těchto podmínek můžeme říci, že historie může učit přítomnost i budoucnost.

Psaní a čtení jsou dovednosti, které se předpokládají navzájem. Řeč, která je vymožeností člověka, nabývá písmem ještě větší účinnosti a užitečnosti.

Umět číst a psát je dnes samozřejmost, ale vždy tomu tak nebylo. Dříve byla dovednost číst a psát spíše výjimečná, ale vždy znamenala vzdělanost a závisela na ní i společenská hodnota jejích nositelů. Ideál vzdělání přístupného pro všechny se vlastně začíná uskutečňovat teprve od zavedení povinné školní docházky a až ve 20.století se stává samozřejmým požadavkem na celém světě. To znamená velké rozšíření vzdělanosti. Umět číst a psát se tedy stalo nutností pro každého – pro celou společnost. Ten, kdo číst a psát neumí, nebo tuto dovednost ovládá jen částečně, mívá nevýhodné a leckdy i ponižující postavení.

Čtení a psaní je člověk schopen se učit přibližně již od šesti let. Jakmile se člověk naučí těmto dovednostem, nabývají na významu knihy a tištěné slovo. Naše společnost si tyto hodnoty, které nerozličně souvisí se vzděláváním, již dostatečně uvědomuje a snaží se je zajistit všem občanům.

Zamyslíme-li se nad vznikem specifických poruch učení, musíme dojít k názoru, že zřejmě začaly existovat s lidským vzděláváním. A čím více se kvalita vzdělávání a její nároky zvyšují, tím více se specifické poruchy učení projevují.

O specifických poruchách učení se dnes často mluví jako o „nemoci století“ (R.Mucchielli, 1963 in Matějček, 1975), ale to neznamená, že by tyto poruchy byly nakažlivé a epidemicky se šířily, důvodem je dnešní celková vyšší úroveň vzdělání,

kde se tyto poruchy projevují více nápadněji než dříve. „Tam, kde třeba jen polovina lidí umí číst, má dyslektik zajisté snazší život než tam, kde číst umějí všichni a kde čtení je jim samozřejmým a nutným prostředkem k udržení a rozšíření společenské a kulturní úrovně.“(Matějček<sup>1</sup>, 1974, s.9)

Matějček<sup>1</sup> (1974) zastává názor, že civilizační postupy se budou i v budoucnosti stále zrychlovat a klást větší nároky, proto lze počítat s tím, že vzdělávací tlak neklesne, ale naopak je možné, že se ještě zvýší. Je tedy nutné pomáhat dětem, aby ve čtení a psaní neselhávaly a chránit je tak před tíživou životní situací, zachraňovat tak společnosti hodnoty, které představuje jejich vzdělání i jejich charakter.



## 2. ZÁKLADNÍ POJMY A DEFINICE

Definovat specifické poruchy učení není jednoduché. V české odborné literatuře není tento pojem zcela sjednocen a jasně definován. Používají se výrazy jako *vývojové poruchy učení* nebo *specifické poruchy učení* nebo *specifické vývojové poruchy*. A tyto termíny jsou nadřazeny dalším termínům jako je *dyslexie*, *vývojová dyslexie*, *dysgrafie*, *dysortografie* a *dyskalkulie*, dále *dysmúzie*, *dyspinxie*, *dyspraxie*. Zahraniční terminologie však na tom není o moc lépe než naše česká. I v ní dochází k rozporům mezi jednotlivými termíny a dodnes se německy i anglicky psaná literatura na společné terminologii nesjednotila, jak dokládá Matějček (1974) in Pokorná (2000).

Jak uvádí Pokorná(2000) – první definice specifických poruch jsou popisné a vyjadřují tehdy novou zkušenost praxe, na kterou chtějí upozornit. Pokorná (2000) cituje Ranschburga (1916, s.111), který píše: „Poruchou čtení nebo dyslexií nazývám takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku přesto, že mají normální smyslové orgány.“

První práce o dyslexii psávali lékaři, je proto znát důraz na neurologických či neurologicko-psychologických příčinách poruch učení. Často jsou nedostatečné výkony ve školních činnostech připisovány poškození mozku a předpokládalo se, že je tato porucha vrozená. Od tohoto lékařského pojetí se poruchy učení pomalu přenášely i do psychologických a speciálně pedagogických kruhů, kde došlo i na zdůrazňování osobnostních faktorů jako jsou motivace k výkonu, impulzivita, emocionální labilita (především nápadná úzkost), nervozita, nízké sebehodnocení, poruchy koncentrace, ale i rodinné klima, podnětnost rodinného prostředí a další. Důležité je i zkoumání působení deprivčních faktorů na dítě a podpora dítěte.

Odhady výskytu specifických poruch učení se liší již od šedesátých let a dnes tomu není jinak. Pokorná (2000) uvádí, že práce lékařských odborníků vyčíslily výskyt poruch učení na 1 až 4,5 % dětské populace, psychologové a speciální pedagogové odhadují však výskyt dětí s těmito obtížemi na 15 – 25%. Matějček však u nás nepředpokládá výskyt vyšší než 1 až 2 procenta. Sindelarová, rakouská autorka současné literatury, uvádí, že specifickými poruchami učení trpí 20% všech dětí. Z těchto čísel vidíme, že ani v odhadech výskytu neexistuje jednotný názor, což ale jistě

není na škodu, protože to zabraňuje jednostrannému pohledu na daný problém a nutí nás to k odkrývání nových stránek jevu.

Pro stručné shrnutí definic SPU a termínů, které zahrnuje, bych ráda citovala Olgu Zelinkovou (1996):

**„Specifické poruchy učení** – často bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto problematikou také označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení a klasifikace.“

### **Dyslexie – porucha čtení**

Je nejnámějším pojmem z celé skupiny poruch čtení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Jak uváděly starší definice, při této poruše je úroveň čtení výrazně nižší než všeobecná inteligence.

„Dyslexie má ze všech poruch učení nejpropracovanější pojmové vymezení. Vývoj její definice je svým způsobem příznačný a ukazuje, jak se s postupujícím poznáním definice vyvíjí od popisného, analytického k celostnímu přístupu, tak, jak to odpovídá i novým vědním paradigmatům. Definice dyslexie totiž není věcí, nýbrž procesem tak jako je proces i samo čtení, jeho poruchy a zkoumání těchto poruch.“ (Kocurová M., 2000, s.35)

Kocurová dále uvádí první pokusy o definici dyslexie. Z roku 1960 pochází definice dyslexie od Matějčka a Langmeiera: *Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.* (Matějček, 1988, s.21)

Další definici dyslexie, kterou uvádí Kocurová(2000), formulovala Světová federace neurologická na konferenci v Dallasu a často je uznávána dodnes. Tato definice říká: *Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopnost naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích*

*schopnostech, přičemž tuto poruchy jsou často konstitučního původu. (Matějček, 1988, s.21)*

Pro úplnost Kocurová (2000) zmiňuje ještě definici Výzkumného výboru Ortonovy dyslektické společnosti z roku 1994: *Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážejících obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu. (Matějček in Kucharská, 1997, s.18).*

Všechny tyto citace vyjadřují v podstatě jedinou myšlenku, a to, že problémem, který způsobuje dyslexie, je neschopnost naučit se číst tak, jak je v naší společnosti přinejmenším běžné. Další výzkumy se pak zabývají otázkami proč k tomu dochází, čili hledají důvody a příčiny, a také hledají samozřejmě způsoby nápravy.

### **Dysgrafie – porucha psaní**

Dysgrafie je další poruchou, která brání mnohým dětem vzdělávat se. Mnoho autorů ji zahrnuje pod pojem dyslexie, jiní ji považují za samostatnou. Každopádně způsobuje obtíže v grafickém projevu, se kterými si dítě samo nedokáže vypořádat a je třeba odborné pomoci.

„Často bývá zahrnuta pod pojem dyslexie. Postihuje písemný projev, který bývá nečitelný, dítě si obtížně pamatuje písmena, obtížně je napodobuje.“ (Zelinková O., 1996, s.11)

### **Dysortografie – porucha pravopisu**

Nesrozumitelnost psané práce dítěte může způsobovat nejen dysgrafie, ale i dysortografie, což je odborný název pro specifickou poruchu psaní a pravopisu. I tato porucha bývá spojena s dyslexií, ale u některých dětí se může vyskytovat i samostatně.

„Vyskytuje se často spolu s dyslexií a dysgrafií. Děti s touto poruchou bývají též označovány jako děti s dyslexií. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů. Děti s touto poruchou nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, vynechávají, přidávají, zaměňují písmena či celé slabiky atd.“ (Zelinková O., 1996, s.11)

### **Předpona dys-**

Tato předpona znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je nějaká deformovaná, špatná funkce, zatímco afunkce je ztráta funkce, která již byla vyvinutá. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení činností, které jsou postiženy.

Mezi dys- poruchy nepočítáme pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat u dětí vývojově nezralých, u dětí s inteligencí na hranici mentální retardace. Jako poruchu nelze označovat pouze jeden z projevů poruch učení, např. záměny krátkých a dlouhých samohlásek. (Zelinková O., 1996)

### 3. HISTORIE

Přestože nás ve škole učí číst a psát učitelé, objevili specifické poruchy školních dovedností lékaři.

Jak uvádí Matějček<sup>1</sup> (1974), počátek specifických poruch musíme hledat v poznacích o afáziích, tedy v poruchách řeči a sdělovacího procesu v důsledcích určitých lokalizovaných poškození mozku. Řada popisů této poruchy byla shromažďována již od starověku. Postižení schopnosti číst a rozumět mluvenému slovu se nazývá *senzorická afázie* a bohužel nebyla velmi dlouho uznávána za zvláštní syndrom.

Významný německý internista A.Kussmaul (in Matějček<sup>1</sup>, 1974) ve své monografii o poruchách řeči z roku 1877 poprvé užil termínu „slovní slepota“ u pacientů, kteří i s přiměřenou inteligencí, dobrým zrakem a neporušenou řečí nebyli schopni číst slova. Podobnou poruchu v oblasti sluchového vnímání pak označil jako „slovní hluchotu“.

Matějček<sup>1</sup> (1974) uvádí, že první nesmělé náznaky dyslexie je možné najít v práci amerického lékaře a správce ústavu pro slabomyslné děti v New Yorku *H.B.Wilbura* z r.1867, kde označuje jako afatické některé děti, které je podle jeho popisu možné pokládat spíše za dyslektické než duševně opožděné. Podobně je tomu v knize *Oswalda Berkhana* – O poruchách spisovné řeči u částečných idiotů a podobnost těchto poruch s koktavostí. V jeho případě jde zřejmě o děti defektní, ale zdá se, že ty které označuje jako „koktavé v pravopise“ a „částečné idioty“, jsou zvláštní skupinou, na kterou by se mohla vztahovat dnešní charakteristika dyslexie.

„Vlastní objev vývojové dyslexie byl však záležitostí anglickou. A jak tomu zpravidla bývá v případech, kdy „doba dozrála“, došlo k němu nezávisle na několika místech současně. *M.Critchley* ve svých monografiích (1964 a 1970) uvádí, že podnět vyšel vlastně od *Jamese Hinshelwooda*, očního chirurga z Glasgowa, který v prosinci 1895 v *Lancetu* uveřejnil stať o zrakové paměti a slovní slepotě. Článek podnítil *Pringle Morgana*(1896), praktického lékaře z pobřežního města Seafordu, aby ze své praxe popsal případ čtrnáctiletého chlapce, který se nemohl naučit číst – nazval jeho poruchu „vrozenou slovní slepotou“ („congenital word blindness“).“ (Matějček<sup>1</sup>, 1974, s.15)

Shrneme-li si tyto údaje, zjistíme, že dyslexie a další specifické poruchy učení byly v podstatě objeveny na přelomu 19. a 20.století a od 50.let se stávají velmi aktuálním a závažným problémem ve všech zemích.

Dalo by se také říci, že historie dyslexie v podstatě začala objevem francouzského neurologa P.Broca, který objevil určité místo v čelním laloku levé mozkové polokoule. Ta řídí naše mluvení po motorické stránce. Poškozením tohoto centra dojde ke ztrátě schopnosti artikulovat, produkovat řeč nebo se vyjadřovat.

Dalším podstatným objevem bylo také zjištění německého neurologa O.Wernickeho, že se v blízkosti Brocových center nacházejí i jiná centra, která zprostředkovávají porozumění mluvené řeči a zodpovídají za obsahovou složku našeho mluvního projevu.

A právě poškození těchto center úrazem, nádorem či čímkoliv jiným s následkem omezení schopnosti mluvit nebo rozumět, se označuje jako *afázie*.

## 4. PŘÍČINY SPU

Zelinková (1996) uvádí dlouhou řadu teorií snažících se odhalit příčiny specifických poruch učení. Tyto teorie lze samozřejmě dělit podle toho, z čeho konkrétně vycházejí. Například vycházíme-li z jevové stránky, budeme nacházet příčiny v poruchách vnímání, řeči, motoriky, nevyhraněné lateralitě ap. Z hlediska neuroanatomie a neurofyziologie nalezneme příčiny SPU v poruchách stavby a funkcí určitých oblastí mozku. Další možností, kterou preferují především psychiatři, je narušená komunikace mezi dítětem a okolním světem.

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto problematikou také označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení a klasifikace.

Specifické vývojové poruchy učení mají svá specifika jednak ve své etiologii, příčinách vzniku a jednak ve svých projevech. Tyto poruchy jsou vždy vrozené, vznikají jednak určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte.“ (Jucovičová D., Žáčková H., 2004, s.11 - 12)

Z pedagogického a psychologického hlediska je ke zvládnutí základních školských dovedností třeba dosáhnout určité úrovně funkcí, které se na čtení a psaní podílejí. Dojde-li však k poruše některé z funkcí, ať už v jejich vývoji nebo ve spolupráci, může se pak projevit jako porucha učení.

Litevská autorka A.Lalajeva (1983) člení dyslexii podle přístupu, který se snaží odhalit příčiny na základě rozboru čtení a psaní a na základě sledování průběhu a úspěšnosti reedukace. K obdobnému popisu se přiklání celá řada dalších autorů, liší se spíše ve zdůraznění některé z příčin. Např. Francouz A.Tomatis (1983) předpokládá, že poruchy čtení a psaní vznikají následkem nedostatečného rozvoje sluchového vnímání. Je mu vytýkáno, že redukuje jazyk na akustickou záležitost. Někteří polští auroři ( Bogdanowicz 1985, Spionek 1985) uvádějí jako nejzávažnější příčinu dyslexie poruchy rozvoje percepčně

motorických funkcí. Obdobně i Angličan K. Wedel (1973) považuje percepčně motorické poruchy za jednu z kategorií specifických poruch učení. J.M.Noel (1976) uvádí kromě výše uvedených příčin ještě nepochopení systému písmen abecedy (kódování), obtíže v rychlém vybavování reality symbolizované zvuky, překříženou lateralitu, poruchy orientace v prostoru, v čase, v tělesném schématu, poruchy v organizaci časoprostorových struktur. (Zelinková, 1996, s.17)

Mnoho autorů uvádí současně více příčin či důvodů, které se vzájemně ovlivňují a kombinují. Dalo by se říci, že pouze v ojedinělých případech jsou obtíže způsobeny pouze jedním faktorem.

#### 4.1 Dyslexie

„Je velmi pravděpodobné, že dyslexie existuje tak dlouho jako psaná řeč sama. Podle toho, co dnes víme o poruchách čtení, je možno soudit, že se různě rychle učili egyptští písaři svým hieroglyfům, asyrské děti svému klínovému slabičnému písmu a řecké a římské děti že měly různě velké potíže se svým písmem hláskovým. A Cyril a Metoděj narazili ve svém vzdělávacím úsilí na naši půdě nejen na nedostatek školské tradice, ale nepochybně i na určité rozložení rozumových schopností svých žáků, které vždy nedovolovalo pohotově chápat soustavu předkládaných značek.“ (Matějček<sup>1</sup>, 1974, s.10)

Jak uvádí Matějček<sup>1</sup> (1974), jde v našem hláskovém písmu o vyjádření zvuku slov grafickými znaky. Tyto znaky se samozřejmě mohou různě číst a seskupovat a pak vyjadřují různé zvukové tvary. Toto seskupování je samozřejmě různé v každém jazyce. Liší se i pravidla a vztahy seskupování a vůbec práce s písmeny. Podstata čtení je ale vždy stejná.

Dále Matějček<sup>1</sup> (1974) tvrdí, že aby mohlo být slovo přečteno, musí být sestava grafických znaků zachycena zrakem, převedena do soustavy zvukových znaků a naplněna příslušným významem. Z toho vyplývá, že ne grafický tvar slova, ale jeho zvuková podoba je vlastním nositelem významu. Na začátcích výuky čtení můžeme u dětí tyto tři fáze velmi zřetelně sledovat, pak se ale tyto činnosti zautomatizují, takže zvuková podoba čteného slova mizí a dochází ke spojování významu přímo grafickým znakem. Avšak existenci tohoto sluchového mezičlánku si každý z nás uvědomí, jakmile se začne učit cizí jazyk. Všichni známe písmena, ale najednou jako bychom neuměli číst – nedovedeme si odvodit zvukový tvar slova a porozumět jeho významu.

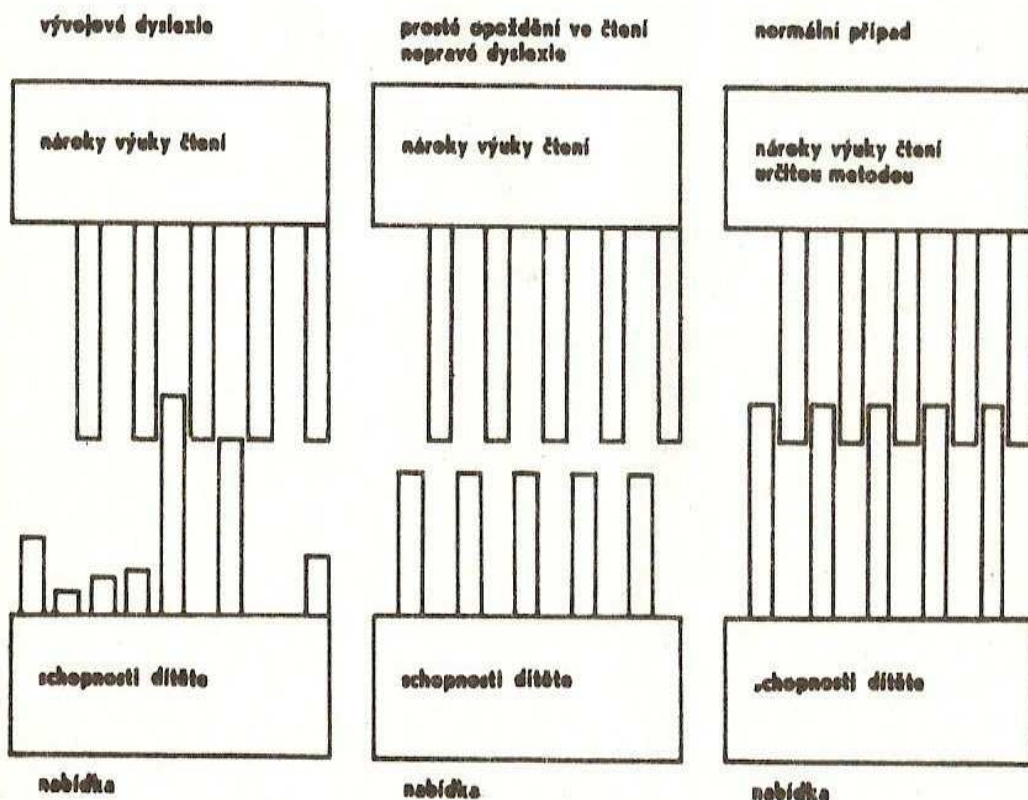


Protože proces čtení je velmi členitý a složitý, nemusí probíhat vždy plynule a nerušeně. Příčin a důvodů narušujících obtíží může být nespočetně mnoho. Například v motivaci, inteligenci, nebo ve funkci smyslových orgánů, ale i v příležitosti učení se či ve vyučovací metodě nebo v samotném učiteli, dále v psychických funkcích, které jsou základem pro zpracování smyslových dat i pro automatizaci celého děje.

Příčinou těchto obtíží nemusí být ani sluch, zrak, ani poruchy a obtíže v řeči, ani snížená inteligence. Tyto příčiny jsou zatím velmi nejasné, a to je zřejmě důvod, že se dyslexie a jiné poruchy učení objevily teprve „nedávno“.

#### 4.1.1 Vnitřní podmínky dyslexie

Má-li se dítě naučit číst, je k tomu nepochybně třeba souhry celé řady jednotlivých základních funkcí – např. zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientaci v čase a prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky apod. Z vloh a předpokladů se musí stát schopnosti, které jsou teprve vnitřním psychickým podkladem pro nabytí určité dovednosti. (Matějček<sup>2</sup>, 1995) Matějček hovoří o nárocích školy jako o „poptávce“ a o schopnostech dítěte jako o „nabídce“. Za normálních okolností dítě takové schopnosti má přiměřeně rozvinuté a pak můžeme říci, že je schopné svou „nabídkou“ pokrýt „poptávku“.



obr.  
s.72

(Matějček<sup>2</sup>, 1995)

Každý školní předmět, u dyslexie je to konkrétně čtení, klade na dítě určité nároky na jeho psychickou vybavenost, dítě musí mít schopnosti rozvinuté do určité míry. V některých případech může ale vývoj a zrání schopností dítěte probíhat zpomaleně, opožděně nebo nedokonale, a to i v případě, kdy je základní vzorec vloh normálně uspořádán. Příčinou může být celková nižší inteligence, nedostatek vhodné kulturní stimulace, zanedbanost v rodině, ale také nezáměr nebo neschopnost učitele. V takovém případě může dítě nabídnout jen velmi málo, i když má základní vzorec vloh normálně uspořádán. Takový případ opoždění ve výuce čtení nazýváme *nepravé dyslexie*. Takové děti však nejsou dyslektiky, ale samozřejmě potřebují pomoc. Školní neúspěch těchto dětí se neprojevuje pouze ve čtení, ale postihuje víceméně celou školní výuku.

V případě *vývojové dyslexie* je základní vzorec vloh dítěte narušen, zvláště uspořádán, nebo v něm chybí některé významné složky, nebo jsou zastoupeny nedokonale. Příčinou může být časné poškození určitých mozkových struktur (prenatálně, natálně nebo postnatálně), nebo to může být vinou genetického mechanismu. Následkem toho nemůže dítě rozvíjet své schopnosti tak, jak to bývá za normálních okolností. U dítěte se projevuje nápadný neúspěch ve čtení a psaní, dítě nemůže svou „nabídkou“ pokrýt „poptávkou“.

Základní vzorec vloh a předpokladů netvoří ještě automaticky schopnost ke čtení. Je třeba vývoje a určité zralosti. (Matějček<sup>2</sup>, 1995) Z toho vyplývá, že porucha nemusí být vždy v základním vzorci, ale může být i v jeho vývoji. Takový základní vzorec se pak vyvíjí nerovnoměrně a nepravidelně a v případě, že některé funkce, pro kterou předpoklady chybějí, se nevyvine vůbec. „Může se však stát, že základní vzorec bude poměrně vyrovnaný a bez hrubších závad, ale že porušen bude teprve proces vývoje a zrání jednotlivých jeho složek. Příčinou mohou být opět mechanismy genetické nebo drobná mozková poškození získaná nikoli v nejčasnějších, nýbrž v relativně pozdních postnatálních vývojových stádiích.“ (Matějček<sup>2</sup>, 1995, s.74) Mohou se zde však uplatnit i mechanismy neurotické nebo psychická deprivace. To vše může mít za důsledek opožděný vývoj některých funkcí nebo jejich blokování.

Prvními příznaky poruchy jsou obtíže, kdy se dítě nenaučí číst tak, jak je běžné u normálních dětí. Tyto obtíže nás upozorní, že něco není v pořádku, ale nepoznáme z nich, jde-li o porušený základní vzorec vloh nebo jenom o jejich nerovnoměrný a nějak narušený vývoj. Je tedy třeba provést určité diagnostické zkoumání, které nám pomůže poruchu objasnit. Matějček<sup>2</sup> (1995) píše o svých dosavadních zkušenostech: poruchy

v základním vzorci vloh jsou působeny spíše časným poškozením mozku, mají za následek těžší obtíže a jejich náprava je svízelnější. Poruchy ve vývojové dynamice jednotlivých složek základního vzorce jsou spíše genetického původu a nevedou k tak těžkým poruchám, proto i jejich náprava je snazší.

#### 4.1.2 Základní příčiny dyslexie

Neschopnost poznávat písmena, pamatovat si je, rozlišovat je, skládat z nich slova, věty, souvětí, je jistě příčinou špatného čtení. Příčinou této neschopnosti může a pravděpodobně je nedokonalá souhra mozkových hemisfér.

Při zkoumání příčin dyslexie se vytvořily dvě skupiny zastávající dva rozdílné názory: 1. skupina zastávala názor, že hlavní příčina je v dědičnosti. Názor 2. skupiny spočíval ve tvrzení, že příčinou je mozkové poškození. Teprve O.Kučera (1958, 1961) (in Matějček<sup>2</sup>, 1995) se odpoutal od jednostranného výkladového pojetí. Pracoval s dyslektiky v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, a tak využil rozborů anamnézy, nálezy pediatrické, psychologické, psychiatrické, sociální a rozborů klinického obrazu. Na základě svého zkoumání rozdělil dyslektiky do čtyř skupin:

- 1. skupinu představují dyslektici, u kterých odhadoval drobné poškození mozku. Tuto skupinu označil písmenem E, jako encefalopatie. „Neurologický náález v těchto případech zachycuje zpravidla celou řadu drobných nápadností. Anamnestické údaje svědčí o pravděpodobném poškození mozku v době prenatalní, perinatální, event. i postnatální. To potvrzuje i zevrubné vyšetření pediatrické, které zachycuje známky orgánových malformací a funkčních poruch. Klinický obraz chování je příznačný pro lehkou mozkovou dysfunkci. Psychologické vyšetření zachycuje drobné poruchy ve vnímání. V inteligenčních testech bývají výsledky ve zkouškách názorových zřetelně nižší než ve zkouškách verbálních. Zvláště nízkou úroveň mívají zkoušky kresebné, které vykazují obvykle i řadu nápadností jak v představivosti, tak ve zrakové pohybové koordinaci, tak konečně i v samotné jemné motorice. Velmi často u dětí této skupiny jsou patrné specifické poruchy řeči ve smyslu artikulační neobratnosti a specifických souhláskových asimilací. Vlastní defekt čtení a pravopisu je zpravidla těžší a jeho náprava je poměrně obtížná.“ (Matějček<sup>2</sup>, 1995, s.77)

- 2. skupina, kterou označil O.Kučera písmenem H, vykazuje etiologii hereditární. „U této skupiny chybí nálezy, které jsme uvedli jako příznačné pro lehké mozkové poškození. Zato však v anamnéze nacházíme zřetelné doklady o poruchách

sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte. Počítáme k nim kromě specifických poruch čtení a psaní i poruchy řeči, zvláště mají-li ráz artikulačních neobratností. V psychologickém nálezu bývají názorové zkoušky významně lepší než zkoušky verbální. Naproti tomu kresebné zkoušky mívají stejně nízkou úroveň jako u skupiny předchozí – jen s tím rozdílem, že se tu neobjevují tak výrazné poruchy v jemné motorice a ve vizuomotorické koordinaci. Obtíže ve čtení jsou u dětí této skupiny ve srovnání se skupinou předchozí spíše lehčího rázu a jejich náprava bývá také zpravidla rychlejší a úspěšnější. Nápravný postup je mezi jinými usnadněn i tím, že tu nebývají takové komplikace v chování, jaké charakterizují skupinu encefalopatickou.“ (Matějček<sup>2</sup>, 1995, s.77)

- 3.skupinu označil O.Kučera jako HE, tedy hereditárně encefalopatickou. V nálezech této skupiny se objevují náznaky jak skupiny encefalopatické, tak i skupiny hereditární. „Dá se předpokládat, že drobné poškození mozku, které se projevuje celkem typickým klinickým obrazem a event. i dalšími nálezy, svým způsobem „nasedá“ na terén už oslabený či jinak predisponovaný hereditárně.“ (Matějček<sup>2</sup>, 1995, s.78)

- 4.skupinu dyslektiků zařadil Kučera do kategorie neurotické nebo nejasné, protože ani z nálezu, ani z anamnézy nebylo možno dítě přiřadit k hereditární ani k encefalopatické skupině.

Toto třídění, které je velmi systematické, bylo za svých časů velkým objevem a pokrokem. Ale ani dnes, kdy se poznatky prohloubily a rozšířily, neztrácí svůj význam.

### **4.1.3 Náprava dyslexie**

Stejně jako každá jiná reedukace, tedy náprava, měla by i náprava dyslexie vycházet z individuality dítěte, z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruchy. Jednotný postup reedukace není stejný pro všechny děti. Každé dítě má poruchu odlišného stupně většinou s individuálními projevy. Je nutná komplexní zpráva z pedagogicko psychologického vyšetření, kde by měl být diagnostikován typ poruchy, stupeň její závažnosti, struktura intelektových schopností, projevy poruchy a také doporučení pro reedukaci.

Při reedukaci je třeba začínat na úrovni, kterou je dítě schopno zvládnout, pak obtížnost a náročnost přiměřeně zvyšujeme. Tak dítě od práce neodradíme. Je důležité používat pozitivní motivaci a pochvalu za splněný úkol.

Stejně jako u dysgrafie i jiných specifických poruch učení používáme co nejvíce tzv. multisenzorický přístup, při kterém je zapojeno co nejvíce smyslů. To dítěti umožní snadnější

zapamatování učiva i jeho snadnější vybavování. Dítě se tak může učit svým osobním stylem (auditivní – dítě využívá při učení především sluch, vizuální – dítě využívá zrak, haptický – dítě využívá hmat, kinestetický – dítě využívá pohyb, abstraktní – dítě využívá abstraktní myšlení).

Je důležité připravit si individuální program pro nápravný postup a v něm si vytyčit cíle, na které je nutno se u daného dítěte zaměřit. Je dobré si promyslet a zapsat do tohoto programu si metody práce a pomůcky, které budeme používat.

Při skupinové práci by neměl počet dětí v kroužku překročit počet 3 – 5 dětí.

V nápravném procesu hraje svou roli i rodina, její místo je nezastupitelné. Je nutné rodiče seznámit s nápravným programem a vše jim vysvětlit.

Dítěti zadáváme domácí úkoly pokud možno v hravé formě a v přiměřeném množství, aby jej neodradily.

Nápravná činnost vyžaduje dlouhodobý program, v němž je důležité si odškrtnout zvládnuté cíle. Není snadné provádět nápravnou činnost a ve většině případů je nutná spolupráce odborníků, školy i rodičů.

Efekt nápravy (reedukace) je nutné po určité době zhodnotit a pokud nedochází ke zlepšení, je nutné zvolit jiné nápravné metody nebo pomůcky.

## 4.2 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Specifická porucha pravopisu může být definována jako nevysvětlitelná, závažná porucha pravopisu. Závažná porucha je obvykle definována jako více než dvě standardní odchylky v pravopisu pod úrovní věku dítěte.

Specifická porucha pravopisu je často spojená se specifickou poruchou čtení – dyslexií, ale nemusí tomu tak být vždy. Dysortografie se může vyskytovat i jako samostatný problém. Často ale bývá s dyslexií spojena tak úzce, že mnozí badatelé tyto dvě specifické poruchy učení nerozlišují. O dysortografii se mluví většinou výslovně tam, kdy je třeba pravopis a čtení odlišit.

Dysortografie, stejně jako dyslexie, není homogenní skupinou, to znamená, že bychom o ní měli mluvit v množném čísle.

Mechanismy vzniku dysortografie považuje Matějček za obdobné jako u dyslexie, jen spojitosti se specifickými poruchami řeči a nedostatky ve sluchovém vnímání jsou daleko nápadnější. „Obtíže ve sluchové analýze slova v hlásky se do našeho

fonetického pravopisu bezprostředně promítají, a to v daleko větší míře než např. v pravopise anglickém. Stejně tak je tomu při nedokonalém sluchovém rozlišování hlásek, které jsou si artikulačně blízké, při tzv. specifických asimilacích, při obtížích v rozlišování měkkých a tvrdých slabik a při specifické artikulační neobratnosti.“ (Matějček<sup>4</sup>, 1987, s.72)

Matějček je přesvědčen, že u dysortografie jde vesměs o mentální funkce typické pro levou (řečovou) mozkovou hemisféru, takže výrazná dysortografie tohoto typu je současně významným vodítkem v diagnostice mozkových mechanismů. Tento obraz dysortografií u nás převládá, avšak není jediný. Jiný typ dysortografie (uvádí také Matějček<sup>4</sup>, 1987) ukazuje, že obtíže a nedostatek v pravopise mohou pramenit i z dysfunkcí pravé, tedy neřečové mozkové hemisféry. Nyní hovoříme o případech, kdy dítě v diktátech typicky zaměňuje písmena, která jsou si artikulačně a zvukově vzdálená, avšak blízká svou optickou podobou (např. b – d, ...). Mohli bychom říct, že jde o záměny tvarů, které dělají dítěti často problémy i při čtení. Jak uvádí Matějček<sup>4</sup> (1987), děti si v začátcích často pomáhají řečí, a to tak, že písmenům dávají jméno a s těmito jmény si je také vybavují. Například „r“ jako ryba, „h“ jako Honz a podobně. Avšak diktátům ve vyšších ročnících potom dítě nemůže stačit, a proto pak v časové tísně vynechává slabiky, slova nebo celé věty a to, co napíše, je často zkomoleno k nepoznání.

Další překážkou, která podporuje u dítěte dysortografické projevy, mohou být poruchy v dynamice duševních procesů. Jedná se o hypoaktivní formu lehkých mozkových dysfunkcí a projevuje se tím, že dítě nejenom zdlouhavě píše, ale i velmi dlouho hledá v paměti správné gramatické tvary. Zdlouhavé hledání je pak příčinou časové tísně, při které se pak všechny nedostatky ještě zesilují a dítě pak dělá mnohem více chyb, a to i nesmyslných.

Jestliže u hypoaktivních forem LMD je projevem zdlouhavost psaní i ostatních projevů, je logické, že u hyperaktivních typů tomu bude naopak. U dětí tohoto typu probíhá vlastní psaní a procesy smyslové analýzy a syntézy tak rychle a bez kontroly a zpětné vazby, že nedojde ani k integraci dějů potřebných ke správnému napsání slova a věty. Jednoduše řečeno, dítě napíše slovo či větu dříve, než si stačí cokoliiv rozmyslet. Typické chyby jsou pak vynechávání nebo komolení koncovek, zkracování slov a také vynechané háčky a čárky.

U mírnějších forem dysortografie není vzácností jev, kdy je dysortografie důsledkem dysgrafie. Je to způsobeno náročností grafického vyjádření písma, které dítěti odebírá tolik pozornosti, že dítě již nestíhá kontrolu obsahu. Výsledkem je pak samozřejmě nízká

úroveň pravopisu v nápadném nepoměru k možné relativně vysoké úrovni inteligence dítěte. (Matějček<sup>4</sup>, 1987)

#### 4.2.1 Náprava dysortografie

Odstraňování dysortografických chyb, tedy chyb pravopisných je mnohem obtížnější a zdouhavější než odstraňování chyb dyslektických.

Matějček<sup>2</sup> (1995) uvádí, že většina nyní užívaných nápravných metod je považována za „nespecifické“, což ale těmto metodám neubírá na účinnosti a užitečnosti. Zatím však nevíme, proč jsou tyto metody účinné, ani proč v jednom případě méně a v druhém více. Všechny tyto metody vznikly na základě praktické zkušenosti a jsou i zkušenostmi ověřovány, rozvíjeny a zdokonalovány. Je důležité podotknout, že na velké množství těchto metod upozornili dyslektici a dysortografici sami. Oni sami totiž vycítili, co jim dělá největší problémy a co jim tyto problémy pomáhá překonávat.

Balšíková a Dan (1991): S nápravou se v dané začíná podle výskytu a druhu chyb. Můžeme pracovat s celou třídou, ve skupinkách nebo individuálně. Žák se musí nejprve doučit všechna psací písmena, která dosud neznal nebo mu dělaly problém si je zapamatovat.

##### *„Doučování písmen*

Žák má v deníčku zapsaná písmena, která nezná, a sám si odškrťává ta, která se již doučil a dovede je podle diktátu napsat. U některých žáků se musí dlouhodobě procvičovat skupiny písmen zrcadlově symetrických, podobných tvarem nebo zvukově blízkých. Postupujeme takto:

- na magnetické tabuli jsou psací písmena společně s tiskacími podobami a zároveň s příslušným obrázkem, aby je žáci „měli na očích“
- žák dostane obálku s písmeny velkými, malými, tiskacími, a psacími; přiřazuje ta, která k sobě patří
- ukážeme tiskací písmeno, žák ukáže příslušnou psací podobu
- ukážeme tiskací písmeno, žák napíše psací tvar
- řekneme slovo, žák ukáže kartičku s psací podobou hlásky na začátku slova
- žák doplňuje vynechaná písmena ve slovech; buď přepisuje cvičení napsané na tabuli, nebo doplňuje písmena přes fólii.

### ***Chyby pramenící z poruch řeči***

Náprava probíhá většinou paralelně s nápravou dyslektické vady. Žák po složení slova z písmen celý výraz napíše. Zpravidla se s úpravou výslovnosti a zlepšením artikulace počet naznačených chyb snižuje.

### ***Slabiky di-ti-ni / dy-ty-ny***

Pro nácvik rozlišování se používá tvrdých a měkkých kostek ze dřeva a z molitanu. Kostky má každý žák. Dřevěné jsou popsány „tvrdými“ slabikami, a to vždy červeně, molitanové, s „měkkými“ slabikami, modře. Stejně barvy používáme pro kartičky s tvrdým *y* a měkkým *i*. Tak se do nápravy zapojí více smyslů. Na jedné straně kostky je napsána slabika krátká, na protilehlé straně dlouhá, aby se obě mohly procvičovat najednou. Při práci s kostkami postupujeme takto:

- řekneme slovo s některou z procvičovaných slabik, žák si slabiku potichu vysloví a ukáže příslušnou kostku
- ukážeme kostku, případně vyslovíme slabiku, žák říká slova s touto slabikou.

### ***Doplňovací cvičení:***

- doplňování *i-y* do vět na magnetické tabuli
- přepis a doplňování cvičení z tabule
- doplňování slabik do tabulky přes fólii
- diktáty slov a vět s těmito slabikami.

K častějšímu procvičování přibíráme i slabiky *ry-ři*, neboť praxe ukázala, že v nich žáci chybují více než ve zbývajících „tvrdých“ a „měkkých“ slabikách.“ (Balšínová O., Dan J., 1991, s.23, 24)

Uvedla jsem záměrně několik příkladů z knihy O.Balšínové a J.Dana - Náprava čtení a psaní, a to jako ukázkou několika cvičení z mnoha dalších v této knize, kde je vždy návod jak s nimi pracovat a co vlastně jimi procvičujeme. A nejenom v této knize, ale i v mnoha dalších je spousta užitečných cvičení a nápadů, jak pracovat s dysortografickými dětmi.

Z těchto příkladů je patrné, že je nejdůležitější začínat od základů, které dítě zvládá. Na těchto základech je nutné stavět a dále procvičovat obtíže dítěte. Důležité je přihlídnout ke zprávě z vyšetření dítěte v pedagogicko psychologické poradně, která je obdobná jako u již zmiňovaných dyslektiků. Odborník, který provádí nápravu, by měl dbát na doporučení reedukačních postupů a dále je konzultovat s pedagogicko-psychologickým centrem (poradnou), kde byla zpráva vypracována (kde bylo provedeno vyšetření dítěte).



Velmi důležitá je zpětná kontrola, při které zjišťujeme jaké pokroky dítě udělalo, tedy které dovednosti již zvládlo. Není-li úspěch znát, je nutné zvážit doposud užívané nápravné metody a pomůcky a podle potřeby je změnit.

### 4.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, psaní. Dysgrafik se nenaučí psát, přestože netrpí žádnou smyslovou vadou, ani jinou závažnou pohybovou poruchou a přestože nemá žádné vážné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů.

„V praxi se setkáváme poměrně zřídka s výraznějšími případy dysgrafií, zato však velmi často s obtížemi mírnějšími, charakterizovanými nápadně neúhledným, nejistým rukopisem. U takových dětí pak zpravidla nacházíme i jiné nápadnosti, které svědčí – obdobně jako v případě dysortografie – nejspíše o mozkové dysfunkci na podkladě určitého poškození mozku.“ (Matějček<sup>4</sup>, 1987, s.75)

Příčinou této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, a to většinou jemné. V některých případech se jedná o poruchu jemné motoriky v kombinaci s motorikou hrubou. Dalšími příčinami mohou být poruchy automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Jako hlavní příčina bývá často uváděn neukončený vývoj symetrického tónického šíjového reflexu, jehož příčinou bývá nedostatečně dlouhé období lezení v raném dětství, případně nesprávný způsob lezení, někdy dítě neleze vůbec, svou roli může mít i dědičnost. Další podíl na dysgrafii mohou mít i nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, případně paměti, představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Může váznout i proces převodu sluchových nebo zrakových vjemů do grafické podoby, nebo tento proces může probíhat zpomaleně a nekvalitně. Specifikem jsou u dysgrafiků většinou průměrné až nadprůměrné intelektové schopnosti. Z toho vyplývá, že k poruše nedochází na základě snížených intelektových schopností, ale z jiných důvodů (příčin) – bývají porušeny funkce, které jsou potřebné pro učení se psaní, čtení a počítání. Jde tedy o funkce percepční, kdy je porušeno především smyslové vnímání zrakové a sluchové. Dále dochází k poruchám kognitivních funkcí, zejména k poruše koncentrace, pozornosti, paměti, myšlení, řeči, matematických představ ap. Další poruchy se objevují v oblasti pohybových (motorických) funkcí, kdy je, jak už jsem zmiňovala, přítomna porucha motoriky jemné a často i hrubé. Dále se podílí poruchy motorické koordinace, rytmicity a senzomotorických funkcí. Specifické poruchy učení nazýváme poruchami funkčními právě

z těchto důvodů. Není totiž porušen tělesný orgán jako takový, nýbrž jde o poruchu nebo narušení funkce centrální nervové soustavy. (Jucovičová D., Žáčková H., 2005)

U dětí s dysgrafií bývá ochablé drobné svalstvo, které bývá zároveň nezpevněné. Svalové napětí bývá zvýšené a často se to týká celého těla, nejenom ruky. Děti mívají problém s uvolněním paže, předloktí, zápěstí nebo prstů. Důsledkem jsou pak křečovitě, nepřesné pohyby s menším rozsahem. Žáci jsou také potom více unavitelnější a tím se ještě více zhoršuje kvalita psaného projevu.

„Dítě má často problémy s osvojováním, zapamatováním a s pohotovým vybavováním písmen (mnohdy i ve vyšších ročnících), převodem tiskacích písmen na psací, zachováním správného tvaru písmen (písmena nedotahují, nedopisují, mají problémy s dodržáním správného poměru jednotlivých částí písmene.). Děti mívají obtíže i s navazováním jednotlivých písmen, udržení písmena na řádku, s dodržováním velikosti písmen, se zachováním směru psaní a správného sklonu. Někdy jim dělá problémy i dodržování správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny ve slovech, dodržování stejných mezer mezi slovy. Zaznamenáváme chyby i ve stanovení hranice slov v písmu (dítě píše slova dohromady nebo je nelogicky rozděluje – *Maminkašlana kouptja blíčka a jiné o voce.*)“ (Jucovičová D., Žáčková H., 2005, s.6, 7)

Dalšími problémy dětí s dysgrafií mohou vznikat při nesprávném držení psacích potřeb. Dítě často nedokáže psací náčiní správně uchopit – nejčastěji jde o úchop bez podloženého prostředníku pod perem. Ke špatnému úchopu se často přidružuje i neuvolněné až křečovitě držení, což je příčinou snížení kvality písma, tempa psaní a vyšší unavitelnosti. Někdy bývá úchop psací potřeby správný, ale dítě ji drží příliš nízko (nebo někdy příliš vysoko), a to opět vede ke křečovitému držení a zmenšení rozsahu pohybu.

Dnes je tomu již řada let, co se upustilo od přecvičování levorukých dětí. Dříve to však byla běžná praxe a psaní přecvičených leváků tak někdy mívalo obdobný ráz jako psaní dětí s mírnějšími motorickými problémy, písmo bylo těžkopádné a neúhledné.

Avšak ani dnešní levorucí žáci to nemají snadné. Často dochází k chybě v již zmiňovaném úchopu psacího náčiní, velmi častý je tzv. dráповitý úchop vedený shora. Levorucí žáci jsou často omezováni sami sebou v kontrole napsaného textu, a to nejenom nesprávným sklonem ruky, ale překáží jim často právě pero nebo tužka, nemluvě o možnosti rozmazávání si textu při psaní perem.

Nejenom u leváků je nutné vést děti ke správnému držení těla, naučit je správnému sklonu sešitu (leváci – levý roh sešitu naklání nahoru doleva a pravý dolů, praváci – pravý

roh sešitu naklánějí nahoru doprava a levý dolů), ruka musí zůstat pod linkou (v žádném případě nesmí být ruka vedena shora)

### 4.3.1 Náprava dysgrafie

Náprava dysgrafie se někdy prolíná a shoduje s předškolní přípravou dětí na psaní. Při nápravě dysgrafie se snažíme o postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro psaní (jednalo-li by se o dyslexii, pak funkce potřebné pro čtení, u dyskalkulie o funkce potřebné k počítání ap.) Výsledkem nápravy není pouze rozvoj potřebných funkcí, ale i vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni.

Náprava by měla být individuální záležitostí – vycházet z dítěte, jeho potřeb, aktuálního stavu a konkrétních projevů jeho poruchy.

Pro kvalitní nápravu je vždy nutná kvalitní a komplexní diagnostika a také zpráva z pedagogicko psychologického vyšetření. V takové zprávě by měl být diagnostikován typ poruchy, stupeň její závažnosti, stav percepčně motorických funkcí tvořících podklad poruchy a jednotlivé projevy poruchy. Tato zpráva by měla obsahovat také doporučení pro reedukaci, tzn. doporučení na které oblasti se zaměřit, jaké metody a pomůcky používat, dále vhodné metody práce a také způsoby hodnocení dítěte.

Nápravu začínáme vždy na té úrovni, kterou dítě s jistotou zvládne a postupně obtížnost a složitost zvyšujeme. Samozřejmě přiměřeným tempem, abychom dítě od práce neodradili. Důležitá je i pozitivní motivace a samozřejmě i pochvala za správně splněný úkol. Úroveň, které dosahujeme při individuální nápravě, je třeba také respektovat při vyučování a při hodnocení.

Nápravu začínáme většinou nácvikem percepčně motorických funkcí, které tvoří základ poruchy a je třeba je proto rozvíjet. Vybíráme taková cvičení, která jsou hravá a pro děti přitažlivá, motivují děti k práci a příliš je nezatěžují.

Nácvik bychom měly vždy začínat uvolňovacími cviky, při kterých se zaměřujeme na hrubou i jemnou motoriku a cvičíme koordinaci pohybů.

Měli bychom se také snažit používat co nejvíce tzv. multisenzorický přístup, v němž je zapojeno co nejvíce smyslů společně (zrak, sluch, hmat, případně i čich) v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací. Tento přístup využíváme zejména při fixaci tvarů jednotlivých písmen, protože možnost vnímání více smysly umožňuje snadnější zapamatování

a trvalejší uchování v paměti. Dítě také může při tomto způsobu vyučování využít svůj osobní styl učení.

Je vhodné připravit si jednoduchý program k postupu nápravy a zaznamenávat v něm její cíle. Dále bychom si měli vytvářet tzv. přípravy, ve kterých uvádíme, na které problémy se v dané nápravné hodině (lekcí) zaměříme, a které pomůcky budeme používat.

Z nápravného procesu nesmíme vynechat ani rodiče. Je velmi důležité je seznamovat se cvičeními a jejich účelem a řešením. Dítěti můžeme zadávat domácí procvičování, ale vždy jen v rozumném množství a pokud možno v hravé formě.

Jedná-li se o nápravy dysgrafie, kde není možný individuální přístup a musíme přistoupit ke skupinové reedukaci, neměl by počet dětí ve skupině překročit 3 – 5 žáků. Skupiny s větším počtem dětí mají snížený nápravný efekt, ne-li žádný.

Často bývá nutná týmová spolupráce – odborníka, který dítě diagnostikoval, odborníka, který provádí nápravu, školy a rodičů. Musíme si také uvědomit, že náprava bývá dlouhodobou a nesnadnou záležitostí. Po jisté době je důležité zhodnotit efekt nápravy a pokud by náprava nebyla dostatečně efektivní, je nutné hledat jiná vhodnější řešení.

K základům úspěšné reedukace patří nesporně i osobní přístup odborníka provádějícího nápravu. Je nutné aby pochopil situaci dítěte a dokázal upřímně naslouchat jeho pocitům. Jde tedy o citlivý přístup, a to nejenom k dítěti, ale i k jeho rodičům.

Cílem našeho snažení by tedy mělo být především vytváření situací, ve kterých může dítě objektivně projevit své opravdové znalosti a dovednosti. Dále musíme zajistit kvalitní rehabilitaci a reedukaci, nebo alespoň nabídnout nějakou náhradu dopadu poruchy. A v neposlední řadě je nutné zajistit k dysgrafickému dítěti vhodný přístup.

## 5. DIAGNOSTIKA

„Diagnostika bývá definována jako systémově založený, teoreticky zdůvodněný poznávací proces, jehož základem je hledání rozdílů, nejčastěji porovnáním určitého jevu s normou, která může být chápána nejrůznějším způsobem.

Výsledkem diagnostického procesu je diagnóza, jejíž nezbytnou součástí je i prognóza, zaměřená na další vývoj a doporučení.

V psychologické i pedagogické diagnostice bývají nejčastěji používány metody: pozorování, rozhovor, dotazníkové, testové metody a rozbory výtvorů. (Kocurová M., 2000, s.47)

Kocurová (2000) dále vidí diagnostiku specifických poruch i jako systémově založený poznávací proces odvislý od současné úrovně poznání problematiky. Tento proces může probíhat na odlišných úrovních, může pracovat s různými metodami a jeho cílem je odhalit problém dítěte, stanovit diagnózu, prognózu i přiměřený nápravný postup.

„Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od té, která je prováděna v běžné či specializované třídě. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivněno atmosférou školy, třídy, osobností učitele. Zahrnuje i srovnání se žáky téže třídy či školy, stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami.

Specializované pracoviště je prostředí, kde lze po navázání individuálního kontaktu vytvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Speciální testy zde používané umožňují porovnat žáka s populací daného věku.

Závěry obou pracovišť jsou cenné za předpokladu vzájemného využití získaných poznatků ve prospěch dítěte.“ (Zelinková O., 1996, s.24)

## 5.1 Diagnostická kritéria

Diagnózu nelze vyslovit pouze na základě přečtení jakéhokoliv textu. Je třeba, aby žák splňoval určitá kritéria.

Zelinková (1996) uvádí tyto kritéria:

*Čtení:*

- IQ se rovná nebo je větší než 90
- ČQ (čtenářský kvocient) se rovná nebo je menší než 90
- rozdíl mezi IQ a ČQ je minimálně 20 bodů
- trvale podprůměrné výsledky ve čtení
- negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole, adekvátní podmínky ve škole
- rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy

Pokud jsou splněna všechna kritéria, lze přidělit diagnózu dyslexie. Pokud není splněno jedno kritérium, lze kompenzovat dvěma z následujících kritérií:

- prokázána dyslexie u rodičů nebo sourozenců
- LMD
- poruchy v oblasti psaní
- snížené výsledky v percepčních zkouškách (např. zrakové a sluchové vnímání)
- výrazně opožděný vývoj řeči, specifická porucha řeči

*Psaní:*

- trvale podprůměrné výukové výsledky v písemných projevech (zvládnutí tvarů písmen, problémy v diktátech)
- specifické chyby ve školních pracích eventuelně v poradenském diktátu
- IQ se rovná nebo je větší než 90
- negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole
- rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy

Pokud jsou splněna všechna kritéria, lze přidělit diagnózu dysgrafie. Pokud není splněno jedno kritérium, lze kompenzovat dvěma z následujících kritérií:

- prokázána dysortografie nebo dysgrafie u sourozenců či rodičů
- LMD
- poruchy v oblasti čtení
- snížené výsledky v percepčních zkouškách

- výrazně opožděný vývoj řeči
- nápadné problémy s jemnou motorikou
- vývojová dyspraxie (porucha praktických dovedností)

Při výskytu pouze izolovaných projevů hovoříme např. o rysech či  
nevýrazných projevech dyslexie, dysortografie. (Zelinková, 1996)

## 5.2 Vlastní diagnostika (diagnostické postupy)

### 5.2.1 Diagnostika v běžné třídě

„V běžné třídě není v silách učitele provádět podrobnou diagnostiku.“ (Zelinková, 1996) U dětí, které učitel vnímá jako „zvláštní“, je třeba se zaměřit na zvláštnosti ( rychlost a správnost čtení, zaměňování a domýšlení písmen, porozumění čtenému textu, úprava písemného projevu, osvojování si jednotlivých písmen, spojení hláska – písmeno, poruchy soustředění – dítě nevydrží delší dobu ani u činnosti, která ho zajímá, poruchy pravolevé a prostorové orientace – záměny pravé a levé strany na sobě i v prostoru, obtíže při orientaci v sešitě, knize, na lavici, v místnosti nebo budově, poruchy sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu, poruchy zrakového vnímání – nízká schopnost rozlišovat jednotlivé detaily vnímaných tvarů, zvládnutí očních pohybů při čtení, poruchy řeči – tzn. poruchy porozumění, vyjadřování a výslovnosti, poruchy jemné a hrubé motoriky – pohyby těla, rukou, prstů, oční pohyby ap.) a zaznamenávat je. Můžeme použít záznamový arch nebo jinou formu zaznamenávání údajů ze sledování. Některé pedagogicko-psychologické poradny mají záznamové listy podrobnější. (Zelinková, 1996)

Zelinková (1996) uvádí i příklad záznamového archu se zaměřením na  
poruchy čtení, psaní a počítání v běžné třídě ZŠ:

*Čtení:*

- čte pomalu
- dvojí čtení
- nerozumí čtenému textu
- nesprávné oční pohyby
- další chyby (jaké)

### *Psaní:*

- píše velmi pomalu
- drží nesprávně psací náčiní
- písmo je neúhledné, nečitelné
- nejčastější chyby (jaké)

### *Počítání:*

- neorientuje se na číselné ose
- nechápe pojem číslo
- zaměňuje matematické operace
- zvládá učivo přibližně na úrovni ...ročníku

### *Soustředění:*

- soustřeďuje se dobře
- výkyvy v soustředění (kdy)
- soustřeďuje se velmi obtížně

### *Sluchové vnímání:*

- bez obtíží
- obtíže (jaké, poznání první hlásky ve slově, rozklad slov na hlásky, rozlišování slabik atd.)

### *Zrakové vnímání*

- bez obtíží
- projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury atd.)

### *Řeč*

- malá slovní zásoba
- obtíže při vyjadřování
- specifické poruchy řeči

### *Reprodukce rytmu*

- zvládá
- menší obtíže
- nezvládá

### *Orientace v prostoru*

- bez nápadností, zvládá
- menší obtíže



*-zvládá s obtížemi*

*Určování pravé a levé strany*

*-zvládá*

*-zvládá s obtížemi*

*-nezvládá*

*Nápadnosti v chování*

*-jaké*

*Postavení dítěte v kolektivu*

*-oblíbený*

*-celkem oblíbený*

*-neoblíbený, stojí mimo kolektiv*

*Rodinné prostředí*

*-způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině*

Zelinková (1996) dále upozorňuje, že uvedený záznamový list slouží pouze pro základní orientaci v problémech dítěte. Získané údaje mohou sloužit jako podklad pro vypracování žádosti o vyšetření dítěte na odborném pracovišti i výchozí bod pro podrobnější diagnostiku.

### **5.2.1.1 Diagnostika v 1.třídě**

„První ročník je klíčovým obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte i pro formování jeho vztahu ke škole a vzdělání jako celku.“ (Zelinková, 1996) Většina učitelů je již seznámena s pojmem poruchy učení, obzvláště s projevy dyslexie. Negativní skutečností ale bohužel je přílišné zaměření učitelů na vyhledávání dyslektiků již v prvním pololetí 1.ročníku a výzva k návštěvě pedagogicko – psychologické poradny.

Pro některé rodiče může být šokem podezření na poruchu. Ti pak hledají viníky a věnují přehnanou pozornost oblasti, ve které se porucha projevila. Není dobré vyvolávat planý poplach, ale na druhé straně je třeba hledat účinné řešení.

Na základě pouhého neúspěchu ve čtení, nemůžeme hned předpokládat poruchu čtení. Pozorování musí být zaměřeno na celou osobnost dítěte, na jeho vztahy ke spolužákům i učiteli, na vztah ke školní práci ap. Až na základě neúspěšného individuálního působení

učitele a závažnějších obtíží ve více oblastech posíláme dítě k odbornému vyšetření. (Zelinková, 1996)

Zelinková (1996) uvádí některé projevy, které nejčastěji signalizují poruchy učení:

#### *Čtení:*

*-výkony žáka ve čtení jsou horší než výkony v jiných dovednostech a činnostech, např. v matematice, všeobecné informovanosti. Nápadný může být zájem o jiné činnosti, které se od čtení výrazně liší.*

*-vázne spojení hláska – písmeno. Žák si dlouho nepamatuje nová písmena, zaměňuje je.*

*-žák si domýšlí text nebo ho odříkává z paměti. Při změně textu zcela selhává.*

*-obtížně skládá písmena do slabik, nápadně pomalu slabikuje.*

*-není schopen sledovat čtení spolužáků jednak proto, že sám nečte, ale i proto, že neudrží pozornost u jedné činnosti, nezvládne vedení očních pohybů po řádce.*

*-ke konci školního roku se projevuje tzv. dvojí čtení. Dítě si potichu přeřikává písmena a teprve potom vysloví slovo nahlas. (Takový návyk u většiny dětí vymizí). U dyslektiků přetrvává do vyšších ročníků a brzdí plynulé čtení).*

*-zcela uniká obsah přečteného textu. Žák neví, co četl, nechápe napsané pokyny, ani jsou-li snadné.*

#### *Psaní:*

*-držení psacího náčiní je křečovitě a nesprávně.*

*-dítě tlačí na psací náčiní, není schopno provádět plynulé tahy.*

*-obtížně si pamatuje a napodobuje tvary písmen.*

*-písmo je neurovnané, kostrbaté, tvary písmen jsou téměř nečitelné.*

*-písmena jsou nestejně veliká. Přepisování je neúčinné. Mnohdy se stává, že přepisovaná úkol je horší než úkol původní.*

*-v diktovaných slabikách či slovech píše dítě pouze některá písmena, většinou ta, která jsou zvukově výrazná, nebo ta, která si pamatuje.*

*-dítě nepíše čárky, háčky, neslyší všechna písmena správně. (rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a rozlišování sykavek tvoří náplň učiva až ve druhém ročníku. Teprve potom označujeme tyto chyby jako specifické chyby dysortografické).*

#### *Další obtíže:*

*Následující obtíže se projevují spolu s poruchami učení, ačkoliv s nimi zdánlivě nesouvisejí. Většinou však tvoří jednu z celého řetězce příčin.*

*-dítě se obtížně soustřeďuje, často vyrušuje, je neklidné, u každé činnosti vydrží jen krátkou dobu. Jde zřejmě o jeden z projevů lehkých mozkových dysfunkcí.*

*-sluchové vnímání je na velmi nízké úrovni. Žák není schopen rozložit slovo na hlásky, z daných hlásek slovo složit. Mohou se objevovat i případy, kdy žák nepozná první a poslední hlásku ve slově, nerozdělí slovo na slabiky, nepozná, zda slova lišící se jednou hláskou jsou stejná, či ne.*

*-v oblasti zrakového vnímání obtížně rozlišuje shody a rozdíly na obrázcích, nepřesně vnímá detaily.*

*-řeč může být nápadná malou slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování i nedostatečně rozvinutým jazykovým citem*

*-obtíže při vnímání a reprodukci rytmu se projevují neschopností vytleskávat či vyřukávat rytmus, pohybovat se v daném rytmu*

*-poruchy orientace v prostoru se projevují při určování pozic první, poslední, vpředu, vzadu nejen při matematice, ale např. při tělesné výchově a v dalších činnostech.*

*-poruchy orientace v pojmech vpravo-vlevo se projevují při určování pravé a levé strany nejen na sobě, ale i v prostoru. Tyto pojmy by měly děti zvládnout v 1.ročníku. Není-li to mu tak, je třeba dovednost cvičit. Menší obtíže se mohou projevovat až do osmi let.*

Zelinková (1996) se zmiňuje, že dokonce i zdánlivě nepochopitelné chování může být průvodním jevem specifických poruch učení. Dítě se projevuje zvýšenou aktivitou v jiných předmětech, než je jeho porucha, ale i nevhodným chováním, upozorňováním na sebe samotného.

Tento seznam jistě není konečný, obtíže se mohou projevovat více či méně, a to i v nejrůznějších kombinacích. Je také důležité si uvědomit, že ne všechny počáteční nedostatky dítěte a jeho počáteční pomalost nemusí znamenat poruchu. Pokud ale poruchu opravdu objevíme, je nutné speciální vyšetření na odborném pracovišti a speciální nápravné postupy.

### **5.2.2 Diagnostika na specializovaném pracovišti**

Matějček<sup>2</sup>, 1995 uvádí tři fáze, které je možno v diagnostickém postupu rozlišit:

1. Je třeba zjistit, jestli v konkrétním případě jde skutečně o vývojovou dyslexii. To znamená, že musíme vzít v úvahu všechno, co dyslexii charakterizuje, a to i známky nepravých dyslexií. Je také nutné zdůraznit, že u dítěte, které trpí dyslexií, nejde o defekt inteligence. Tato okolnost se za posledních deset let stala již všeobecně známou, přesto však někteří rodiče dětí trpících dyslexií považují tuto diagnózu jako ztrátu společenské prestiže, ohrožení své rodičovské identity a označení dítěte nesmazatelnou ponižující nálepkou na celý život. Takový postoj rodičů samozřejmě chápeme a je jim třeba zdůrazňovat, že pro další vývoj dítěte musíme udělat vše pro jeho prospěch.

2. Jde-li o dyslexii, je třeba provést podrobný rozbor případu a zjistit, jakého původu a jakého typu porucha je.

Je nutné si uvědomit jaké má dyslexie charakteristiky v konkrétním případě. Je třeba si uvědomit, jestli jde o poruchu funkcí levé nebo pravé mozkové hemisféry, jestli ji hodnotíme jako následek drobného poškození mozku nebo jde o genetickou podmíněnost. Musíme si uvědomit i jaké chyby vlastně dítě ve čtení a pravopise dělá a co to znamená.

3. Doplnit šetření tak, aby byly vytvořeny dobré předpoklady pro nápravu. To znamená získat informace o osobnosti dítěte, o jeho zájmech a postojích, o jeho rodinném zázemí a možnostech spolupráce s rodinou, o dostupnosti a možnostech nápravné pomoci.

Uvádí také, že v praxi jsou tyto fáze od sebe časově odděleny a různým způsobem se prolínají. Různí badatelé doporučují každý své vlastní schéma postupu, ale rozdíly těchto schémat jsou spíše v rozložení důrazů a v časovém pořadí jednotlivých zkoušek než v celkové koncepci. Jednotlivá vyšetření a jednotlivé testy mají v případě každého jednotlivého dítěte poněkud jinou hodnotu.

Místem, kde se v současné době diagnostikují specifické poruchy učení, jsou dnes pedagogicko-psychologické porady, nebo také další instituce, kde pracují speciálně připravení pracovníci. Komplexní diagnostika však vyžaduje spolupráci psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovnice a někdy i spolupráci dalších specialistů, jakými mohou být například odborní lékaři.

Při stanovení diagnózy se jako první bere v úvahu zpráva školy – školní dokumentace, kterou dítě navštěvuje. Další součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče.

„Nepřímé informace, které mohou vést k diagnóze specifických poruch učení, nejsou svým významem druhotné ve srovnání s informacemi získanými pomocí diagnostických technik. Nejsou v pravém smyslu slova ani nepřímé. Jsou však závislé na osobním přístupu toho, kdo diagnózu stanovuje, na jeho dovednosti vést rozhovor a na schopnosti obsah

rozhovoru analyzovat. Jde o rozhovory s rodiči, popřípadě s učitelem, a v neposlední řadě s dítětem samotným.“ (Pokorná<sup>1</sup> V., 2001)

Diagnózu specifických poruch učení můžeme stanovit hlavně pomocí přímých zdrojů diagnostických informací, tedy analýzou školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání. Významnou pomocí jsou i speciální zkoušky a testy, které hodnotí výkony dítěte v jednotlivých percepčních oblastech. (In Pokorná<sup>1</sup> V., 2001)

### 5.2.2.1 Školní dokumentace

Školní dokumentace neboli zpráva učitele je první dokument, který se pracovníkům v Pedagogicko-psychologických poradnách nebo centrech dostane do ruky před prvním vyšetřením dítěte. Zpráva učitele není nic jiného než vyplněný školní dotazník, ve kterém učitel (většinou třídní učitel) žádá o jeho vyšetření. Učitel sám v tomto dotazníku málokdy vysloví podezření na nějakou poruchu, většinou jen poukazuje na špatný prospěch dítěte, u kterého nepředpokládá podprůměrnou nebo sníženou inteligenci. Velmi zřídka vychází iniciativa k vyšetření dítěte přímo od jeho rodičů. Stává se, že se rodiče o tomto problému dozvědí z nějaké literatury a „shledají příznaky“ na svém dítěti. Dalším důvodem může být nízký prospěch dítěte, kdy mají rodiče a učitel každý jiný názor.

Současně s dotazníkem se odbornému pracovníkovi někdy dostávají do rukou i doklady o školní práci žáka, především jeho písemné práce. Údaje o školním prospěchu dítěte, o jeho chování, názor učitele na možné příčiny neúspěchů dítěte, jeho nápadnosti a obtíže, posudek o rodině i návrh na nápravu většinou obsahuje právě dotazník.

„Důkladný rozbor školního prospěchu dítěte poskytuje řadu základních informací, které dávají směr celému dalšímu šetření. Důležité je vědět, jaký prospěch má dítě právě nyní v českém jazyce a jaký v ostatních předmětech. Typickým pro dyslektiky je rozdíl o dva stupně mezi českým jazykem a matematikou.“ (Matějček<sup>2</sup>, 1995) Není-li rozdíl ve známkách tak markantní, podezření na dyslexii se podstatně snižuje.

Dotazník nám také ukazuje na rozpor mezi výkonem ve čtení na jedné straně a na inteligenci a snahu dítěte na straně druhé. A to je právě často znak dyslektického dítěte.

### 5.2.2.2 Vyšetření dítěte

Vyšetření dítěte je prvním krokem odborného pracovníka, jestliže dostane žádost o vyšetření.

Vyšetření se skládá z několika částí, které by na sebe měly navazovat. Změny v pořadí jsou samozřejmě přípustné a řídí se především individuálními potřebami dítěte.

#### 5.2.2.2.1 Rozhovor s dítětem

„Před vlastním vyšetřením zpravidla s dítětem krátce pohovoříme. Musíme je totiž zbavit napětí z nové situace a z očekávání něčeho neznámého nebo i "nebezpečného". Dále je žádoucí navázat s ním osobní kontakt, který zajistí spolehlivější výsledky příštích zkoušek. Způsob, jakým s dítětem kontakt navazujeme a jakým vedeme úvodní rozhovor, je přirozeně určován celou řadou okolností, které se případ od případu mění. Nelze tedy dát k němu jeden spolehlivý nebo osvědčený návod. Řídí se situací a jejími vnějšími podmínkami, řídí se osobností vyšetřujícího psychologa, speciálního pedagoga nebo psychiatra, avšak nejvíce se řídí osobností vyšetřovaného dítěte samotného.“ (Matějček<sup>2</sup>, 1995)

Dítě většinou ví, nebo alespoň tuší, proč přichází k vyšetření. K navázání kontaktu někdy napomáhá, když tuto skutečnost před ním neskrýváme, a že si o ní můžeme v klidu pohovořit. Je tedy nutné, nepodceňovat informace, které by nám dítě mohlo přinést. Samozřejmě, že nejde o odborné informace, ale o poznatky pro diagnostiku a nápravu specifických poruch učení.

Pokorná sama zastává názor, že jen dítě nám může povědět, jakými cestami se ubíralo, když řešilo určitý problém, nebo proč udělalo konkrétní chybu. Uvádí několik příkladů a já bych velmi ráda alespoň jeden citovala: „Vzpomínám na chlapce, který ve třetí třídě nepochopil psaní vlastních jmen. Když jsme rozebírali jeho chyby v diktátu, ptala jsem se, proč napsal *pan novák* s malým *n*. On mi bez rozmyšlení odpověděl, že přece pan Novák není jeho kamarád. Tím bylo všechno jasné. Paní učitelka, která dětem jev vysvětlovala, jim chtěla nové pravidlo přiblížit. A tak se děti říkaly jména kamarádů a ty psaly s velkým začátečním písmenem. Tato zkušenost překryla chlapci všechno ostatní, co jistě paní učitelka ještě dodala.“ (Pokorná<sup>1</sup> V., 2001)

V úvodu rozhovoru je dobré si s dítětem pohovořit spíše o tom, co mu ve škole jde, než na to co mu nejde. Je důležité pochopit vlastní přístup dítěte k jeho problémům. Děti často dovedou své obtíže výstižně popsat. Je dobré se zeptat i jak se dosud snažilo své

těžkosti překonat, jaká nápravná nebo pomocná opatření byla učiněna v rodině a ve škole, s kým se doma učí, jak toto učení probíhá a kolik času asi zabere. Tak si můžeme udělat první představu o tom, jak dítě samo svou poruchu prožívá a jak se s ní podle něj vyrovnává jeho rodina a jeho sociální prostředí. (Matějček<sup>1</sup>, 1974)

Úvodní rozhovor nám také poskytuje první příležitost slyšet a pozorovat, jak dítě mluví, protože řeč dítěte má ve vyšetření dítěte také svůj neopomenutelný význam. Jde o artikulaci, slovní zásobu, obsahovou stránku i skladbu řeči.

Může se ale také stát, že pokud je řeč slabým místem v osobnosti dítěte, nebude snadné rozhovor v počátku dobře rozvinout. Existují další možnosti, jak nechat dítě odreagovat, a to převážně manuální činností, kterou je např. kresba. Abychom však využili i tuto část, je dobré nechat dítě kreslit např. postavu pána, nebo obkreslovat obrazce nebo jakýkoliv jiný test, který dítěti nebude připomínat školní zkoušení, ale naopak mu umožní se uvolnit. I tyto projevy dítěte jsou v diagnostice nesmírně cenné a mnohdy i určí další směr zkoumání. (Matějček<sup>2</sup>, 1995)

#### **5.2.2.2.2 Vyšetření čtení**

Pro vyšetření čtení jsou dány speciální texty k tomuto účelu speciálně vybrané. Sledujeme na nich rychlost a plynulost čtení. Vyšetřující si do nich také zaznamenává počet a druh chyb, které dítě dělá. Čtenářský kvocient (ČQ) se pak stanovuje na základě tohoto vyšetření.

Ve třicátých letech se používaly hlavně testy Horákovy nebo Příhodovy. V sedmdesátých letech z nich byl vybrán text „Mařenka se bojí vlaku“, pak přibyly ještě čtyři další texty: „Zajíček“, „Na raky“, „Krtek“, „Nevděčný smrk“ a byl vypracován určitý systém hodnocení. Po školské reformě na konci sedmdesátých let zpracoval nové normy Z.Žlab. Použil texty „Kočátko“, pro vyšší ročníky připravil článek „Doma“, který začíná lehkými větami, aby čtenáře neodradil, avšak postupně nabírá na náročnosti.

„Ve školním roce 1984/85 byl zahájen rozsáhlý výzkumný projekt, který zahrnuje přibližně po 200 dětech z každého postupného ročníku od 1. do 6., dále děti ze specializovaných tříd pro dyslektiky, ze zvláštních škol a ze škol pro děti se smyslovými vadami. Do výběru byly pojaty děti z různých krajů Čech a Moravy, z Prahy, z krajských měst, menších měst i z venkovských škol. Šetření se provádělo vždy na sklonku 1.čtvrtletí, o pololetí a na začátku 4.čtvrtletí.

Ke standardizaci bylo vybráno tentokrát sedm textů ("Alena", "Kvočna a kocour", "Zajíček", "Kapr", "Sýkorky", "Krtek", "Jedle a dub"). První z nich ("Alena") je určen jen pro děti v 1. postupných ročnících – ostatní pro vyšší ročníky. Dva texty jsou snadné, dva těžší a dva poměrně obtížné. Navíc byl přidán ještě nesmyslný text ("Latyš"), psaný sice českým pravopisem a českou skladbou hlásek, avšak bez věcného významu. V takovém textu je čtenář nucen vskutku "číst očima" – inteligence mu nepomáhá. Lze také předpokládat, že vyloučíme-li sémantickou stránku čtení, zaměstnáváme daleko více pravou a daleko méně levou mozkovou hemisféru, než když čteme pro obsah.

Zkoušky čtení se provádějí individuálně tak, aby druhé děti neslyšely, co zkoušené dítě čte. Ti, kdo testují, vyplňují o každém čtení každého jednotlivého dítěte záznamní listy, v nichž jsou zachycena základní anamnestická data a podrobné údaje o rychlosti a způsobu čtení, počtu a kvalitě chyb, porozumění čtenému textu a o chování dítěte při zkoušce. (Matějček<sup>2</sup>, 1995)

Nejčastěji se testuje:

a) Rychlost čtení

Rychlost čtení je nejlépe měřitelným ukazatelem vyspělosti čtení. Jde o počet správně přečtených slov za minutu.

Postup je následující: dítě přečte nadpis a ihned začne číst text. Rychlost čtení se měří teprve od prvního slova textu. K přesnému měření se používají stopky. Text čtený dítětem sledujeme během měření v kontrolním textu, v němž je u každého řádku uveden počet slov od začátku článku. Tak můžeme sledovat kam dítě za jaký čas dočetlo. Do textu si zapisujeme přesné znění čtenářských chyb, které pak rozebereme. Pod text bychom si měli dělat poznámky o způsobu čtení dítěte, o jeho čtenářských návycích i dalších projevech dítěte. Tento kontrolní text nám tedy poslouží jako psychologický protokol i záznamní list.

Délka čtení dítěte bývá většinou tři minuty. Z této doby zaznamenáváme počet přečtených slov za každou minutu a odečítáme počet slov přečtených nesprávně, tak dostáváme pouze počet slov přečtených správně.

Některé děti potřebují více času na tzv. rozečtení, jiné podávají vyrovnaný výkon již od počátku, další mohou s přibývajícím časem čtení zpomalovat a více chybovat. Jiné dítě může přečíst např. celou větu správně, ale pak jej zarazí neznámé slovo a na něm může ztratit mnoho času.

Nikdy by nám při takovémto měření nemělo jít o pouhý záznam rychlosti čtení, nýbrž o zjištění skutečné výkonnosti dítěte. Tato metoda je diagnostická, nikoliv metoda školní výuky.



Čtenářskou rychlost vyjadřujeme čtenářským kvocientem nebo podobnými psychometrickými mírami, které pak porovnááme s jinými ukazateli mentálního vývoje dítěte jako je například inteligenční kvocient.

#### b) Počet chyb

Počet chyb čtených slov je typickým ukazatelem poruch ve čtení, ne však čtenářské vyspělosti. Učitelé často zakládají svůj úsudek o čtení dítěte jen ve velmi malé míře na správnosti čtení, ve větší míře pak na rychlosti.

„Sociální únosnost čtení podle počtu chyb je možno na podkladě praktických zkušeností vyjádřit asi dvojnásobkem průměrného procenta chyb pro konec 2.ročníku, tj. přibližně 6 – 10%. Za defektní pokládáme, jestliže dítě od 3.třídy výš dělá v textu více než 10 chyb na 100 přečtených slov.“ (Matějček<sup>2</sup>, 1995, s.155)

#### c) Stupeň vývoje čtenářských návyků

Vyspělost čtení není charakterizována pouhou rychlostí či množstvím chyb, ale i určitým způsobem nebo stylem, jakým dítě daný text zvládá, jak čte plynule, jestli hláskuje nebo slabikuje, zda čte po slovech nebo po skupinách slov a s jakou větňou intonací čtený text zvládá.

#### d) Porozumění čtenému

Tento úkol bývá pro dítě jeden z těžších. Dítěti po přečtení textu text odebereme a poprosíme jej, aby nám teď povědělo o čem četlo. Není vhodné dítě opravovat nebo jinak vyjadřovat svůj nesouhlas. Naopak mu můžeme pomoci různými otázkami.

Některé děti text reprodukují ochotně, v míře jejich možností, jiné z neznámých důvodů nechtějí o článku hovořit. Dítě se snažíme podpořit a pobídnout jej, pokud se stydí nebo má obavy, že jeho reprodukce nebude „dost dobrá“.

### **5.2.2.2.3 Vyšetření psaní a pravopisu**

V diagnostice specifických poruch učení zatím nejsou žádné standardní zkoušky psaní a pravopisu, které se používají v diagnostice, ale existují alespoň různé pracovní postupy, které se při těchto diagnostických úkolech mohou využít.

#### a) Zkouška psaní

Při této zkoušce, respektive při tomto vyšetření, jde především o posouzení grafomotorické stránky písemného projevu. Písmo je pokládáno za jeden z nejlepších

ukazatelů motorických poruch spojených s těžkými i lehkými mozkovými dysfunkcemi, má také přímý vztah ke stavu a ke stupni zralosti nervového systému dítěte. (Matějček<sup>2</sup>, 1995)

„Psalí je patrně na druhém místě hned za řečí co do komplexnosti a náročnosti jemné koordinace mnoha svalových skupin a mnoha mozkových struktur – porucha v některé z nich se proto poměrně zřetelně projeví v konečném výsledku. Za normálních okolností se samozřejmě při postupném vyspívání nervového systému a při soustavném cviku písmo zdokonaluje, ruka se uvolňuje, pohybová koordinace se zlepšuje, takže je dokonce možno sestavit jakési normativní vzorkovnice dětského písma zachycující jeho vývoj od 1. postupného ročníku do vyššího stupně základních škol.“ (Matějček<sup>2</sup>, 1995, s.162)

Při vyšetření psaní dítě většinou kreslí a píše. Používáme k tomu některé zkoušky školní zralosti. Jedna z nich je „opsání“ slova nebo skupiny slov. Od dětí také můžeme požadovat napsání číslic nebo jednoduchých slov, která už ve škole probíraly. Od starších dětí můžeme požadovat i náročnější slova a věty.

Na písemném projevu dítěte můžeme posuzovat velikost a tvar písmen, tlak na podložku, jistotu tahů, dodržování či nedodržování směru, přetahování nebo nedotahování linek, pozorujeme, zda není písmo roztřesené a zda nenese ještě jiné znaky motorických poruch. Křečovitě, trhané či nekoordinované písmo bývá důsledkem křečovitěho držení tužky, nebo nesprávného postavení prstů. Toto zjištění bývá často prvním vodítkem k diagnóze lehké formy dětské mozkové obrny, kterou po dalším speciálním vyšetření stanovuje dětský neurolog. Krátké záškubové tahy, kterými se dítě snaží dostávat kupředu, jsou typické pro již starší žáky.

Pro dítě je také velmi důležitý čas, který k napsání slova potřebuje. Někdy se u dysgrafických dětí může objevovat úzkostná pečlivost, kdy se s jedním písmenkem píše přehnaně velkou dobu. Avšak dlouhá doba k napsání jednoho písmene či slova může znamenat i motorickou neobratnost, kterou se dítě naučilo takto maskovat.

Jakýkoliv problém v grafické složce písemného projevu se také samozřejmě může projevit v oblasti pravopisu dítěte. Nejčastějším problémem dysgrafických dětí je, že je samotný akt napsání písmene upoutá natolik, že již nestíhají věnovat pozornost pravopisným jevům. Takže můžeme říci, že dysgrafie může být podkladem pro dysortografii nebo jí alespoň významně napomáhá.

## b) Zkouška pravopisu

„Dyslexie bývá často spojena s dysortografií. V praxi se diagnostika obou těchto specifických poruch neodděluje – každé dítě prochází zkouškou čtení i pravopisu. A podobně jako v případě zkoušky čtení má zkouška pravopisu přinést odpověď na základní otázku, jež zní, zda-li toto dítě specifickou poruchou pravopisu skutečně trpí či nejde-li snad o poruchu jinou. Budiž hned řečeno, že určité procento dětí už po této samostatné zkoušce můžeme diagnostické nálepky dysortografie zbavit. Jejich pravopis je buď zcela dobrý, nebo se dopouštějí jen chyb z „neznalosti“ pravidel a školní látky, nebo chyb z nepozornosti v časové tísní apod.“ (Matějček<sup>2</sup>, 1995, s.164)

K vyšetření pravopisu se nejčastěji používá zvláštních diktátů. Ty nám umožňují zachytit nejistotu dítěte ve sluchové analýze slov v hlásky, dále nedostatky ve sluchovém rozlišování jednotlivých hlásek artikulačně si blízkých, problémy v rozlišování pořadí hlásek a slabik ve slově ap. Odborníkům většinou postačí několik vybraných vět, podle kterých dokáží problémy dítěte poznat. Svou důležitou roli hrají i sešity dítěte, které mohou hodně napovědět o specifických chybách dítěte, protože právě těm se mohlo dítě v diktátu dokázat vyhnout. V příloze uvádím příklady vět, které se v diagnostickém vyšetření neřídka používají.

#### **5.2.2.2.4 Vyšetření inteligence**

Vzpomeneme-li si na definice dyslexie uváděné na začátku této práce, shledáme v nich jako společné předpoklad v rozdílu inteligence a úrovně čtení při dyslexii, inteligence a úrovně psaní v případě dysgrafie a tak dále. Dalším předpokladem jsou nedostatky v poznávacích schopnostech potřebných k určitým činnostem. A z těchto předpokladů také dále vyplývá, že tedy jiné poznávací schopnosti jsou vyvinuty normálně.

Matějček<sup>2</sup> (1995) také uvádí, že vyšetření inteligence je nezbytnou složkou diagnostického programu a nelze je nahradit jen přibližným odhadem nebo „dobrým míněním“ rodičů, učitele či kohokoliv jiného. Vyšetření inteligence vyloučí z podezření na SPU ty děti, které čtou špatně, ale v souladu s celkovou úrovní svých intelektových schopností.

Vyšetření inteligence provádí odborní pracovník, který je k tomu způsobilý svým vzděláním a tato vyšetření probíhají vždy individuálně. Je třeba s dítětem navázat dobrý kontakt a celé vyšetření vést s ohledem na individualitu dítěte.

„U dětí mladšího školního věku se u nás běžně používá inteligenčního testu Termana a Merrillové, u dětí středního a staršího školního věku spíše Pražského dětského Wechslera. Oba testy byly u nás nově standardizovány. Dávají možnost nejen celkově hodnotit intelektovou vyspělost dítěte, ale i posoudit její strukturu podle rozložení výkonů v jednotlivých subtestech. (Z toho hlediska by byl u starších školních dětí nejvýhodnější Amthauerův test struktury inteligence IST. Protože se však předkládá písemnou formou a předpokládá přinejmenším „normální“ čtení dítěte, nelze ho u dyslektiků dobře použít). (Matějček<sup>2</sup>, 1995, s.166)

K doplnění základních testů inteligence slouží ještě celé řady dalších zkoušek, které jsou většinou již speciálně zaměřené.

Matějček<sup>2</sup> (1995) však také uvádí, že k testům inteligence v běžné praxi patří i psychologický protokol. To znamená, že si děláme podrobné poznámky o navázání kontaktu s dítětem, o jeho schopnosti přizpůsobit se nové situaci a nárokům zkoušky, o jeho pracovním postupu, ochotě spolupracovat, o jeho pozornosti a zájmu, snaze či iniciativě, o jeho aktivitě nebo tělesné obratnosti nebo neobratnosti a dalších projevech. Ty pak můžeme srovnávat s přibližnými normami, které již byly odvozeny z vyšetření mnoha dalších dětí ve stejné situaci.

### **5.2.2.3 Anamnéza s rodiči**

Dítě zpravidla vyšetřuje psycholog, zatímco anamnézu s rodiči většinou zpracovává sociální pracovnice. Chybí-li nějakým způsobem účast sociální pracovnice, zpracovává si psycholog tuto anamnézu sám, a to před vyšetřením dítěte.

Matějček<sup>1</sup> (1974) odkazuje na publikace, kde jsou příslušné pokyny: J.Fischer a kol, 1963, O.Kučera a kol., 1961, J.Jirásek, Z.Matějček, Z.Žlab, 1966.

Při takovéto anamnéze je důležité se podrobně vyptat, jestli se problémy ve čtení a pravopise již v rodině a příbuzenstvu vyskytují, nebo jaké jiné problémy se v této spojitosti projevují. Další důležitou otázkou je celková úroveň vzdělání jednotlivých členů rodiny a odpovídá-li přibližně jejich inteligenci. Je třeba zjistit také rodový výskyt poruch řeči, nápadné obtíže v kreslení nebo problémy s tělesnou neobratností ap. Důležitá je i otázka ohledně leváctví v rodině.

Dalším bodem v anamnéze je vývojová a zdravotní anamnéza dítěte. Vyptáváme si i na dobu před narozením dítěte – zda bylo chtěné, či nechtěné, jak probíhalo těhotenství,

porod, jak se dítě chovalo a vyvíjelo od narození. Pokračujeme otázkami na pohybový vývoj dítěte, vývoj řeči a sociálních návyků. Důležitým zjištěním jsou i nemoci, které dítě prodělalo. Můžeme se informovat i o vývoji sociálních návyků a dovedností, o povahových rysech dítěte a jeho vztazích k členům rodiny, k sourozencům i ostatním dětem, k učitelkám ap.

Třetím bodem v rodinné anamnéze je takzvaná anamnéza výchovná. Zde zjišťujeme, jak bylo a je dítě vychovááno a jestli se neobjevují nějaké výchovné problémy.

Čtvrtou částí anamnézy jsou již otázky týkající se přímo problémů dítěte, kvůli kterým je vyšetřováno, tzn. čtení, psaní, pravopis,...

#### **5.2.2.4 Další vyšetření**

Ke stanovení diagnózy a návrhu nápravného postupu zpravidla dostačuje zpráva učitele, důkladná anamnéza s rodiči, rozbor klinického obrazu poruchy a psychologické vyšetření dítěte. Někdy nás ale okolnosti donutí k získávání ještě dalších údajů z ještě jiných zdrojů. Tato situace nastává většinou v případech, kdy není zcela zřejmé a jednoznačné, jedná-li se o dyslexii nebo jakoukoliv jinou specifickou poruchu učení a podezření spadá na poruchu způsobenou jinými příčinami.

K těmto vyšetřením dochází na specializovaných pracovištích dětské psychiatrie. Odborníci se zde snaží zjistit, zda se nejedná o jakékoli odchylky a malformace od zdravotního stavu dítěte. Provádí orientační vyšetření zraku a sluchu, orientační logopedické vyšetření a vyšetření neurologické a psychiatrické.

## **6. ZÁSADY NÁPRAVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ**

### **6.1 Prevence specifických poruch učení**

Nejlepší nápravou specifických poruch učení je samozřejmě jim předcházet. K těmto účelům vydala B.Sindelarová knihu Předcházíme poruchám učení, Soubor cvičení pro děti

v předškolním roce a v první třídě. Tato knížka je určena mateřským školám, prvním třídám základních škol a rodičům předškolních dětí. V první části nás autorka seznamuje s mimointelektovými příčinami školních obtíží, druhá a třetí část je věnována diagnostice příčin těchto obtíží a uvádí i některé možnosti nápravy. Náprava probíhá převážně formou her s různou náročností.

Chceme-li předcházet specifickým poruchám učení, musíme předcházet i výukovým obtížím a jejich negativním následkům – například to může být ztráta motivace k učení, nebo velké mezery ve vědomostech způsobené nesystematickým učením ap. Je však nutné předcházet i poruchám koncentrace, poruchám chování, neurotickým obtížím, ...

## 6.2 Zásady pro nápravu specifických poruch učení

Pokorná<sup>2</sup> (2000) zmiňuje, že pro účelné odstraňování specifických poruch je kromě znalostí nápravných metod a postupů také zapotřebí vytvořit si jistou koncepci nápravy, která se bude řídit jistými pravidly, která zvyšují účinnost nápravy.

„Prvním předpokladem by tedy mělo být *zaměření terapie na specifiku jednotlivého případu*. Nejde jen o vlastní obtíže, ale i o vnitřní a vnější podmínky pro nápravu, které je nutné respektovat. Vnitřními podmínkami jsou intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace, volní vlastnosti i motivace k práci. Vnějšími podmínkami jsou pak prestiž vzdělání v rodině, podpora učitelem, rodičem nebo jinými lidmi.“ (Pokorná<sup>2</sup> V., 2000, s.213)

Druhým bodem naší koncepce by měla být celková psychologická analýza situace dítěte. V této analýze jde o vztah dítěte k učení a o situaci rodičů dítěte. Důležité je předpokládat, že dítě již většinou ztrácí víru na lepší výsledky ve škole, a to v důsledku dosavadních neúspěchů. Často i rodiče někdy již stagnují na zlepšení výsledků dítěte. Stává se, že nám rodiče hned při prvním setkání vykreslí své dítě se všemi jeho problémy a neschopnostmi. Často je srovnávají s úspěšnějšími sourozenci. Tento rodičovský projev se nám zprvu může zdát jako by neměli ke svému dítěti dostatečně kladný vztah, ale opak bývá pravdou. Rodiče se nám tak naopak svěřují se svojí bezmocí a beznadějí, jsou často bezradní se starostmi o své dítě.

Naší povinností nebo možná lépe řečeno úkolem je pomoci rodičům i dítěti překonat první úzkost a zábrany. Snažíme se tak i získat si pro nápravnou terapii dítě i rodiče na svou stranu.

Třetí zásadou, která by měla vždy v naší koncepci platit, je snaha o co nejpřesnější diagnostiku obtíží dítěte tak, aby jsme se na ně mohli přesněji zaměřit a pracovat na jejich nápravě. Není třeba, abychom s dítětem procvičovali to, co již umí a pochopilo, ale právě to, co mu dělá největší obtíže.

S dítětem samozřejmě budou pracovat a procvičovat v určité míře i rodiče, proto je nutné je seznámit s příčinami neúspěchů dítěte a také s našimi nápravnými metodami a jejich účelem.

V neposlední řadě se musíme zamyslet nad oblastmi, které budeme u dítěte rozvíjet a jakou metodiku a pomůcku zvolíme, i v jaké obtížnosti, náročnosti a posloupnosti. Nápravná cvičení musí být opravdu přiměřená, protože by se mohlo stát, že lehká cvičení budou dítě nudit a těžká jej budou frustrovat z nedosažitelnosti úspěchu a budou opět navozovat pocit bezmoci, jaký dítě zažívá ve škole. I rodiče dokáží rozpoznat, jak jsou naše cvičení úspěšná a mohlo by z jejich strany dojít ke ztrátě důvěry v našem nápravném snažení.

Platí zásada, že nová informace či činnost vzbuzuje náš zájem, naproti tomu činnost známá nás nenutí se nad ní zamýšlet a často nás nudí. Tak je tomu i u nápravných činnostech, které dáváme dětem. Nová činnost v nich může při dobré motivaci vzbudit zájem. Samozřejmě, že někdy může nová činnost vyvolat i obavu z neúspěchu, která nepříznivě ovlivňuje výkon dítěte, ale tu je nutné potlačit. V některých případech stačí například jen rozhovor o skutečnosti, které dítě nerozumí.

Další z velmi důležitých zásad je dát dítěti možnosti zažít úspěch již při první návštěvě v poradně nebo v nápravné hodině. Mělo by jít o úspěch z oblasti, kde většinou selhávalo nebo mělo problémy. Vlastní úspěch je pro dítě nesilnější motivací k dalším činnostem. Dítě povzbudíme a je možné jej i odměňovat například bonbóny. Úspěch je pro takové dítě něco zcela nového a otevírá dítěti nový obzor možností. Dítě s námi pak ochotněji spolupracuje a nemusíme ho v podstatě k nápravným činnostem nijak nutit. Je důležité, aby se dítě cítilo při nápravě nijak neohrožováno, v bezpečí a příjemně. I rodiče jsou příjemným zážitkem svého dítěte často překvapeni a jejich spolupráce je pak duchaplnější.

Úspěch by dítě mělo zažít nejen na začátku jeho nápravy, ale mělo by mít šanci jej zažívat pokud možno co nejčastěji během nápravy. Toho můžeme dosáhnout, postupujeme-li při nápravě po malých krůčcích, tedy pomaleji, ale s viditelným zvládnutím. Není třeba příliš brzy zvyšovat náročnost úkolů, ale není vhodné se příliš dlouho zdržovat na úrovni, kterou již dítě zvládá. Je důležité, aby si i dítě a rodiče uvědomovali, jaké pokroky dítě dělá, byť by se jednalo jen o maličkosti. Tímto způsobem také získáváme informace tzv. zpětné vazby a víme, že dítě ví, co již zvládlo.

Chceme-li dosáhnout skutečné docvičení dovednosti dítěte, je nutné s ním pracovat opravdu pravidelně a systematicky. „Pokud určitou dovednost cvičíme denně, máme podstatně větší naději na úspěch, protože jednotlivé spoje upevňujeme. Pokud cvičíme nesystematicky, dostáváme se do situace, kdy stále znovu určitý spoj navozujeme, což v praxi znamená, že se dítě určitou dovednost stále znovu učí.“ (Pokorná<sup>2</sup>, 2000, s.216)

Dalším důležitým bodem, který bychom si měli při nápravné činnosti uvědomovat je, že všechna cvičení by měla být prováděna s porozuměním. I děti v nižších ročnících, v prvních a druhých třídách, potřebují probíranému učivu porozumět. Jestliže dítě pochopí podstatu probíraného učiva, má potom větší šanci si toto učivo později opět vybavit. Jestliže bude dítě však pracovat bez porozumění, bude se opětovně setkávat s neúspěchy a dalším zklamáním.

Další předpoklad pro úspěšnou nápravu vyplývá z již uvedených činností – je to soustředěnost dítěte. Dítě musí pracovat cílevědomě a k tomu mu musíme vytvořit optimální podmínky. Základem je klidná atmosféra. Dítěti bychom se měli věnovat naplno, ne jako mnozí rodiče, kteří při jakémsi doučování svých dětí stíhají ještě vařit, žehlit a uklízet. Pro dítě je ideální, když ví, že je středem pozornosti, a že ho rodič při jeho činnosti respektuje. Rodič by měl být při procvičováním s dítětem klidný, není vhodné na dítě naléhat a stresovat ho tak časovou tísní.

Nápravný proces specifických poruch učení není jednoduchý a je také časově značně náročný, dlouhodobý. Rodiče je potřeba s tímto stanoviskem seznámit a informovat je, že k nápravě bude docházet velmi pomalu a po malých částech. Rodiče, kteří očekávají úspěchy od dítěte najednou, budou vždy zklamáni.

Pro úspěšnou nápravu je nutné zhodnotit každou funkci dítěte, která je nedostatečně rozvinuta a dovést ji k dokonalosti. Každou narušenou funkci tedy musíme cvičit a rozvíjet tak dlouho až dojde k automatizaci.

„Při nápravě *používáme co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit.* Například při nácviu sluchové diferenciaci řeči – ať se zabýváme rozlišováním souhláskových skupin, měkčením, nebo dlouhými a krátkými slabikami – je důležité, abychom jednotlivé jevy nepřeháněli, ale vyslovovali čistě, jasně a zřetelně, ale zcela přirozeně.“ (Pokorná<sup>2</sup>, 2000, s.218) Jak již naznačila Pokorná (2000), každé přehánění ve výslovnosti dítěte mate a zkresluje jeho vjemy. Dítě potřebuje jasnou představu o všem co má dělat.



Vše, co dítěti předkládáme, by mělo mít svou strukturu, aby to mohlo dítě snadněji pochopit. Pochopí-li dítě základní přehledy, které mu nabídneme, není pak problém na nich stavět dál.

Děti se specifickými poruchami učení často nechápou souvislosti mezi jednotlivými gramatickými jevy, matematickými postupy, informacemi v ostatních předmětech, ... Cílem nápravy je vnést smysl nebo nějaký řád do schopností a vědomostí dítěte. Proto dítěti informace nějakým způsobem strukturujeme a předkládáme co nejsystematičtěji. Samozřejmě při tom musíme přihlížet i individualitě dítěte.

## **7. HODNOCENÍ A TOLERANCE DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

### **7.1 Obecné zásady**

Přístup k dětem s SPU upravují dokumenty MŠMT ČR, jejichž hlavní myšlenkou je, aby ke zjišťování vědomostí a dovedností žáků byly voleny takové druhy a formy ověřování, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv. Z toho vyplývá, že děti s SPU by měly být jinak nejen vzdělávány, ale i hodnoceny. A to z důvodu, že jde o poruchy vrozené, ze které dítě nemůže a samo bez pomoci je nedovede ovlivnit.

Jedním z prvních kroků, které by učitel při uplatňování jiných metod měl učinit, je vysvětlení rodičům i žákovi samému, že bude hodnocen i vzděláván odlišně a také proč a jak se to bude provádět. Toto vysvětlení je dobré podat i jeho spolužákům a také učitelům, kteří ho také vyučují. Je velmi důležité, aby se takové dítě nestalo terčem posměchu nebo opovržení ostatních dětí.

Dalším předpokladem úspěšnosti dítěte se specifickými poruchami učení je, že nebude vystavováno takovým činnostem, ve kterých je jakýmkoliv způsobem znevýhodněno a nemůže tak podávat přirozený výkon.

Je třeba se snažit dosáhnout toho, aby dítě podávalo takový výkon, který odpovídá jeho skutečným schopnostem, tedy oddělit znalosti, schopnosti a dovednosti dítěte nezkreslené poruchou. Je třeba odlišit specifické problémy, znát projevy jednotlivých poruch a jejich dopad na výkon dítěte, výběr prostředků a metod by měl být individuální. (Žáčková H., Jucovičová D., 2006)

Důležité je vycházet z úspěšnosti žáka, tedy umožnit mu zažít pocit úspěchu, oceňovat jeho snahu a pokroky, byť jen malé. Je nutné hodnotit a posuzovat pouze to, co dítě stačilo vypracovat, takže není vhodné těmto dětem dávat časově omezené úkoly. Pokud máme ve třídě k dispozici nápravné pomůcky, je vhodné je vždy dítěti nabídnout.

Jak jsem již zmínila, dítě samo svou poruchu nezvládne, proto je nutné zajistit dítěti nápravu jeho problémů, a to i přestože se mohou vyskytovat jen ve slabé formě.

## **7.2 Konkrétní možnosti hodnocení a tolerance**

Dříve byl uváděn způsob, kdy byla dítěti při klasifikaci zlepšena známka o jeden i více stupňů. To ale bylo velmi zavádějící, protože se tato činnost stávala jedinou a mechanickou, a stávalo se tak bez ohledu na druh poruchy a snahu dětí. Děti tak na jedné straně sice prospívaly, ale nikdo jim na straně druhé nenabídl jakoukoli jinou pomoc. O nevhodnosti tohoto způsobu již snad nemusím dále psát.

Učitel, chce-li dítě objektivně hodnotit, musí zvolit jiný způsob hodnocení při psaní diktátů, opisů, přepisů, ale i v matematice, cizích jazycích, v českém jazyce při čtení, ...

Učitel by měl také vycházet z odborných poznatků, které dokazují, že se málokterá porucha vyskytuje samostatně (izolovaně). Většinou se vyskytuje kombinace dvou, tří i více poruch. Každá porucha má svůj individuální průběh a vývoj, a často i individuální projevy.

## 8. ZÁVĚR

Specifické poruchy učení jsou i dnes ještě z mnoha stránek neprozkoumaným problémem. Stále se objevují nové a nové informace o těchto poruchách. Specifické poruchy zasahují nejen do života dítěte, ale také do života rodičů a vůbec všech lidí pohybujících se v jeho okolí. Podle mého názoru je důležité, aby bylo řádně provedeno vyšetření, které stanoví přesnou prognózu a diagnózu a následně návrh reedukace čili nápravy. Neméně důležitou skutečností je i okamžik, kdy se s takovou poruchou dítěte smíří jeho rodiče i okolí, kteří mu bezpodmínečně musí vycházet vstříc a bez jejichž pomoci by si dítě samo neporadilo.

Cílem mé diplomové práce je přispět k málu pomůcek pro děti postižené SPU. Pomůcky jsem tvořila pro Český jazyk, 3.ročník, 2. pololetí a jejich cílem je práce s nimi, při které by žáci neměli mít pocit, že jim něco nejde. Snažila jsem se o přitažlivou formu, která by postiženým dětem usnadňovala práci a lépe je motivovala.

Tyto pomůcky mohou využívat různé dyslektické kroužky, ale také paní učitelky, které mají ve třídě dítě postižené specifickými poruchami učení.

Dítě může s pomůckami pracovat samostatně, manipulace s nimi není nijak náročná, ale lze s nimi pracovat i skupinově – v dyslektickém kroužku, nebo i v běžné třídě. Nemusí je tedy používat jen dyslektici, dysgrafici nebo dysortografici, ale velmi dobře mohou posloužit všem dětem.

## LITERATURA:

- Matějček<sup>1</sup> Z., Vývojové poruchy čtení, SPN 1974
- Matějček<sup>2</sup> Z., Dyslexie – specifické poruchy čtení, H&H 1995
- Matějček<sup>3</sup> Z., Praxe dětského psychologického poradenství, SPN, 1991
- Matějček<sup>4</sup> Z., Dyslexie, SPN 1987
- Zelinková O., Poruchy učení, Portál 1996
- Kocurová M., Specifické poruchy učení a chování, Západočeská univerzita v Plzni, 2000
- Selikowitz M., Dyslexie a jiné poruchy učení, Grada, 2000
- Pokorná<sup>1</sup> V., Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, Portál, Praha 2001
- Pokorná<sup>2</sup> V., Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení, Portál 2000
- Pokorná<sup>3</sup> V., Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení, Portál 1998
- Hybšmanová J., Čítanka a sluchová učebnice pro děti se specifickou poruchou učení – diplomová práce, PF JČU 2000
- Balšíková O., Dan J., Náprava čtení a psaní, SPN 1991
- Smutná J., Novák J., Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických, Augusta 1996
- Matějček Z., Vágnerová M. a kol., Sociální aspekty dyslexie, Karolinum 2006
- Kerrová S., Dítě se speciálními potřebami, Portál 1997
- Sindelarova B., Předcházíme poruchám učení a chování Sborník 2000, Portál 2000
- Mrázová E., Vybrané postupy při práci s dyslektickým dítětem, Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem 1994
- Tymichová H., Nauč mě číst a psát, SPN 1985

- Šestáková L., Hopfingerová D., Komplexní pedagogicko-psychologická péče o děti se specifickými vývojovými poruchami, Krajský pedagogický ústav v Č. Budějovicích, 1990
- Jucovičová D., Žáčková H., Dyslexie, D+H 2004
- Jucovičová D., Žáčková H., Dysgrafie, D+H 2005
- Žáčková H., Jucovičová D., Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU (pro 1.stupeň), D+H 2006
- Blumentrittová J., Bukáčková J., Český jazyk zábavně pro 3.ročník, BLUG, 11-00-99
- Styblík V. a kol., Český jazyk pro 3.ročník ZŠ, SPN, 1999
- PhDr. Dvorský L., Český jazyk, ALTER, 1995
- Havránek B., Jedlička A., Stručná mluvnice česká, Fortuna, 2002
- Hubáček J., Jandová E., Svobodová J., Čeština pro učitele, VADE MECUM BOHEMIAE, 2002

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1.: Matějček 1995, s.247, Článek v neznámé řeči Latyš

Příloha č.2.: Matějček 1995, s.247, Článek v neznámé řeči Latyš

Příloha č.3.: Matějček 1974, s.207, článek Zajíček

Příloha č.4.: Matějček 1974, s.207, článek Zajíček

Příloha č.5.: Matějček 1974, s.50, 51, 52, ukázky písma dětí s SPU

Příloha č.6.: Matějček 1995, s.252, Věty užívané v diktátech zaměřených k diagnostice dysortografií

## Příloha č.1

Latyš pašer ny kle šrof. Mes trapeklés, ca sep žram  
vap stél pradebadle prestel ák. Kámiš su šrof něska, vetra  
chaste livupilátra strepidla liv dýta níko. Dadibada bad  
li debés ktýra homoliva li řeřpicha žna. Těstepaltro e  
okéma akasoula kýta cenkost zdrejša. Opozdeři latyš kap mesje  
žu seny dlevu, nou zu odjanil bad vrpní cházvatou zu ep  
oula puproštění ny mozoná mizoniny e cekrát, ep měno lačal  
tatindol lojda latyš mizeniny. Latyš kle šrof žičina.

Lošdu su nejmého chkavaní ka, lojda homoliva. Latyš e  
opozdeři spaktirép e tafouní žičiber, dady bad ktýra  
žebtroníma e su púhova šiřevyla li vožita úkutěši. Kámiš  
strpa elva ny. Přínemeje kaváníča e stoladu, li rouketou  
zu mizoniny.

Su ny kapija mé jókyla ny chokavan. Těstepaltro kajima  
óky li karouta, dady bad li čižesta karesté hýpelima,  
té stratipa. Špízdra moulita pa dady bad latyš tezna  
ktýra katoura. Mizdradopa chlija mé jokylé. Latyš san  
soukorá kříše žičevaty peleje chlija e vle štrepe ny.  
tínyma švapa mé lakoupa e ny, ka ny epá.

Latyš pékyna ka ny épa.

## Příloha č.2

|   |     |
|---|-----|
| Latyš pašer ny kle šrof. Mes trapeklés, ca sep žram           | 10  |
| vap stél pradebadle prestel ák. Kámiš su šrof něska, vetra    | 20  |
| chaste livupilátra strepidla liv dýta níko. Dadibada bad      | 28  |
| li debés ktýra homoliva li řeřpicha žna. Těstepaltro e        | 37  |
| okéma akasoula kýta cenkost zdrejša. Opozdeři latyš kap mesje | 46  |
| žu seny dlevu, nou zu odjanil bad vrpní cházvatou zu ep       | 57  |
| oula puproštění ny mozoná mizoniny e cekrát, ep měno lačal    | 67  |
| tatindol lojda latyš mizeniny. Latyš kle šrof žičina.         | 75  |
| Lošdu su nejného chkavaní ka, lojda homoliva. Latyš e         | 83  |
| opozdeři spaktirép e tafouní žičiber, dady bad ktýra          | 92  |
| žebtroníma e su půhova šiřevyla li vožita úkutěši. Kámiš      | 101 |
| strpa elva ny. Přínemeje kaváníča e stoladu, li rouketou      | 110 |
| zu mizoniny.  | 112 |
| Su ny kapija mé jókyla ny chokavan. Těstepaltro kajima        | 121 |
| óky li karouta, dady bad li čižesta karesté hýpelima,         | 130 |
| té stratipa. Špízdra moulita pa dady bad latyš tezna          | 139 |
| ktýra katoura. Mizdradopa chlija mé jokylé. Latyš san         | 146 |
| soukorá kříše žičevaty peleje chlija e vle štrepe ny.         | 155 |
| tínyma švapa mé lakoupa e ny, ka ny epá.                      | 165 |
| Latyš pékyna ka ny épa.                                       | 170 |



## Zajíček

Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohli jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnouti vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velikém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bořeček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych daleko nechodil – což pak mě někdo chytí? Jsem tu již tak dlouho – a nic. Že nevím cestu zpět? Tady kol potůčku, pěšinkou vzhůru k lesu a tam v širém poli jsou naši.“ Spokojeně se usmíval. Tu slyš! – Zaštěkal pes. Ještě nikdy toho hlasu neslyšel. Věděl však hned, že mu nepřináší dobrou zvěst. Rázem zapomněl na vše. Nevěda kam, běžel, běžel pryč... Upocený, udýchaný zastavil se pod vysokou strání, za níž už zapadalo sluníčko. Smrákalo se. Tu se v něm ozvala touha po domově. Kam jít? Kde jsem? Div, že nezaplakal. Strach, nejistota provázely ho na cestě domů. Šel nazdařbůh. Konečně přišel k potůčku – kde už na něj čekala maminka. Měla strach, kde tak dlouho vězí, a šla ho hledat. Ani nemukal. Jen srdíčko mu radostí poskočilo, když hopkal vedle maminky, která ho bezpečně vedla domů. „Jak se ti venku líbilo?“ – ptala se ho maminka. „Je to krásné – maminko – ale u tebe je přece lépe.“

# Zajíček

Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohli jít na procházku. Sluníčko hrálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnouti vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel — už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka — všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych daleko nechodil — což pak mě někdo chytí? Jsem tu již tak dlouho — a nic. Že nevím cestu zpět? Tady kol potůčku, pěšinkou vzhůru k lesu a tam v širém poli jsou naši.“ Spokojeně se usmíval. Tu slyš! — Zaštěkal pes. Ještě nikdy toho hlasu neslyšel. Věděl však hned, že mu nepřináší dobrou zvěst. Rázem zapomněl na vše. Nevěda kam, běžel, běžel pryč... Upocení, udýchaný zastavil se pod vysokou strání, za níž už zapadalo sluníčko. Smrákalo se. Tu se v něm ozvala touha po domově. Kam jít? Kde jsem? Div, že nezaplakal. Strach, nejistota provázely ho na cestě domů. Šel nazdařbůh. Konečně přišel k potůčku — kde už na něj čekala maminka. Měla strach, kde tak dlouho vězí, a šla ho hledat. Ani nemukal. Jen srdíčko mu radostí poskočilo, když hopkal vedle maminky, která ho bezpečně vedla domů. „Jak se ti venku líbilo?“ — ptala se ho maminka. „Je to krásné — maminko — ale u tebe je přece lépe.“

11  
19  
29  
41  
51  
62  
72  
82  
92  
103  
113  
125  
135  
144  
153  
164  
175  
184  
194  
204  
215  
224  
235  
245



## **Příloha č.6**

### **Věty využívané v diktátech zaměřených k diagnostice dysortografií**

Maminka šla do lesa na procházku. Uviděla tam syčícího hada.

Nyní nastanou školní prázdniny. Hajný nosí zelený klobouk.

Mlynář zabil syčící zmiji. Babička suší švestky.

Slečna nese sušené švestky v tašce.

Žáci cvičí v tělocvičně ve cvičkách. Šťáva zažene žízeň.

Na střeše sedí špačci.

Dnes je čtvrtek, včera byla středa.

Toník se stydí lidí. Jak chudý chasník k štěstí přišel.

Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři.

Nosorožec je nejnebezpečnější zvíře v Africe.

Tonda je nejnepozornější žák ve třídě.

A vypravuje nejnemožnější povídky.

Uzavřeli dohodu za nejnevýhodnějších podmínek.

Podplukovník a nadporučík jsou důstojníci.

Holohlavý podplukovník se hrozně rozčílil.

V království slavili po tři týdny slavné křtiny.

Koupíme zmrzlinu sestřičce Vlastičce.

Kapky se dávají dítěti po lžičce.

Podnik Restaurace a jídelny připravuje svatební hostiny.

Očistíme olejové skvrny suchým hadrem.

Státní silnici lemují betonové patníky.

Vrabci a špačci si stavějí hnízda v křoví.

V horských bystřinách žijí pstruzi.

Levhart skvrnitý je hrozný dravec.

Letitý smrk padl za oběť vichřici.

Zlatý prstýnek mu svítil na prsteníčku pravé ruky.

Poslední paprsky slunce osvítily vrcholky hor.

Závodní auto opravili v autosprávkárně.

Z množství závodníků každý nemůže být první.

Stříbrný vítr mu zvoní v srdci. Dýka je vražedný nástroj.

Hromosvody chrání továrny proti blesku.

**Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity  
katedra pedagogiky a psychologie**

**SPECIÁLNÍ POMŮCKY PRO ŽÁKY POSTIŽENÉ  
SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ NA 1.STUPNI  
ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

**diplomová práce  
praktická část**

**SPECIAL AIDS FOR YOUNG LEARNERS AFFLICTED WITH  
SPECIFIC DISORDERS OF LEARNING IN ELEMENTARY  
SCHOOLS**

**Autorka:** Olga Svobodová

**Vedoucí diplomové práce:** Mgr. Renata Jandová

## Úvod

Praktickou část mé diplomové práce na téma Speciální pomůcky pro žáky postižené specifickou poruchou učení na 1.stupni základní školy jsem zaměřila, jak vyplývá ze samotného názvu, na pomůcky pro postižené děti.

Snažila jsem se je tvořit tak, aby byly co nejvíce srozumitelné, barevné – tedy přitažlivé pro děti a také s možností nastavitelnosti obtížnosti. Proto jsou některé pomůcky vytvořeny dvakrát – jednou barevně a podruhé černobíle. Zde si může žák, nebo jeho učitel, vybrat, co zvládne.

Snažila jsem se prostřednictvím pracovních listů i dalších pomůcek obsáhnout teoretickou část učiva pro 3.ročník, 2.pololetí. Účelem těchto pomůcek je pomoc dětem při pochopení a zapamatování si učiva.

## OBSAH

Úvod

Obsah

|  |    |
|--|----|
| 1. ABECEDA .....   | 4  |
| 1.1 Přehled učiva ABECEDA .....                          | 4  |
| 1.2 Metodické pokyny – KARTIČKY „ABECEDA“ .....          | 5  |
| 1.3 Kartičky „ABECEDA“ .....                             | 6  |
| 1.4 Pracovní list – ABECEDA .....                        | 26 |
| 2. NAUKA O SLOVĚ .....                                   | 28 |
| 2.1 Přehled učiva NAUKA O SLOVĚ .....                    | 28 |
| 2.2 Metodické pokyny – KARTIČKY „NAUKA O SLOVĚ“ .....    | 29 |
| 2.3 Kartičky „NAUKA O SLOVĚ“ .....                       | 30 |
| 2.4 Pracovní list – NAUKA O SLOVĚ .....                  | 48 |
| 3. PÁROVÉ SOUHLÁSKY .....                                | 51 |
| 3.1 Přehled učiva PÁROVÉ SOUHLÁSKY .....                 | 51 |
| 3.2 Metodické pokyny – KARTIČKY „PÁROVÉ SOUHLÁSKY“ ..... | 52 |
| 3.3 Kartičky „PÁROVÉ SOUHLÁSKY“ .....                    | 53 |
| 3.4 Pracovní list – PÁROVÉ SOUHLÁSKY .....               | 55 |
| 4. SLOVNÍ DRUHY .....                                    | 57 |
| 4.1 Přehled učiva SLOVNÍ DRUHY .....                     | 57 |
| 4.2 Metodické pokyny – KARTIČKY „SLOVNÍ DRUHY“ .....     | 58 |
| 4.3 Kartičky „SLOVNÍ DRUHY“ .....                        | 59 |
| 4.4 Pracovní list – SLOVNÍ DRUHY .....                   | 77 |
| 5. SKLADBA .....   | 80 |
| 5.1 Přehled učiva SKLADBA .....                          | 80 |
| 5.2 Metodické pokyny – KARTIČKY „SKLADBA“ .....          | 81 |
| 5.3 Kartičky „SKLADBA“ .....                             | 82 |
| 5.4 Pracovní list – SKLADBA .....                        | 90 |
| 6. VYJMENOVANÁ SLOVA .....                               | 93 |
| 6.1 Přehled učiva VYJMENOVANÁ SLOVA .....                | 93 |
| 6.2 Metodické pokyny – PEXESO „VYJMENOVANÁ SLOVA“ .....  | 94 |
| 6.3 Pexeso „VYJMENOVANÁ SLOVA“ .....                     | 95 |

# 1. ABECEDA

## 1.1 PŘEHLED UČIVA ABECEDA

### ABECEDA

|    |    |    |    |     |    |    |    |    |
|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|
| A, | B, | C, | Č, | D,  | Ď, |    |    |    |
| E, | F, | G, | H, | CH, |    |    |    |    |
| I, | J, | K, | L, | M,  | N, | Ň, |    |    |
| O, | P, | Q, | R, | Ř,  | S, | Š, | T, | Ť, |
| U, | V, | W, | X, |     |    |    |    |    |
| Y  | Z, | Ž. |    |     |    |    |    |    |

### ROZDĚLENÍ HLÁSEK

|        |            |                                    |
|--------|------------|------------------------------------|
|        |            | Krátké: a, e, i/y, o, u            |
|        | SAMOHLÁSKY | Dlouhé: á, é, í/ý, ó, ú/ů          |
|        |            | Dvojhlásky: au, ou                 |
| HLÁSKY |            |                                    |
|        |            | Tvrdé: h, ch, k, r, d, t, n        |
|        | SOUHLÁSKY  | Měkké: ž, š, č, ř, c, j, d', t', ň |
|        |            | Obojetné: b, f, l, m, p, s, v, z   |

Pro psaní některých přejatých slov jsme si vypůjčili tři písmena z ciziny:

q, w, x



## 1.2 Metodické pokyny - KARTIČKY „ABECEDA“

Kartičky Abeceda se skládají z několika částí – první částí je tabulka, kde je vypsána celá abeceda, která slouží dítěti k zopakování a znovuupevnění některých zapomenutých písmen. Dítě tuto tabulku může zpočátku používat jako pomocníka při práci s dalšími pracovními listy.

Druhou částí je také tabulka s abecedou. V této tabulce jsou ale písmenka zpřeházena a úkolem dítěte je tuto tabulku přečíst nejdříve po řádcích a později po sloupcích. Při společné práci více žáků může učitel vyvolávat a určovat, který sloupec či řádek, popřípadě úhlopříčku, dítě přečte.

Třetí částí jsou kartičky s písmeny abecedy. Je na nich psaná podoba písmene a současně název písmene, tedy jak se písmeno čte. Dítě si kartičky rozstříhá a řadí je za sebou, tak jak jsou v abecedě. Dále na pokyn učitele může vybrat samohlásky, souhlásky (měkké, tvrdé, obojetné) ap.

Čtvrtou částí těchto pracovních listů jsou kartičky s dívčími jmény. Úkolem žáka je seřadit je podle abecedy sestupně nebo vzestupně, podle pokynů učitele. Součástí těchto kartiček jsou ještě nevyplněné kartičky, které nám slouží pro další úkol žáka – nyní má napsat na tyto kartičky chlapecká jména, pokud možno od každého písmene jedno jméno a opět je abecedně seřadit.

Pátou a poslední částí jsou kartičky se zeměpisnými jmény, které dítě opět řadí dle abecedního pořádku a opět má možnost na prázdné kartičky připsat ještě další zeměpisná jména.

### 1.3 Kartačky „ABECEDA“

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>A</b> <b>a</b><br><i>A</i> <i>a</i> | <b>B</b> <b>b</b><br><i>B</i> <i>b</i>   | <b>C</b> <b>c</b><br><i>C</i> <i>c</i>     | <b>Č</b> <b>č</b><br><i>Č</i> <i>č</i> |
| <b>D</b> <b>d</b><br><i>D</i> <i>d</i> | <b>Ď</b> <b>d'</b><br><i>Ď</i> <i>d'</i> | <b>E</b> <b>e</b><br><i>E</i> <i>e</i>     | <b>F</b> <b>f</b><br><i>F</i> <i>f</i> |
| <b>G</b> <b>g</b><br><i>G</i> <i>g</i> | <b>H</b> <b>h</b><br><i>H</i> <i>h</i>   | <b>Ch</b> <b>ch</b><br><i>Ch</i> <i>ch</i> | <b>I</b> <b>i</b><br><i>I</i> <i>i</i> |
| <b>J</b> <b>j</b><br><i>J</i> <i>j</i> | <b>K</b> <b>k</b><br><i>K</i> <i>k</i>   | <b>L</b> <b>l</b><br><i>L</i> <i>l</i>     | <b>M</b> <b>m</b><br><i>M</i> <i>m</i> |
| <b>N</b> <b>n</b><br><i>N</i> <i>n</i> | <b>O</b> <b>o</b><br><i>O</i> <i>o</i>   | <b>P</b> <b>p</b><br><i>P</i> <i>p</i>     | <b>Q</b> <b>q</b><br><i>Q</i> <i>q</i> |
| <b>R</b> <b>r</b><br><i>R</i> <i>r</i> | <b>Ř</b> <b>ř</b><br><i>Ř</i> <i>ř</i>   | <b>S</b> <b>s</b><br><i>S</i> <i>s</i>     | <b>Š</b> <b>š</b><br><i>Š</i> <i>š</i> |
| <b>T</b> <b>t</b><br><i>T</i> <i>t</i> | <b>U</b> <b>u</b><br><i>U</i> <i>u</i>   | <b>V</b> <b>v</b><br><i>V</i> <i>v</i>     | <b>W</b> <b>w</b><br><i>W</i> <i>w</i> |
| <b>X</b> <b>x</b><br><i>X</i> <i>x</i> | <b>Y</b> <b>y</b><br><i>Y</i> <i>y</i>   | <b>Z</b> <b>z</b><br><i>Z</i> <i>z</i>     | <b>Ž</b> <b>ž</b><br><i>Ž</i> <i>ž</i> |

|   |    |   |   |   |    |   |   |
|---|----|---|---|---|----|---|---|
| A | č  | m | C | f | U  | I | d |
| E | Ch | P | b | s | ž  | π | f |
| g | W  | O | š | e | h  | B | l |
| T | x  | q | a | F | n  | K | š |
| ž | R  | ď | y | L | w  | D | j |
| e | ř  | v | m | Q | Ch | ň | l |
| H | L  | o | N | v | a  | j | G |
| C | h  | a | H | o | i  | ď | B |

a

á

b

bé

c

cé

č

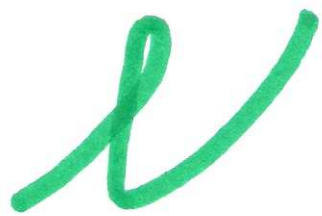
čé

d

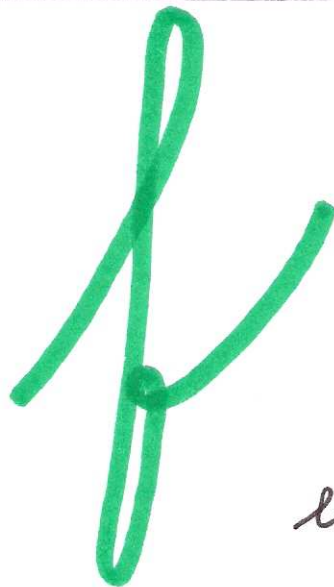
dé

ď

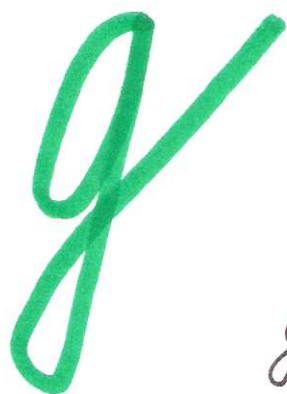
ďé



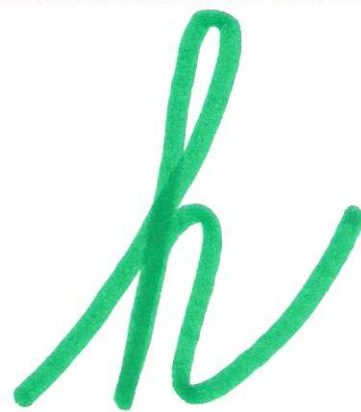
*e'*



*ef*



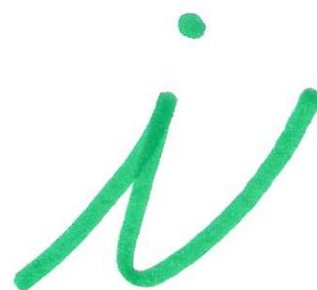
*g'*



*ha'*



*cha'*



*i'*



j

je'

k

ka'

l

el

m

em

n

en

ñ

eñ

o

ó

p

pé

q

kvé

r

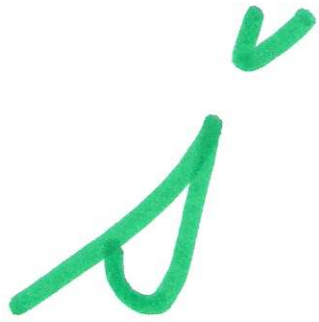
er

ř

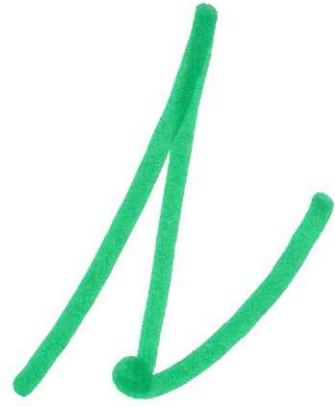
řv

s

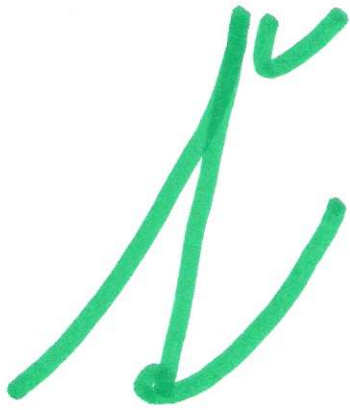
es



*eš*



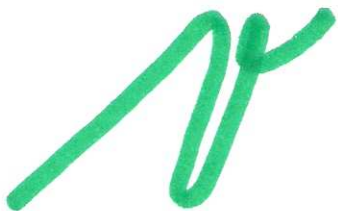
*hě*



*kě*



*ú*

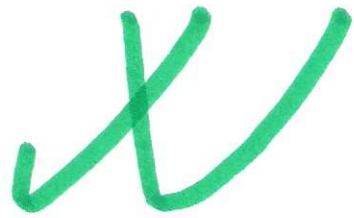


*vě*



*drojité vě*

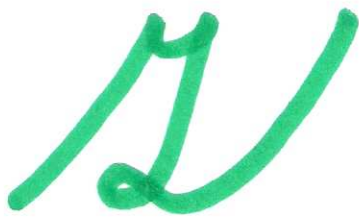




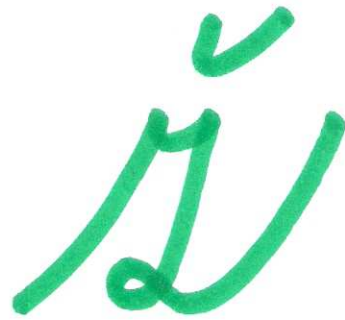
*iks*



*ypsilon*



*zet*



*šet*

Alena

Beata

Daniela

Eliška

Hana

Irena

Jitka

Karolína

Linda

Michaela

Nina

Olga

Petra

Radka

Simona

Šárka

Tamara

Vanda

Tusana

Žaneta

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |



|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

Šumava

Klínovec

Orieb

Česká tabule

Krkonošě

Iněška

Praděd

Beskydy

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

## 1.4. Pracovní listy – „Abeceda“

1) Dopiš vynechaná písmena abecedy:

|   |   |   |  |   |  |  |   |  |  |   |  |   |  |   |
|---|---|---|--|---|--|--|---|--|--|---|--|---|--|---|
| a |   | c |  |   |  |  | f |  |  |   |  |   |  | m |
|   | o |   |  | n |  |  | š |  |  | w |  | y |  | ž |

2) Z abecedy vypiš všechny:

a) samohlásky:

\_\_\_\_\_

b) tvrdé souhlásky:

\_\_\_\_\_

c) měkké souhlásky:

\_\_\_\_\_

d) obojetné souhlásky:

\_\_\_\_\_

3) Doplň chybějící sousední písmena.

\_\_\_\_\_ d \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ H \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ m \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ l \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ A \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ q \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ f \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ U \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ x \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Z \_\_\_\_\_

**4) Jak určíme pořadí slov v abecedě, je-li počáteční písmeno obou slov stejné? Předved' názorně – rozhodni, které jméno by bylo v abecedním seznamu první.**

Jonák–Jirsa \_\_\_\_\_

Kameník–Kristýnková \_\_\_\_\_

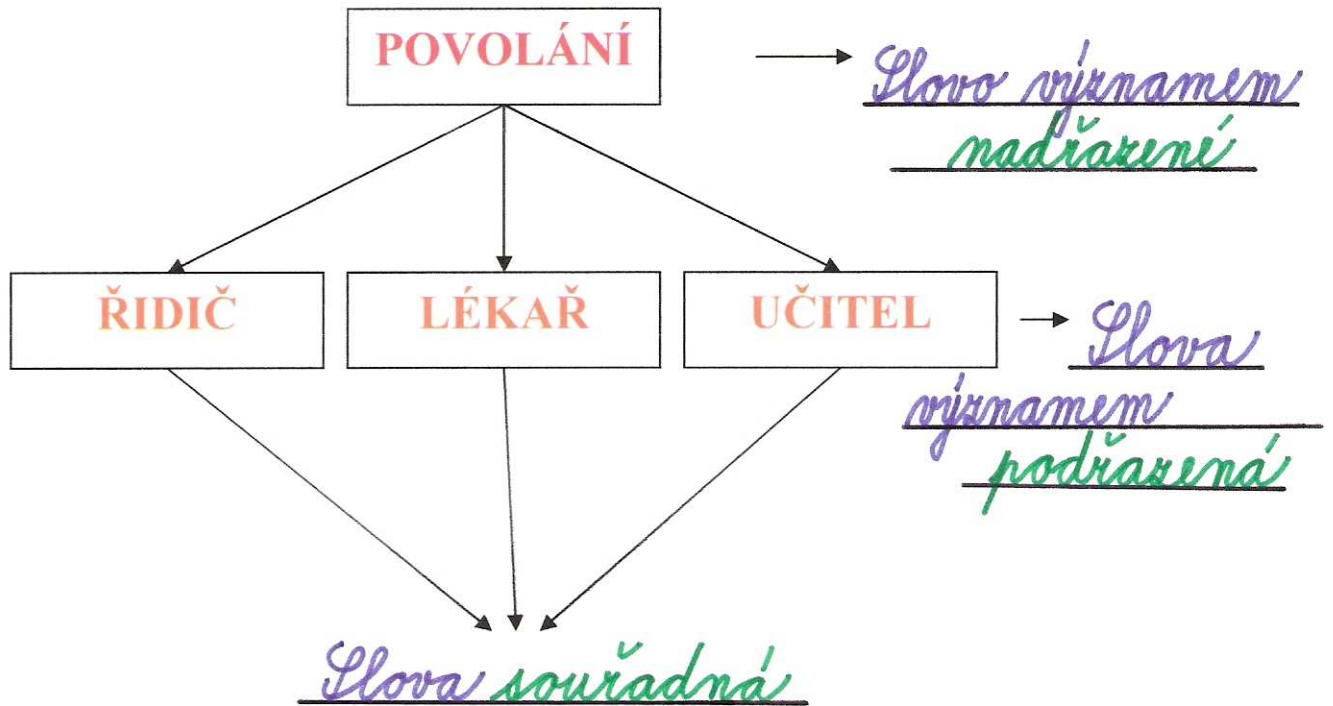
Aleš–Alena \_\_\_\_\_

Miloš–Monika \_\_\_\_\_

## 2. NAUKA O SLOVĚ

### 2.1 PŘEHLED UČIVA NAUKA O SLOVĚ

#### VÝZNAM SLOV



#### **SLOVA SOUZNACHNÁ (SOUŘADNÁ)**

jsou slova stejného nebo podobného významu.

#### **SLOVA MNOHOZNAČNÁ**

jsou slova, která mají více významů.

#### **SLOVA PROTIKLADNÁ**

jsou slova, jejich význam je opačný.



## 2.2 Metodické pokyny – KARTIČKY „NAUKA O SLOVĚ“

Kartičky Nauka o slově se skládají z několika částí – první část jsou tři tabulky, kde je vždy jedno slovo nadřazené a tři slova podřazená. Úkolem žáka je tyto tabulky rozstříhat na kartičky a vybrat z nich slova nadřazená a k nim následně přiřadit významově správná slova podřazená. Každá tabulka je psána jinou barvou, což žákovi velmi usnadňuje práci.

Druhá část jsou také tři tabulky se slovy nadřazenými a podřazenými, ale již jsou psány stejnou barvou. Úkol žáka zůstává stejný jako u předchozí části – tedy správně určit slova nadřazená a podřazená.

Třetí část jsou nevyplněné tabulky. Zde je úkolem žáka vymyslet další kartičky se slovy nadřazenými a podřazenými.

Čtvrtou částí jsou tabulky se slovy protikladnými. Úkolem žáka je rozstříhat tabulky na kartičky a přiřadit k sobě správně slova protikladná. Dvojice slov protikladných jsou psány vždy jednou barvou, což žákovi usnadňuje práci a zároveň mu slouží i jako kontrola správnosti.

Další částí jsou opět tabulky se slovy protikladnými, které žák opět rozstříhá na kartičky a správně roztrídí do dvojic. Protikladná slova jsou v tomto případě psána stejnou barvou, takže žák musí spoléhat již jen na sebe.

Poslední částí jsou nevyplněné tabulky. Úkolem žáka je vymyslet a zapsat další dvojice slov protikladných.

2.3 Kartačky „Nauka o slově“

ovoce

jablko

kruška

švestka

selenina

sabát

okurka

rajče

dopravní  
prostředky

auto

kolo

vlak

**OVOCE**

**JABLKO**

**HRUŠKA**

**ŠVESTKA**

**ZELENINA**

**SALÁT**

**OKURKA**

**RAJČE**

# **DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY**

**AUTO**

**KOLO**

**VLAK**

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |



|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

pěkný

sklivý

velký

malý

suchý

mokrý

dole

nahoře

světlo

ama

hodně

málo

**PĚKNÝ**

**OŠKLIVÝ**

**VELKÝ**

**MALÝ**

**SUCHÝ**

**MOKRÝ**

**DOLE**

**NAHOŘE**

**SVĚTLO**

**TMA**

**HODNĚ**

**MÁLO**



|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

## 2.4 PRACOVNÍ LIST – NAUKA O SLOVĚ

### 1) Vymysli k uvedeným výrazům slova souznačná.

Slova souznačná mají \_\_\_\_\_ význam.

barevný - \_\_\_\_\_

velký- \_\_\_\_\_

pěkný - \_\_\_\_\_

hoch - \_\_\_\_\_

dům - \_\_\_\_\_

horko - \_\_\_\_\_

louže - \_\_\_\_\_

dívat se - \_\_\_\_\_

fotbal - \_\_\_\_\_

mluvit - \_\_\_\_\_

### 2) Zakroužkuj barevně nespisovné výrazy.

flaška – láhev

dům – barák

zátka – špunt

fajfka – dýmka

marod – nemocný

auťák – automobil

### 3) Ke každému podtrženému slovu přiřaď slovo souznačné.

Petr je hodný chlapec. \_\_\_\_\_

Monika nosí malý prstýnek. \_\_\_\_\_

Maminka čte ráda knihy. \_\_\_\_\_

Dědeček se díval z okna. \_\_\_\_\_

Na ulici potkáme mnoho lidí. \_\_\_\_\_

**4) Poznáš, které slovo mezi ostatní nepatří? Vypiš ho na řádek.**

škola, lavice, sešit, motýl, pero

\_\_\_\_\_

louka, les, auto, tráva, stromy

\_\_\_\_\_

nůž, lžíce, šroubovák, vidlička, talíř

\_\_\_\_\_

auto, vlak, kolo, autobus, motyka

\_\_\_\_\_

fix, pero, tužka, jablko, pastelka

\_\_\_\_\_

**5) Spoj čarami slova protikladná.**

**Slova protikladná mají \_\_\_\_\_ význam.**

tichý

kyselý

malý

hlasitý

dole

tma

rychlý

suchý

světlo

velký

černý

bílý

mokrý

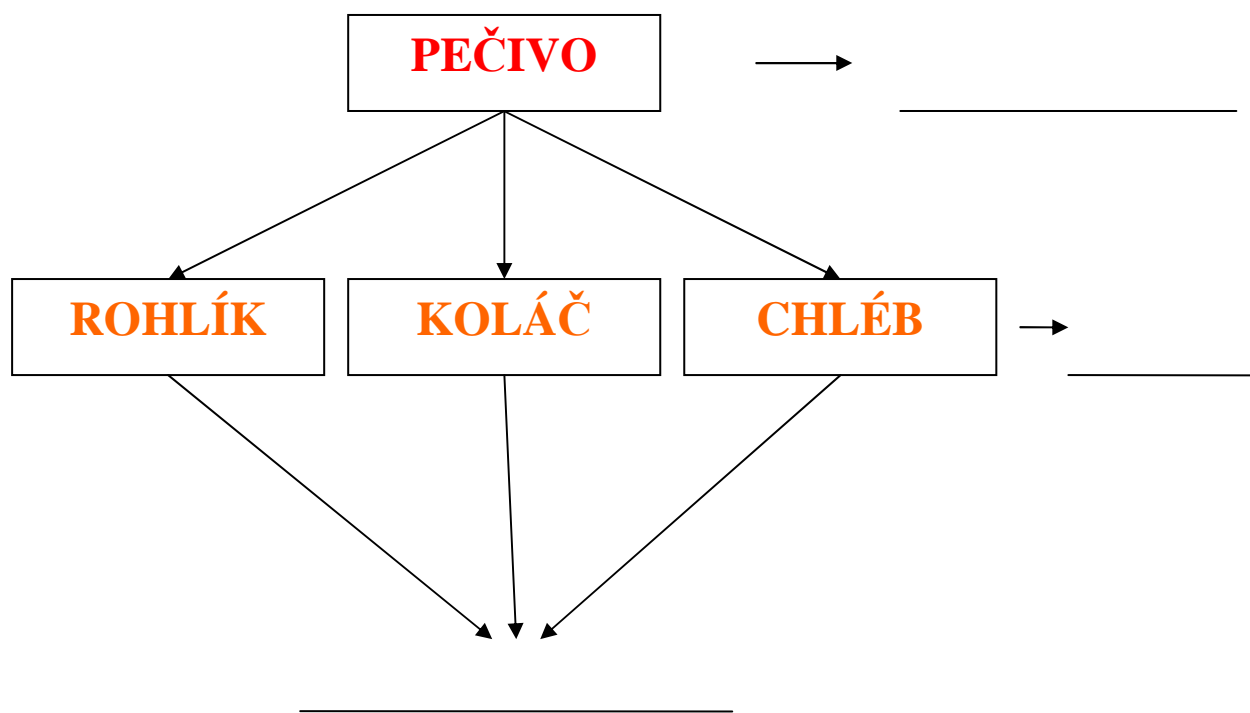
pomalý

sladký

nahore

6) Doplň správné výrazy. Vyber si ze seznamu.

*slova nadřazená, slova podřazená, slova souznačná*



## 3. PÁROVÉ SOUHLÁSKY

### 3.1 PŘEHLED UČIVA

| Na konci slov a někdy uvnitř slov: |   |   |    |   |   |   |    |
|------------------------------------|---|---|----|---|---|---|----|
| vyslovujeme                        | p | t | t' | f | s | š | ch |
| píšeme                             | b | d | d' | v | z | ž | h  |

Těmto souhláskám říkáme párové souhlásky.

Správné psaní zjistíme tak, že si řekneme:

jiný tvar slova – například: nůž – nože, loď – lodě, ...

slovo příbuzné – například: nůž – nožík, loď – lodička, ...

## 3.2 Metodické pokyny – KARTIČKY „PÁROVÉ SOUHLÁSKY“

Kartičky párové souhlásky mají pouze jednu část, a to tabulky, kde jsou vypsány všechny párové souhlásky. Úkolem žáka je rozstříhat tyto tabulky na kartičky. Učitel pak říká slova a žák zvedá příslušnou kartičku.

### **Zásobník slov pro učitele:**

**p-b:** chléb, čáp, rybka, skořápka, zoubky, šipka, hloubka, kapka, hebký, mapky

**t-d:** vrátka, řádka, medvěd, kvítka, zídka, proutky, botka, hlídka, krátký, odpadky

**ť-d':** loďka, zaplaťte, zajížd'ka, vraťte, buďte, chyt'te, pojed'te, laťka, loď

**f-v:** pohovka, kuffík, žárovka, fotograf, podkůvka, fotografa, hlávka zelí, slůvko, borůvka

**s-z:** obrázky, blízko, kousky, vycházka, lískový, docházka, přezka, řetízky, nízko

**š-ž:** tužka, soška, taška, nůžky, vyhláška, rohož, hruška, muška, knížka, koloběžka

**ch-h:** plachta, nehty, čenich, křehký, buchty, vlhkost, ženich, lehký



### 3.3 Kartičky „Párové souhlásky“

|    |    |
|----|----|
| p  | b  |
| t  | d  |
| t' | d' |

f

v

s

z

š

ž

ch

h

### 3.4 PRACOVNÍ LIST – PÁROVÉ SOUHLÁSKY

1) Slova s vynechanými písmeny spoj čarou s tím tvarem, který ti jej pomůže správně doplnit. Vynechaná písmena doplň.

|           |                    |          |                  |
|-----------|--------------------|----------|------------------|
| Obrá___ky | obrázek<br>obrázků | ze___    | zídka<br>zdi     |
| pono___ka | ponožky<br>ponožek | otá___ky | otázek<br>otázka |
| ne___ty   | nehtů<br>nehet     | me___    | medy<br>medu     |
| drá___ky  | drápek<br>drápků   | hří___ky | hříbků<br>hříbek |
| lí___ka   | lískou<br>lísek    | bří___ka | břízky<br>břízek |

2) Pokračuj, ale nenech se splést.

Malá ryba je ry-ka, malá chalupa je chalou-ka.

|                   |                 |
|-------------------|-----------------|
| Zub je _____,     | mapa je _____,  |
| zed' je _____,    | lod' je _____,  |
| vrata jsou _____, | kufř je _____,  |
| slovo je _____,   | rohož je _____, |
| moucha je _____,  | nehet je _____, |
| bříza je _____,   | ves je _____.   |

### 3) Dopln' vhodná slova.

Z několika lahví si vybereme jednu \_\_\_\_\_,  
z několika slůvek jedno \_\_\_\_\_, ze dvou fotografií  
jednu \_\_\_\_\_, z čarovných kruhů jeden  
\_\_\_\_\_, z lodních plachet jednu \_\_\_\_\_,  
z malých sošek tu nejmenší \_\_\_\_\_, z obyčejných tužek  
nejostřejší \_\_\_\_\_, z namalovaných obrázků nejhezčí  
\_\_\_\_\_, z makových housek nejvypečenější  
\_\_\_\_\_, z barevných klubek modré \_\_\_\_\_,  
ze zeměpisných mapek jednu \_\_\_\_\_, z malých botek  
jednu \_\_\_\_\_, z knížky pohádek nejkrásnější  
\_\_\_\_\_.

### 4) Dopln' správné párové souhlásky, pomoz si jiným tvarem daného slova.

Jeníček a Mařenka našli Perníkovou chalou\_\_ku. Špatní plavci  
by neměli plavat do velké hlou\_\_ky. Malá zeď je zí\_\_ka. Malá bota je  
bo\_\_ka. Naše nejvyšší hora se jmenuje Sně\_\_ka. Na podzim sklízíme  
sladké hru\_\_ky. Namaluj mi he\_\_ký obrázek. Veverky rády mlsají  
lí\_\_kové oříšky. Ostříhej si ne\_\_ty. Hro\_\_u nás žije pouze v ZOO.  
Přes řeku vedla úzká lá\_\_ka. Na cestu jsem si zabalil malý ku\_\_řík. U  
břehu kotvila malá lo\_\_ka. Tatínek natíral la\_\_ky u plotu.

## 4. SLOVNÍ DRUHY

### 4.1 PŘEHLED UČIVA SLOVNÍ DRUHY

| SLOVA OHEBNÁ<br>(dají se skloňovat nebo časovat)   | SLOVA NEOHEBNÁ<br>(nedají se skloňovat ani časovat)  |
|--|--|
| <b>1. PODSTATNÁ JMÉNA</b><br>jsou názvy osob, zvířat, věcí,<br>vlastností a dějů.<br><i>Umíme u nich určit: rod (M, Ž, S)</i><br><i>číslo (jedn., množ.)</i><br><i>pád (1. – 7.pád)</i>  | <b>6. PŘÍSLOVCE</b><br>vyjadřují:<br>čas<br>místo<br>způsob<br>Spojujeme jimi věty do souvětí.                     |
| <b>2. PŘÍDAVNÁ JMÉNA</b><br>vyjadřují vlastnosti osob, zvířat a<br>věcí.   | <b>7. PŘEDLOŽKY</b><br>se vyskytují ve spojení s podstatnými<br>nebo přídavnými jmény, se zájmeny a<br>číslovkami. |
| <b>3. ZÁJMENA</b><br>zastupují názvy osob, zvířat a věcí.  | <b>8. SPOJKY</b><br>spojují slova nebo věty.   |
| <b>4. ČÍSLOVKY</b><br>vyjadřují počet. Odpovídají na<br>otázky:<br>kolik<br>kolikátý<br>kolikery<br>kolikrát   | <b>9. ČÁSTICE</b><br>vyjadřují přání, radost, obavy, údiv<br>ap.<br>Stojí na začátku samostatných vět.             |
| <b>5. SLOVESA</b><br>vyjadřují děj, tedy to, co osoby,<br>zvířata a věci dělají nebo co se<br>s nimi děje.<br><i>Umíme u nich určit:</i><br><i>Osobu (1.,2.,3. v čísle jedn.</i><br><i>1., 2., 3. v čísle množ.)</i><br><i>číslo (jednotné a množné)</i><br><i>čas (přítomný, minulý,</i><br><i>budoucí)</i> | <b>10. CITOSLOVCE</b><br>napodobují zvuky, vyjadřují bolest,<br>radost, překvapení a různé pokyny.                 |

## 4.2 Metodické pokyny - KARTIČKY „SLOVNÍ DRUHY“

Kartičky Slovní druhy se skládají z několika částí. První část jsou tabulky s názvy slovních druhů, druhá část jsou tabulky s čísly označujícími slovní druhy. Třetí částí jsou tabulky s výrazy, které vyjadřují ohebnost či neohebnost slovních druhů. Čtvrtou částí jsou tabulky se samotnými slovy a pátá část jsou tabulky s interpunkčními znaménky. Šestou část tvoří nevyplněné tabulky připravené na vepisování dalších slov. Čtvrtá část je zhotovena dvakrát, a to jednou v barevné podobě psaná psacími písmeny, kde při třetím úkolu dětem pomáhá barva i velká počáteční písmena jednoho ze slov. Podruhé jsou tato slova na kartičkách natištěna velkými tiskacími písmeny, kdy už se dítě samo musí rozhodnout, které slovo zařadí do které věty, a které ze slov bude první, druhé,...

Žáci mají několik možností (úkolů) jak s těmito kartičkami pracovat:

1. Rozstříhej kartičky s názvy a čísly slovních druhů a přiřaď je k sobě.
2. Rozstříhej kartičky se slovy a přiřaď je ke slovním druhům tak jak patří.
3. Rozstříhej kartičky vyjadřující ohebnost a neohebnost, přiřaď je ke slovním druhům.
4. Z kartiček ze slov psaných barevně se pokus sestavit věty (barva ti napoví).
5. Z kartiček ze slov psaných tiskacími písmeny slož věty.
6. Rozstříhej kartičky s interpunkčními znaménky a doplň je do vět.
7. Do prázdných tabulek vepiš další slova, určuj slovní druhy a sestavuj z nich věty.

Klíč k větám, které má žák sestavit:

- a) Jana před odjezdem napsala rodičům.
- b) Já jsem malý ale šikovný.
- c) Ať žije pan král!
- d) Mňau, mňau, mňoukaly dvě kočky.

Z těchto vět je možné sestavit i další, například tázací věty, proto je u kartiček s interpunkčními znaménky připraven i otazník. Záleží na dítěti jak je vynalézavé a zda větu tázací sestaví.

Dítě by mělo dokázat vysvětlit, proč je u přílohy se slovy psanými barevně vždy u jednoho slova velké počáteční písmeno.

K těmto pracovním listům jsou přiloženy i nevyplněné tabulky na slova a věty, které si dítě nebo učitel mohou dále domýšlet.

### 4.3 Kartyčky „Slovní druhy“

PODSTATNÁ  
JMÉNA

PŘÍDAVNÁ  
JMÉNA

ZÁJMENA

ČÍSLOVKY

SLOVESA

PŘÍSLOVCE

PŘEDLOŽKY

SPOJKY

ČÁSTICE

CITOSLOVCE



|   |    |
|---|----|
| 1 | 2  |
| 3 | 4  |
| 5 | 6  |
| 7 | 8  |
| 9 | 10 |

Skloňují se

Skloňují se

Skloňují se

Skloňují se

Časují se

Neskloňují se, ani se  
nečasují

Neskloňují se, ani se  
nečasují

Neskloňují se, ani se  
nečasují

Neskloňují se, ani se  
nečasují

Neskloňují se, ani se  
nečasují

Jana

před

odjezdem

mapy

rodicům

Ja

jsm

malj

ale

šikovnj

al<sup>v</sup>

rije<sup>v</sup>

naš<sup>v</sup>

pan

král

Mňau

mňau

mňoukaly

dvě

kočky

JANA

PŘED

ODJEZDEM

NAPSALA

RODIČŮM



JÁ

JSEM

MALÝ

ALE

ŠIKOVNÝ

AŤ

ŽIJE

NÁŠ

PAN

KRÁL

MŇAU

MŇAU

MŇOUKALY

DVĚ

KOČKY

|   |   |
|---|---|
| . | . |
| . | . |
| , | , |
| ! | ? |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

## 4.4 PRACOVNÍ LIST – SLOVNÍ DRUHY

### 1) V textu najdi podstatná jména a vepiš je do sloupečků podle rodů.

Vašek nepatřil k těm, kteří se vzdají při prvním neúspěchu. Během dalších čtrnácti dnů zvýšil píli ve škole, nosil švihadla a míče z kabinetu do kabinetu, dobrovolně vykonával pořádkovou službu. Na chodbě i ve třídě po vyučování sbíral poházené papíry a v jídelně zbytky masa. Zvykl si, že na každém kroku za školníkem a za Heroldem potkává Jedličkovou.

(Marie Poledňáková, Jak vytrhnout velrybě stoličku)

Rod mužský

Rod ženský

Rod střední

|       |       |       |
|-------|-------|-------|
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

### 2) Z přídavného jména utvoř příslovce.

pěkný \_\_\_\_\_

falešný \_\_\_\_\_

slabý \_\_\_\_\_

nezvyklý \_\_\_\_\_

modrý \_\_\_\_\_

přesný \_\_\_\_\_

barevný \_\_\_\_\_

krátký \_\_\_\_\_



**3) K podstatným jménům doplň zájmena a číslovky.**

Dům, okno, pes, vlak, stůl, klobouk, zvíře

Moje dva domy, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4) K podstatným jménům doplň vhodné předložky.**

Vyber si z tohoto seznamu předložek: *okolo, vedle, před, na, s, bez, ke, u*

\_\_\_\_\_ *Za* \_\_\_\_\_ stolem      \_\_\_\_\_ domu      \_\_\_\_\_ stolu  
\_\_\_\_\_ hodin      \_\_\_\_\_ kamarády      \_\_\_\_\_ dvoře  
\_\_\_\_\_ domem      \_\_\_\_\_ Petra      \_\_\_\_\_ zahrady

**5) Vyber si ze seznamu vhodné částice a citoslovce a doplň je do vět.**

*Br, fuj, ať, haló, haf, kéž*

\_\_\_\_\_, tady jsme.  
\_\_\_\_\_ by už bylo léto.  
\_\_\_\_\_, štěkl pejsek.  
\_\_\_\_\_ už máš hotové všechny úkoly.  
\_\_\_\_\_, to studí.  
\_\_\_\_\_, to jsi mě vylekal.

**6) Slovesa v závorkách uved' do správného tvaru.**

Petr (běhat)\_\_\_\_\_ velmi rychle.  
(Podat)\_\_\_\_\_ mi tu knihu! Odpoledne (vyjít si)  
\_\_\_\_\_ na procházku. Pejsek a kočička (uvařit  
si)\_\_\_\_\_ dort. Maminka (upéct) \_\_\_\_\_  
výborný jahodový koláč. Tatínek (pracovat) \_\_\_\_\_ jako  
instalatér. Malíř (namalovat)\_\_\_\_\_ obraz. Stromy (šumět)  
\_\_\_\_\_ ve větru. Na jaře (rozkvést) \_\_\_\_\_  
všechny stromy. Když byla Anička malá, (hrát si) \_\_\_\_\_  
s panenkami.

## 5. SKLADBA

### 5.1 PŘEHLED UČIVA SKLADBA

Větný celek tvořený jednou větou se jmenuje

**věta jednoduchá.**

Větný celek složený ze dvou nebo více vět se jmenuje

**souvětí.**

Věty v souvětí můžeme spojovat **spojkami.**

Před spojkami *a, i, nebo, ani* se čárka většinou nepíše.

Před jinými spojkami se čárka píše vždy.

Čárka se píše také vždy, když jsou věty spojeny v souvětí beze spojky.

**Souvětí** je větný celek složený ze dvou nebo více vět.

Věty v souvětí jsou spojovány **spojovacími výrazy.**

Spojovacím výrazem bývá:

- a) spojka** ( *a, nebo, že, když, protože, ...* )
- b) zájmeno** ( *který, jaký, kdo, co, ...* )
- c) příslovce** ( *kde, kam, kdy, jak, odkud, ...* )

*Spojovací výraz* bývá obvykle **mezi větami**, někdy však stojí **i na začátku souvětí.**

V některých souvětích *spojovací výraz* **není**, věty jsou pak odděleny **čárkou.**

**Stavbu souvětí** můžeme naznačit **vzorcem**, do kterého zapíšeme:

značku **V** pro větu,

**číslici** označující pořadí věty v souvětí,

**všechny spojky, čárky** a **znaménka** na konci souvětí.

**Spojky** spojují **věty** nebo jen **slova.**

## 5.2 Metodické pokyny – KARTIČKY „SKLADBA“

Kartičky Skladba se skládají ze dvou částí. První částí jsou tabulky se slovy, tabulka s větnými vzorci a tabulka s řešením tohoto úkolu. Každá tabulka tvoří jednu větu a je barevně odlišená od ostatních. Úkolem žáka je tabulky se slovy a větnými vzorci rozstříhat a následně sestavit věty a správně přiřadit větný vzorec. Žákovi značně napovídá barva slov, každá věta je psána jinou barvou a ve stejném barevném provedení jsem vyhotovila i větné vzorce i řešení.

Druhou část kartiček tvoří tytéž tabulky jako první část, ale rozdíl je v tom, že již nejsou v barevném provedení. Žákovi tedy napovídají už jenom velká počáteční písmena prvních slov ve větě a znaménko u posledního slova z věty. I k této části jsem vyhotovila větné vzorce a řešení.

Řešení je nutno žákovi předkládat až po splnění úkolu.

### 5.3 Kartyčky „Skladba

|             |         |
|-------------|---------|
| Slunko      | bylo    |
| u           | samého  |
| západu      | a       |
| svatojánští | broučci |
| vstávali.   |         |

|         |          |
|---------|----------|
| Maminka | už       |
| byla    | v        |
| kuchyni | a        |
| vařila  | snídani. |

|         |         |
|---------|---------|
| Tatínek | už      |
| také    | nespal. |
| Ležel   | ještě   |
| v       | posteli |
| a       | hezky   |
| si      | hověl.  |

V1 a V2.

V1 a V2.

V1.

V1 a V2.

Slunko bylo u samého západu a svatojánští broučci vstávali.

V1 a V2.

Maminka už byla v kuchyni a vařila snídani.

V1 a V2.

Tatínek už také nespál.

V1.

Ležel ještě v posteli a hezky si hověl.

V1 a V2.



|             |         |
|-------------|---------|
| Slunko      | bylo    |
| u           | samého  |
| západu      | a       |
| svatojánští | broučci |
| vstávali.   |         |

|         |          |
|---------|----------|
| Maminka | už       |
| byla    | v        |
| kuchyni | a        |
| vařila  | snídani. |

|         |         |
|---------|---------|
| Tatínek | už      |
| také    | nespal. |
| Ležel   | ještě   |
| v       | posteli |
| a       | hezky   |
| si      | hověl.  |

V1 a V2.

V1.

V1.

V1 a V2.

Slunko bylo u samého západu a svatojánští broučci vstávali.

V1 a V2.

Maminka už byla v kuchyni a vařila snídani.

V1 a V2.

Tatínek už také nespál.

V1.

Ležel ještě v posteli a hezky si hověl.

V1 a V2.

## 5.4 PRACOVNÍ LIST – SKLADBA

### 1) Napiš vzorce těchto souvětí.

Budulínek bydlel s dědečkem a babičkou na kraji lesa. \_\_\_\_\_

Liška přemýšlela, jak by Budulínka odnesla. \_\_\_\_\_

Jednou byl Budulínek sám doma. \_\_\_\_\_

Liška mu líbezným hláskem slibovala, že ho sveze na ocásku a to se mu líbilo. \_\_\_\_\_

Myslel si, že liška je hodná, ale velice se zmýlil. \_\_\_\_\_

Liška ho odnesla do svého příbytku a nebýt babičky s dědečkem, kdoví jak by byl dopadl. \_\_\_\_\_

Budulínek doplatil na svou neopatrnost, ale poučil se a lišku do příbytku už víckrát nepustil. \_\_\_\_\_

### 2) Vytvoř souvětí podle těchto vzorců.

#### Když V1, V2.

Když \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### V1, ale V2.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### V1, protože V2.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Jakmile V1, V2.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 3) Co spojuje věty v těchto souvětích? Vypiš.

Sýkorčí mlád'ata jsou nenasytná a rychle přibývají na váze. \_\_\_\_\_

Vrabci jsou drzí ptáci, protože je čekají, kde co sezobnout. \_\_\_\_\_

Maminka a tatínek odjeli do Prahy, a tak jsem zůstal sám doma. \_\_\_\_\_

Víš, jak se jmenuje vládce Krkonoš? \_\_\_\_\_

Poslední výlet se nám velmi líbil, budeme si ho dlouho pamatovat. \_\_\_\_\_

### 4) Doplně spojovací výrazy.

Vrata mlýna se otevřela \_\_\_\_\_ z nich vyšel pan Ludvík.

Klidně se rozhlížel po řece, \_\_\_\_\_ najednou se mu obličej zachmuřil.

Uviděl můj vlasec na vodě, \_\_\_\_\_ se blýskal a třpytil na slunci jako stříbrný. Víš, \_\_\_\_\_ je rozdíl mezi hlemýžděm a slimákem?

Šel jsem s kamarádem do kina, \_\_\_\_\_ mě o to požádal.

### 5) Pokus se doplnit holé věty dalšími vhodnými slovy.

Maminka vaří. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ptáci zpívají. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Květiny voní. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Motýli poletují. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 6) Rozliš věty oznamovací, tázací, rozkazovací a přací.

Co jsi našel?

---

Oprav tu chybu!

---

Ať už svítí sluníčko!

---

Zítra už jdu do školy.

---

Nekřič v lese!

---

Kéž by se to podařilo.

---

Už to víš?

---

Zítra ti to přinesu.

---

V neděli půjdeme na procházku.

---

Kéž by nám vydrželo počasí!

---

## 6. VYJMENOVANÁ SLOVA

### 6.1 PŘEHLED UČIVA VYJMENOVANÁ SLOVA

Být, bydlit, obyvatel, byt, příbytek, nábytek, dobytek, obyčej,  
bystrý, bylina, kobyla, býk, Přibyslav

Slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynout, plýtvat, vzlykat, lysý,  
lýtko, lýko, lyže, pelyněk, plyš

My, mýt, myslit, mýlit se, hmyz, myš, hlemýžď, mýtit,  
zamykat, smýkat, dmýchat, chmýří, nachomýtnout se, Litomyšl

Pýcha, pytel, pysk, netopýr, slepýš, pyl, kopyto, klopýtat, třpytit  
se, zpytovat, pykat, pýr, pýřit se, čepýřit se

Syn, sytý, sýr, syrový, sychravý, usychat, sýkora, sýček, sysel,  
syčet, sypat

Vy, vysoký, výt, výskat, zvykat, žvýkat, vydra, výr, vyžle,  
povyk, výheň, předpony vy- a vý-

Brzy, jazyk, nazývat se, Ruzyně











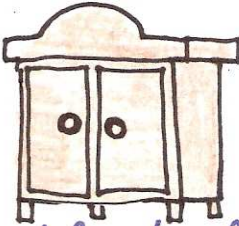
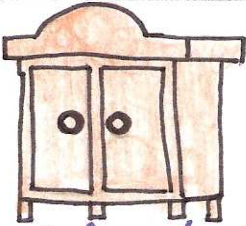





## **6.2 Metodické pokyny – Pexeso „VYJMENOVANÁ SLOVA“**

Pexeso „Vyjmenovaná slova“ obsahuje všechny vyjmenovaná slova. Úkolem žáka je pexeso rozstříhat na kartičky a ve dvojici si jej zahrát. Žáci hrají jako obvyklé pexeso, jedinou obměnou je, že po otočení kartičky musí přečíst výraz na ní – to pro lepší zapamatování.

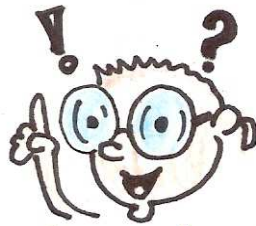
Záleží na učiteli, kolik kartiček a jaká vyjmenovaná slova zařadí žákům do hry.

6.3 Pexeso „Vyjmenovaná slova“

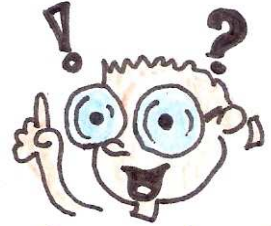
|  |   |   |
|--|---|---|
|  <p>JSEM TADY</p> |  <p>JSEM TADY</p> |    |
| <i>byl</i>   | <i>b-1</i>  | <i>bydlis</i>   |
|                   |                   |    |
| <i>b-dlis</i>  | <i>obyvate1</i>   | <i>ob-vate1</i>   |
|                  |                  |  |
| <i>by1</i>   | <i>b-1</i>  | <i>přibyte1</i>   |
|                 |                 |  |
| <i>přib-1ek</i>  | <i>nábytek</i>  | <i>náb-1ek</i>  |
|                 |                 |  |
| <i>dobytek</i>   | <i>dob-1ek</i>  | <i>obyčej</i>   |



ob-čej



bysrýj



b-srýj



bylina



b-lina



kobyła



kob-la



byk



b-ik



Přibyslav



Přib-slav





slyšet



sl-šet



mljn



ml-'n



blyskatse



bl-'skatse



polykat



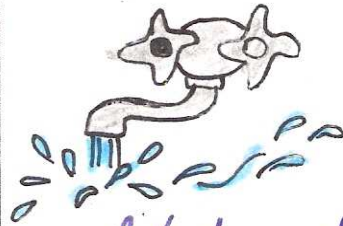
pol-kat



plynout



pl-nout



plyvat



pl-ovat



vzlykat



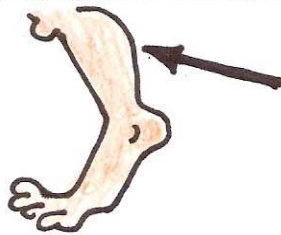
vz-kat



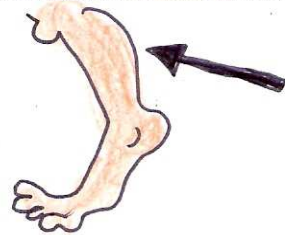
lysý



l-sj



l'ško



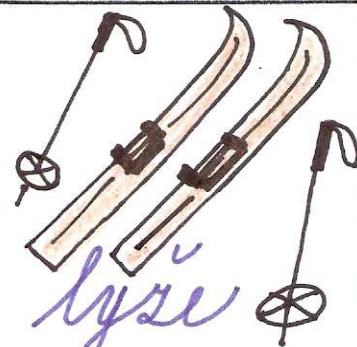
l-'sko



l'ko



l-'ko



lyšě



l-šě



pelyněk



pel-něk


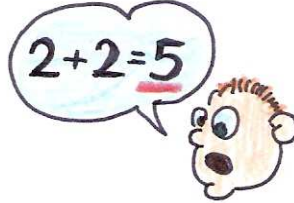
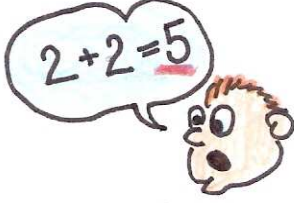

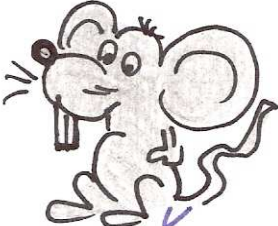




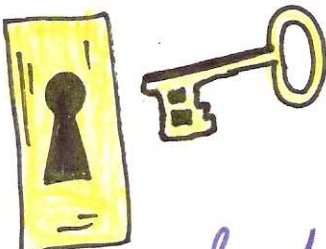
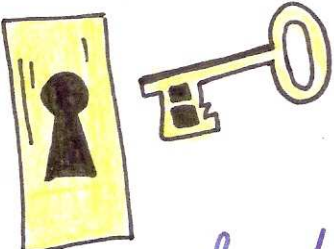


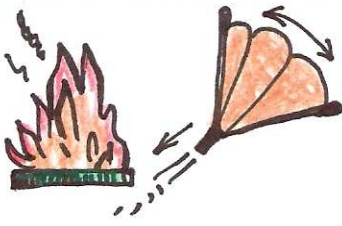
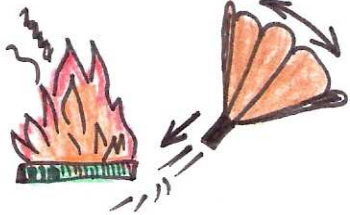
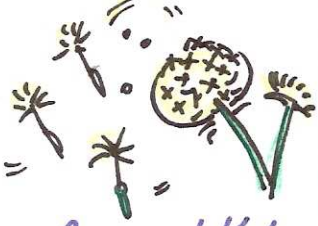
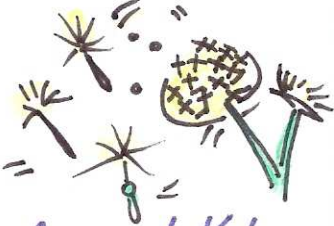




plyš



pl-š



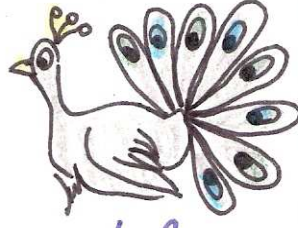
|  |   |  |
|--|---|--|
|  <p>my</p>        |  <p>m-</p>        |  <p>mýl</p>     |
|  <p>m-l</p>       |  <p>mýslil</p>    |  <p>m-slit</p>  |
|  <p>mýlitse</p>  |  <p>m-litse</p>  |  <p>hmýz</p>   |
|  <p>hm-sz</p>   |  <p>mýz</p>     |  <p>m-l</p>   |
|  <p>hlemýřď</p> |  <p>hlem-řď</p> |  <p>mýřil</p> |

|   |   |   |
|---|---|---|
|  <p>m-<i>ř</i>it</p>             |  <p>zamyka<i>t</i></p>                  |  <p>zam-ka<i>t</i></p>           |
|  <p>smýka<i>t</i></p>            |  <p>sm-<i>k</i>a<i>t</i></p>            |  <p>dmýcha<i>t</i></p>           |
|  <p>dm-<i>č</i>a<i>t</i></p>    |  <p>chmýř<i>í</i></p>                  |  <p>chm-<i>ř</i>í</p>           |
|  <p>nachomýřn<i>ou</i>t se</p> |  <p>nachom-<i>ř</i>n<i>ou</i>t se</p> |  <p>Li<i>š</i>omýř<i>í</i></p> |
|  <p>Li<i>š</i>om-<i>ř</i>í</p> |   |   |





pycha



p-cha



pytel



p-tel



pysk



p-sk



netopjic



netop-i



slepj's



slep-i's



pyl



p-l



kopyto



kop-to

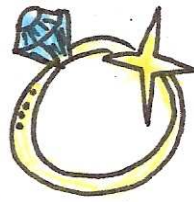


klopj'sal

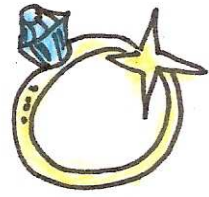




klop-'sat



šipylit se



šip-'tit se



špytovat



šp-'lovat



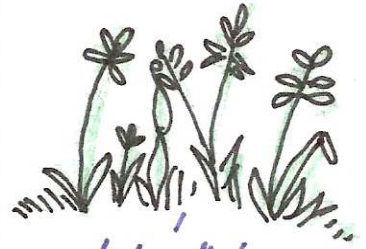
pykat



p-'kat



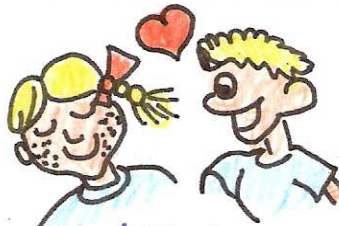
pýř



p-'ř



pýřit se



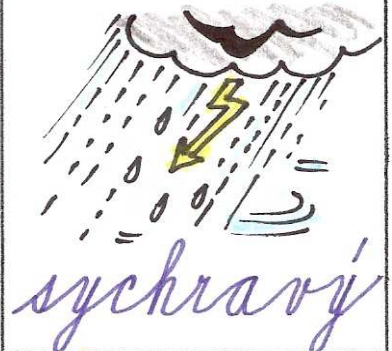
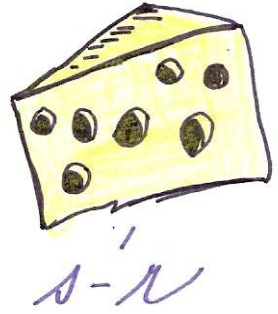
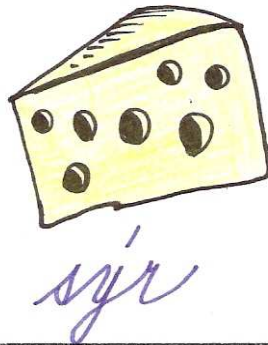
p-'řit se



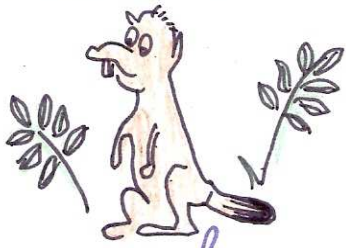
čepýřit se



čep-'řit se







s-sel



sýček



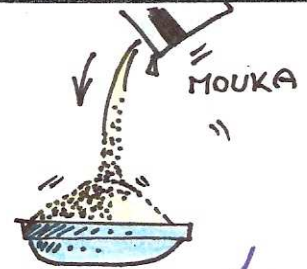
s-ček



sýčel



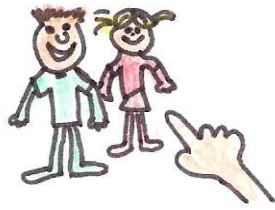
s-čel



sypat



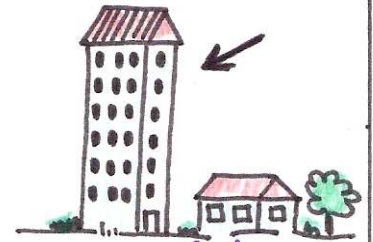
s-pat



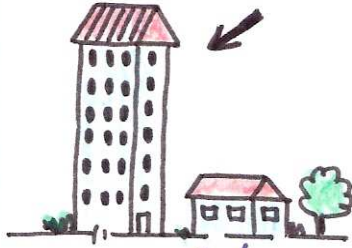
vy



v-



vysoký



v-soký



výš



v-š



výskat



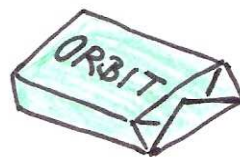
v-škat



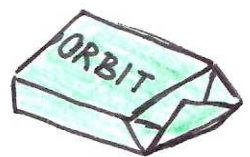
zvýkat



zv-kat



švýkat



šv-ikat








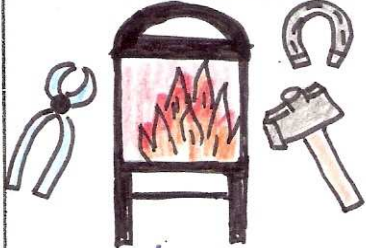
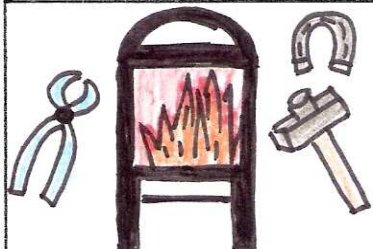
vydra



v-dra



výje

|  |   |  |
|--|---|--|
|  <p>v-<i>o</i></p>                |  <p>vy-<i>šle</i></p>            |  <p>v-<i>šle</i></p>  |
| <p>uáá</p>  <p>pro-<i>vyk</i></p> | <p>uáá</p>  <p>pro-<i>k</i></p> |  <p>vy-<i>heň</i></p> |
|  <p>v-<i>heň</i></p>             | <p><del>vy</del>SKOČIT<br/><del>vy</del>BĚHNOUT<br/>vy-</p>   | <p><del>vy</del>SKOČIT<br/><del>vy</del>BĚHNOUT<br/>v--</p>  |
| <p><del>vy</del>SKOK<br/><del>vy</del>MYSL<br/>vy-</p>   | <p><del>vy</del>SKOK<br/><del>vy</del>MYSL<br/>v-'</p>  |  |
|  |   |  |



