

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra pedagogiky a psychologie**

## **Diplomová práce**

**Speciální pomůcky pro žáky postižené specifickou  
poruchou učení na 1. stupni základní školy**

Special aids for young learners afflicted with specific disorder of  
learning in elementary schools

Autorka diplomové práce: Michaela Medová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Renata Jandová

Datum odevzdání: .....

## **Anotace**

Teoretická část diplomové práce nastiňuje problematiku specifických poruch učení a to především dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Vymezuje jednotlivé pojmy, popisuje projevy, etiologii a diagnostiku poruch učení. Podrobněji se poté zabývá reedukací dyslexie.

Praktická část obsahuje pomůcky pro žáky postižené specifickými poruchami učení na Český jazyk v 5. ročníku, 1. pololetí. Jedná se o pracovní listy a kartičky tvořené k učivu daného období. Uvedeny jsou také metodické návody, které vytvořenou pomůcku charakterizují a nabízejí její využití při vyučování.

## **Annotation**

The theoretical part of the thesis describes problems of diagnoses of specific disorders of learning, especially dyslexia, dysgraphia and dysortographia. It establishes the notions, describes the manifestations, etiology and diagnostics of learning disorders. Afterwards, the re-education of dyslexia is described in more detail.

The practical section contains learning aids for students who suffer from specific disorders of learning in the subject of Czech language in grade 5, term 1. This regards the use of working lists and flash cards designed for use with the given age group. Also included are systematic instructions with which, through the use of these aids, characterizes and offers their use during teaching.

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 jen pramenů, které cituji a uvádím v příložené bibliografii.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne.....

.....

podpis

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Renatě Jandové za odborné vedení diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat Bc. Martinu Dvořáčkovi za technické vedení diplomové práce a jeho podporu.

Svým rodičům děkuji za vytvoření vhodných pracovních podmínek.

# Obsah

Úvod.....	7
1. Specifické poruchy učení.....	8
1.1 Základní pojmy a definice .....	8
1.1.1 Definování specifických poruch učení .....	8
1.1.2 Dyslexie – porucha čtení.....	10
1.1.3 Dysortografie – porucha pravopisu.....	11
1.1.4 Dysgrafie – porucha psaní .....	12
1.2 Projevy SPU.....	13
1.2.1 Dyslexie .....	13
1.2.2 Dysortografie .....	14
1.2.3 Dysgrafie.....	16
1.3 Čtení.....	17
1.3.1 Úspěšné zvládnutí čtení a psaní .....	17
1.3.2 Čtení a funkce hemisfér .....	17
1.3.3 Rozdíly podle pohlaví .....	18
1.3.4 Fáze čtení .....	18
1.4 Příčiny SPU.....	19
1.4.1 Genetické dispozice .....	20
1.4.2 Vnější vlivy.....	20
1.4.3 Příčiny dyslexie podle O. Kučery.....	21
1.5 Diagnostika SPU.....	21
1.5.1 Diagnostická kritéria.....	23
1.5.2 Vyšetření celkové úrovně čtení.....	24
1.5.3 Vyšetření psaní .....	25
1.5.4 Vyšetření pravopisu .....	25
1.5.5 Zjišťování úrovně sluchového vnímání .....	26
1.5.6 Zjišťování úrovně zrakového vnímání.....	26
1.5.7 Pravolevá a prostorová orientace .....	26
1.5.8 Vnímání časové posloupnosti .....	27
1.5.9 Vyšetření řeči.....	27
1.5.10 Další zkoušky speciálně zaměřené .....	27

2	Náprava dyslexie.....	28
2.1	Vymezení pojmu reedukace SPU .....	28
2.2	Obecné zásady .....	28
2.3	Pomoc rodičů dyslektickému dítěti.....	32
2.3.1	Obecné rady a přístupy .....	32
2.3.2	Rady a přístupy v oblasti čtení.....	33
2.4	Nápravné postupy ve čtení.....	35
2.4.1	Osvojování písmen (vyvozování, automatizace) .....	36
2.4.2	Spojování písmen a hlásek do slabik .....	37
2.4.3	Spojování slabik do slov, čtení celých slov .....	38
2.4.4	Čtení vět, souvislého textu.....	39
2.4.5	Porozumění čtenému textu.....	41
2.5	Typy dyslexie podle D. Bakkeru.....	42
2.5.1	Možnosti nápravy P-typu dyslexie .....	43
2.5.2	Možnosti nápravy L-typu dyslexie .....	44
2.6	Metoda obtahování .....	44
2.7	Metoda postřehování.....	45
2.8	Metoda barevných kostek .....	45
2.9	Rozlišování tvrdých a měkkých slabik .....	46
2.10	Nácvik dlouhých a krátkých samohlásek.....	46
2.11	Čtení s dyslektickým okénkem .....	47
2.12	EEG – Biofeedback .....	47
2.13	Využití počítačových programů.....	48
	Závěr .....	49
	Literatura.....	50
	Seznam příloh .....	52

# Úvod

Diplomová práce se zabývá specifickými poruchami učení. S touto diagnózou se u dětí setkáváme stále častěji, neboť nároky na vzdělanost i kvalita vzdělávání stoupají, čímž jsou tyto poruchy zřetelnější. Dříve se tolik neprojevovaly. O specifických poruchách učení se někdy mluví jako o „nemoci století“ a je faktem, že v mnoha třídách na základní škole se s žáky postiženými SPU setkáváme.

Je-li dítěti diagnostikována porucha učení, je důležité, aby se s tím vyrovnalo jak samo neúspěšné dítě, tak i jeho často zklamaní rodiče, což mnohdy nebývá snadné. Tato problematika se samozřejmě dotýká také učitele takto handicapovaného žáka. Ten by měl usilovat o to, aby žákovi v jeho obtížích pomohl, ulehčil mu vzdělávací proces, povzbuzoval jej.

Nezbytná je i podpora a pomoc rodičů, samo dítě nemá možnost danou situaci změnit. Aby byly žákovy potíže zmírněny nebo odstraněny, musí při procesu reedukace, tedy nápravy, spolupracovat všechny složky - žák, rodič, učitel i odborníci z pedagogicko-psychologické poradny.

Teoretická část diplomové práce vysvětluje pojmy týkající se specifických poruch učení a charakterizuje poruchy, zejména dyslexii, dysgrafii, dysortografii. Zabývá se popisem projevů, příčin i diagnostikou specifických poruch učení. Detailněji se zaměřuji na proces reedukace. Uvádím také zásady nápravy a vhodný přístup k takto postiženému dítěti. Dále popisuji některé metody a další možnosti nápravy specifických poruch učení, zejména dyslexie.

Těžištěm diplomové práce je její praktická část, jež obsahuje pracovní listy, kartičky a k nim metodické návody. Cílem diplomové práce je ulehčit už tak náročnou práci pedagoga a také usnadnit osvojování učiva žákům. Snažila jsem se vytvořit takové pomůcky, které by žáky motivovaly k aktivitě a přispěly jim ke snadnějšímu osvojení probíraného učiva v předmětu Český jazyk v 5. ročníku, 1. pololetí.

# 1. Specifické poruchy učení

Specifickými poruchami učení trpí přibližně 3 – 4 % jedinců z běžné populace dětí a mládeže.

Mezi nejčastěji se vyskytující specifické poruchy učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Méně častý je výskyt dyskalkulie, dysmuzie, dyspinxie a dyspraxie.

## 1.1 Základní pojmy a definice

### 1.1.1 Definování specifických poruch učení

Tato definice byla vydána v roce 1980 skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí a zní takto:

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

(Matějček, 1995, s. 24)

Uvedená definice specifických poruch učení se týká jak školního věku, tak už i raného dětství.

Velice významně také zasahují specifické poruchy učení do života dospělého jedince.

SPU jsou důsledkem nedozrálých, narušených či nesoúměrně vyvinutých funkcí centrální nervové soustavy, jsou tedy podmíněny poruchami v procesech, kterými se získávají a zpracovávají informace.



Podle Smutné a Nováka (1996 s. 22) se specifické poruchy učení projevují v období, kdy je na 6 – 8 letém dítěti požadován školní výkon spočívající především na osvojování čtení, psaní a počítání. Aby žák mohl takového výkonu dosáhnout, musí vycházet z pevného orientačního základu, v němž se vytváří obraz, představa výkonu. Není-li tento základ úplný, dochází k chybnému učení.

Oblasti učení, kterých se specifické poruchy učení dotýkají a jsou jimi postižené, můžeme rozdělit do dvou skupin:

Do první skupiny patří školní vědomosti, které mají základní význam pro úspěšnost ve škole:

- čtení
- psaní
- pravopis
- matematika
- jazyk (porozumění i vyjádření).

Druhá skupina zahrnuje oblasti učení, které jsou neméně životně důležité, i když bývají takto mnohem méně chápány. Můžeme sem zařadit tyto dovednosti a schopnosti:

- vytrvalost
- organizaci
- sebekontrolu
- koordinaci pohybů
- sociální způsobilost

Děti postižené SPU trpí deficity kognitivních procesů, ovlivňujících učení. Patří sem deficit sluchového vnímání, zrakového vnímání, procesu automatizace, v oblasti řeči, paměti (především pracovní), rychlosti a koordinace psychických procesů, jemné a hrubé motoriky. Dále může mít dítě obtíže s vnímáním a reprodukcí rytmu, orientací v prostoru a pravolevou orientací, špatně se soustředí a nemůže udržet pozornost.

Všechny tyto nedostatky se samozřejmě mohou u jednotlivých jedinců různě kombinovat a neprojevují se u všech dětí s SPU. Stejně tak intenzita obtíží může být u každého jiná.

Poruchy chování, které vznikají jako následek poruch učení, můžeme spatřovat v šaškování, vykřikování, dále se objevují neurotické projevy, strach, úzkost, napětí, pocity méněcennosti, neúspěchu, snížené sebehodnocení a další obtíže, které jsou ve svých důsledcích často mnohem horší než sama porucha.

Žáci s SPU obtížně přijímají mluvenou řeč. Je těžké rozpoznat, zda jde o nepozornost nebo neschopnost orientovat se ve slyšeném textu. To později vytváří i druhotné obtíže ve zvládnutí gramatiky, protože tyto děti obtížně rozumí vztahům uvnitř věty.

Jak jsme již uvedli, nejčastější je výskyt dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní), dysortografie (porucha pravopisu). Vzácnější je pak výskyt dyskalkulie (porucha matematických schopností), dysmuzie (porucha hudebních schopností), dyspinxie (porucha kreslení) a dyspraxie (porucha motoriky).

### 1.1.2 Dyslexie – porucha čtení

Z celé skupiny poruch učení je pojmem nejznámějším, nejnápadněji ovlivňovala úspěšnost dítěte ve škole, proto byla první poruchou učení, o které se začalo mluvit.

Termín dyslexie je mezinárodně rozšířen, přičemž samotné slovo dyslexie je odvozeno z řeckého „lexis“, což znamená řeč, jazyk a předpony „dys-“, která říká, že něco je nedokonalé, špatné, porušené, z hlediska vývoje funkce neúplně vyvinuté.

K samotnému názvu dyslexie je často přidáván přívlastek „vývojová“, který vlastně vystihuje povahu poruchy, tedy tu skutečnost, že porucha je v podstatě vrozená nebo nanejvýš velmi časně získaná.

„Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání.“ (Matějček, 1995, s. 19 – definice M. B. Rawsonové, Development Language Disability, Baltimore, 1968)

Matějček (1995, s. 22, 23) vysvětluje, že teoreticky vzato, může být dyslexií postiženo každé dítě, které úrovní svých intelektových schopností je schopno školního vzdělávání. To se týká dětí mentálně retardovaných, zanedbaných, trpících kulturní deprivací, stejně jako dětí s vadami zraku, sluchu či hybnosti, pokud tyto poruchy jsou takového rázu, že čtení neznemožňují. Takovéto nepříznivé okolnosti jsou nikoliv „příčinnými“, ale jen „přítěžujícími“, tvoří jakési pozadí skutečným příčinám. Ty jsou v organismu dítěte a jsou „specifické“ v tom smyslu, že se nedají převést právě na ony zmíněné příčiny školního neúspěchu a ostatní „vnější“ nepříznivé okolnosti. Specifické poruchy jsou primárně dány specifickými poměry v organismu dítěte. Mají tedy charakter poruch „vnitřních“.

Odlišení dyslexie od pouhého opoždění ve čtení spatřujeme v tom, že tato specifická porucha má zvláštní rozložení podle pohlaví, známky neurologických poruch a specifické nedostatky ve vývoji nervového systému. Nedostatky nebo opoždění ve čtení vznikají jiným způsobem, a to např. na základě orgánového defektu (poškození oka či ucha), nedostatku cviku, při dvojjazyčné výchově v rodině atd.

O dyslexii můžeme začít uvažovat tehdy, pokud je rozdíl mezi inteligenčním kvocientem a čtenářským kvocientem (je-li obojí měřeno standardizovanými testy) nejméně 25 bodů. Z toho plyne, že úroveň čtení je mnohem nižší, než bychom od dítěte očekávali, přihlédneme-li k jeho ostatním schopnostem a výkonům.

Bylo zjištěno, že dyslektické obtíže se nejzřetelněji projevují u žáků ve věku nad 8 roků, častěji v rodinách se dvěma dětmi.

Někteří autoři zahrnují pod pojem dyslexie také dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, čili považují dyslexii za pojem nadřazený. V pracích mnohých odborníků se můžeme setkat také s tím, že terminologicky nerozlišují dyslexii a dysortografii. Je to tím, že tyto poruchy se vyskytují velmi často spolu.

### 1.1.3 Dysortografie – porucha pravopisu

Velice často se vyskytuje spolu s dyslexií a dysgrafií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, ale týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů

(záměny krátkých a dlouhých samohlásek, nerozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, ani sykavek, vynechávání, přidávání, zaměňování písmen či celých slabik, ...). Chybí cit pro jazyk.

Dosud nejsou známy všechny příčiny, které způsobují dysortografii, avšak ukázalo se, že u takto postižených jedinců můžeme sledovat poruchy zrakového a sluchového vnímání, dále poruchy vnímání a reprodukce rytmu, poruchy řeči, poruchy grafomotoriky.

Smutná a Novák (1996, s. 152) zjistili, že dysortografické obtíže jsou nejvíce frekventovány mezi 8. až 10. rokem.

#### 1.1.4 Dysgrafie – porucha psaní

Dítě s touto poruchou si nemůže zapamatovat písmena, obtížně je napodobuje a jeho písemný projev se stává nečitelným.

Specifická porucha písemného projevu je spojená s narušením techniky psaní a schopnosti písemně vyjadřovat myšlenky.

„Dysgrafik se nenaučil psát, ačkoliv netrpí žádnou smyslovou vadou ani žádnou závažnou poruchou pohybovou a ačkoliv nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů.“ (Matějček, 1995, s. 90)

Porucha psaní může být zjištěna později na základní či dokonce na střední škole. Pozdní diagnóza souvisí s tím, jaké požadavky jsou na dítě při psaní kladeny.

Pokud mají děti s touto poruchou na psaní dost času, mohou být schopny psát čitelně.

Přecvičení leváci píšou někdy podobně jako děti s mírnějšími motorickými defekty, psaní bývá těžkopádné a neúhledné. Nemůžeme ovšem mluvit o dysgrafii jako takové.

Dysgrafické obtíže jsou nejčastěji zjišťovány ve věku 8 až 10 roků.

## 1.2 Projevy SPU

### 1.2.1 Dyslexie

Porucha může postihovat tyto základní znaky čtenářského výkonu:

- *rychlost čtení* - Dítě čte pomalu nebo pouze hláskuje, písmena luští. Velmi dlouhou slabikuje, a nebo naopak slova domýšlí a čte zbrkle.
- *správnost* - Dítě zaměňuje tvarově (b – d – p, a – e, m – n,...) nebo zvukově (t – d, k – g, sykavky...) podobná písmena, dále písmena lišící se čárkou či háčkem nebo písmena, která jsou si zcela nepodobna. Domýšlí text.
- *porozumění čtenému textu* – Je závislé na rychlém dekodování, syntéze písmen ve slovo a odhalení jeho obsahu. Chyby vyplývající z neporozumění textu zaviňují nejen to, že se žák sám neopraví, ale že se dopouští komolení a čte obtížně.
- *technika čtení*

Čtení bývá jednotvárné, bez intonace a členění.

Kromě tzv. statických inverzí (záměny písmen, která jsou si zrcadlově podobná, např. b-d-p nebo t-j apod.) rozlišujeme také tzv. dynamické inverze, kdy dítě přehazuje pořadí písmen ve slově nebo celé slabiky, např. tašky- šátky nebo kus – suk. (Matějček, 1995, s. 122 – studie Jošta, J., 1984)

Příčinou těchto záměn písmen mohou být nedostatky ve zrakovém či sluchovém vnímání, nedostatečně utvořené spoje mezi hláskou a písmenem, nesprávná artikulace, ale i nepozornost, spěch, nedostatečně zvládnuté tvary písmen, nedostatky v pravolevé a prostorové orientaci.

U žáků s dyslexií je velmi nesprávný návyk tzv. *dvojí čtení*. Zelinková (1998, s. 67 – 70) uvádí: Dítě nejdříve čte slovo po písmenech potichu a teprve potom je vysloví nahlas. Utváří se nejčastěji tak, že dítě snahou po plynulém čtení předčasně přechází

z etapy slabikování do etapy plynulého čtení. U řady dětí tento návyk časem vymizí, u dyslektiků však přetrvává a velmi obtížně se odstraňuje.

U dětí, které si příliš silně zafixovaly návyk číst po slabikách, se velmi často objevuje ulpívání na slabikách, přerývané slabikování. Jde o přerývané vyřazené slabikování, které přetrvává až do období, kdy čtení po slabikách není funkční. Dítě dělá neúměrně dlouhé pauzy mezi slabikami, slabiky vyráží. Není předstih očí před vyslovováním.

Vyjmenované nedostatky se málokdy vyskytují izolovaně, většinou tvoří komplex, jeden doprovází nebo podmiňuje druhý, mají různou intenzitu a existují v různých kombinacích.

Poruchy čtení mají velice široké důsledky a zasahují i do vyšších tříd a do všech oborů, kde se žáci učí čtením. Porucha se promítá také do matematiky, děti obtížně čtou a obtížně rozumí úsudkovým příkladům. Neúspěch se nemusí projevit při ústním zadávání.

## 1.2.2 Dysortografie

Mezi specifické dysortografické chyby patří:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni
- rozlišování sykavek (s, c, z, š, č, ž)
- vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popř. slabik
- nezvládnutí hranice slov v písmu.

Negativně je ovlivněn i proces aplikování mluvnického učiva. Mezi negativní činitele zahrnujeme nižší úroveň kognitivních funkcí a procesů, tedy proces automatizace, paměť, rychlé vybavování pravidel apod., avšak hlavní příčiny jsou v řečovém a jazykovém vývoji dítěte.

„Narušení vývojově nejvyšších sekvencí řečových funkcí se v písemné formě manifestuje obtížemi v učivu syntaxu a stylistiky, nízkou obsahovou úrovní slohových

cvičení, narušenou schopností písemně formulovat myšlenky.“ (Smutná, Novák, 1996, s. 174)

Dysortografie, podobně jako dyslexie není homogenní skupinou. Proto zde rozlišíme tuto poruchu učení na následující typy dysortografie:

- *dysortografie s dysfunkcí levé (tj. řečové) mozkové hemisféry* - U nás výrazně převládá. Vyskytují se obtíže ve sluchové analýze slova v hlásky, v nedokonalém sluchovém rozlišování hlásek artikulačně si blízkých, dále tzv. specifické asimilace (ulpívání na jednom artikulačním stereotypu, neschopnost jej plynule obměňovat nebo nahrazovat jiným), obtíže v rozlišování měkkých a tvrdých slabik a při specifické artikulační neobratnosti (tj. vada řeči, kdy je artikulace namáhavá, těžkopádná, méně srozumitelná, i když dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky i celá slova).
- *dysortografie s dysfunkcí pravé (tj. ne-řečové) mozkové hemisféry* - Přenášení do diktátu záměn, které vznikají při čtení a které jsou následkem nedokonalé zrakové diferenciací tvarů (např. b–d). Opisování nedělá problémy.
- *dysortografie a hypoaktivní forma LMD* – Projevuje se velmi zdlouhavým psaním, i zdlouhavé hledání v paměti správných gramatických tvarů. Vzniká mnoho na první pohled třeba i nesmyslných chyb.
- *dysortografie a hyperaktivní forma LMD* - Vlastní akt psaní a mentální procesy smyslové analýzy a syntézy probíhají velmi rychle, bez kontroly a zpětné vazby. Typickými chybami jsou vynechávky, zkomoleniny koncovek, zkratky slov, vynechané háčky a čárky.
- *dysortografie jako důsledek dysgrafie* – Grafická stránka písma odčerpává tolik pozornosti, že už se jí nedostává na kontrolu obsahu napsaného textu. Výsledkem je nízká úroveň pravopisu.

### 1.2.3 Dysgrafie

Projevuje se v těchto oblastech:

- dítě nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si je
- zaměňuje písmena, zrcadlově obrací
- vázne spojení hláska-písmeno
- písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné
- zpravidla píše toporně a křečovitě, takže písmo má někdy zcela zvláštní ráz
- obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování jejich tvarů přetrvávají i ve vyšších ročnících
- časté škrtní, přepisování písmen
- neupravenost písemného projevu
- neúhledný, nejistý rukopis
- neúměrně pomalé tempo psaní
- písarský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času

Vady, které se mohou vyskytnout při specifických poruchách psaní, uvádí Selikowitz (2000, s. 77, 78): *dyspraxie* (porucha plánování pohybu; dítě umí provádět všechny úkony potřebné k vytvoření jednotlivých písmen, ale nesprávně funguje část mozku, která zajišťuje, aby všechny tyto úkony byly provedeny postupně a nepřerušovaně; dyspraxie je obvyklou příčinou nemotornosti), *vada vizuálního vnímání* (potíže s rozeznáváním tvaru a umístěním písmen), *špatné držení tužky* (nízký svalový tonus v malých svalech rukou; většinou se vyskytuje ještě nějaká doprovodná porucha, např. dyspraxie), *poruchy vizuální paměti* (vyskytuje se zřídka – děti opisují dobře, ale neumějí psát podle diktátu; neschopnost zapamatovat si tvar písmen), *vada prostorové orientace* (tato vada by vysvětlovala, proč mají některé děti zvláštní potíže s uspořádáním písma na stránce), *snižená rychlost zpracování* (proces psaní je normální, ale zpomalený).

Porucha pravopisu a psaní má za následek obtíže ve všech předmětech, kde se zkouší písemně v omezeném čase, a samozřejmě i v těch předmětech, ve kterých se klasifikují pravopisné chyby. Pro žáky trpící touto poruchou je také velmi obtížné psaní poznámek při výkladu učitele atd.



## 1.3 Čtení

### 1.3.1 Úspěšné zvládnutí čtení a psaní

Aby se dítě naučilo číst a psát, je nutné, samozřejmě kromě obecného nadání, aby byly v souhře tyto speciální funkce:

- zrakové rozlišování tvarů
- sluchové rozlišování hlásek a slabik
- zraková a sluchová paměť
- smysl pro rytmus
- orientace v čase a prostoru
- schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky
- dokonalé vnímání a představivost

### 1.3.2 Čtení a funkce hemisfér

„Na počátku výuky čtení jsou důležité pravohemisférové funkce, zralost vizuální percepce, která umožňuje, aby dítě snadno a rychle odlišovalo často podobné tvary jednotlivých písmen v době, kdy ještě nezná jejich význam, při sledování správného směru a respektování pořadí čtených slov, resp. hlásek ve slově. Jakmile začne chápat význam písmen a skládat z nich slabiky, bude se na zpracování těchto informací stále více podílet levá hemisféra. Teprve na této úrovni půjde o jazykovou funkci, o dekódování smyslu uloženého ve specifické kombinaci znaků, tj. písma. Pro zvládnutí čtení je důležitá koordinace funkcí obou hemisfér, i když postupně stále více nabývá na významu levá hemisféra, kde je obvykle lokalizované centrum řeči.“ (Vágnerová, 2005, s. 61)

Pokud je funkce jedné nebo druhé hemisféry nějak narušena nebo jsou hemisféry poškozeny, znamená to, že je narušena i jejich souhra, která je tak důležitá v počáteční fázi čtení. Toto narušení souhry hemisfér se projevívá právě specifickými poruchami čtení a psaní (dyslexie a dysortografie). V současné době už existuje mnoho metod, jak této souhry dosáhnout nebo jí alespoň účelně napomáhat.

Z praxe se ukázalo, že pokud je porucha včas pochycena a pokud funguje úzká spolupráce mezi školou, rodinou a odbornými pracovišti, je náprava asi v 80 % případů již na nižším stupni základní školy natolik úspěšná, že dítě dosáhne tzv. sociálně únosné úrovně čtení (60 – 70 přečtených slov za minutu).

### 1.3.3 Rozdíly podle pohlaví

Je známo, že specifické poruchy učení se vyskytují častěji u chlapců než u dívek, uvádí se, že tento výskyt je v poměru čtyři až deset ku jedné v neprospěch chlapců.

Vědecké výzkumy se zabývaly otázkou, čím je to způsobeno a bylo zjištěno, že mozek žen se z funkčního hlediska jeví jako univerzálnější, mozek mužů má mnohem silnější tendenci specializovat se. A právě tato tendence komplikuje osvojování čtení a psaní, kde je zapotřebí, aby spolu obě hemisféry spolupracovaly a jedna nad druhou příliš nepřevládala. Výhodu mají chlapci tam, kde úkol vyžaduje činnost jedné hemisféry.

U mužského mozku převažují zpravidla pravohemisférové funkce, zabývající se plošnými a prostorovými podněty, dále provádějící tzv. názorovou orientaci a také zde nalezneme oblast globálního vnímání, představitosti, intuice a vynalézavosti.

U žen je většinou činnost hemisfér vyrovnána nebo může mít lehkou převahu levá (řečová) hemisféra. To znamená, že ženský mozek dokáže pohotově zpracovat řečové podněty a řečovou produkci.

### 1.3.4 Fáze čtení

Způsob, jakým si žáci osvojují techniku čtení, probíhá podle Selikowitz (2000, s. 57) v následujících fázích:

a) *fáze vizuální paměti (logografická)* – neobsahuje lexikální systém, slova jsou rozpoznávána, jako by to byli známí lidé nebo věci, např. slovo „Bill“ je krátké a má dvě „tyčky“ napravo.

b) *fáze fonologická (abecední)* – normální děti do ní obvykle vstupují mezi 6. a 7. rokem. Slova jsou rozložena na jednotlivé zvukové složky – fonémy. Dochází ke spojování fonémů s odpovídajícími grafémy. Dítě se musí naučit dívat na slovo jako na celek a vyhodnotit písmena ve světle naučených pravidlech o fonémech. Jak děti získávají větší schopnost převádět grafémy do správných fonémů, začínají zaplňovat svůj mozkový lexikon slovy. Když k tomu dojde, děti začnou obcházet fonologický systém a vstoupí do lexikonu, kdykoli čtou známé slovo. Dříve jsme si neuvědomovali, že děti musely projít touto fonologickou fází, protože u bezproblémového dítěte tato fáze není zřejmá.

c) *automatická fáze (ortografická)* – mnoho normálních dětí dosáhne této fáze dříve než v osmi či deseti letech. Děti používají relativně pomalý fonologický systém zřídka a čtou automaticky jako dospělí. Mají dobře vybavený lexikon a umí ho používat pro rozpoznání slova.

## 1.4 Příčiny SPU

Vágnerová (2005, s. 66) vysvětluje, že SPU jsou původu neurobiologického. Mají organický základ, který tvoří drobná postižení různých oblastí mozku (oblast vnímání, řeči, paměti, motoriky,...), event. poruchy koordinace a integrace těchto funkcí. Jejich závažnost i kombinace může být u jednotlivých dětí rozdílná. Za nejdůležitější poruchy, které mohou přispět k rozvoji dyslektických potíží, jsou považovány změny mozkové kůry na rozhraní spánkového a temenního laloku. Typické bývá i narušení procesu hemisférové specializace.

SPU jsou heterogenní skupinou, mimo jiného (dílčí symptomy, projevy), i ve svých základních příčinách. Existuje mnoho názorů na příčiny poruch učení, přičemž obvykle se jedná o kombinaci několika dílčích faktorů, dědičných dispozic a vnějších vlivů.

### 1.4.1 Genetické dispozice

Genetické vlivy existují, ale dosud se přesně neví, které to jsou a co je vlastně předáváno. Je více než pravděpodobné, že určité geny, v kombinaci s vlivem prostředí (rodina, škola) a dalšími faktory, přispívají k riziku vzniku SPU. Z výzkumů bylo zjištěno, že v praxi lze předpokládat asi v 40 – 50 % projevy poruch učení u jedinců, jejichž blízcí příbuzní vykazují tyto obtíže. Zajímavé je zjištění, že děti, jejichž rodiče s SPU dokázali své nedostatky kompenzovat (např. tím, že své oslabené zrakové vnímání posílili vnímáním sluchovým), mají větší šanci, že se jim podaří totéž, než děti rodičů, kteří této kompenzace nebyli schopni.

### 1.4.2 Vnější vlivy

Je jich celá řada, mohou zapříčinit prenatalní, perinatální či postnatální poškození mozku, přesněji řečeno těch oblastí mozku, na nichž vznik dyslektických potíží závisí.

Velká většina mozkových poškození vyvolává mozkové dysfunkce, ovšem všechny mozkové dysfunkce nemusí být specifickými poruchami učení, i když specifické poruchy učení jsou lehkými mozkovými dysfunkcemi.

*S. D. Clements* vypracoval charakteristiku LMD, která zní:

„Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevovat různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, impulsivnosti nebo motoriky.“ (Zelinková, 2003, s. 12)

Jsou uváděny tyto příčiny poškození mozku (vzniku LMD):

- *v prenatalním období*: infekční nemoci matky, krvácení v těhotenství, kouření matky (které má vliv na CNS dítěte), meningitida matky, endokrinní poruchy matky, závislost na lécích, drogách či alkoholu (oligofrenie), nedostatek přísunu kyslíku (umožňuje látkovou výměnu)

- *v perinatálním období:* přímé poranění hlavy (klešťový porod), novorozenecká žloutenka, abnormální poloha plodu, intoxikace plodu léky proti porodním bolestem, vdechnutí plodové vody, asfyxie – nedostatečné okysličení mozku (opožděné dýchání)
- *v postnatálním období:* nedostatky v přijímání potravy, střevní potíže, infekční onemocnění prodělané do 2. roku dítěte spojené s horečkou (spála, záškrt, chřipka, zánět středního ucha, černá kašel, zápal plic, střevní infekce, meningitida, encefalitida, křeče), úrazy hlavy

SPU může vzniknout i v pozdějším věku, obvykle následkem nějakého postižení CNS v důsledku např. mozkové příhody či úrazu.

### 1.4.3 Příčiny dyslexie podle O. Kučery

V 60. letech 20. století dospěl O. Kučera se svým kolektivem k jistým závěrům při výzkumech, zjišťujících příčiny dyslexie.

První skupinu dyslektiků, kteří byli umístěni v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, rozdělil podle následujících zjištěných příčin (Zelinková, 1994; Matějček, 1995):

- a) Lehké mozkové dysfunkce (skupina E) – byly objeveny u 50 % dětí sledované skupiny
- b) Dědičnost (skupina H) - byla zjištěna přibližně ve 20 %
- c) Hereditární encefalopatická skupina (HE) – sem spadalo 15 % dyslektiků
- d) Neurotická nebo nejasná etiologie – byla označena u 15 % dyslektiků, dyslexie byla u daného dítěte víceméně izolovaným jevem

## 1.5 Diagnostika SPU

Je to učitel, který si často jako první všimne, že by určité dítě mohlo mít specifické poruchy učení a doporučuje odborné vyšetření dítěte, méně častá je iniciativa přímo od rodičů. Učitel má možnost a schopnost porovnávat práci a chování dítěte

s ostatními dětmi ve třídě. Důležitým diagnostickým znakem u dyslexie je pro učitele to, že úroveň čtení je podstatně nižší než výsledky v dalších předmětech, kde žák využívá rozumové schopnosti. Při diagnostice je ovšem nutné počítat s tím, že mozkové funkce, na jejichž vyspělosti významně závisí úspěch žáka na počátku školní docházky, obvykle dozrávají mezi 6. – 8. rokem.

Zelinková (1994, s. 24) pokládá za cíl diagnostiky stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristiku poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. Je východiskem pro reedukaci.

Diagnostika se netýká pouze pedagogiky, psychologie nebo lékařských věd, ale může ji provádět a zamýšlet se nad ní každý, kdo se o dítě zajímá. Každý samozřejmě na jiné úrovni, která je dána jeho vědomostmi a odborností, např. takovou laickou diagnostiku může provádět právě rodič, který se třeba zamýšlí nad tím, proč se jeho dítě nechce učit.

Ta odborná diagnostika žáků s SPU se provádí v pedagogicko-psychologické poradně. Úvodní vyšetření zahrnuje: *rozhovor s rodiči*, *rozhovor s učitelem* nebo jeho písemné sdělení, *rozhovor s dítětem*. Získané informace jsou základem pro zpracování osobní anamnézy, rodinné anamnézy a anamnézy prostředí.

Diagnostika se skládá ze speciálních zkoušek, při nichž zjistíme, jak je na tom dítě s intelektem a jeho výkony v jednotlivých percepčních oblastech. Diagnostiku na odborném pracovišti provádí a na stanovení diagnózy se podílejí speciální pedagog, pedagog a psycholog. Mohou být přizváni i další specialisté – pediatr, neurolog, foniatr, oftalmolog.

Analýzou pedagogických údajů, vyšetřením výukové úrovně a vyšetřením percepčně kognitivních zkoušek se zabývá *speciální pedagog*. Musí přihlížet také ke školnímu dotazníku, který mu poskytne učitel, protože ve škole může žák vykazovat odlišnosti oproti připraveným podmínkám v PPP.

Psychologické vyšetření, které je zaměřeno hlavně na vyšetření inteligence (úroveň rozumových schopností) provádí *psycholog*. Může odhalit případy, kdy jde o tzv. nepravé dyslexie. Pracuje standardizovanými testy. „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“ (Matějček, 1995, s. 166). Ve věku od 6 do 13 roků tento test nejlépe diferencuje jednotlivé schopnosti, mimo paměti měří všechny závažné složky inteligence verbální i neverbální (Smutná, Novák, 1996, s. 44). Dále jsou používány Ravenovy Progresivní matice, které jsou upravené našimi odborníky a normami odpovídající naší populaci, Kohsovy kostky, kresba „pána“ podle Goodenoughové a jiné (Matějček, 1995, s. 166).

### 1.5.1 Diagnostická kritéria

Jsou důležitá pro přidělení diagnózy a je velice obtížné je stanovit. Jsou vypracovány různé návrhy diagnostických kritérií, které však mají podobná východiska. Následující kritéria stanovili Zelinková, Mertin (Zelinková, 1994, s. 25, 26).

Čtení:

- $IQ \geq 90$
- $\check{C}Q \leq 90$
- rozdíl mezi IQ a  $\check{C}Q$  (čtenářský kvocient) je minimálně 20 bodů
- výsledky ve čtení trvale podprůměrné
- 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:

- dyslexie prokázána u rodičů nebo sourozenců
- lehká mozková dysfunkce
- 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, případně v poradenském diktátu
- $IQ \geq 90$
- negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole
- rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy

Pokud dítě splňuje všechna kritéria, lze přidělit diagnózu specifická porucha v oblasti psaní. Pokud je jedno kritérium nesplněno, lze kompenzovat dvěma z následujících kritérií:

- dysortografie nebo dysgrafie prokázána u sourozenců či rodičů
- lehká mozková dysfunkce
- poruchy v oblasti čtení
- snížené výsledky v percepčních zkouškách
- výrazně opožděný vývoj řeči
- problémy s jemnou motorikou
- vývojová dyspraxie

Pokud se vyskytne pouze určité izolované projevy, potom hovoříme např. o rysech či nevýrazných projevech dyslexie, dysortografie.

Nyní se budu zabývat popisem jednotlivých oblastí diagnostických vyšetření. Informace z těchto oblastí vyšetření jsem se snažila zestručnit.

### 1.5.2 Vyšetření celkové úrovně čtení

Při tomto vyšetření sledujeme:

- rychlost čtení
- porozumění čtenému textu
- počet chyb a jejich kvalitu při čtení (chyby jsou analyzovány z pohledu co, jak a kde bylo ve slově přidáno, vynecháno, atd.)
- průvodní chování dítěte při čtení



- čtenářský styl (způsob, jakým dítě čte)

K posouzení se používají normované texty, které byly vypracované v roce 1987 Z. Matějčkem a kol.

### 1.5.3 Vyšetření psaní

Zjišťujeme úroveň rozvoje grafomotoriky i písářských návyků. Zaznamenáváme:

- způsob sezení při psaní
- držení psacího náčiní
- způsob psaní (hodnotí se tvar písma, dodržování lineatury, chybovost při psaní, plynulost tahů a jejich jistota, přítlak, velikost a sklon písmen,...)
- rychlost psaní

### 1.5.4 Vyšetření pravopisu

Užívají se diktáty, které obsahují tzv. specifické dysortografické jevy. Dítě můžeme posoudit z rozboru jeho školních sešitů, z diktátu, opisu a přepisu při vyšetření.

Následující schéma pro komplexní hodnocení psaného projevu vytvořil Matějček (1993), ve své knize ho takto uvádí Vágnerová (2005, s. 77, 78):

- Dítě ještě neumí všechna písmena psát.
- Nemá jistotu při psaní tvaru všech písmen.
- Zaměňuje písmena, která se podobají tvarově nebo zvukově.
- Nedovede rozložit slova na slabiky a hlásky.
- Nerozlišuje délku samohlásek, vynechává čárky.
- Vkládá samohlásky k slabičnému r a l.
- Spojuje slova v jeden celek, nediferencuje hranice slov.
- Dělá chyby z nepozornosti a překotnosti: vynechává písmena, znaménka apod.
- Dělá gramatické chyby z fonetického zápisu slov.

- Dělá gramatické chyby z neznalosti či nesprávné aplikace pravidel. (Musíme si ověřit, zda dítě příslušná pravidla zná, ale nedokáže je správně použít, anebo je nezná, chybí mu potřebné základy.)

### 1.5.5 Zjišťování úrovně sluchového vnímání

Zde je zjišťována úroveň žákovy sluchové analýzy (z jakých hlásek se slovo skládá) a syntézy (sklad hlásek do slova) řeči, která je významným předpokladem pro zvládnutí psaní. Pro zjištění úrovně sluchového vnímání se používají Moselyho testy, dále Matějčkova Zkouška sluchové analýzy a syntézy.

Dále vyšetřujeme rozlišování měkkých a tvrdých slabik (dy, ty, ny, a di, ti, ni), rozlišování kvantity samohlásek a schopnost sluchové diferenciacce, pro kterou používáme zkoušku autorů Wepman (určování rozdílu mezi dvojicemi nesmyslných slov).

### 1.5.6 Zjišťování úrovně zrakového vnímání

Podle Bartoňové (2004, s. 77) se nejčastěji používá Edfeldtova Reverzní zkouška, která pomáhá zjistit příčiny záměny písmen a číslic. Test obsahuje figury, které se od sebe odlišují především v horizontální a vertikální rovině, např. d p q b. Je určen pro předškolní a mladší školní věk.

Dítě má určovat odlišnost či shodnost jednotlivých obrazců.

Další užívanou zkouškou k zjištění vizuo-motorické koordinace je zkouška M. Frostigové.

### 1.5.7 Pravolevá a prostorová orientace

Záleží především na tom, na jaké úrovni je žákovy zraková, sluchová a kinestetická percepce. Kinestetické vnímání je vyšetřováno Žlabovým testem Orientace vpravo – vlevo (provádění pohybů pravou a levou rukou, nohou ve vztahu k vlastnímu tělu, od 3. třídy ve vztahu k druhé osobě).

U dětí předškolního věku nebo u dětí, které mají v této oblasti výrazné opožďení, zjišťujeme, zda ovládají pojmy: první, poslední, vpředu, vzadu, nahoře, dole atd.

### 1.5.8 Vnímání časové posloupnosti

Vyšetření směřuje do oblasti vizuální percepce. V oblasti sluchového vnímání se používá Žlabova zkouška reprodukce rytmu (dítě vytleskává nebo opakuje na bzučáku předložený rytmus složený z krátkých a dlouhých intervalů). Děti, kterým tohle nejde, obtížně rozlišují délky samohlásek.

### 1.5.9 Vyšetření řeči

Poruchy čtení a psaní jsou s poruchami řeči v úzké spojitosti (příčinou poruch čtení a psaní může být porucha levé „řečové“ hemisféry, což způsobí disharmonii hemisfér). Číst a psát se dítě učí na základech mluvené řeči. Hodnocení řeči má v celém diagnostickém vyšetření prvořadý význam.

Všímáme si a hodnotíme žákovu výslovnost (artikulaci), slovní zásobu, vyjadřovací schopnosti, obsahovou stránku mluvního projevu, schopnost sociálního užití řeči v rozhovoru.

Zjišťujeme také, zdali dítě nemá specifické poruchy řeči – specifické asimilace, artikulační neobratnost – tím, že dítě opakuje slovní spojení: sušené švestky, žáci cvičí ve cvičkách, nejnebezpečnější zvíře, lokomotiva,...

### 1.5.10 Další zkoušky speciálně zaměřené

- Zkouška laterality (Žlabova a Matějčkova Zkouška laterality)
- Kresba postavy
- Test koncentrace pozornosti
- SPAS zjišťující sebepojetí dítěte
- Soubor zkoušek k diagnostice LMD (autorem je Z. Žlab)
- Zkoušky zaměřené na zjištění úrovně matematických schopností

## 2 Náprava dyslexie

### 2.1 Vymezení pojmu reedukace SPU

V praxi se můžeme setkat s několika termíny, jako „reedukace SPU“, „náprava SPU“ či „dyslektický nácvik“, které v podstatě znamenají totéž. Sováková definice říká, že se jedná o „speciálně pedagogické metody, kterými se zlepšuje, popř. zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce. Zlepšováním činnosti se zpětně působí pozitivně na psychiku postiženého jedince, na jeho postoj k vlastní vadě a k prostředí.“ Kromě metod reedukačních se užívá také kompenzačních a rehabilitačních metod. Metody kompenzace jsou podle Průchy, Walterové, Mareše (1995) souhrnem „speciálně pedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené“. Metodami rehabilitačními se podle stejných autorů „upravují společenské vztahy, obnovují se narušené praktické schopnosti a dovednosti i možnosti seberealizace postiženého.“

Termín reedukace specifických poruch učení je termínem nadřazeným, má širší pojetí a zahrnuje využití všech specifických přístupů. (Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1995, s. 97)

Cílem reedukace dyslexie je dosažení u dítěte sociálně únosné míry čtení (60 – 70 přečtených slov za minutu - s porozuměním), kdy se už dokáže prostřednictvím čtení učit, získávat další informace, bavit se četbou a získané informace umí zpracovat (uvažovat o přečteném, uvědomovat si souvislosti,...). To se podaří dyslektickému dítěti při úspěšné reedukaci kolem páté třídy ZŠ, zatímco u běžného čtenáře je to v průběhu třetí třídy. Dalším naším cílem při práci s takto postiženým dítětem je, aby se naučilo se svou poruchou žít, umělo s ní pracovat a kompenzovat ji tak, aby mu co nejméně bránilo ve studiu, v práci i v životě.

### 2.2 Obecné zásady

- *Diagnostický rozbor případu* – Je východiskem pro nápravu, poněvadž musíme znát mechanismy, které vedly ke vzniku poruchy, i klinický obraz,

jímž se projevují, abychom mohli nápravnou péči provádět (ne metoda pokus – omyl). Kromě diagnostiky musíme také znát intelekt dítěte, schopnost jeho koncentrace, volní vlastnosti, motivaci k práci. Na druhé straně nesmíme opomíjet podmínky, které má dítě v rodině, podporu rodiny, učitelů a dalších lidí, kteří jsou s dítětem v přímé interakci. Dále si musíme uvědomit, že nemůžeme při nápravě uplatňovat pouze jednu jedinou naši správnou metodu, která se nám osvědčila, protože každé dítě má poruchu různého stupně závažnosti, s různými projevy. Neexistuje jen jedna univerzální metoda, použitelná na všechny případy.

- *Individuální přístup* – Nápravný postup je u každého případu různý, záleží zde na typu poruchy, jejím klinickém obrazu, na individualitě dítěte a jeho schopnostech z toho vyplývajících. S přihlédnutím k tomuto musíme stanovit obtížnost dílčích úkolů reedukačních cvičení.
- *Vhodná léčebná atmosféra* – Je také velmi důležitá pro nápravnou činnost. Dítě potřebuje kolem sebe cítit důvěru, spolupráci, optimismus, mít pocit, že na to není samo. Rozhodně se nápravná práce ztěžuje tam, kde se spolužáci dítěti posmívají, dostává tresty a různé výhrůžky od učitele, rodiče jsou zklamaní a vůči dítěti agresivní nebo hostilní atd. Je třeba, aby rodiče, učitelé, ale i spolužáci byli seznámeni s podstatou poruchy. Vytvoření příznivé atmosféry je samozřejmě úkolem i odborných pracovníků.
- *Komplexní ráz reedukace* – Úspěšnost reedukace je podmíněna mnoha činiteli, důležitá je motivace, aktivní souhra všech složek odborné péče (pediatr, foniatr, logoped, psychiatr,...). Je nezbytná i týmová spolupráce odborníka, který provedl diagnostiku, odborníka, který provádí reedukaci, školy a rodiny dítěte.
- *Dobrý začátek* – Dítě potřebuje zažít úspěch již v začátcích terapie, a to úspěch právě v té činnosti, kde selhávalo. Tím vzbudíme zájem dítěte o práci, motivujeme ho, povzbudíme jeho sebevědomí, které bývá častými neúspěchy sníženo, vzbudíme v něm reálné naděje, že nad poruchou může

mít moc. Zároveň se zvyšuje i důvěra dítěte v terapeuta, která je pro něj velice důležitá.

- *Udržení zájmu* – Důležitým, ale zároveň velmi obtížným úkolem je, aby dítě počáteční zájem při dlouhodobé nápravné práci neztratilo. Dítě potřebuje zažívat pocity úspěchu, chválíme ho za dobře splnění úkol, účelně odměňujeme apod., až se jeho zájem promění v trvalou snahu. Samozřejmě je také nutností udržovat pracovní odhodlání a spolupráci u rodičů těchto dětí.
- *Vhodný výběr nápravných metod* – Nápravné metody volíme podle stupně a povahy defektu. Musíme také zohledňovat fázi nápravy, ve které se dítě nachází. Nesmíme začít ani příliš vysoko, ani příliš nízko, ale vždy na té úrovni, kterou ještě dítě s jistotou zvládá. Aktuální úroveň, kterou dítě při reedukaci dosáhlo, je nutné respektovat jak při reedukačních cvičeních, tak i během výuky a při hodnocení. Nerespektováním dosažené úrovně si dítě může zafixovat nesprávné postupy, ale může se i stát, že ztratí sebedůvěru a snahu.
- *Reedukaci začínáme nácvikem percepčně motorických funkcí* – Vycházíme z nich a průběžně je rozvíjíme, jelikož jsou podkladem poruchy. Většinou jde o cvičení, která jsou pro děti přitažlivá, motivují je, protože jsou hravá. Jsou zařazována na počátek reedukačního cvičení a můžeme je začleňovat i v jeho průběhu. Pokud má dítě problémy při reedukaci percepčních funkcí, postupujeme tak, že ho nejdříve necháme manipulovat s konkrétními předměty a až potom přistupujeme k jejich zobrazení.
- *Multisenzorický přístup* – Snažíme se ho používat co nejvíce. Spočívá v tom, že je zapojeno co nejvíce smyslů zároveň (zrak, sluch, hmat, případně i čich), které kombinujeme ještě se slovem, pohybem, rytmizací. Tím dojde ke snadnějšímu zapamatování i pohotovějšímu vybavení, čímž se zvýší efektivita reedukace.

- *Postup po malých krocích* – Nezvyšujeme náročnost úkolů, dokud dítě dostatečně nenacvičilo úkoly předchozí, cvičení musí být přiměřeně náročné. Na úspěchu reedukace se podílí i to, že dítě pracuje aktivně, uvědoměle, soustředí se, udržuje s terapeutem oční kontakt a samozřejmě by nemělo dojít k vyrušení při práci.
- *Pravidelnost nápravy* – To samozřejmě souvisí s tím, že do procesu nápravy musíme zapojit také rodiče. Je zapotřebí pracovat každý den, přičemž by měl být denní nácvik krátký, ale za to intenzivní (asi 10 minut u dětí mladšího školního věku).
- *Zautomatizování rozvíjených funkcí* – Je třeba cvičit schopnost, s kterou má dítě obtíže, tak dlouho, dokud nebude zcela zautomatizována, což znamená, že dítě již nebude chybovat v určitých jevech. Takto postupujeme u všech funkcí, které napravujeme a až po zautomatizování jedné můžeme přejít k nápravě další.
- *Pamatovat na to, že náprava dyslexie je chronickým diagnosticko-terapeutickým pokusem* – Znamená to, že až když provádíme nápravu, zjistíme některé nedostatky, které se předtím neprojevíly.
- *Realistická prognóza* – Je dobré když dítěti i jeho rodičům dodáváme optimismus a důvěru v možnosti nápravy, avšak není vhodné vzbuzovat nerealistické naděje. Rodiče i dítě by měli být informováni, že náprava bude nejspíš dlouhodobá a úspěch se bude dostavovat postupně, terapie je náročná a je nutná pravidelná péče rodičů. Tím teprve získá terapeut důvěru rodičů i dítěte.
- *Zajištění životní dráhy jedince s SPU* – Je důležité, aby se dítěti po ukončení terapie dostalo určitého vedení, zajištění a ochrany při jeho dalším vzdělávání nebo sociálním uplatňování. Je potřeba zajistit, aby se pro něj přechod do nové situace a prostředí nestal traumatickým, proto by měl

terapeut osobně kontaktovat ty, kteří budou s dítětem dále pracovat a vše jim vysvětlit.

Chceme-li shrnout, na čem tedy závisí, aby prováděná náprava byla účinná, musíme si uvědomit, že je celá řada činitelů, které úspěšnost reedukace ovlivňují. Jde např. o stupeň a typ defektu, dobu, kdy se s nápravou začalo, osobnostní vlastnosti dítěte, přístup učitele nebo speciálního pedagoga, zvolené metody a postupy nápravy, spolupráci rodiny, školy, PPP, inteligenci dítěte, dozrávání jeho centrální nervové soustavy, atd.

## 2.3 Pomoc rodičů dyslektickému dítěti

### 2.3.1 Obecné rady a přístupy

- Akceptovat *problém* – Rodiče se učí přijímat, že jejich dítě trpí touto poruchou, zjišťují, co dyslexie znamená a jsou ochotni a připraveni dítěti pomoci. K učení by měli přistupovat pečlivě a zodpovědně, učit efektivně.
- *Vysvětlení specifických poruch učení* – Důležité je vysvětlit dítěti, že mít dyslexii neznamena, že je hloupé, ale že má určité potíže ve čtení a psaní, které společnými silami mohou překonat.
- *Při domácích úkolech dbát na uvolněnou atmosféru* – Dítě nesmíme nutit a tlačit na něj, pomoc rodičů musí dítě přijmout. Rodiče by se měli spíše spoluúčastnit na společné činnosti než zadávat úkoly. Dbáme na to, aby panovalo klidné a nestresující prostředí, rodinné konflikty mohou pozornost dítěte negativně ovlivnit.
- *Motivace, sebedůvěra* – Dítě musí zažívat pocit úspěchu, kterého dosáhneme správným výběrem náročnosti úkolu, kterou postupně zvyšujeme. Chválíme ho – i za malé pokroky a uznáme, když se snaží, i když dosáhne špatného výsledku. Dítě podporujeme a spolupracujeme s ním při hravé činnosti či práci.



- *Povzbuzení* – Je nutné neustále dítě povzbuzovat i při neúspěchu. Společně analyzujeme chyby, rodič musí promyslet, jak dále postupovat. Je důležité dítěti vysvětlit, že přesto, že se snaží, jsou některé věci pro něj velice obtížné. Rodiče musí s dítětem jednat citlivě a chápavě, být jeho oporou.
- *Dítě nepřetěžovat* – Úkoly rozdělíme po malých částech, učební látku přehledně znázorníme. Je lepší 5x týdně 10 – 15 minut než 1x týdně 1 hodinu.
- *Stanovení jen krátkodobých cílů* – Dlouhodobé cíle a plány vzbuzují u dětí strach.
- *Učební techniky* – Základem je vybrat vhodné psací náčiní a zamezovat jeho špatnému úchopu. Využíváme barev pro optickou podporu. Zhotovíme tabulku s nejobtížnějšími slovy a pověsíme ji na zeď a kartičky s obtížnými slovy. Dítě si také může vést sešit, kam si zapisuje obtížná slova.
- *Multisenzoriální přístup* – Úkolem je zjistit osobní styl učení dítěte, který smysl upřednostňuje. Snažíme se zapojit všechny smysly.
- *PC programy* – Děti jsou jimi velmi motivovány.
- *Kontakt se školou* – Rodiče by měli navštěvovat učitele a zajímat se o to, co jejich dítě zvládá, v čem je slabší a co je třeba ještě procvičit.
- *Hry a sport* – Např. scrabble,...Dítě by mělo mít prostor pro pohyb a volnou spontánní hru.
- *Perspektivy dítěte* – Rodiče by se nad nimi měli zamýšlet včas, ale hlavně střízlivě a věcně – co se týče studií či jiné přípravy na budoucí povolání.

### 2.3.2 Rady a přístupy v oblasti čtení

- *Čtení je důležitější než psaní* – Obtíže s dyslexií neovlivňují jen předmět čtení, ale pronikají do většiny předmětů, kde je dítě závislé na čtení, na pochopení smyslu textu, přečtení či překontrolování vlastních nebo cizích

zápisů. Čtení je rozhodujícím základem pro ostatní školní předměty. Dyslektické potíže také negativně zasahují do mnoha oblastí lidské činnosti.

- *Pravidelně číst* – Optimální je číst 10 minut každý den. Nenutíme dítě číst za každou cenu, spíše se držíme zásadou „málo, ale často“. Určitě je nežádoucí drilování čtení.
- *Čtení po hláskách* – Vést ke čtení obtížných slov hlásku po hlásce, za každou hláskou udělat krátkou pauzu.
- *Využití čtecího okénka* – Pokud chceme zamezit pouze přeskokování řádku, můžeme použít i pravítko. Čtecí okénko zamezuje např. dvojí čtení. Dbáme na hlasité čtení.
- *Vzbudit o čtení zájem* – S dítětem čteme obsahově pro něj zajímavé knihy, které jsou psané velkými tiskacími písmeny, textu je méně a je členitější, obrázků více. Můžeme využít i comicsy, hádanky, vtipy, které jsou většinou krátké a motivují děti ke čtení. Vhodná pro motivaci je i kombinace poslechu (např. čte rodič) s vlastní četbou.
- *Oprava chyb* – Není vhodné opravovat každé chybně přečtené slovo, ale zaměříme se hlavně na obsah čteného. Na chybu neupozorňujeme výrazy s negativním emocionálním nábojem („Špatně!“, ...), spíše: „Zkus to ještě jednou.“, „Opatrně.“.
- *Porozumění obsahu* – Klademe dítěti otázky k textu, popřípadě může vyprávět obsah vlastními slovy, či nakreslit obrázek vyjadřující obsah, načrtnout plánec podle informací v textu.
- *Měření času* – Při čtení měříme dítěti čas, samozřejmě tajně, aby nebylo pod tlakem. Měření nám slouží pro zjištění tempa ve čtení. Ke zrychlování tempa nenutíme.
- *Radost ze čtení* – Dítě by mělo mít ze čtení radost, proto vybíráme text, který je zajímavý a zábavný, na výběru knihy by se mělo podílet i dítě. Nezapomínáme chválit, uznat zlepšení, oceňovat i malé krůčky,...(Bartoňová, 2006, s. 16 – 18)

## 2.4 Nápravné postupy ve čtení

Na začátek je třeba uvést, že dále popisované postupy jsou platné pro metodu čtení analyticko – syntetickou, která vychází z principu slabikování a hláskování slov, tedy z mluvené řeči. Vyučování touto metodou spočívá v tom, že se vyvozují slabiky ze slova, ze slabik hlásky, které se spojují s písmenem – analýza. Písmena se spojují ve slabiky a ty pak ve slova – syntéza. Nelze říci, že je tato metoda pro všechny děti neoptimalnější, kromě ní se používají ještě metoda globální a metoda genetická. Při výběru metody pro vyučování čtení musíme vycházet z individuality dítěte.

Po dokončení diagnostiky čtení musíme utřídit získané informace o úrovni čtenářských dovedností dítěte. Stanovíme, na jaké úrovni reedukace začneme, promyslíme výběr metod, nápravných pomůcek a použitých materiálů a také nezapomeneme instruovat rodiče. Respektujeme výše uvedené zásady.

Při reedukaci začínáme (samozřejmě kromě vhodného motivování dítěte) rozvíjením percepčně-motorických funkcí, kognitivních funkcí, řeči a dalších dovedností, přičemž hlavní náplní procesu nápravy čtení je reedukace prováděna v oblasti techniky čtení a v oblasti porozumění. Tyto oblasti se vzájemně ovlivňují.

Aby dítě zvládlo techniku čtení, musí si osvojit a zautomatizovat postupně tyto kroky:

zrakové rozlišení tvaru písmene, jeho umístění v prostoru → poznání hlásky sluchem → spojení hláska – písmeno → rozlišení posloupnosti písmen v prostoru a hlásek v čase → sluchová analýza a syntéza slabiky → čtení slabiky → čtení nového písmena ve slově → automatizace čtení slov s porozuměním

Dyslektik má v těchto mentálních operacích potíže. Při reedukaci čtení se na ně zaměřujeme, ale musíme pamatovat na pomalé tempo postupu, proto je důležité nespěchat.

## 2.4.1 Osvojování písmen (vyvozování, automatizace)

Snazší osvojování podporujeme multisenzoriálním přístupem, kdy postupujeme velice názorně. Dítě si písmeno osvojí prostřednictvím co nejvíce smyslů. Písmeno ohmatává a poznává se zavřenýma očima (používají se např. textilní písmena) nebo si je děti mohou „psát“ na záda, může jej vnímat zrakem a přitom vyslovit, čímž zároveň vnímá činnost artikulačních orgánů (=kinestézie) a zapojuje sluch. Dítě může dokreslovat neúplné tvary písmen, psát do krupice, vysypané na tácku, obtahovat prstem, modelovat písmeno, vytrhávat z papíru, atd. Je možné i použít různých druhů karet s písmeny, kostek s vyznačenými písmeny, písmenková pexesa, písmenková razítka či skládací písmenkové abecedy,... Je vhodné k jednotlivým písmenům přiřazovat různé říkanky, básničky, obrázky. Jelikož je hláska zpracovávána pravou hemisférou, je dobré ji vyvozovat ve spojení s přírodními nebo umělými zvuky, které tato hemisféra také zpracovává (např. sss – syčí had). Využíváme i rytmizace a pohybu, je možné např. vytvářet písmenko vhodným uspořádáním svých těl. To vše usnadňuje zapamatování.

Nejvíce obtíží v této oblasti nápravy dělají dětem písmena, která jsou tvarově (b-d-p, m-n, a-e-o, k-h) nebo zvukově (t-d, sykavky) podobná, dále písmena, která se liší délkou, ale i písmena, která si jsou nepodobná.

Při **rozlišování tvarově podobných písmen** se nejčastěji objevují záměny písmen b-d-p, kde je dobré podle Jucovičové, Žáčkové (2004, s. 34) postupovat tak, že opět začneme spojením obrázku a písmene (b – babička, d- dědeček) nebo dítě písmeno znázorňuje vlastním tělem (představ si, že jsi písmenko a stojíš na řádce ve směru čtení, dopředu máš břicho jako „b“, dozadu zadeček jako „d“). Dále používáme model písmene P, jehož obracením a převrácením vznikají písmena p – b – d. Model přiřazujeme k předmětům nebo obrázkům předmětů začínajících písmeny p – b – d (později slova s písmenem uprostřed nebo na konci). Nejdříve se zaměříme pouze na jedno písmeno, později můžeme písmena různě kombinovat a dále s modelem pracovat při předříkávání slov s těmito písmeny apod. Opět se využívá skládání, dokreslování, obtahování zaměňovaných písmen atd., písmena se napíše vedle sebe a porovnávají se. Dítě písmena vyhledává a zaškrťává v textu (i barevně – červeně všechna b, modře všechna d), podtrhává slova, v kterých se vyskytují. Při čtení zadáváme nejprve slova,

kde se vyskytuje jen jedno, potom i druhé písmeno. Až když dojde k automatizaci obou písmen, vybíráme slova, která obsahují obě písmena.

Při záměnách **zvukově podobných písmen** musíme zjistit, zda jsou sluchem správně rozlišena a správně vyslovena. Musíme dbát na to, aby došlo k zautomatizování spojení hláska – písmeno.

## 2.4.2 Spojování písmen a hlásek do slabik

Je nezbytné, aby si dítě zautomatizovalo slabiky, zvláště při výuce čtení analyticky syntetickou metodou, kde je slabika základní jednotkou. Některé děti mají však právě schopnost analyticky syntetické činnosti na nízké úrovni a proto mají v této fázi výuky, kdy je zapotřebí spojovat písmena do slabik, nemalé obtíže.

Aby si dítě slabiku zautomatizovalo, je mimo jiné nutné, aby dobře znalo jednotlivá písmena. Pokud má dítě čtení slabik zautomatizované, dokáže slabiku rychle postřehnout a ihned vyslovit. Hlasitým slabikováním předcházíme fixaci nesprávného návyku tzv. dvojího čtení.

Při nácviku spojování písmen do slabik opět vycházíme ze zásady multisenzoriálního přístupu. Zpočátku můžeme postupovat tak, že si zvolíme nejpoužívanější samohlásku „a“ a dítě ji spojuje s různými souhláskami (la, ma,...). Jednotlivé hlásky dané slabiky opakovaně vyslovujeme (l, a, la), dítě po nás opakuje. Nebo můžeme na začátek použít techniku tzv. splývavého hláskování, kdy dítě „zamkne“ souhlásku do pusy a poté vysloví souhlásku šeptem a hlas přidá při vyslovení samohlásky. Délka „šepotu“ se řídí rychlostí poznání samohlásky (u jedné souhlásky měníme samohlásky; začíná se s vyvozením m + postupné přidávání samohlásek).

Slabika nesmí být pro žáka abstraktní. Vždy musí být ve spojení s obrázkem nebo předmětem, příp. slovem (náslovná slabika na začátku slova).

Aby si dítě slabiky snadněji osvojilo a poté i zautomatizovalo, můžeme použít různé pomůcky, jako např.: kostky, navlékací korálky s písmeny či modely písmen, s nichž se slabika sestavuje a přečte (i obrácený postup); „kapsy“ s vloženými písmenky, pověšené na gumě, kde jsou písmenka při natažení gumy oddělená (analýza) a při smrštění vznikne slabika (syntéza); dyslektické okénko; propojení s pohybem, postřehování slabik na kartách; využití počítačových programů, atd.

### 2.4.3 Spojování slabik do slov, čtení celých slov

Při nácviu spojování slabik do slov nám mohou pomoci různé pomůcky, jako např. karty a kostky se slabikami, speciální domina, pexesa, i Lincovy tabulky atd. Dítě může číst např. ze čtenářských tabulek, kde jsou slova uspořádána podle stoupající obtížnosti.

Nesprávným vedením nebo vlastní snahou dítěte po plynulém čtení se často stává, že se dítě dopouští dvojího čtení. Vzniká tím, že i když ještě nebyla slabika zvládnuta, přechází se již k plynulému čtení. Následkem je potom to, že dítě nezvládá čtení dlouhých slov nebo slov, která mají obtížné hláskové složení, plynulost je brzděna. Správný postup výuky je takový, že dítě nejprve čte slabiky odděleně, postupně se zkracuje doba mezi čtením jednotlivých slabik, až dojde k plynulému slabikování.

Pro nácvik správné techniky čtení, i při odstraňování dvojího čtení, může dobře posloužit dyslektické okénko, které nám odkrývá vždy jednu slabiku a jeho posouváním se odkryje celé slovo. Při práci s dyslektickým okénkem začínáme s izolovanými slovy, která mají stejný počet slabik. Využíváme k tomu např. čtenářských tabulek a až když dojde k zvládnutí této fáze, přecházíme ke čtení odpovídajícího textu. Dvojí čtení můžeme odstraňovat i tím, že nad dítětem dohlížíme, když se snaží plynule slabikovat nebo i tím, že čteme společně s ním.

Kromě dyslektického okénka je možné použít při čtení po slabikách i prosté ukazování prstem, tužkou či kancelářskou sponkou právě čteného úseku slova, vyznačování obloučků pod slabikami (utváření hnízdeček) nebo třeba speciální záložky s výřezem na slabiky.

Při čtení celých slov volíme postup od jednodušších typů slov postupně k náročnějším, ovšem je vždy nutné začít na úrovni, kterou jedinec s jistotou zvládá. Aby bylo dítě schopno přečíst slovo jako celek, používáme pro nácvik opakovaně čtení slov (vede k automatizaci) ze čtenářských tabulek, karet, či využíváme počítačové programy. Můžeme dítěti pomoci tím, že např. zvýrazníme první slabiku slova, čímž je jeho struktura pro dítě přehlednější.

Až když dítě zvládne určitý typ izolovaných slov, můžeme tato slova použít v textu. Abychom mohli přejít k náročnějšímu typu slov, musí u dítěte dojít k nejprve zautomatizování slov jednoduššího typu. Nesmíme také zapomínat, že i když se zabýváme nácvikem techniky čtení, dítě by mělo čtenému textu rozumět.

Při automatizaci čtení slov většinou dodržujeme podle Zelinkové (2003, s. 82 – 83) tento postup – dle náročnosti hláskové stavby čtených slov:

- slova tvořená třemi písmeny (nos, rak, les, pes)
- dvouslabičná slova složená s otevřených slabik
- dvouslabičná slova s uzavřenou slabikou
- slova tvořená více slabikami
- slova se souhláskovými shluky

Obtíže mohou nastat při čtení slov typu nos, les nebo při čtení slov se souhláskovými shluky. Je možno využít *globálního čtení slov*, kdy dítě jmenuje předměty na obrázku a společně s dospělým k nim přikládá napsaná slova. Několikrát se to opakuje, až čte slova bez obrázků, později i ve větách. Jinou možností je čtení slov od výchozí slabiky: le-les-lesník-lesík...

#### 2.4.4 Čtení vět, souvislého textu

Zpočátku dítě čte krátké, jednoduché věty, u nichž dokazuje, že jim porozuměl. Následuje čtení kratších souvislých textů, při jejichž výběru musí být zohledněna úroveň čtenářských schopností dítěte. Jestliže se v textu vyskytují obtížnější slova, musíme je předem procvičit. Vybraná slova z textu se mohou vyskytovat i v jiných textech nebo se mohou častěji opakovat v témž textu. Volíme text, který je dostatečně členitý, obsahující obrázky, které doplňují text, písmena jsou větší a typ písma výraznější. Vhodné, pro potřeby reedukace, jsou dyslektické čítanky, které obsahují např. i cvičení na rozvoj zrakové percepce, apod. Cvičíme také orientaci v textu, kdy dítě vyhledává určitá slova z textu, např. najdi páté slovo v první větě druhého odstavce nebo přečti slovo začínající (končící) na..., apod.

Jak už jsem se zmínila, optimální je hlasitě číst 10 minut denně. Pro dyslektika je však velice náročné číst vkuse třeba jen 4 minuty, proto si denní nácvik můžeme rozdělit např. do 5 „lekci“ po 2 minutách.

Existují různé metody nácviku čtení, které slouží hlavně k získání čtenářské jistoty, usnadňují čtení, zlepšují jeho techniku, odbourávají strach. Lze použít:

- *Čtení v duetu* – Spolu s dítětem čteme neprocvičený text klidným hlasem, zřetelně a se správnou intonací. Rychlost čtení je přizpůsobena možnostem dítěte. Dítě se snaží přizpůsobit našemu tempu, přitom neslyší své „špatné čtení“, snáze se zbavuje svých špatných čtenářských návyků. Napodobuje a zvyká si na správnou intonaci.
- *Čtení střídavé* – S dítětem se střídáme při čtení slov, potom vět a nakonec i odstavců.
- *Čtení s předčítáním* – Nejdříve přečte větu dospělý, až po něm přečte tutéž větu dítě. Musí být dostatečně dlouhá, aby si ji nemohlo zapamatovat. Touto metodou tak dochází také k nácviku správné intonace a hospodaření s dechem.
- *Metoda dublového čtení* – Bartoňová (2006, s. 34) uvádí, že se tato metoda „používá u žáků, kteří čtou nepřesně, domýšlejí koncovky slov nebo často chybují. Technika metody spočívá v tom, že žák čte hlasitě daný text o slovo zpět za hlasitým čtením pedagoga (rodiče).“ Je zde zamezováno pocitu strachu „tím, že čtení je podpořeno hlasitým čtením učitele (těšně předchází), tvoří pro dyslektika jakousi ochrannou bariéru.“
- *Metoda vyhledávání chyb* – Při našem čtení textu, které dítě sleduje, děláme chyby, kterých se dopouští při čtení i samo dítě. Jeho úkolem je tyto chyby opravovat. Vedeme dítě také k odstraňování vlastních chyb při čtení, které by mělo samo odhalit pomocí sluchové kontroly a porozumění textu.
- *Vyhledávání obtížných slov* – Dítě má za úkol v krátkém textu, který si potichu přečte, podtrhnout slova, která se mu zdají obtížná. Ty pak dítěti



přečteme, nacvičíme s ním jejich výslovnost a dítě si je, ještě před čtením celého textu, přečte samo.

#### 2.4.5 Porozumění čtenému textu

„Porozumění textu je psycholingvistická činnost. Dochází při ní ke spojení mezi prvky textu navzájem, mezi prvky textu, vědomostmi žáka a vnějším světem. K porozumění může dojít pouze tehdy, spojují-li se vědomosti čtenáře, prvky textu a objektivní realita. Z toho vyplývá, že dosavadní vědomosti hrají významnou roli.“ (Gavora, 1992 – Zelinková, 2003, s. 83).

Aby bylo dítě schopno textu porozumět, musí mít také dobře zvládnutou techniku čtení, protože pokud text luští, nezbyvá mu už dostatek energie na vnímání obsahu čteného. Dekódování musí být zautomatizováno, aby při čtení nevznikalo mnoho chyb, jež také znesnadňují porozumění. Dále je nežádoucí, když se dítě příliš zaměřuje na rychlost čtení - to pak předbíhá schopnost sledovat obsah. Je spousta dalších činitelů, které mohou mít na porozumění textu vliv.

Bylo zjištěno, že na porozumění má vliv i grafické zpracování textu. Hůře se člověk (ne jen dyslektik) orientuje v obsahu textu, který je psán kurzivou, snazší je porozumění textu, jež je psaný normálním nebo tučným písmem či většími písmeny.

Porozumění probíhá na několika úrovních:

- Na té nejnižší je dítě schopno pouze spojovat slovo nebo větu s jejím významem, např. spojením s odpovídajícím obrázkem.
- Druhá úroveň znamená, že je jedinec schopen textu porozumět mechanicky na základě paměti, prostřednictvím různých asociací. Nejde zde však o zapamatování na základě logických souvislostí mezi jednotlivými poznatky (u dyslektiků přetrvává).
- Na nejvyšší úrovni (rozvíjí se asi mezi 10. a 12. rokem) dokáže dítě porozumět textu na základě pochopení souvislostí, vnímat jej, pochopit

hlavní myšlenku, hodnotit atd., což vyžaduje určitou míru abstraktního a logického myšlení. Dostat dítě na tuto úroveň by mělo být cílem našeho snažení.

To, jestli dítě čtenému textu porozumělo, zjišťujeme doplňujícími otázkami k textu nebo necháme dítě vyprávět, o čem četlo. Kromě ústní formy se může dítě vyjádřit i písemně nebo nakreslením obrázku.

Možnosti cvičení na podporu porozumění:

přikládání slov či vět k odpovídajícím obrázkům; vyvození překrytého slova ve větě podle významu; určování slov, která do textu zabloudila a nehodí se tam; odpovědi na otázky; reprodukce textu; vyjádření obsahu obrázkem; vymyšlení vhodného nadpisu k článku; věty na papírkách seřadit do správného pořadí; plnění úkolů s využitím poznatků z textu; kombinace poslechu s vlastní četbou a převyprávění obsahu; předvídání, jak započatý příběh dopadne atd.

Pro porozumění je také důležité, abychom dítě na čtení textu vhodně připravili. Proto si nejdříve o článku s dítětem povídáme a tím ho ke čtení motivujeme, předem nacvičíme obtížná slova vybraná z textu, příp. vysvětlíme jejich význam, čteme po částech a zdůrazňujeme základní myšlenky, zařadíme cvičení na rozvíjení zrakového a sluchového vnímání, kde použijeme slova z textu, apod.

## 2.5 Typy dyslexie podle D. Bakker

Tento holandský profesor určil se svými spolupracovníky, na základě svých dlouholetých výzkumů, dva typy dyslexie. Jeho metoda reedukace, vyplývající z tohoto rozdělení dyslexií, umožňuje přesnější diagnostiku a tím i cíleněji zaměřenou nápravu.

*P-typ dyslexie (pravoemisférový)*

Dítě využívá především pravou mozkovou hemisféru, funkce levé hemisféry je nedostačující. V důsledku toho zůstává na úrovni percepčních mechanismů, které jsou pro pravou hemisféru typické (vnímání zvuků, izolovaných hlásek, rozlišování tvarů písmen, prostorové uspořádání,...) Problémy se tedy neobjevují na počátku vyučování čtení, ale později. Děti s tímto typem dyslexie čtou pomalu, trhaně, ale přesně, obtížně

si vybavují obsah čteného textu. Reedukaci musíme zaměřit na aktivování levé hemisféry.

#### *L-typ dyslexie (levohemisférový)*

Zde se vyskytuje hyperfunkce levé (řečové) mozkové hemisféry (typické pro pokročilejší čtenáře), pravohemisférové funkce jsou nedostatečně rozvinuté. Etapa percepční není zcela zvládnuta, dítě čte sice rychle, ale s velkým počtem chyb, čtenému textu rozumí. Reedukaci zaměřujeme na aktivování pravé hemisféry.

### 2.5.1 Možnosti nápravy P-typu dyslexie

Používá se neuropsychologická stimulace mozku, která vychází z faktu, že levá strana těla se promítá do pravé hemisféry a pravá strana těla do levé hemisféry. Na odborných pracovištích se provádí specifická stimulace hemisfér (vždy té poškozené hemisféry), kdy se využívá např. vizuální stimulace, která spočívá v promítání slov, v tomto případě do pravé strany zorného pole na obrazovce počítače, čímž je stimulována levá hemisféra. U L-typu dyslexie by to bylo obráceně. Kromě vizuální stimulace je využívána také taktilní (hmatová) a auditivní (sluchová) stimulace.

Nespecifická stimulace hemisfér je zaměřena na aktivitu obou hemisfér, přičemž aktivita jedné z nich (zde levé) je výraznější. Používají se různé úkoly, které jsou u P-typu dyslexie zaměřeny na fonemické uvědomění, sémantickou stránku řeči, syntax, rýmování a na posílení řečové kompetence.

Zelinková (1994, s. 74) uvádí tato cvičení:

- Vnímání řeči, vyprávění, vyjadřování myšlenek, naslouchání pohádce.
- Vnímání slabik jako fonetických jednotek sluchem, rozlišování slabik, čtení slabik.
- Vnímání, rozlišování a nácvik hudební melodie, i melodie mluvené řeči.
- Čtení s domýšlením obsahu.
- Čtení neúplných slov (s vynechanými písmeny, slabikami), vět (doplňování slov do textu podle smyslu).
- Čtení textů a označování slov, která do textu nepatří.
- Slovní hříčky, přesmyčky

- Analyticko-syntetická činnost v oblasti zrakové a sluchové percepce, při nácviku čtení a psaní.

### 2.5.2 Možnosti nápravy L-typu dyslexie

Specifická stimulace hemisfér byla již vysvětlena v předchozí podkapitole. Pokud se zaměříme na nespecifickou stimulaci hemisfér, budeme u L-typu dyslexie provádět s žákem úkoly, zaměřené na rozvíjení zrakové a sluchové percepce, na pravolevou a prostorovou orientaci a percepčně-motorické aktivity, tedy na pravoemisférové mechanismy.

Knížky musí být bez obrázků, s jednobarevným tiskem, aby nedocházelo k rušení pozornosti.

Zelinková (2003, s. 88) uvádí tato cvičení:

- Cvičení zrakové percepce bez písmen i s písmeny: rozlišování figura – pozadí, zraková analýza, syntéza, diferenciacce.
- Upevňování znalosti písmen pomocí hmatu (Montessori písmena s drsným povrchem, textilní písmena, kreslení písmen do písku,...)
- Čtení textů sestavených z různých typů písmen
- Orientace v prostoru (např. hledání cest v bludišti – bez řečového doprovodu).
- Rytmická cvičení.

## 2.6 Metoda obtahování

Autorkou této metody je *G. M. Fernaldová*, která ji doporučuje používat u jedinců s těžkou dyslexií a dysgrafií pro počáteční stadia reedukace. Zraková a sluchová analýza nefunguje tak, abychom mohli začít s výukou čtení, proto zde používáme, jako hlavního vodítka, pohyb a hmat. Dítě má za úkol vymyslet nějaké moc těžké slovo, které by nedokázal napsat ani přečíst a toto slovo pak napíšeme na papír velkými písmeny. Dítě obtahuje jednotlivá písmena prstem, papíru se skutečně dotýká a nahlas vyslovuje každé obtahované písmeno. Musíme opakovat tak dlouho, až celé slovo ovládá pohybově. Když jsme si jisti, že už dítě zvládá tento pohybový obraz, předlohu

zakryjeme a dítě znovu procvičuje, se zavřenýma očima, totéž. Až poté může psát načisto. Od slov později přecházíme k obtahování větších celků, ty pak můžeme přepisovat na stroji či PC. Nemůžeme dovolit, aby něco bylo chybně napsáno, zároveň nesmíme zapomínat dítě chválit za dobrý výkon. Největším přínosem této metody je vědomí dítěte, že existuje způsob, jak se může naučit číst a psát. Během jednoho cvičení se takto naučí psát a číst i několik slov.

## 2.7 Metoda postřehování

Tato metoda se osvědčilo jako vhodná při inverzích ve čtení. Spočívá v tom, že dítěti na zlomek vteřiny exponujeme slabiku, slovo nebo skupinu slov – záleží na jeho úrovni čtení - které musí přečíst. Pro lepší zvládnutí se užívá barevnost. Postupně zvyšujeme náročnost – od otevřených slabik k uzavřeným, od jednoslabičných slov k víceslabičným, potom slova se shlukem dvou a později i více souhlásek a nakonec nacvičujeme postřehování slov složených a slovních skupin. Postřehování cvičíme pomocí kartiček, kde je příslušný text natištěn, používáme postřehovadla nebo speciální počítačové programy.

## 2.8 Metoda barevných kostek

Důraz je kladen na vnímání hmatu a pohybu, avšak pracuje se i se zrakovou představivostí, která je zde posilována.

Na barevných kostkách jsou nalepena jednotlivá písmena tak, že samohlásky mají jednu barvu a souhlásky jinou. Když dítě s jistotou odlišuje jednotlivá písmena, nacvičujeme skladby písmen v slova. Začínáme tím, že dítěti říkáme slabiky, poté jednoslabičná slova a dítě řadí kostky s písmeny a vytváří slova. Jestliže změním hlásku ve výslovnosti (např. les – ves), musí být slovo přestavěno, čímž se také analýza a syntéza provádí „hmatatelně“. Je důležité, aby každé slovo po nás dítě vyslovilo, následuje rozložení slova na hlásky, které provádí dítě samostatně a potom takto rozložené slovo sestaví z kostek. Práce se tak zúčastní mluvní aparát, zrak, sluch, hmat a kinestetický analyzátor.

Aby dítě neulpívalo jen na barvě, což mu hledání kostek usnadňuje, ale pozorně vnímalo i tvar zaměňovaných písmen, dáváme mu na papír napsat psacím písmem slovo, které z kostek sestavilo, přičemž musí ona zaměňovaná písmena nakreslit ve tvarech malé tiskací abecedy.

Náhradou za kostky mohou být různé abecedy písmen z plastických hmot.

## 2.9 Rozlišování tvrdých a měkkých slabik

Jelikož má mnoho dyslektiků veliké obtíže se sluchovým rozlišováním i s výslovností tvrdé a měkké slabiky (dy, ty, ty – dí, ti, ni), bylo z podnětu *J. Křivohlavého* zavedeno cvičení, při němž se využívá dřevěných kostek, která nesou tvrdé slabiky a kostek z pěnové gumy, nesoucí měkké slabiky. Jsou tedy nejen na pohmat, ale už i na pohled měkké. Dítě má za úkol opět skládat slova a věty, pozorně poslouchá naši výslovnost, opakuje po nás problematické slabiky, několikrát je přeříká a až potom hledá kostku, která odpovídá jeho představě o měkkosti.

Doma diktují rodiče dítěti krátká slova, zpočátku může oznamovat polohu jazyka. Cvičí s dítětem 5x týdně, nejvýše 10 minut, dokud obtíže nezmizí.

## 2.10 Nácvik dlouhých a krátkých samohlásek

Některé děti mají poruchu schopnosti reprodukovat rytmizované struktury, obzvláště zvukové. Projevuje se to v nejisté výslovnosti dlouhých hlásek při čtení, ale i v nejistém označování délek v pravopise. K nápravě této poruchy použil Z. Žlab bzučáku, kdy dítěti předříkáváme slova s výraznou výslovností délek a jejich rytmus se přitom zmáčknutím tlačítka na bzučáku přehraje. Potom dítě slova opakuje a snaží se napodobit rytmus bzučáku. Pokud má dyslektik s reprodukcí problémy, pomáháme mu vyslovováním slova spolu s ním, přičemž mu vedeme ruku při mačkání bzučáku. Toto cvičení opakujeme tak dlouho, dokud dítě samo nezvládne rytmus vyřukat.

V další etapě nácviku zapisuje dítě tečkami a čárkami rytmizované zvuky, slova, která mu předříkáváme a která po nás opakuje, a slova, která říká samo.

Po zvládnutí této fáze nácviku můžeme přistoupit k tomu, že dítěti předříkáváme slova, ono je opakuje a rytmus samo na bzučáku vymačká. Nebo je možné i ještě těžší

cvičení, kdy na bzučáku vysíláme určitou soustavu krátkých a dlouhých zvuků a dítě má podle této předlohy vymyslet slova.

Délky je možné nacvičovat také pomocí, píšťalky, kapesní svítilny, či pouhým vytleskáváním.

## 2.11 Čtení s dyslektickým okénkem

Tato metoda je velice rozšířená, ale hlavně účelná. V destičce papíru je na jednom okraji vystřižené „okénko“ asi 4 cm dlouhé, šířka odpovídá velikosti písmen. Táhneme-li tímto okénkem po řádku, mají se v něm objevovat 3 – 4 slova. Účelem této techniky je cvičit správné pohyby oka po řádku, odstraňovat tzv. dvojí čtení, podporovat plynulost čtení. Dyslektickým okénkem pohybuje ten, kdo s dítětem pracuje, ne dítě samo, to je možné až později. Rychlost pohybu musí být přizpůsobena čtenářským možnostem dítěte. Okénka využíváme dvojitým způsobem:

1. Text postupně poodkrýváme, nejprve exponujeme začátek slova, potom slovo celé. Tím je dítě nuceno se vždy řídit podle začátku slova, zvyká si číst odleva doprava a zabraňujeme „hádání“ na podkladě náhodně postřehnutých písmen ve slově.
2. Text je postupně zakrýván. Aby dítě bylo tlačeno dopředu, postupně zakrýváme okénkem řádek, který má dítě před sebou. Okénkem můžeme pohybovat plynule, když chceme, aby se dítě snažilo o plynulé čtení. Slova, která dítě dobře zná, však můžeme zakrýt rychlejším pohybem, čímž si ověříme jeho zrakový „předstih“. Tento způsob zvyšuje rychlost a plynulost čtení, pokud má žák větší jistotu ve slabikách.

## 2.12 EEG – Biofeedback

Tato metoda posiluje aktivaci nervové soustavy, trénuje pozornost, soustředěnost, sebeovládání, proto se užívá u jedinců s dysfunkcí či nezralostí CNS.

Podstata metody spočívá v principu tzv. biologické zpětné vazby na autoregulaci mozkové aktivity. Dyslektikovi je snímán záznam elektrické aktivity mozku, která je

převáděna do podoby počítačové hry, jež se hraje pomocí myšlenkové aktivity (bez použití klávesnice). Zpětnou vazbou je pak mozek informován o svém aktuálním stavu a výkonu.

Tato metoda nemůže být při reedukaci SPU stěžejní, avšak může hrát důležitou roli např. u dyslexií založených na poruše dynamiky základních psychických procesů. Ve spolupráci s neurologem je možné díky této metodě vyladit základní dysbalance mozkové činnosti, stimulovat oslabené funkce.

## 2.13 Využití počítačových programů

Je používáno a vyvíjeno stále více počítačových programů na nápravu SPU. Velmi dobře je problematika nácviku a nápravy čtení zpracována v titulech *Dětský koutek* firmy Terasoft, v řadě produktů *Alík (Můj první slabikář, První léto a Zábavná čeština v ZOO)* od firmy Silcom multimedia a v programech *DysEdice (Dyslekt–Soví hrad, Soví čítanka)* firmy GeMiS, které jsou speciálně vytvořené právě pro nápravu specifických poruch učení. Dále jsou vhodné programy firmy Alter *Český jazyk 2*, program *ABC do školy* a *DysCom* od firmy ARID, *Chytré dítě–Slabikář a Naslouchej a hrej si* od Multimedia ART, *Český jazyk* od PONškoly, od firmy Matik program *Veselý slabikář* a od firmy Novák program *Hlásky, Jája a Písmohrátky*.

Tento výčet určitě není vyčerpávající, na našem trhu je mnoho dalších firem, které se vývojem a distribucí počítačových programů s touto tematikou zabývají. V dnešní době, kdy má počítač už téměř každý (i lepší vybavenost škol, apod.) a dostupnost těchto kvalitních programů je větší, jsou počítačové programy čím dál více využívány pro nácvik i nápravu ve výuce, ale i doma.



# Závěr

Tématem diplomové práce, které je v této době velmi aktuální, je problematika specifických poruch učení a pomůcky do Českého jazyka určené žákům 5. ročníku (1. pololetí), jež trpí dyslexií, dysgrafií a dysortografií.

V teoretické části jsou uvedeny projevy, příčiny, diagnostika poruch učení a možnosti nápravy dyslexie. Ovšem je nezbytné, aby před volbou nápravných opatření předcházelo kvalitní vyšetření s přesným určením diagnózy.

Praktická část konkrétně řeší, jak žáky zaujmout při probírání daného učiva, jak je co nejlépe a efektivně motivovat k aktivitě a jak přispět k tomu, aby si i tito žáci osvojili učivo a zažili pocit úspěchu. Sebevědomí takových žáků není většinou zrovna na výši, trpí pocitem méněcennosti, získávají negativní postoj k sobě, k ostatním lidem v jejich okolí i ke škole samotné.

Chtěla bych takto handicapovaným žákům pomoci, aby nemuseli neustále zažívat pocit strachu, neúspěchu, ponížení a byli při své minimálně průměrné inteligenci podobně úspěšní jako žáci na stejné úrovni rozumových schopností bez SPU. K tomu by měly přispět vytvořené pracovní listy, manipulace s kartičkami a metodické návody pro učitele, jak s nimi pracovat. Přitažlivé zpracování a promyšlené řazení jednotlivých cvičení i kartiček v pracovních listech by mělo vést ke snadnějšímu pochopení učiva a k motivování žáků k práci.

Tyto pomůcky může pedagog využít s dyslektickými žáky ve speciální třídě či v dyslektickém kroužku. Vhodné je také využití v běžné třídě s integrovaným dyslektickým žákem, ale i s ostatními dětmi. Záleží na učiteli, jak tyto pomůcky při výuce využije, zda pro samostatnou práci nebo práci s kartičkami ve skupině. Domácí procvičování je také možné.

Věřím, že tato práce bude v praxi využita, splní svůj záměr a spokojeni budou žáci, učitelé i rodiče.

# Literatura

- Bartoňová, M.: Kapitoly ze specifických poruch učení I, Masarykova univerzita, Brno 2004.
- Bartoňová, M.: Kapitoly ze specifických poruch učení II, Masarykova univerzita, Brno 2006.
- Hlaváčová, E., Sedláček, B.: Český jazyk souhrnně 5. ročník, BLUG, Praha 1997.
- Janáčková, Z.: Dokážeš psát bez chyb?, Nová škola, Brno 2005.
- Jirušová, M.: Dysortografické tabulky a pracovní listy, PPP Brno.
- Jucovičová, D., Žáčková, H.: Metody reedukace specifických poruch učení – dyslexie, D + H, Praha 2004.
- Krejbychová, D.: Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků zvláštních škol, SEPTIMA, Praha 1994.
- Kubická, E.: Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy, GRAFIE, spol. s r. o., Ostrava 1994.
- Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1995, DYS, Litomyšl 1995.
- Matějček, Z.: Dyslexie – specifické poruchy učení, H&H, Jinočany 1995.
- Michalová, Z.: Čítanka pro dyslektiky II, TOBIÁŠ, Havlíčkův Brod 1997.
- Michalová, Z. a kol.: Speciálněpedagogická čítanka, UK, Praha 2003.
- Novák, J.: Korekce vývojových dyslexií – I., AUGUSTA, a. s., Litomyšl 1997.
- Novák, J.: Korekce vývojových dyslexií – II., AUGUSTA, a. s., Litomyšl 1997.
- Pavlová, J., Pišlová, S.: Barevná čeština pro pátáky, SPN, Praha 2002.
- Selikowitz, M.: Dyslexie a jiné poruchy učení, Grada Publishing, s. r. o., Praha 2000.
- Smutná, J., Novák, J.: Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysortografických, Augusta, s. r. o., Litomyšl 1996.
- Sovák, M.: Nárys speciální pedagogiky, SPN, Praha 1980.
- Šestáková, L., Hopfingerová, D.: Komplexní pedagogicko-psychologická péče o děti se specifickými vývojovými poruchami, JCU, České Budějovice 1990.
- Štroblová, H., Staudková, H., Horáčková, M.: Český jazyk pro 5. ročník, Alter, s. r. o., Všeň 2001.

- Treuová, H.: Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce I, TOBIÁŠ, Havlíčkův Brod 1994.
- Vágnerová, M.: Komplexní problematika školního neprospěchu, Technická univerzita, Liberec 1996.
- Vágnerová, M.: Školní poradenská psychologie pro pedagogy, Karolinum, Praha 2005.
- Vykopal, Z.: Docvičujeme čtení pro zábavu a poučení, fi BLUG, Praha 1993.
- Zelinková, O.: Poruchy učení, Portál, s. r. o., Praha 1994.
- Zelinková, O.: Poruchy učení, Portál, s. r. o., Praha 2003.
- Zelinková, O.: Psaní mě baví: diktáty a cvičení pro žáky s dysortografií a dysgrafií, DYS, Praha 2003.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Cvičení pravolevé orientace

Příloha č. 2: Cvičení rozvíjející sluchovou analýzu a syntézu

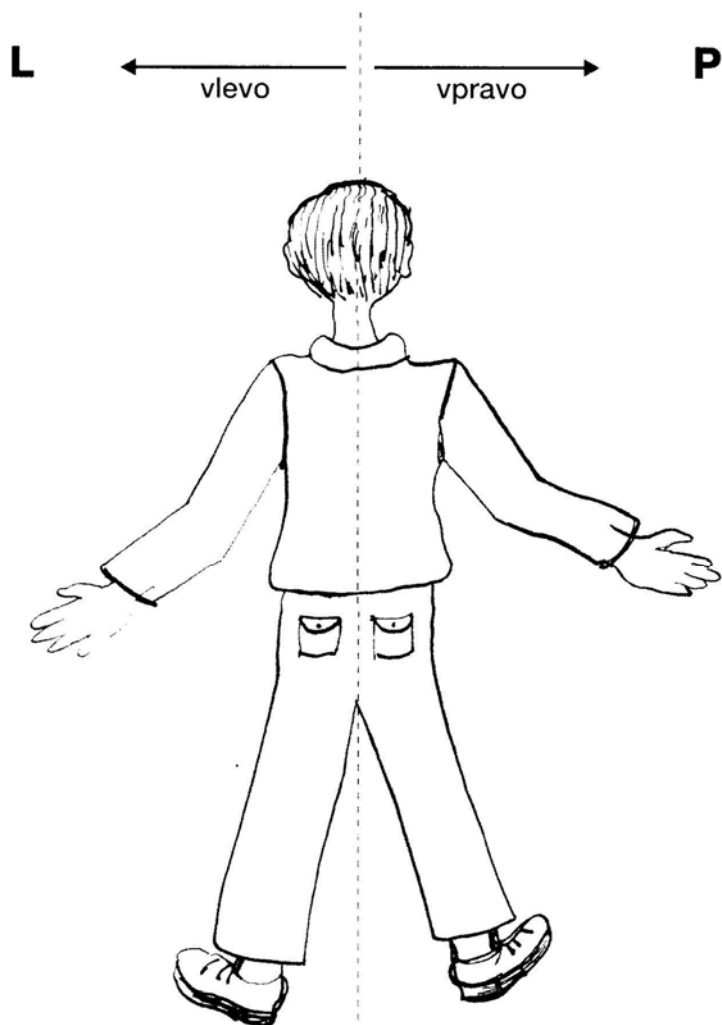
Příloha č. 3: Rozlišování detailů – rozvoj zrakové percepce

Příloha č. 4: Cvičení pro zlepšení koncentrace pozornosti

Příloha č. 5: Práce s dyslektickým okénkem

Příloha č. 6: Ukázka toho, jak vidí text dítě s dyslexií

Příloha č. 1



**Ukazuj, kde má kluk**

pravou ruku	pravou botu
levou nohu	pravou kapsu
levé ucho	levou kapsu
levou botu	levou ruku
pravou nohu	pravé ucho

**Označ P a L jednotlivé části**

**Ukaž, kde je tvoje**

pravá ruka	levá ruka
levé koleno	pravé koleno
pravé rameno	pravé oko
pravá noha	levá noha
levé oko	pravá pata
levé ucho	pravé ucho

1. Obkresli správné tvary číslic a písmen.
2. Škrtni nesprávné tvary.

96

NN

Pp

??

69

BB

33

Zz

JL

Ss

Příloha č. 2

Změň jedno písmeno a slovo napiš.

koleno (k - p) poleno

lodička (l - v) \_\_\_\_\_

smála (m - t) \_\_\_\_\_

město (m - t) \_\_\_\_\_

hrnec (h - s) \_\_\_\_\_

hledí (e - a) \_\_\_\_\_

mouka (k - ch) \_\_\_\_\_

závan (a - i) \_\_\_\_\_

holinky (l - d) \_\_\_\_\_

kopáč (p - l) \_\_\_\_\_

mrk (r - á) \_\_\_\_\_

trn (r - e) \_\_\_\_\_

hrk (r - á) \_\_\_\_\_

trk (r - a) \_\_\_\_\_

vlk (l - a) \_\_\_\_\_

mlč (l - í) \_\_\_\_\_

drn (r - e) \_\_\_\_\_

trp - (r - e) \_\_\_\_\_

krk - (r - u) \_\_\_\_\_

hrň - (r - o) \_\_\_\_\_

Slož slova z písmen. Slova napiš.

s - t - r - o - m strom

p - l - á - š - t \_\_\_\_\_

z - a - m - r - z - l \_\_\_\_\_

s - t - ř - e - d - a \_\_\_\_\_

s - v - í - č - k - a \_\_\_\_\_

s - t - ř - e - ch - a \_\_\_\_\_

s - t - ř - í - v - r - o \_\_\_\_\_

č - t - v - r - t - k - a \_\_\_\_\_

z - a - š - l - á - p - l \_\_\_\_\_

z - v - ě - ř - i - n - e - c \_\_\_\_\_
























































**Přeškrtni okénko, v němž nejsou dva shodné tvary.**


Příloha č. 4

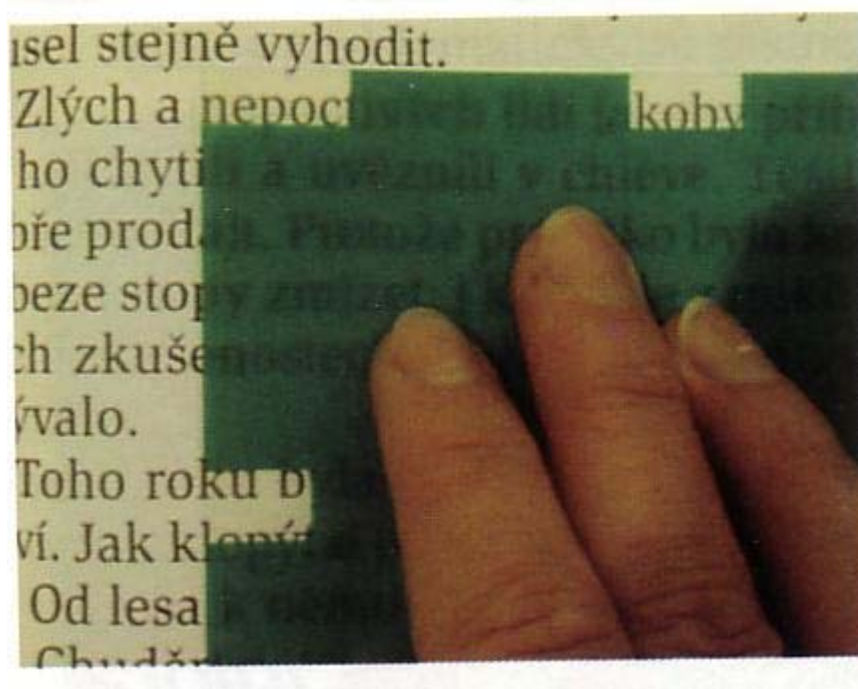
Najdi chyby v přiřazení a přeškrtni je.

VZOR:

1	2	3	4	5
				

3	3	5	5	7	1	1	8
							
2	4	2	2	4	3	2	5
							
2	4	5	4	5	2	1	5
							
4	1	5	3	4	4	4	2
							
4	5	2	4	1	2	5	3
							
4	1	3	3	2	1	3	2
							

Příloha č. 5



## Příloha č. 6

(1) Stavební úřad oznámí zahájení územního řízení dotčeným orgánům státní správy a všem známým účastníkům a nařídí ústní jednání spojené zpravidla s místním šetřením. Místo a den ústního jednání, případně místního šetření sdělí stavební úřad jeho účastníkům nejméně 15 dnů předem. Současně upozorní účastníky, že své námitky a připomínky mohou uplatnit nejpozději při ústním jednání, jinak že k nim nebude přihlédnuto.

(2) Od ústního jednání může stavební úřad upustit v případě, že je pro území zpracována územně plánovací dokumentace, na jejíž základě je možno posoudit návrh na územní rozhodnutí. Upustí-li stavební úřad od ústního jednání, určí lhůtu, do které mohou účastníci uplatnit námitky, a upozorní je, že k později podaným námitkám nebude přihlédnuto; tato lhůta nesmí být kratší než 15 dnů.

(3) Dotčené orgány státní správy sdělí svá stanoviska ve stejné lhůtě, v níž mohou uplatnit své připomínky a námitky účastníci územního řízení. Potřebuje-li některý z orgánů státní správy pro řádné posouzení návrhu delší dobu, stavební úřad k jeho žádosti stanovenou lhůtu před jejím uplynutím přiměřeně prodlouží. Pokud dotčený orgán státní správy, jehož rozhodnutí je spjaté s vyhodnocením závažného předpokladu bylo k návrhu získáno před oznámením zahájení územního řízení, nesdělí ve stanovené nebo prodloužené lhůtě stanovisko k návrhu, platí, že z hlediska jím sledovaných veřejných zájmů se stavbou či jiným opatřením v území souhlasí.

(4) Zahájení územního řízení o umístění liniové stavby nebo v odůvodněných případech též stavby zvlášť rozsáhlé s velkým počtem účastníků řízení, jakož i územního řízení o využití území, o chráněném území a ochranném pásmu nebo o stavební uzávěře, týká-li se rozsáhlého území, oznámí stavební úřad účastníkům územního řízení veřejnou vyhláškou. Stavební úřad oznámí zahájení územního řízení veřejnou vyhláškou i v případě, že mu účastníci řízení nebo jejich pobyt nejsou známi.

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra pedagogiky a psychologie**

**Diplomová práce**  
**praktická část**

**Speciální pomůcky pro žáky postižené specifickou  
poruchou učení na 1. stupni základní školy**

Special aids for young learners afflicted with specific disorder of  
learning in elementary schools

Autorka diplomové práce: Michaela Medová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Renata Jandová

# Obsah

Úvod.....	3
1. Stavba slova.....	4
1. 1 Předpona, kořen, příponová část; tvoření slov .....	4
1. 1. 1 Metodické pokyny.....	4
1. 1. 2 Pracovní listy.....	6
1. 1. 3 Gramatický přehled.....	12
1. 2 Předpony roz-, bez-, od-, nad-, pod-, před-, ob-, v-, z-, s-, vz- .....	14
1. 2. 1 Pracovní listy.....	14
1. 2. 2 Gramatický přehled.....	26
2. Slovesný způsob.....	28
2. 1 Metodické pokyny.....	28
2. 2 Pracovní listy.....	30
2. 3 Gramatický přehled.....	41
3. Shoda přísudku s několikanásobným a s nevyjádřeným podmětem .....	44
3. 1 Metodické pokyny.....	44
3. 2 Pracovní listy.....	46
3. 3 Gramatický přehled.....	57

# Úvod

Obsahem praktické části mé diplomové práce jsou pomůcky pro žáky trpící specifickou poruchou učení. Vytvořila jsem pracovní listy, v nichž je zahrnut obsah učiva 5. ročníku, 1. pololetí v Českém jazyce.

Zabývala jsem se hlavně učivem, které je pro žáky v tomto období nové, tedy neopakováním z předešlých ročníků. I když je faktem, že u některého učiva jsou zařazena také cvičení, která slouží jako úvod do problematiky dané látky a k zopakování již probraného učiva, na kterém je postavena nová látka.

Velký důraz kladu na to, aby jednotlivá cvičení daného tématu žák nepřeskakoval, ale postupoval tak, jak jdou za sebou. Důvodem je, že jsou vytvořeny a řazeny za sebou podle stoupající náročnosti a na základě postupného osvojování učiva žákem, které by mělo být tímto postupem snadnější.

Důležitou roli hraje také využití barev pro zvýraznění různých částí textu, i jednotlivých pojmů. Barva každého pojmu je ve všech cvičeních daného učiva stejná, což usnadňuje jeho osvojení, i celé látky a podporuje přehlednost.

Využitím barev se pracovní listy stávají pro žáky také přitažlivé, k čemuž slouží i různé obrázky, do kterých vpisují svá řešení, a charakter některých cvičení.

Žák může pracovat samostatně, avšak je vhodné, aby mu s přečtením a vysvětlením zadání úlohy pomohl učitel nebo rodič.

Tyto pracovní listy je vhodné využít po úvodním seznámení se s učivem k jeho procvičení a lepšímu porozumění i později k jeho zopakování a upevnění.

# 1. Stavba slova

Tato kapitola je složena ze dvou podkapitol, které na sebe navazují. Některá cvičení v první podkapitole (1.1) jsou pro žáky opakováním, jsou základním učivem této problematiky. Slouží k upevnění látky, uvědomění si souvislostí, pojmů a k procvičení. Druhá podkapitola se již podrobněji zabývá předponami.

Cvičení v podkapitole o předponách jsou řazena za sebou podle stoupající náročnosti. Žák si uvědomuje jednotlivé souvislosti a procvičuje si látku postupně, krok po kroku.

Kromě toho žáku pomáhá také manipulace s kartičkami, barevné odlišení (barvy se stále se opakují), vytvořené značky v podkapitole 1. 2 (pro význam slov s předponou s-, z- – viz cvičení 13, 15), gramatické přehledy, které mají stále po ruce, i poznámky přímo u cvičení.

Vhodná je asistence učitele či rodiče, podle potřeby žáka.

## 1. 1 Předpona, kořen, příponová část; tvoření slov

### 1. 1. 1 Metodické pokyny

#### Cvičení č. 1:

Žáci si tabulku rozstříhají. Tím vzniknou kartičky, na kterých jsou **červeně** napsány kořeny slov, **modře** předpony, **zeleně** příponové části. Sestavují různá smysluplná slova a každé vzniklé slovo ihned zapisují do sešitu. Poté mohou vybrat slova, která jsou příbuzná a utvořit jejich skupinky. Také je možné zadat, aby při stavbě využili pouze jeden kořen, atd.

Je zde možné i vyhlásit soutěž, kdo sestaví nejvíce slov.

Toto sestavování slouží k upevnění či zopakování této látky, kde žákům také pomůže barevné odlišení částí slova (je dodržováno ve všech cvičeních), i samotná manipulace.

Po skončení práce si žáci rozstříhané kartičky uloží do krabičky, aby je nepoztráceli.



### **Cvičení č. 6:**

Žáci nejprve rozstříhají na kartičky tabulku pod tabulkou č. 1 a poté pracují s tabulkou č. 1, v které mají křížkovat přípony, kterými lze dané slovo odvodit. V tom jim právě pomůže rozstříhaná tabulka na kartičky (na kartičkách jsou napsaná slova a přípony z tabulky), pomocí nichž si nejprve slovo sestaví a poté v tabulce zakřížkují, zda má slovo s připojením určité přípony smysl. Pro žáka je to tímto způsobem názornější, manipuluje s kartičkami, kde je barevně odlišena přípona.

Po zakřížkování vhodných přípon u daného slova žák ještě napíše slovotvorný základ, čímž si ho lépe uvědomí.

Stejným způsobem postupuje v případě tabulky č. 2, kde jde o odvozování slov předponami.

## 1. 1. 2 Pracovní listy

1. Rozstříhej tuto tabulku na kartičky, kde:

**červeně** jsou označeny **kořeny**, **modře** – **předpony**, **zeleně** – **příponové části** a sestavuj z nich různá smysluplná slova. Každé vzniklé slovo si ihned zapiš do sešitu a s kartičkami dál pracuj.

Nakonec rozděl do skupin slova, která jsou příbuzná.

<b>-ácký</b>	<b>-iště</b>	<b>zá-</b>	<b>-nit</b>	<b>nad-</b>
<b>za-</b>	<b>-škol-</b>	<b>-ební</b>	<b>-ní</b>	<b>-nictví</b>
<b>-ebnice</b>	<b>pře-</b>	<b>-it</b>	<b>před-</b>	<b>-ět</b>
<b>po-</b>	<b>-ík</b>	<b>ne-</b>	<b>-let-</b>	<b>vy-</b>
<b>-ský</b>	<b>-ba</b>	<b>-ník</b>	<b>-ec</b>	<b>-ačka</b>
<b>-adlo</b>	<b>do-</b>	<b>-ný</b>	<b>pra-</b>	<b>-stav-</b>
<b>-les-</b>	<b>-itelský</b>	<b>-ství</b>	<b>-áček</b>	<b>-ák</b>
<b>pro-</b>	<b>-uška</b>	<b>pod-</b>	<b>-ka</b>	<b>-ovisko</b>

2. Následující slova rozděl na předponu, kořen, příponu a koncovku. Piš je do tabulky stejnými barvami, kterými jsou nadepsány. Pokud slovo nebude obsahovat některou z částí, proškrtni toto políčko.

Slovo	předpona	kořen	přípona	koncovka
vzor: předškolák	před	škol	ák	----
zámořský				
odpočinek				
pralesem				
namalují				
pěstitelem				
přepsaný				
pozdravuje				

Užij tato slova ve větách:

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

3. Podtrhni ve slovech **červeně kořen** a vytvoř s tímto kořenem nové slovo, které bude s daným slovem příbuzné (napiš jej pod toto slovo).

**vzor:**

ledový

spánek

odhodil

lednice

letiště

rozsednout

sledovat

podplacený

porybný

vyšplhala

4. Některé kořeny slov mění svoji hláskovou podobu:

v příbuzných slovech se často střídá **o** s **ů** nebo **u** s **ou**.

Zkus barevně doplnit a napsat:

**vzor:** polovina – půlka

solit – s\_l

sud – s\_\_dek

budka – b\_\_da

dům – d\_mek

nožík - nůž.....

kus - .....

prut - .....

dub - .....

kožený - .....

Vyskytuje se také střídání **e/ě** s **í**. Barevně doplň a napiš:

**vzor:** sběr – sbírat

víra – v\_řít

světlo – sv\_tít

vybíhat – vyb\_hnout

hledět – hl\_dka

plamen – plamínek.....

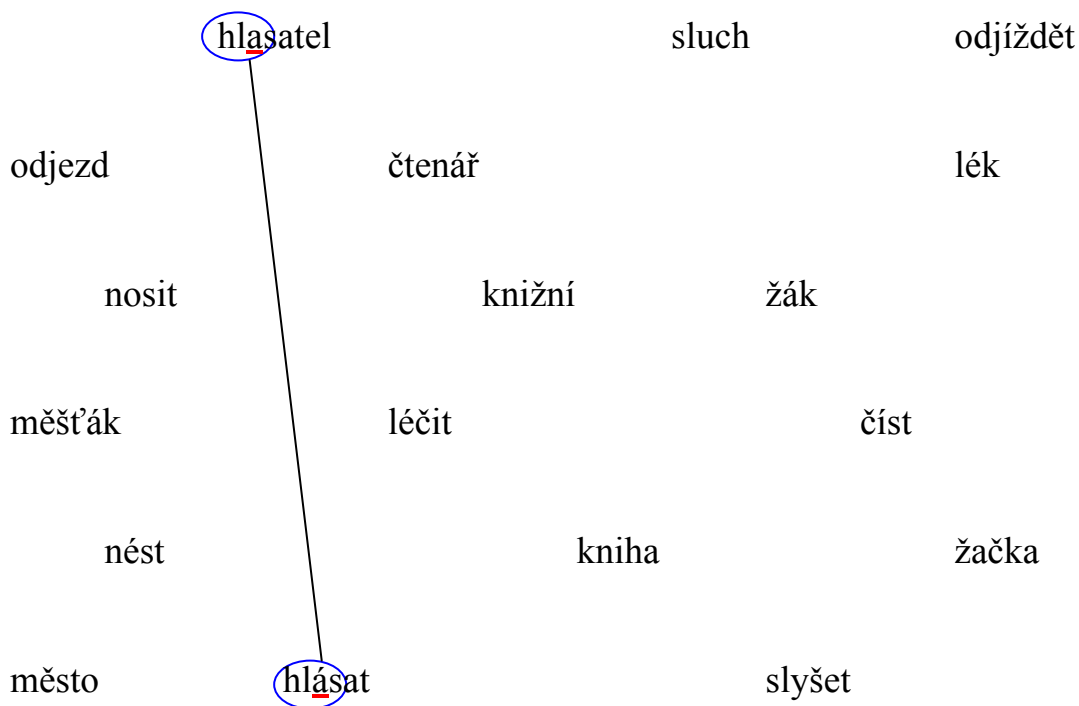
závěř - .....

natírat - .....

jezero - .....

pramínek - .....

5. Spoj čarou slova, která jsou příbuzná, zakroužkuj jejich **kořen** a všimni si **změny hlásek v kořeni**, k níž došlo. Tuto změnu podtrhni barevně.



6. a) Rozstříhej tabulku pod tabulkou č. 1 na kartičky.

V tabulce č. 1 tvoř z daných základových slov slova odvozená **příponami** tak, že křížkem označíš **přípony** nebo **předpony**, kterými lze dané slovo odvodit.

Rozstříhané kartičky, na kterých jsou slova a **přípony** z tabulky č. 1, ti pomůžou v rozhodnutí, které **přípony** u daného slova **zakřížkuješ**, protože si zkusíš slovo s jednotlivými příponami sestavit. Poté napiš **slovotvorný základ**.

b) Rozstříhej tabulku pod tabulkou č. 2 na kartičky.

V tabulce č. 2 tvoř z daných základových slov slova odvozená **předponami** tak, že křížkem označíš **předpony**, kterými lze dané slovo odvodit.

Použij kartičky a zkus si nejprve slovo s jednotlivými **předponami** sestavit.

a)

Tabulka č. 1

	-ský	-ství	-stvo	-ní	-ně	-an	Slovotvorný základ
kovář	X	X					kovář
rybář							
ředitel							
rychlost							
venkov							

<b>venkov</b>	<b>-ský</b>	<b>-ství</b>	<b>-stvo</b>	<b>-ní</b>
<b>rychlost</b>	<b>ředitel</b>	<b>rybář</b>	<b>-an</b>	<b>-ně</b>

b)

Tabulka č. 2

	ne-	pře-	vy-	od-	na-	roz-	Slovotvorný základ
táhnout	X	X	X	X	X	X	táhnout
mrznout							
vařit							
veliký							
letět							

<b>letět</b>	<b>ne-</b>	<b>pře-</b>	<b>vy-</b>	<b>od-</b>
<b>veliký</b>	<b>vařit</b>	<b>mrznout</b>	<b>na-</b>	<b>roz-</b>

7. K základovému slovu napiš slovo odvozené. Vypiš slovotvorný základ.

slovo základové	slovo odvozené	slovotvorný základ
učitel	učitelka	učitel
malíř		
hrad		
ruka		
kniha		
papír		
voda		
pára		
jízda		
mléko		

8. K daným odvozeným slovům napiš na linku základové slovo, z něhož byla tato slova utvořena. Podtrhni barevně slovotvorný základ.

obchodnice, obchodní, obchodník

\_\_\_\_\_ obchod \_\_\_\_\_

krotitel, krotitelův, krotitelský

\_\_\_\_\_

učitelský, učitelstvo, učitelka

\_\_\_\_\_

bylinářka, bylinkový, bylinky

\_\_\_\_\_

odcestovat, cestovatel, přicestovat

\_\_\_\_\_

pomocník, pomocnice, nápomocný

\_\_\_\_\_

### 1. 1. 3 Gramatický přehled



## Předpona, kořen, příponová část; tvoření slov



Pokud zkoumáme **STAVBU SLOVA**, rozlišujeme:

**KOŘEN**, **PŘEDPONU** a **PŘÍPONU**.

**PŘÍBUZNÁ SLOVA** - slova, která mají **společný kořen** a jsou si blízká významem (např. list, listí, listnatý, listopad)

**PŘEDPONA** - část slova před kořenem, **MĚNÍ** význam slova

**PŘÍPONA** - část slova za kořenem, **MĚNÍ** význam slova

Pomocí **předpon** a **přípon** **TVOŘÍME** nová slova.

**ČÁST PŘEDPONOVÁ** - může být tvořena jednou nebo více **předponami** (př. nevyzpytatelný)

**ČÁST PŘÍPONOVÁ** - může být tvořena jednou nebo několika **příponami** nebo **příponou** + **koncovkou**

**KONCOVKA** – v některých slovech je za kořenem slova připojena a je to část slova, která se v různých tvarech téhož slova mění, ale **NEMĚNÍ** význam slova  
Rozlišujeme:

**KONCOVKY PÁDOVÉ** (např.: mrak/**u**, mrak/**em**, mrak/**y**, mrak/**ů**, mrak/**ům**)

**KONCOVKY OSOBNÍ** (např.: stav/**ím**, stav/**iš**, stav/**í**, stav/**íme**, stav/**íte**)



Pomocí **koncovek NETVOŘÍME** nová slova.

Některá slova **NEMOHOU MĚNIT** svůj tvar, proto **NEMOHOU** mít **koncovku**.

Jde o slova, která jsou těmito slovními druhy: **PŘÍSLOVCE, PŘEDLOŽKY, SPOJKY, ČÁSTICE, CITOSLOVCE**.

**SLOVOTVORNÝ ROZBOR** – zjišťujeme, jak slovo vzniklo (slova vznikají z jiných slov)

Slovo základové a slova od něho odvozená mají společnou část, která se nazývá **SLOVOTVORNÝ ZÁKLAD**.

Při **slovotvorném rozboru** ve slově hledáme:

**slovotvorný základ** + **předponu** nebo **příponu**.

Příklad **slovotvorného rozboru**:

odvozené slovo	předpona	slovotvorný základ	přípona
lékař	---	lék	ař

## 1. 2 Předpony roz-, bez-, od-, nad-, pod-, před-, ob-, v-, z-, s-, vz-

### 1. 2. 1 Pracovní listy

1. Mezi předložku a podstatné jméno vkládej přídavné jméno **PĚKNÝ** ve správném tvaru.

od stolu → od **pěkného** stolu

před domem → \_\_\_\_\_

nad obrazem → \_\_\_\_\_

bez barvy → \_\_\_\_\_

v bundě → \_\_\_\_\_

od dívky → \_\_\_\_\_

nad vůz → \_\_\_\_\_

před stavením → \_\_\_\_\_

**!** Všimni si, že např. do slova **představení** nelze vložit další slovo, protože **nelze** oddělit předponu od slova **!!!**

2. Na řádcích jsou slova s předložkami a s předponami. Do **růžového** sloupce napiš **slova s předložkami** a do **fialového** sloupce napiš **slova s předponami**. U slov s předponou podtrhni tuto předponu barevně.

na lodi, rozpustile, bezzubí, bez tíže, rozzuřit se, s tetou, spadl, odnaučit, nadzvednout, nad stolem, od kamen, k potoku, utrhl, u rybníka

Slova s předložkou	Slova s předponou

3. U následujících slov podtrhni modře předponu, červeně kořen slova. Uvidíš, že **zz** se píše v takovém slově, jehož předpona končí písmenem **z** a kořen začíná na písmeno **z**. Napiš s těmito slovy slovní spojení.

rozzuřený - rozzuřený vlk

bezzubá - \_\_\_\_\_

rozzářený - \_\_\_\_\_

rozzlobit - \_\_\_\_\_

bezzásadový - \_\_\_\_\_

4. Rozhodni, kde napíšeš **z/zz** a doplň barevně:

rozztáhnout křídla

ro.....sévat obilí

be.....trestný čin

rozzuřit býka

be.....mocný otrok

ro.....kvetlá louka

be.....pečný let

ro.....ářené slunce

ro.....lobit strýce

be.....ubá teta

ro.....trhat papír

be.....citný muž

ro.....cuchaný chlapec

be.....ásadový člověk

ro.....pálit pánev

5. Vytvoř ke každé předložce a s každou předponou nejvíce 3 slova:

### Předložky

**BEZ:** bez matky, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Předpony

**BEZ-** bezstarostný, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ROZ-** rozmazlený, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. a) Červeně podtrhni kořen slova, zakroužkuj předponu a příponovou část. Zdůvodni pravopis.

○oddělení

nejistota

nejjedovatá, nejjedovatější, oddílový

odkvetla

sluneční

nejjasnější

denního

oddychovat

nezákonný

b) Jaký obrazec (je to písmeno) vidíš v tomto uspořádání slov? (nedívej se na jednotlivá slova, ale na celek) \_\_\_\_\_

7. Doplň barevně předpony roz-, bez-, pod-, nad-, od-, před-. S šesti vytvořenými slovy, které si vybereš, vymysli a napiš slovní spojení.

\_\_\_ **pod**pora

\_\_\_ vědomí

\_\_\_ laděné

\_\_\_ tucha

\_\_\_ cházející

\_\_\_ palubí

\_\_\_\_\_citnost  
\_\_\_\_\_bytečný

\_\_\_\_\_kova  
\_\_\_\_\_pověď

\_\_\_\_\_pona  
\_\_\_\_\_kousat

Podpora rodiny, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Vytvoř ke každé předložce a s každou předponou nejvíce 3 slova:

**Předložky**

**OD:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**NAD:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**POD:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Předpony**

**OD-** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**NAD-** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**POD-** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**PŘED:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**PŘED-** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Vyznač modře předpony. U slov ve druhém sloupci předpona není, proto tato slova přepiš s přidáním předpony **OB-** nebo **V-** podle významu. Červeně podtrhni kořen jednotlivých slov a napiš ho červeně ještě vedle na linku.

<u>obj</u> etí - ... <b>jet</b> .....	- jemný - ... <b>obj</b> emný, <b>jem</b> .....
vjem - .....	- jednat - .....
objevit - .....	- jet - .....
objem - .....	- jevit - .....
vjezd - .....	- jev - .....
objednávka - .....	

! Všimni si, že u těchto slov začíná **kořen** slova písmeny **je**.

10. Podtrhni ve slovech červeně jejich kořen. Vedle na linku napiš slovo se stejným kořenem, které je s daným slovem příbuzné.

<u>vě</u> zení - ... <b>vězeň</b> .....	svět - .....
oběť - .....	věcný - .....
věštba - .....	běžný - .....
věda - .....	běloch - .....
výběr - .....	oběh - .....
běžec - .....	

! Všimni si, že **ě** je součástí **kořene**.

11. Doplň do následujících slov **ě** nebo **je** a poté tato slova přepiš do správných pytlů. Dávej pozor, abys při přepisu neudělal(a) zbytečné chyby.

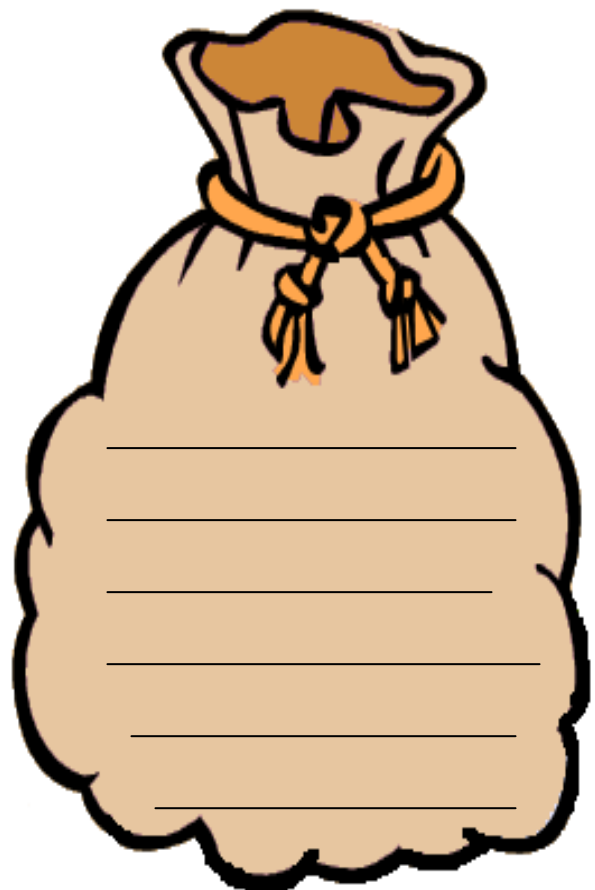
Nápovědou ti může být počet linek v pytlích, který odpovídá počtu správně napsaných slov.

sv**ě**tluška, ob\_\_dnávka, v\_\_domí, ob\_\_vitel, člov\_\_k, výb\_\_r, v\_\_zd, kv\_\_tina,  
v\_\_m, ob\_\_tí, v\_\_dět, v\_\_nec, ob\_\_mný, kolob\_\_žka, ob\_\_vitel, v\_\_da,  
b\_\_loch, v\_\_ž

Pytel se slovy s **ě**



Pytel se slovy s **je**



12. Vytvoř s každou slabikou a s každou předponou nejvíce 3 slova:

**Slabiky**

**BĚ:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**VĚ:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Předpony**

**OB-** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**V-** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Nad jednotlivá slova nakresli tyto značky, podle toho, zda se u významu slov jedná o směr dohromady, z povrchu pryč nebo shora dolů:



Těmito značkami odůvodníš pravopis předpony **s-**.

 **sfouknout**

**shluk**

**sbírat**

**smazat**

**setřít**

**srůst**

**smést**

**sdrátovat**

**spadnout**

**shodit**



14. Předpona **z-** vyjadřuje **změnu** nebo **dokončení děje**. Vymysli a napiš slova, která:

- vyjadřují **změnu** barvy (př. zčervenala): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- vyjadřují **změnu** stavu (př. zřídla): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- znamenají, že byl **děj ukončen** (př. zlomit): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

→ Pokud tě žádná slova nenapadají, použij slova napsaná v následujícím cvičení.

15. Nad následující slova nakresli značky podle toho, zda se u významu slov jedná o **změnu** nebo **dokončení děje**:



změna



dokončení děje

Těmito značkami odůvodníš pravopis předpony **z-**.



**z**hasl

**z**červenal

**z**bledla

**z**pustl

**z**tratil

**z**houstnout

**z**pevnit

**z**ničit

16. Doplně barevně předponu **vz-** a napiš s těmito slovy slovní spojení.

**vz**létnout, \_\_\_ hůru, \_\_\_ tyčit, \_\_\_ pomínat, \_\_\_ růst, \_\_\_ nítit se, \_\_\_ pažit, \_\_\_ dát se, \_\_\_ klíčit, \_\_\_ pírat

! Nezapomeň, že v předponě **vz-** vždy píšeme **z**.

Vzlétnout do oblak, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Někdy předpony **s-/z-** mění významy slov.

Doplň do slov barevně předponu **s-/z-** tak, aby celé slovo odpovídalo významu věty.

**s**práva x **z**práva

Je to rozhodnutí domovní \_\_právy.

Byla to velmi příjemná \_\_práva.

**s**bil x **z**bil

\_\_bil z prken skříň.

Jakub \_\_bil svého psa.

**s**hlédl x **z**hlédl

Věra \_\_hlížela na stromy z balkonu.

\_\_hlédli krásný film.

**s**těžovat si x **z**těžovat si

Přišli si na něj \_\_těžovat.

Takhle si tu práci jenom \_\_těžuješ.

**s**užovat x **z**užovat

Dědečka \_\_užovala velká bolest.

Všechny své sukně musím \_\_užovat.

**s**vedl x **z**vedl

\_\_vedl ho špatným směrem.

Náhle se \_\_vedl vítr.

smazal x **zmazal**

Ondřej rychle \_\_mazal tabuli.

Celý oblek si \_\_mazal.

sjednat x **zjednat**

Policisté si \_\_jednali pořádek.

Po roce byl \_\_jednán mír.

18. Pravopis následujících slov je nutné si zapamatovat. Pro snazší zapamatování musíš:

- barevně podtrhnout předponu **s-/z-** u těchto slov
- dopsat řádek s každým předepsaným slovem
- užít tato slova ve slovních spojeních

**S-** vždy napíšeš ve slovech: **sk**ončit, **s**potřebovat (**s**potřeba), **stm**ívat se, **sd**ělit,

**strá**vit, **sho**řet, **spá**lit, **str**hnout

**Z-** vždy napíšeš ve slovech: **zk**oušet (**zk**ouška), **zp**ívat (**zp**ěv), **zp**ůsobit

(**zp**ůsob), **zk**oumat, **zk**ontrolovat

skončit - \_\_\_\_\_

spotřebovat - \_\_\_\_\_

stmívat se - \_\_\_\_\_

sdělit - \_\_\_\_\_

strávit - \_\_\_\_\_

shořet - \_\_\_\_\_

spálit - \_\_\_\_\_

strhnout - \_\_\_\_\_

Vymysli slovní spojení:

---

---

---

---

---

zkoušet - \_\_\_\_\_  
zpívat - \_\_\_\_\_  
způsobit - \_\_\_\_\_  
zkoumat - \_\_\_\_\_  
zkontrolovat - \_\_\_\_\_

Vymysli slovní spojení:

---

---

---

19. Abys mohl(a) správně doplnit toto cvičení, musíš si připomenout:

- předložka **z (ze)** se pojí s **2. pádem** (z koho, z čeho) – př. z půdy
- předložka **s (se)** se obvykle pojí se **7. pádem** (s kým, s čím) – př. s matkou

Vytvoř ke každé předložce a s každou předponou nejvíce 3 slova:

**Předložky**

**S (SE):** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Předpony**

**S-** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Z (ZE): \_\_\_\_\_

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

Z- \_\_\_\_\_

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

VZ- \_\_\_\_\_

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

20. Čtyřsměrka (hledej svisle a vodorovně):

Najdi **10 slov**, každé musí mít **předponu**.

Kontrolou ti bude správné vyřešení tajenky, jejíž výsledek dostaneš z písmen, která zůstanou po vyškrtnutí všech **deseti slov**.

**Doplň výsledek tajenky do věty:** Česká republika nemá .....

P	Ř	E	D	P	O	N	A	M
O	B	S	R	O	D	J	E	T
O	E	P	O	D	K	O	V	A
B	Z	A	Z	P	Í	V	A	T
J	C	T	Z	O	N	Z	O	R
E	I	Ř	U	R	Á	N	D	O
M	T	I	Ř	A	D	E	N	Z
N	N	T	I	Ř	E	S	É	T
Ý	Ý	Z	T	I	CH	L	S	Á
E	S	T	R	Á	V	I	T	T

## 1. 2. 2 Gramatický přehled



**Předpony roz-, bez-, od-, nad-, pod-, před-,**



**ob-, v-, z-, s-, vz-**

**PŘEDLOŽKA** je samostatné slovo. Mezi předložku a slovo můžeme vsunout další slovo (např. na louce – na pěkné louce).

Neslabičné a jednoslabičné předložky vyslovujeme dohromady se slovy, ke kterým patří, ale píšeme je zvlášť.

**PŘEDPONU** nelze oddělit a nemůžeme žádné slovo vsunout (dostali bychom nesmyslné slovo). Předpona a kořen tvoří jedno slovo, píšeme je dohromady.

V předponách **vz-, roz-, bez-** píšeme vždy **z**.

V předponách **nad-, pod-, před-, od-** píšeme vždy **d**.

Pokud se ve slově setkají dvě stejné souhlásky **na styku předpony a kořene**, dochází ke **zdvojení souhlásek**, např.: **bez/zubý**, **roz/zlobit**, **od/díl**, **nej/jasnější**.


Setkají-li se ve slově dvě stejné souhlásky **na styku kořene a přípony**, dochází ke **zdvojení souhlásek**, např.: **měk/ký**, **den/ní**, **nezákon/ný**, **cen/ný**.


Skupinu **-bje-, -vje-** píšeme, jestliže po předponách **ob-, v-** následuje **kořen** začínající na **je-** (objevil, vjezd).

Ve všech ostatních případech píšeme skupinu **-bě-, -vě-** (obětovat, oběd, věnovat, věda). Zde **vyslovujeme** více hlásek než píšeme písmen **[bje, vje]**.

**Skupina -pě-**. Po souhlásce **p** následuje vždy **-ě-**, protože v češtině neexistuje předpona končící na **p**, např.: **poupě**, **napětí**, **zpěv**. **Vyslovujeme [pje]**.

**Předponu z- (ze-)** píšeme ve slovech, která vyjadřují:


- **změnu** (př.: **zčervenat**, **zkrátit**) 

- **dokončení děje** (př.: **zhasla**, **zmizela**) 

! ustálené případy (př.: **způsob**, **zpívat**, **zkoušet**, **zkoumat**, **zpověď**, **zpytovat**)

**Předponu s- (se-)** píšeme např. ve slovesech, která vyjadřují:

- **směrování shora dolů** (př.: **shodit**, **spadnout**) 

- **z povrchu pryč** (př.: **sfouknout**, **smazat**) 

- **směr dohromady** (př.: **slepit**, **spřátelit se**) 

! ustálené případy (př.: **skončit**, **strávit**, **spotřebovat**, **strhnout**, **stmívat se**, **spálit**)

**Předponu vz- (vze-)** píšeme ve významu **směrování zdola nahoru**  vždy se **Z**.  
(př.: **vzlétnout**, **vznést**)

! Sloveso **vstát** a slova s ním příbuzná mají pouze předponu **v-**.

Předponu **vz-** dále píšeme v slovech, která vyjadřují **vymanění se z něčeho, z nějakého stavu** (**vzpamatovat se**, **vzkřísit**).

## 2. Slovesný způsob

### 2. 1 Metodické pokyny

#### Cvičení č. 1 a):

Žáci si rozstříhají tabulky. Z první tabulky vzniknou 3 kartičky – způsob oznamovací, způsob rozkazovací, způsob podmiňovací – toto barevné označení jednotlivých způsobů je užíváno ve všech cvičeních pro snadnější odlišení slovesných způsobů.

Pod tyto tři kartičky třídí žáci kartičky se slovesy z druhé tabulky, čímž vznikají tři sloupce. Slovesa na kartičkách jsou napsána stejnou barvou, kterou je napsán slovesný způsob, ke kterému patří, takže se žáci v této první fázi řídí při třídění sloves do slovesných způsobů hlavně barvou, přičemž pozorují odlišnosti slovesných tvarů jednotlivých slovesných způsobů.

Barevné kartičky z tohoto cvičení slouží také jako kontrola pro cvičení č. 1 b), 1d).

#### Cvičení č. 1 b):

Žáci opět rozstříhají tabulky na kartičky. Na kartičkách je stejný text jako v a), pouze se ztížila obtížnost v tom, že již nejsou kartičky se slovesy barevně odlišeny. Barevné jsou pouze nadpisy slovesných způsobů.

Pomůckou je zde, kromě toho, že měli žáci u předešlého cvičení pozorovat odlišnosti slovesných tvarů jednotlivých slovesných způsobů a rozlišovali stejná slova také to, že jednotlivé slovesné způsoby jsou zde krátce a jednoduše popsány. Žák si může zkontrolovat správnost třídění podle barevných sloupců z a), které si po roztřídění ponechal.

#### Cvičení č. 1 c):

Žák si opakuje a fixuje rozdíl mezi slovesným tvarem jednoduchým a složeným, aby byl schopen s jistotou ve větách označit celý slovesný tvar, vše, co ke slovesu patří.

Vzniknou dva sloupce, k třídění jsou využity kartičky z b).



Pro žáka je to opakování, pokud si nebude jist, může mu pomoci gramatický přehled, který má stále při ruce.

### **Cvičení č. 1 d):**

Smyslem tohoto cvičení je to, aby žáci viděli slovesné tvary jednotlivých slovesných způsobů, se kterými pracovali v předchozích cvičeních, použity ve větě a ne pouze izolovaně.

Úkolem je tyto slovesné tvary ve větě najít a celé podtrhnout barvou slovesného způsobu, ke kterému patří.

Žák si zkontroluje na barevných kartičkách z a), zda má podtržený celý slovesný tvar a zda použil správnou barvu pro podtržení, tedy určil správně slovesný způsob.

### **Cvičení č. 2:**

Žák pracuje se slovesy ze cvičení 1. a), z nichž vybere ta, která jsou způsobu oznamovacího, přepíše je a určí u nich čas. Je zde kladen důraz na to, aby si žák uvědomil a pokud možno zapamatoval, že čas určujeme pouze u sloves způsobu oznamovacího.

Ve cvičení č. 1 a), b), c), d) a cvičení 2. se pracuje se stejnými slovesnými tvary, což je pro žáky jednodušší na prvotní pochopení. Tato cvičení považuji za „přípravnou fázi“.

Další cvičení jsou už zaměřena na procvičování jednotlivých slovesných způsobů více do hloubky, hlavně na způsob rozkazovací a podmiňovací, které jsou pro žáka obtížnější než způsob oznamovací. Tomu je samostatně věnováno pouze jedno cvičení.

Po cvičeních zaměřených na jeden slovesný způsob je zařazeno několik cvičení na závěrečné procvičení všech slovesných způsobů.

Žák si také zopakuje a procvičí další gramatické kategorie slovesné, jako je osoba, číslo, čas.

Doporučuji nepřeskakovat jednotlivá cvičení, neboť jsou za sebou promyšleně řazena tak, aby u žáka docházelo k postupnému a snadnému pochopení problematiky, se zvyšující se obtížností.

Cvičení by měla žáky, pokud možno, bavit, proto jsou použity kromě kartiček také různé obrázky, do kterých doplňují nebo podle kterých vymýšlí slova, dále barevné písmo, mající zároveň funkci zvýraznění.

## 2. 2 Pracovní listy

1. a) Rozstříhej tyto tabulky na kartičky.

Rozděl slovesa do 3 sloupců podle slovesného způsobu, ke kterému patří.

Pomůže ti barevné odlišení:

**modře** – způsob oznamovací

**červeně** – způsob rozkazovací

**zeleně** – způsob podmiňovací

→ pozoruj odlišnosti slovesných tvarů jednotlivých slovesných způsobů

(Až slovesa do sloupců rozdělíš, nerozházej je, budou se ti ještě hodit.)

<b>způsob oznamovací</b>	<b>způsob rozkazovací</b>	<b>způsob podmiňovací</b>
------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

<b>mluvila bys</b>	<b>piš</b>	<b>spal</b>
<b>spali by</b>	<b>přečtu</b>	<b>abys psala</b>
<b>bude zpívat</b>	<b>čtěte</b>	<b>uč se</b>
<b>kdyby vzal</b>	<b>četl bych</b>	<b>neznám</b>
<b>zpívejte</b>	<b>krájel jsi</b>	<b>smažme</b>

b) Opět rozstříhej tabulky na kartičky.

Rozděl slovesa do 3 sloupců podle slovesného způsobu, ke kterému patří.

Nyní bez barevného odlišení.

**Pomůcka:**

způsob oznamovací – tvar slovesa něco oznamuje

způsob rozkazovací – tvar slovesa něco rozkazuje

způsob podmiňovací – tvar slovesa vyjadřuje, že děj mohl proběhnout

\* Zkontroluj si podle sloupců z barevných kartiček a oprav případné chyby.

<b>způsob oznamovací</b>	<b>způsob rozkazovací</b>	<b>způsob podmiňovací</b>
------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

<b>mluvila bys</b>	<b>piš</b>	<b>spal</b>
<b>spali by</b>	<b>přečtu</b>	<b>abys psala</b>
<b>bude zpívat</b>	<b>čtěte</b>	<b>uč se</b>
<b>kdyby vzal</b>	<b>četl bych</b>	<b>neznám</b>
<b>zpívejte</b>	<b>krájel jsi</b>	<b>smažme</b>

c) Rozstříhni tuto tabulku na dvě kartičky a přiřazuj pod ně kartičky z b) podle toho, zda se u slovesných tvarů na těchto kartičkách jedná o **jednoduché tvary** nebo **složené tvary**.

<b>jednoduché tvary</b>	<b>složené tvary</b>
-----------------------------	--------------------------

d) Některá ze sloves na kartičkách jsou použita v následujících větách. Věty si přečti, **najdi slovesa a celý slovesný tvar podtrhni** barevně podle barvy **slovesného způsobu**, ke kterému sloveso patří.

\* Kontrolou ti budou barevné kartičky z a).

Neznám toho pána.

Včera jsi krájel chleba.

Piš čitelně, Adame!

Možná bych četl lépe.

Kluci, smažme tu tabuli.

Prý budou zpívat v kostele.

Skauti by spali ve stanu.

2. Vypiš slovesa z cvičení 1. a), která jsou ve **způsobu oznamovacím**, a urči u nich **čas**.

**ČAS**


! Pamatuj, u sloves ve **způsobu rozkazovacím** a **podmiňovacím** se **čas neurčuje**.

3. Následující slovesa v **neurčitém tvaru** převed' do tvaru určitého podle zadání.  
Sloveso ve tvaru určitém užiž v krátké větě.

**SPÁT** → 1. os. č. j. čas přítomný, způsob oznamovací .....SPÍM.....  
\_\_\_\_\_ Dnes spím u tety.

**CHODIT** → 1. os. č. mn. čas minulý, způsob oznam. ....  
\_\_\_\_\_

**SMÁT SE** → 3. os. č. mn. čas minulý, způsob oznam. ....  
\_\_\_\_\_

**UMÝT** → 2. os. č. j. čas minulý, způsob oznam. ....  
\_\_\_\_\_

**POTKAT** → 3. os. č. j. čas budoucí, způsob oznam. ....  
\_\_\_\_\_

**ZAMÁVAT** → 1. os. č. j. čas budoucí, způsob oznam. ....  
\_\_\_\_\_

4. Neurčité sloveso na střeše domečku doplň v rozkazovacím způsobu do okének podle zadání v nich.

Na zadání v okéncích vidíš, že tvary rozkazovacího způsobu tvoříme jen pro (doplň):.....

SEDĚT (na židli)		JÍT (domů)	
2. os. č. j.	1. os. č. mn.	2. os. č. j.	1. os. č. mn.
2. os. č. mn.		2. os. č. mn.	

HÁZET (míčem)		NĚST (košík)	
2. os. č. j.	1. os. č. mn.	2. os. č. j.	1. os. č. mn.
2. os. č. mn.		2. os. č. mn.	

5. Z obrázku vyvod' sloveso, toto sloveso **vyskloňuj** podle zadané osoby a čísla a převed' jej do **rozkazovacího způsobu**. Takto upravené sloveso užij ve větě.

(os. 2. č. j.)...STŘÍHEJ.....



\_\_\_\_\_ Alenko, stříhej pečlivěji. \_\_\_\_\_

(os. 1. č. mn.).....



(os. 2. č. mn.).....



(os. 2. č. j.).....



(os. 2. č. mn.).....



(os. 1. č. mn.).....



(os. 2. č. j.).....



(os. 2. č. mn.).....



6. Mezi slovesa se přimíchaly slovesné tvary v **rozkazovacím způsobu**. Zahraj si na Popelku a roztříd' je od ostatních slovesných tvarů tak, že je podtrhneš.

\*Nápovědou ti může být jeden z domečků ve **cvičení 4**.

Každé podtržené sloveso ve **způsobu rozkazovacím** napiš do tabulky a urči u něj **osobu a číslo**.

sedím, sed', seděla, seděli, sed'te, sedíte, neseďme, sed'me, seděla by, posad'te se, budeš sedět, kdyby seděl

<u>sloveso v rozkaz. způsobu</u>	<u>osoba</u>	<u>číslo</u>

7. U následujících složených tvarů **podmiňovacího způsobu** podtrhni oranžově **příčestí minulé** a **hnědě** tvar slovesa **být** v **podmiňovacím způsobu**.

kdybych četl, malovali by, zaspali byste, zpívali bychom, psaly by, abys jedl, kdyby spadlo, abychom věděli, ušila bys

8. Rozlišuj u následujících slovesných tvarů **způsob podmiňovací** a **způsob oznamovací** v čase **minulém** a pozoruj odlišnosti mezi nimi.

Napiš tato slovesa na lístečky kytíček podle toho, kam patří:

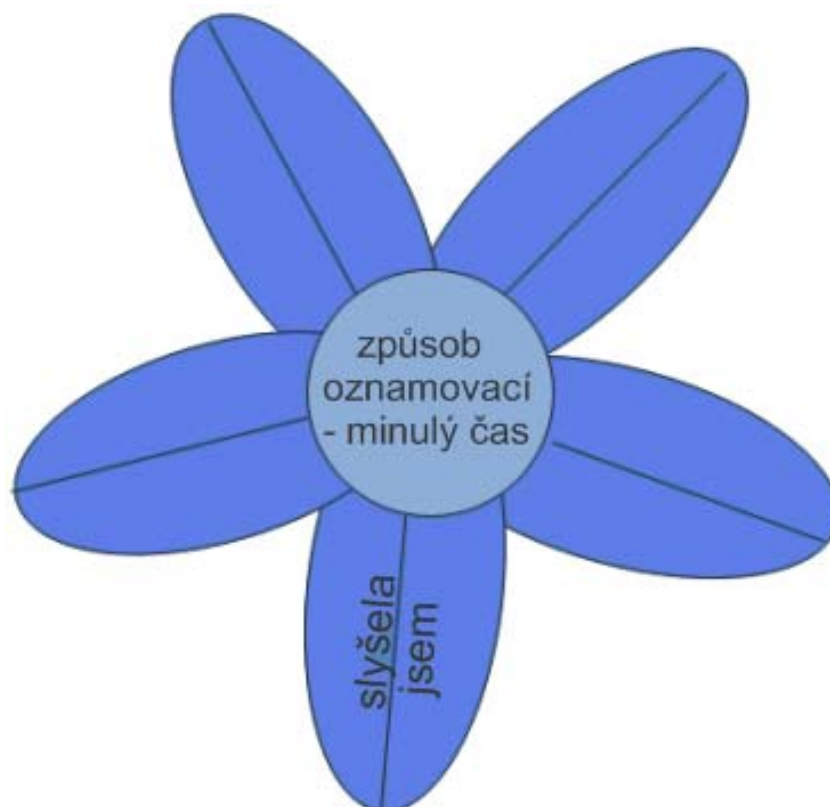
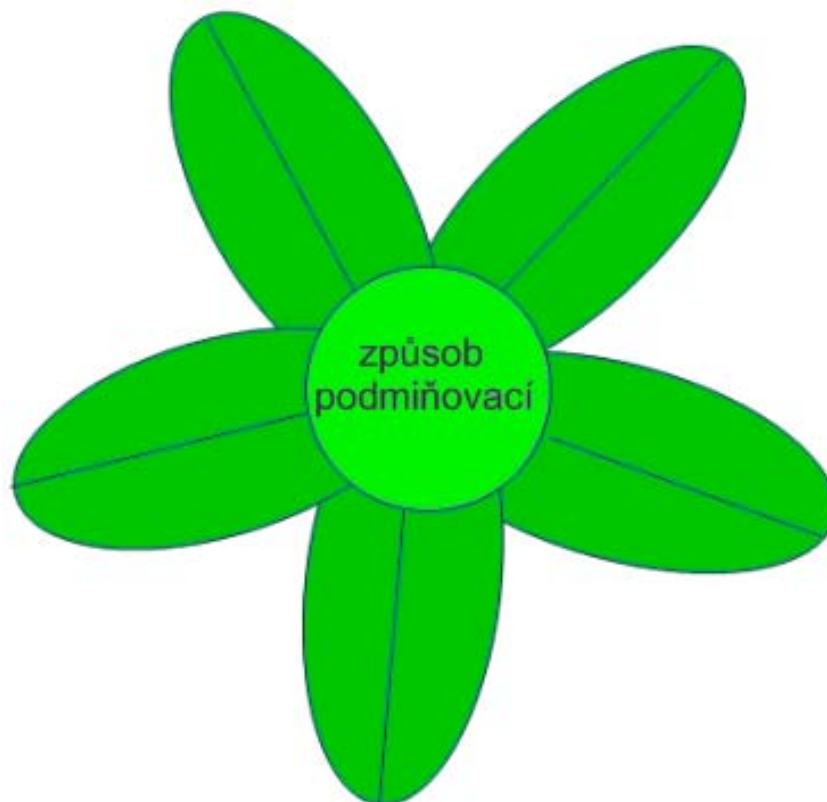
**zelená kytička** – **způsob podmiňovací**

**modrá kytička** – **způsob oznamovací čas minulý**

Počet lístečků odpovídá počtu vepsaných sloves.



slyšela jsem, sedl si, zeptala by se, abyste věděli, netušila, kdybys zavolal,  
psal, kdybych přijel, zmačkal jsi, uviděli byste



9. Doplň tvary **podmiňovacího způsobu** ve větách. **Celý tvar podmiňovacího způsobu** potom přepiš vedle na linku a urči **osobu a číslo**.

Namaloval   bys   to pro mě? ...namaloval **bys** – os. 2. č. j. ....

Nechtěli                    vás zklamat. ....

Ona            mu to jistě řekla. ....

Rád            jim pomohl. ....

Co                    nám poradili? ....

Byli                    velice šťastni. ....

Prodala            mu své auto. ....

Já                    jim to nepůjčil. ....

Řekla                    mu o tom? ....

10. Urči u sloves **slovesný způsob** a vepiš je do odpovídajících klobouků (zaplně všechny linky):

modrý klobouk – způsob oznamovací

červený klobouk – způsob rozkazovací

zelený klobouk – způsob podmiňovací

patřil by, naučíme se, přijeli bychom, spí, vypni, byl by spal, doplňte, budou šít, chci, mávejme, koupili byste, stůjte, pracujeme, abyste jeli, přeskočil, mlč, řekla **bys**, poděkujme



11. a) Ve větě barevně podtrhni celý slovesný tvar. Vedle na linku urči **osobu**, **číslo**, **způsob** a u **způsobu oznamovacího** také **čas**.

Martin běhal po trávě. \_\_\_\_\_

Ráno by málem zaspal. \_\_\_\_\_

Rychle z toho kola slez! \_\_\_\_\_

Jednou budu umět anglicky. \_\_\_\_\_

b) Slovesné tvary převed' podle zadání v závorkách a uži' je ve větách.

učí se (2. os. č. j. zp. rozkaz.).....

poslal by (1. os. č. mn. zp. podmiň.).....

změřili bychom (2. os. č. j. zp. podmiň.).....

uklidit (1. os. č. mn. zp. rozkaz.).....

## 2.3 Gramatický přehled



### Slovesný způsob



**SLOVESA** = slova, která vyjadřují děj, tj. buď **činnost podmětu** (jít), **stav podmětu** (sedět) nebo **změnu stavu** (svítat)

Určujeme u nich:

#### trojí osobu

- |                     |                      |
|---------------------|----------------------|
| 1. os. já           | 1. os. my            |
| 2. os. ty           | 2. os. vy            |
| 3. os. on, ona, ono | 3. os. oni, ony, ona |

**dvojí číslo:** – jednotné  
- množné

**trojí čas:** – přítomný  
- minulý  
- budoucí

#### trojí způsob:

#### ZPŮSOB OZNAMOVACÍ

<i>čas přítomný</i>		<i>čas minulý</i>		<i>čas budoucí</i>	
<u>č. j.</u>	<u>č. mn.</u>	<u>č. j.</u>	<u>č. mn.</u>	<u>č. j.</u>	<u>č. mn.</u>
čtu	čteme	četl jsem	četli jsme	budu číst	budeme číst
čteš	čtete	četl jsi	četli jste	budeš číst	budete číst
čte	čtou	četl	četli (muži)	bude číst	budou číst
		četla	četly (ženy)		
		četlo	četla (děcka)		

Slovesné tvary **způsobu oznam.** vyjadřují trojí osobu, dvojí číslo a trojí čas.

## ZPŮSOB ROZKAZOVACÍ

<b>2. os. č. j.</b>	čti!	piš!	vstávej!
<b>1. os. č. mn.</b>	čtĚme!	pišme!	vstávejme!
<b>2. os. č. mn.</b>	čtĚte!	pište!	vstávejte!

→ Sloveso v **rozkazovacím způsobu** vyjadřuje děj, který se má (nemá) uskutečnit. Vyjadřuje tedy **rozkaz (zákaz), výzvu (výstrahu), přání**.

→ **Tvary rozkazovacího způsobu** vyjadřují osobu a číslo, ale **nevyjadřují čas**.

**Rozkazovací způsob** má tvary pouze pro **2. os. č. j., 1. os. č. mn. a 2. os. č. mn.**

**Rozkaz** můžeme také vyjádřit **přítomnými slovesnými tvary**, přidáme-li k nim částici **at', necht'** (např.: **At' nespadne! Necht' je po tvém!**).

## ZPŮSOB PODMIŇOVACÍ

**Tvary podmiňovacího způsobu** jsou **složené**. Skládají se z: **příčestí minulého** a **slovesa být (v podmiňovacím způsobu)**.

*čas přítomný*

číslo jednotné:

četl bych	učil bych se	zpíval bych si
četl bys	učil by ses	zpíval by sis
četl by	učil by se	zpíval by si

číslo množné:

četli bychom	učili bychom se	zpívali bychom si
četli byste	učili byste se	zpívali byste si
četli by	učili by se	zpívali by si

## čas minulý

### číslo jednotné:

byl bych četl	byl bych se učil	byl bych si zpíval
byl bys četl	byl by ses učil	byl by sis zpíval
byl by četl	byl by se učil	byl by si zpíval

### číslo množné:

byli bychom četli	byli bychom se učili	byli bychom si zpívali
byli byste četli	byli byste se učili	byli byste si zpívali
byli by četli	byli by se učili	byli by si zpívali

Sloveso v **podmiňovacím způsobu** vyjadřuje **děj, který by se mohl uskutečnit.**

Spojky **aby, kdyby** se v **podmiňovacím způsobu** spojují s tvary **bych, bys, by: abych, abys, aby, abychom, abyste, kdybych, kdybys, kdyby, kdybychom, kdybyste.**

### číslo jednotné:

kdybych četl	abych četl
kdybys četl	abys četl
kdyby četl	aby četl

### číslo množné:

kdybychom četli	abychom četli
kdybyste četli	abyste četli
kdyby četli	aby četli

Slovesa mohou mít **tvary jednoduché** (přečtu, čti!) i **složené** z několika slov (budu číst, umyl ses, abyste četli, připrav si).

**Určitý tvar** - slovesný tvar, který **může** vyjádřit **osobu a číslo** (dělej, budu spát).

**Neurčitý tvar (infinitiv)** – slovesný tvar, který **nemůže** vyjádřit **osobu a číslo** (hrát, spát)

# 3. Shoda přísudku s několikanásobným a s nevyjádřeným podmětem

## 3.1 Metodické pokyny

Začínáme opět od nejjednodušších kroků, žák si zopakuje a upevní, co to vůbec několikanásobný podmět je. Procvičí si jeho poznání ve větě, i určování přísudku.

Žáci musí umět určit jmenné rody u několikanásobného podmětu, v prvních cvičeních jsou napsány v závorkách za větami. Naučí se je barevně odlišovat (barevné označení bude neměnné), což jim postupně bude pomáhat v napsání koncovky ve shodě.

V některých cvičeních jsou použity stejné věty, avšak v každém cvičení je jiný úkol. Tato cvičení se stejnými větami jsou pro žáky nápovědou nebo kontrolou, ale také ulehčením, protože dané věty již četli a něco si mohli také zapamatovat.

Ve cvičeních jsou zařazeny různé poznámky k látce, které žákům mohou pomoci v pochopení učiva a také k vypracování cvičení.

Výsledky většiny cvičení si žák může zkontrolovat – buď přímo v daném cvičení, nebo odkazem na předchozí cvičení, kde byly stejné věty.

Ve druhé části této kapitoly se zabýváme shodou přísudku s nevyjádřeným podmětem, což si žáci upevní hlavně pomocí manipulace s kartičkami.

Následují cvičení, ve kterých se procvičuje shoda přísudku s podmětem několikanásobným i shoda přísudku s podmětem nevyjádřeným současně. Cvičení mají zábavnou a hravou formu, barevnou pestrost, žáky motivují.

### Cvičení č. 4:

Motivační postavou v tomto cvičení je skřítek Nezbeda, který se ještě objevuje ve cvičení 8.

Žáci mají za úkol rozstříhat tabulku se slovy a složit z nich věty. Každá věta má určitou barvu slov, což usnadňuje skládání, přesto si žák procvičí slovosled ve větě, vhodné řazení jednotlivých členů několikanásobného podmětu za sebou.



Když jsou všechny věty složeny, přemýšlí žák nad určením jmenných rodů několikanásobného podmětu a podle toho je vkládá do připravené tabulky. Poté, co je s tím u příslušné věty hotov, dopíše podle toho do kartičky přísudku jeho koncovku a vloží ji také do tabulky. Kontrola je ve cvičení 2.

### **Cvičení č. 6:**

Úkolem je rozstříhat tabulku na kartičky, na nichž je holý nebo několikanásobný podmět a vystříhnout karty s koncovkou –i, -y, -a. Pod tyto karty vkládají žáci do tří sloupců kartičky s podměty podle toho, jakou koncovku by napsali ve shodě s přísudkem.

Aby měl žák snadnější práci, podtrhne na kartičkách nejprve členy několikanásobného podmětu či holý podmět již ustálenými barvami jmenného rodu, k němuž podstatné jméno podmětu patří. Potom se mu bude snadněji určovat koncovka ve shodě, neboť kartičky s koncovkami mají barvu rodu (v případě koncovky –y je kartička dvojbarevná - pro rod mužský neživotný a ženský rod), který rozhoduje o napsání koncovky ve shodě.

Žáci si budou za podmět přidávat univerzální přísudek LEŽET v určitém tvaru, aby pro ně nebylo určování koncovky, ve shodě přísudku s podmětem, abstraktní.

Na zadní straně každé kartičky je napsána správná koncovka pro shodu.

### **Cvičení č. 7:**

Žák rozstříhne tabulku, dostane kartičky s větami, v nichž je nevyjádřený podmět a kartičky s nevyjádřeným podmětem, který budou žáci přikládat k větám po otázce: Kdo, co? Snáze se naučí poznat nevyjádřený podmět ve větě.

Když ke všem větám přiřadí nevyjádřené podměty, doplní koncovku ve shodě přísudku s nevyjádřeným podmětem a poté vkládají kartičky do tabulky. U nevyjádřeného podmětu, který žák přiřadil k určité větě, musí ještě poznat, z jakého důvodu není daný podmět vyjádřen a podle toho jej vložit do sloupečku v tabulce.

Pomůcka pro žáky: Tři věty a k nim patřící nevyjádřené podměty mají stejnou barvu a zároveň nevyjádřené podměty jsou v barvě sloupce, do kterého patří. Získané poznatky z přiřazení barevných kartiček pak žáci snadno aplikují na ostatních kartičkách.

## 3. 2 Pracovní listy

1. V následujících větách **zeleně** podtrhni:

- **několikanásobný podmět**, jehož jednotlivé členy jsou **odděleny čárkou modře** podtrhni:
- **několikanásobný podmět**, jehož jednotlivé členy jsou **spojeny spojkou červeně** podtrhni:
- **přísudek** a všimni si **koncovky -i/-y/-a** v přísudku

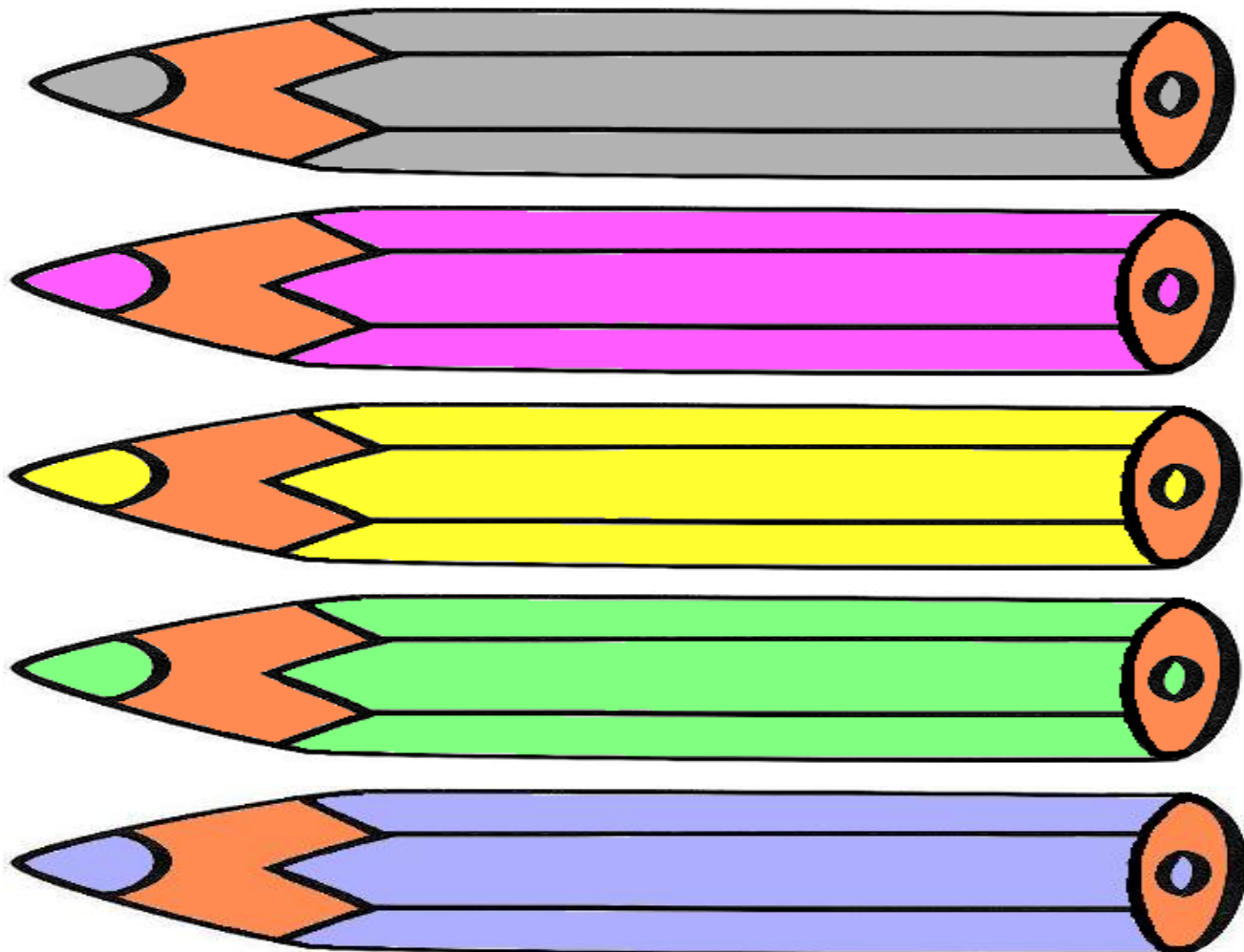
Adéla, Lída, Šárka spaly tvrdě. Ruce i nohy je bolely. Kuchaři i kuchařky hodně solili. Housata a kuřata běhala po dvorku. Psi i štěňata leželi v boudě. Plesy, besídky, posvícení se konaly často. Berani a ovce odpočívali na slunci. Draci, příšery a čarodějnice strašili děti. Sluňata i malá ptáčata pila vodu. Dělníci i stroje pracovali naplno.

V každé větě jsi podtrhl(a) **základní větné členy** – **podmět** a **přísudek**. Ty spolu tvoří:.....

2. Z těchto vět vyber pouze ty věty, které obsahují **několikanásobný podmět**. Celý tento podmět **zeleně** podtrhni a tyto věty přepiš na pastelky. Je jich tolik, kolik je pastelek.

Kachny a labutě plavalý kolem nás. (kachny – rod ženský, labutě – rod ženský)  
Meče, štíty i brnění náhle zmizely ze šatny. (meče – rod mužský neživotný, štíty – rod mužský neživotný, brnění – rod střední)  
Děti běžely velký závod. (děti – rod ženský)  
Tety i strýcové se zúčastnili jazykového kurzu. (tety – rod ženský, strýcové – rod mužský životný)  
Sekery, pily a další náradí zůstaly v kůlně. (sekery – rod ženský, pily – rod ženský, náradí – rod střední)  
Dnes jsme měli těžký den. (my – podmět nevyjádřený všeobecný, životný)  
Davy lidí proudily

ulicemi. (davy – rod mužský neživotný) Kůzlátka i jehňátka odpočívala v trávě.  
(kůzlátka – rod střední, jehňátka – rod střední)



V přešpaných větách zakroužkuj:

**modrou pastelkou** – podmět, jež je vyjádřen podstatným jménem rodu mužského, životného

**hnědou pastelkou** – podmět (podstatné jméno – rod mužský, neživotný)

**oranžovou pastelkou** – podmět (podstatné jméno – rod ženský)

**růžovou pastelkou** – podmět (podstatné jméno – rod střední)

*To ti pomůže k odůvodnění koncovky napsané v přísudku (sloveso v minulém čase).*

\* Nebudeš-li mít jistotu v určování rodů, můžeš si je ověřit v původním textu, kde jsou napsány v závorkách za větami.

!!! O koncovce v přísudku rozhoduje podmět, který je v **1. pádě** (Kdo, co?).

U několikanásobného podmětu si musíš uvědomit, který podmět (jakého rodu) má ve větě **přednost**.

3. Ve větách dej do barevných rámečků jednotlivé členy několikanásobného podmětu podle těchto pokynů:

**modrý rámeček** – podstatné jméno, **rod mužský, životný**

**hnědý rámeček** – podstatné jméno, **rod mužský, neživotný**

**oranžový rámeček** – podstatné jméno, **rod ženský**

**růžový rámeček** – podstatné jméno, **rod střední**

Potom doplň **-i, -y** nebo **-a** barvou rodu podmětu, který o koncovce rozhodl.

\* Náповědu nebo kontrolu nalezněš ve cvičení 1.

!!! V několikanásobném podmětu stačí 1 rod **mužský životný** a píšeme ve shodě s přísudkem (sloveso v minulém čase) **-i**, v ostatních případech píšeme **-y**, někdy **-a** (pro **střední rod**).

**Adéla, Lída, Šárka** spaly tvrdě. (Adéla, Lída, Šárka – rod ženský) Ruce i nohy je bolel\_. (ruce – rod ženský, nohy – rod ženský) Kuchaři i kuchařky hodně solil\_. (kuchaři – rod mužský životný, kuchařky – rod ženský) Postele, skříně i stoly se poničil\_. (postele – rod ženský, skříně – rod ženský, stoly – rod mužský neživotný) Housata a kuřata běhal\_ po dvorku. (housata, kuřata – rod střední) Psi i štěňata ležel\_ v boudě. Plesy, besídky, posvícení se konal\_ často. Berani a ovce odpočíval\_ na slunci. Draci, příšery a čarodějnice strašil\_ děti. Slůňata i malá ptáčata pil\_ vodu. Dělníci i stroje pracoval\_ naplno.

**! Pozor: V přítomném čase je koncovka **-i** v přísudku vždy měkká.**

Přepiš první tři věty do přítomného času:

---

---

---

4. Skřítek Nezbeda nám rozstříhal věty na části. Naštěstí byla každá věta psána jednou barvou. **Rozstříhej** tuto tabulku a pomoz nám **složit ze slov věty**.

\* Nemáš v něčem úplnou jistotu? Věty najdeš ve cvičení 2.

<b>Kachny</b>	<b>Tety</b>	<b>štíty</b>	<b>nářadí</b>	<b>jazykového</b>
<b>zůstal_</b>	<b>Kůzlátka</b>	<b>zúčastnil_</b>	<b>plaval_</b>	<b>další</b>
<b>šatny.</b>	<b>a</b>	<b>i</b>	<b>pily</b>	<b>ze</b>
<b>kůlně.</b>	<b>labutě</b>	<b>se</b>	<b>Meče,</b>	<b>kurzu</b>
<b>i</b>	<b>strýcové</b>	<b>Sekery,</b>	<b>v</b>	<b>a</b>
<b>v</b>	<b>brnění</b>	<b>jehňátka</b>	<b>kolem</b>	<b>trávě.</b>
<b>i</b>	<b>nás.</b>	<b>náhle</b>	<b>odpočíval_</b>	<b>zmizel_</b>

Kartičky se slovy, z každé sestavené věty, rozděl do následující tabulky.

(Na jednom políčku může být více kartiček.)

U sloves v minulém čase Nezbeda ukradl **-i**, **-y**, nebo **-a**, doplň je tedy do kartičky s přísudkem a vlož ji do tabulky.

Základní skladební dvojice				
Podmět				Přísudek
r. muž. ž.	r. muž. než.	r. žen.	r. stř.	

5. a) Doplně do neúplných vět vhodný **několikanásobný podmět**.

Jednotlivé členy několikanásobného podmětu podtrhni barevně podle jejich

rodu: modře - rod mužský životný, hnědě – rod mužský neživotný,

oranžově – rod ženský, růžově – rod střední

Nezapomeň doplnit **-i, -y, -a** v přísudku.

\_\_\_\_\_ nastupoval\_ do autobusu.

\_\_\_\_\_ usnul\_ hodně pozdě.

\_\_\_\_\_ nám mával\_ na rozloučenou.

b) Doplň do neúplných vět vhodný **několikanásobný podmět** tak, aby byl ve **shodě s koncovkou v přísudku**.

Jednotlivé členy několikanásobného podmětu podtrhni barevně podle jejich rodu: **modře** - rod mužský životný, **hnědě** – rod mužský neživotný, **oranžově** – rod ženský, **růžově** – rod střední

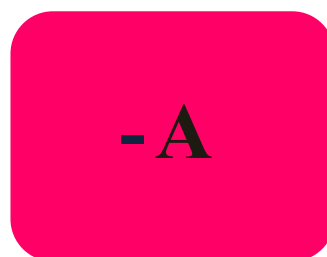
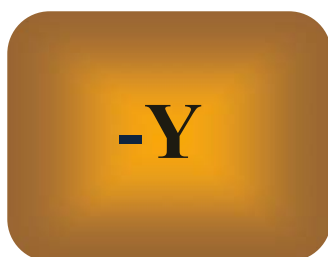
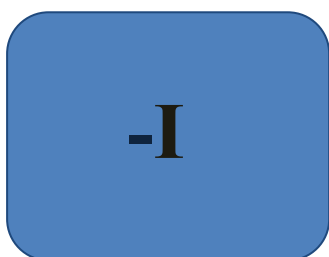
\_\_\_\_\_skákali**i** v tělocvičně přes švihadlo.

\_\_\_\_\_pobíhal**a** po dvorku.

\_\_\_\_\_patřily**y** mezi její hračky.

6. Vystříhni tyto tři karty, tabulku rozstříhni na kartičky.

Na kartičkách podtrhni barevně jednotlivé členy několikanásobného podmětu i holý podmět podle jejich rodu: **modře** - rod mužský životný, **hnědě** – rod mužský neživotný, **oranžově** – rod ženský, **růžově** – rod střední



Kartičky s podtrženými podměty rozříd' pod kartičky s koncovkami podle toho, jakou koncovku bys napsal(a) ve shodě s přísudkem.

\* Barvy ti mohou napovědět.

Univerzálním přísudkem je sloveso **LEŽET**, převed' jej do **času minulého**, **čísla množného** a ústně ho přidávej za podměty na kartičkách.

PERO A PIJÁK	PSI, KOČKY A MYŠI	ALENA I HANKA
ŠTĚŇATA A KOŤATA	KUCHARŤ I PEKAŘKA	RUČNÍKY A UTĚRKY
SLONI A SLŮŇATA	MAMINKY I DĚTI	RODIČE
DĚTI	DĚVČATA	SNĚHULÁCI
DRACI	OČI MĚ PÁLIL_	UŠI JÍ BOLEL_

\* Až kartičky roztřídiš do tří sloupců, můžeš si svou práci zkontrolovat. Na zadní straně kartiček je napsaná správná koncovka ve shodě s přísudkem.

7. Vystříhni tabulku. K větám na kartičkách přiřazuj kartičky s nevyjádřenými podmínkami, které se k nim hodí, když se zeptáš: **Kdo, co?**

→ Poté doplň koncovku v přísudku.

→ Věty a nevyjádřené podmínky vkládej do tabulky. Nevyjádřený podmět zařaď do správného sloupečku.

\* **Pomůcka:** Tři věty a k nim patřící nevyjádřené podmínky mají stejnou barvu a zároveň nevyjádřené podmínky jsou v barvě sloupce, do kterého patří.

Tím můžeš začít.



<b>Pilně jsme pracoval_.</b>	<b>ONI</b>
Hlásil_ to v rozhlase.	<b>ŠVESTKY</b>
Řekl_ nám to včas.	<b>MY</b>
<b>Děti se dal_ do běhu. Po chvíli už byl_ vyčerpané.</b>	<b>ONI</b>
Říkal_ mu Otesánek.	<b>CHLAPCI</b>
Proč jste se nás nezeptal_?	<b>ONI</b>
<b>Psal_ o tom v časopise.</b>	<b>DĚTI</b>
Tomáš snědl tři zralé švestky. Moc mu chutnal_.	<b>VY</b>
Chlapci šl_ do lesa. Našl_ tam spoustu hub.	<b>ONI</b>
Ztratil_ jste cestu?	<b>MY</b>
Šl_ jsme s tatínkem.	<b>VY</b>



8. Skřítkovi Nezbedovi se opět něco „povedlo“:

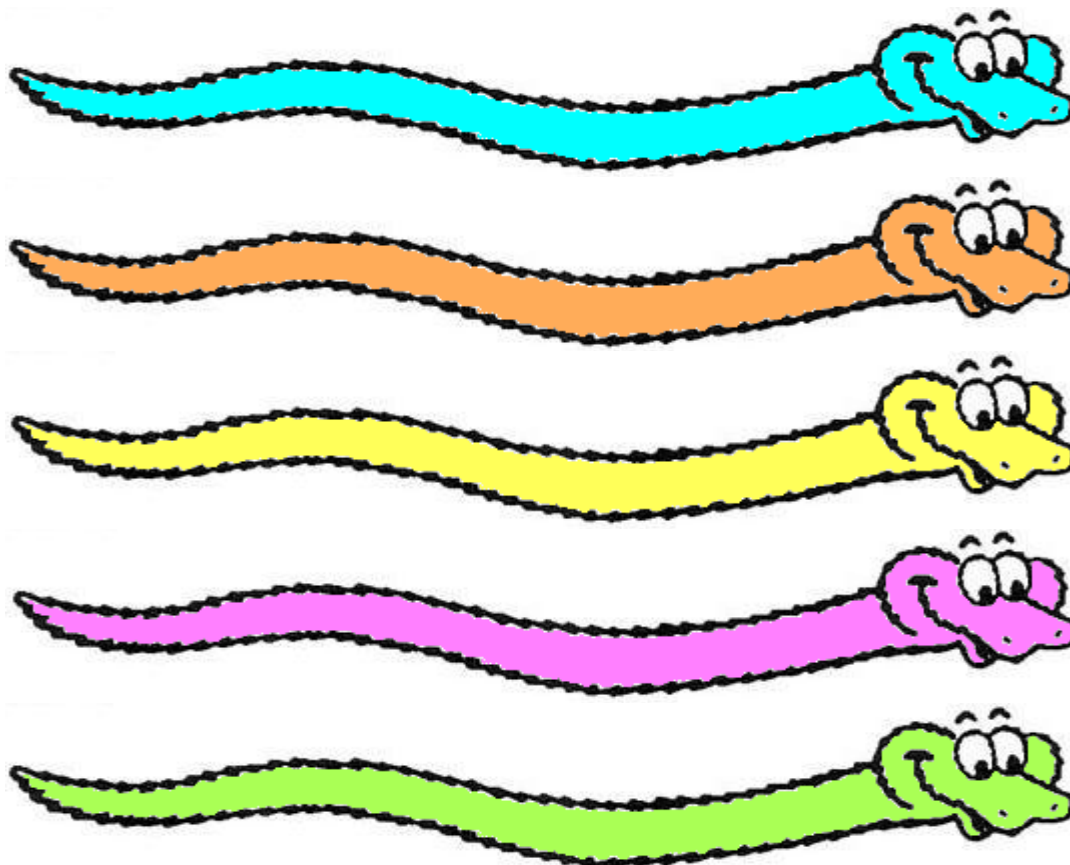
V našem příběhu smazal některé koncovky (-i, -y, -a) u sloves v minulém čase a schválně je přepsal špatně.

→ Najdi ve větách chybné koncovky, škrtni je a oprav. (Pokud ti pomáhá, když si podtrhneš rod(y) podmětu barevně (viz. cvičení 6), udělej to.)

→ Z vět, ve kterých byla chyba, vypiš **základní skladební dvojice** na těla hadů.

\* Počet hadů ti napoví, v kolika větách byla chyba.

Terezka a Pavlík šli do školy. Cestou potkaly Vaška a Natálku. A už šli čtyři. (Terezka, Pavlík, Vašek, Natálka) Naproti nim se náhle objevili husy a housata. Mláďata se raději držely za dospělými husami. Děti prošly klidně kolem zvířátek, husy si jich také nevšímalý. U školy už čekaly děti, rodiče, babičky, dědečkové. Stáli tam už několik minut a chvěli se zimou. (děti, rodiče, babičky, dědečkové) Ruce i nohy je zablí. Už byli celí prokřehlí. (děti, rodiče, babičky, dědečkové) Konečně se dveře otevřely. Čekající lidé mohli vstoupit dovnitř.

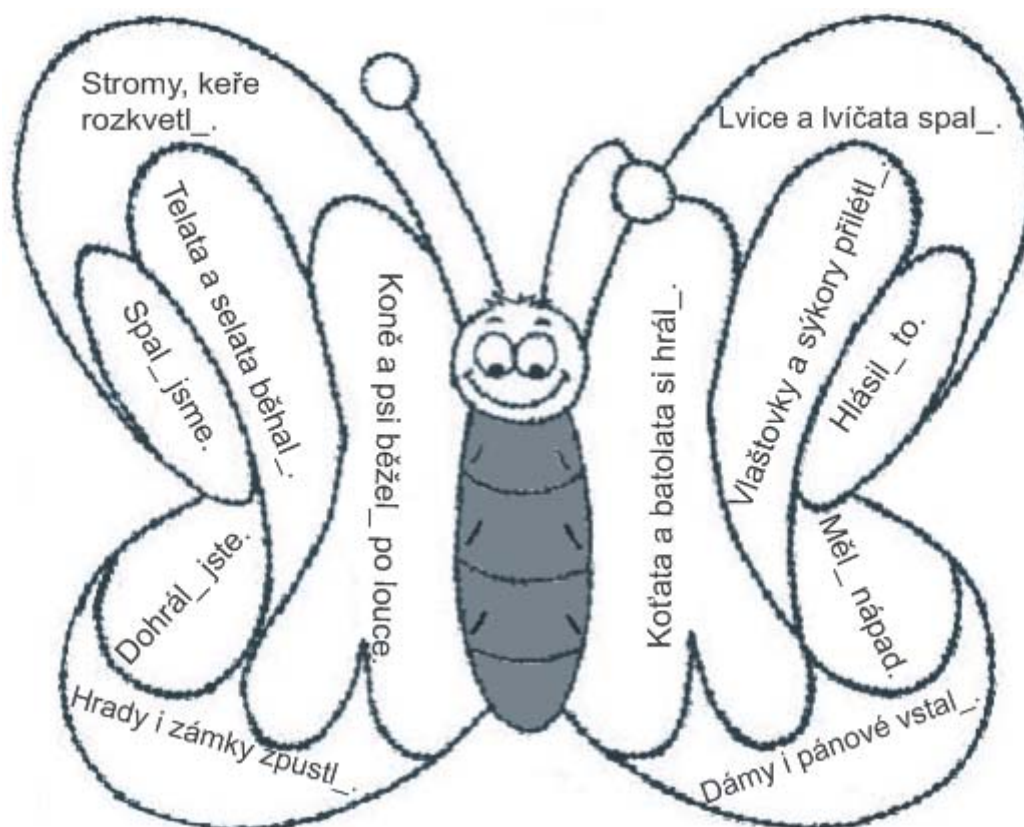


9. Doplň správně koncovku **-i**, **-y** nebo **-a**. Obdélníček se správným řešením **červeně** vybarvi.

Dvě ženy a jeden muž sekal_ trávu.	<b>y</b> ahoj	<b>a</b> tak	<b>i</b> Vidíš,
Uplaval_ 400 metrů.	<b>i</b> jak	<b>y</b> loví	<b>a</b> líbí
Pohár, sklenice a těžítka se rozbil_.	<b>a</b> muž	<b>y</b> ti	<b>i</b> byl
Zaspal_ jsme!	<b>a</b> sem	<b>i</b> to	<b>y</b> ti
Nákladní vozy a auta se rozjel_.	<b>y</b> jde.	<b>a</b> potkal	<b>i</b> moc
Kuřata i morčata pil_ vodu.	<b>y</b> nebe	<b>i</b> pod	<b>a</b> Ty
Psal_ o tom v kronice.	<b>i</b> jsi	<b>y</b> dům	<b>a</b> moje
Údolí a pole se vzdaloval_.	<b>a</b> prostě	<b>i</b> si	<b>y</b> kolem
Rodiče i příbuzní měl_ strach.	<b>a</b> den	<b>i</b> jednička!	<b>y</b> je

Červená políčka ukrývají vzkaz pro tebe.

10. Doplň a vybarvi políčka. Kde doplníš **-i** - modře, **-y** - oranžově, **-a** - růžově.



## 3. 3 Gramatický přehled



### Shoda přísudku s několikanásobným a s nevyjádřeným podmětem



Základní větné členy: **PODMĚT** a **PŘÍSUDEK**

**PODMĚT** - bývá obvykle vyjádřen **podstatným jménem** (zájmenem)

v **1. pádě** (=otázka Kdo? Co?), např. žáci

**PŘÍSUDEK** - je vyjádřen **určitým slovesem** (např. běží)

→ **Základní větné členy** (**podmět** a **přísudek**) tvoří základní skladební dvojici.

→ Mezi základními větnými členy je **shoda**. **Podmětem** se ptáme na **přísudek** a **přísudkem** se ptáme na **podmět**.

Větné členy mohou být: *holé, rozvité, několikanásobné*

Jednotlivé členy **několikanásobného větného členu** oddělujeme čárkou, pokud nejsou spojeny spojkami **a, i, nebo, ani**.

**Několikanásobný podmět** = dvě nebo více podstatných jmen (zájmen) v **1. pádě**

Shoda **přísudku** s **podmětem**:

Psaní koncovky u slovesa v minulém čase, v množném čísle se řídí **podmětem**.

**Podmět** je v **množném čísle, rodu**

- **mužského životného** koncovka **-i** (Hoši se mu posmívali.)
- **mužského neživotného** koncovka **-y** (Prapory vlály.)
- **ženského** koncovka **-y** (Krávy hlasitě bučely.)
- **středního** koncovka **-a** (Telata ležela na trávě.)

### Pozor:

→ **děti, dny (dni), oči, uši** – v množném čísle **ženský rod**, v **přísudku** je vždy **-y**  
např.: Děti pobíhal<sup>y</sup> kolem domu. Oči mu svítily<sup>y</sup>.

→ **podměty** zakončené na **-ci, -či** – v **přísudku** píšeme **-i**

např.: Sněhuláci roztáli<sup>i</sup>. Draci létali<sup>i</sup>. (v 1. pádě životný tvar)

Ledoborci vypluli<sup>i</sup>.      **X**      Ledoborce vypluly<sup>y</sup>.

Slanečci chutnali<sup>i</sup>.      **X**      Slanečky chutnaly<sup>y</sup>.

Uzenáči voněli<sup>i</sup>.      **X**      Uzenáče voněly<sup>y</sup>.

→ **rodiče** (otec a matka), **lidičky** (ženy a muži), **koně** – v **přísudku** píšeme **-i**  
např. **Rodiče** už odešli<sup>i</sup>. **Koně** silně zařehтали<sup>i</sup>.

**Shoda přísudku** (sloveso v minulém čase, v množném čísle)

**s několikanásobným podmětem** (1. pád):

**koncovka -i**: všechny členy nebo alespoň **jeden člen** několikanásobného  
podmětu je rodu **mužského životného**

**koncovka -y**: mezi členy několikanásobného podmětu **není** podstatné jméno  
rodu **mužského životného**

**koncovka -a**: všechny členy několikanásobného podmětu jsou **rodu středního** v  
**množném čísle**

**Shoda přísudku s nevyjádřeným podmětem:**

Podmět nevyjadřujeme, jestliže:

- **je znám z předešlé věty** (Hoši se vydali do lesa. Našli plno hub. - hoši)
- **je zřejmý z tvaru určitého slovesa** (Lyžovali jsme až do večera. - my),  
v koncovce přísudku píšeme **-i**
- je všeobecný (neurčitý), na otázku **Kdo?** se dá odpovědět oni,  
všichni, potom píšeme v koncovce přísudku vždy **-i** (Psali o tom  
v novinách.)