

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

PORUCHY UČENÍ U ŽÁKŮ OČIMA UČITELE

The Teacher's View of Pupils' Learning Disorders

DIPLOMOVÁ PRÁCE

AUTOR: Martina Kolářová

VEDOUCÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE: Mgr. Ivana Šimková, odb. as.

DATUM ODEVZDÁNÍ: 25. 4. 2008

ANOTACE

Diplomová práce je zaměřena na problematiku specifických poruch učení u žáků na 1. stupni ZŠ.

Práce je rozdělena do tří částí. V teoretické části je nastíněna problematika specifických poruch učení, především dysgrafie a dysortografie. Diplomová práce je zaměřena především na diagnostiku SPU, možnosti reedukace a kompenzace těchto poruch.

Druhá část diplomové práce analyzuje počet žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ a zjišťuje míru informovanosti učitelů o problematice specifických poruch učení.

Třetí část diplomové práce je část praktická. Pro potřeby učitelů byl sestaven zásobník námětů pro práci s dysgrafickými a dysortografickými žáky a vytvořen přehled vhodných publikací zaměřených na nápravu specifických poruch učení.

Cílem diplomové práce bylo analyzovat počet dětí se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ a zjistit míru informovanosti učitelů o této problematice.

Práce je doložena řadou tabulek a grafů, včetně rozsáhlého přílohového materiálu.

ANNOTATION

Our thesis is focused on the problems of pupils' learning disorders at primary school.

Our thesis is divided into three parts. In the theoretic one we outline problems of learning disorders, especially dysgraphia and dysorthographia. We focus especially on diagnostics and opportunities for remedy and compensation of these learning disorders.

The second part analyses the number of pupils with learning disorders at primary school and determinates the level of teacher awareness of these problems of pupils' learning disorders.

The third part of our thesis is the practical one. There was made the list of suggestions of work with pupils with learning disorders and we find suitable publications focused on the remedy of learning disorders.

The aim of our thesis is to analyse the number of pupils with learning disorders at primary school and to find the extent of teachers' awareness of these problems.

The thesis is documented with number of charts and graphs including supplementary material.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Poruchy učení u žáků očima učitele“ vypracovala samostatně a použila pouze 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 25. 4. 2008

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Ivaně Šimkové za odborné vedení diplomové práce a za poskytnutou pomoc.

Obsah

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Vývoj písma	10
2. Metody ve výuce psaní v současné škole	14
3. Příprava na psaní	17
3.1. Význam výuky psaní	17
3.2. Předpoklady pro psaní	18
3.3. Vlastní příprava na psaní	22
4. Nedostatky ve psaní	28
5. Specifické poruchy učení	30
5.1. Charakteristika, projevy a příčiny SPU	33
5.2. Lehká mozková dysfunkce	35
5.3. Diagnostika SPU	38
5.4. Vzdělávání žáků s SPU	40
5.5. Reedukace a prognóza SPU	56
6. Dyslexie	60
6.1. Charakteristika, projevy a příčiny dyslexie	61
6.2. Diagnostika dyslexie	63
6.3. Reedukace a kompenzace dyslexie	65
7. Dysgrafie	67
7.1. Charakteristika, projevy a příčiny dysgrafie	67
7.2. Diagnostika dysgrafie	69
7.3. Reedukace a kompenzace dysgrafie	69
8. Dysortografie	73
8.1. Charakteristika, projevy a příčiny dysortografie	73
8.2. Diagnostika dysortografie	75
8.3. Reedukace a kompenzace dysortografie	78
9. Dyskalkulie	81
9.1. Charakteristika, projevy a příčiny dyskalkulie	81

9.2 Diagnostika dyskalkulie	83
9.3 Reedukace a kompenzace dyskalkulie	85
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	87
10. Výzkumný problém a pracovní hypotézy.....	88
11. Charakteristika vyšetřovaného souboru a podmínky výzkumu.....	90
12. Interpretace výsledků	109
13. Závěr	111
III. PRAKTICKÁ ČÁST	113
14. Zásobník námětů pro práci s žáky dysgrafickými a dysortografickým	114
15. Vhodné publikace zaměřené na nápravu SPU	144
LITERATURA	147
IV. PŘÍLOHOVÁ ČÁST	152
16. Seznam příloh	153

ÚVOD

Specifické poruchy učení jsou jedním z aktuálních témat současného školství. Patří mezi často diskutovaná témata, která se pozvolna dostala i do podvědomí laické veřejnosti.

Má práce týkající se poruch učení je obsahově rozdělena na několik částí. V teoretické části se zaměřuji na problematiku specifických poruch učení, především pak na poruchy týkající se čtení a hlavně psaní. Pokouším se shrnout základní charakteristiky, projevy a příčiny jednotlivých specifických poruch učení. U těchto poruch se zaměřuji především na diagnostiku a reedukaci, která je pro učitele obzvláště důležitá.

Cílem diplomové práce je zjistit počet dětí s diagnózou specifických poruch učení na 1. stupni ZŠ ve školním roce 2006/2007 a tento počet porovnat s předcházejícími lety, a tím zjistit, zda-li je v České republice stoupající či klesající tendence těchto specifických poruch učení. Dalším cílem je zjištění a porovnání četnosti jednotlivých specifických poruch učení v každém ročníku ZŠ a porovnání výskytu těchto specifických poruch učení u chlapců a u dívek.

Diplomová práce s názvem „Poruchy učení u dětí očima učitele“ má také za cíl zjistit míru a kvalitu informovanosti českých učitelů na 1. stupni ZŠ o problematice specifických poruch učení.

Závěrečná část diplomové práce má praktický charakter. Snažím se zde vytvořit zásobník námětů pro práci s dysgrafickými a dysortografickými dětmi, který by mohli využívat nejen pedagogové, ale i rodiče. Dále se snažím nashromáždit veškeré publikace a počítačové programy zaměřené na nápravu dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Na závěr diplomové práce jsou vloženy ukázky psacích projevů dětí dysgrafických a dysortografických.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJ PÍSMÁ

Již v pravěku si potřebovali lidé označovat svůj majetek. Užívali k tomu tzv. vlastnické značky. Vrubové hůlky sloužily k evidenci zapůjčených věcí. Na hůlky se vyřezaly smluveným způsobem vroubky. Hůlka se rozlomila, půl dostal věřitel a půl zase dlužník. Tyto hůlky platily ještě ve starém Římě jako doklad o zaplacených daních. Hůl sloužila i k jiným účelům, např. k pozvání na svatbu či pohřeb, ale také jako kalendář.

Mezi další předchůdce písma lze zařadit uzlové písmo, které používali i staří Číňané. Uzly na šňůrách se vyjadřovaly číselné vztahy nebo pojmy. Význam měla jak vazba uzlů, tak i jejich vzájemná vzdálenost. Uzlové písmo kipu, využívané i ve Střední a Jižní Americe, mělo v některých říších také funkci kalendáře. Šňůry se ještě rozlišovaly barvou na některých územích se sestavovaly řetězce z mušlí (Fabiánková, 1999, s. 5).

Obrázkové (piktografické) písmo vzniká z praktických důvodů před 4. tisíciletím př. Kr. Sloužilo k vedení záznamů, evidenci velkého vlastnictví. Každý obrázek znamenal jedno slovo – logogram. Označení bylo srozumitelné všem, bez ohledu na to, jakým jazykem kdo hovoří. Postupně docházelo ke zjednodušování obrázků na symboly. Takto nově vzniklé symboly mohly označovat i slabiky – fonogram. Z piktografie se vyvinula ideografie, pojmové písmo. Ideogram neoznačoval pouze určitý předmět, ale i myšlenky, ideje a složitější pojmy. Ideografie vznikala s počátky otrokářských států. Na těchto územích, nezávisle na sobě, vznikalo písmo. I v dnešní době mají samotní vědci problém rozlišit, zda se jedná o piktogram či ideogram.

Sumerové, kteří obývali oblast Mezopotámie, znali písmo již na přelomu 4. a 3. tisíciletí př. Kr. Sumerské písmo má původ v písmu obrázkovém. Toto písmo se vyvíjelo po 3 tisíce let. Od Sumerů písmo převzaly i další národy, které ho zjednodušily, zmenšily počet značek. Všem písmům byla společná technika psaní. Psalo se rákosovým písátkem seříznutým do tvaru trojúhelníčku tak, že se jím vytvářely vrypy do hliněných tabulek. Psalo se shora dolů ve sloupcích, které se psaly i četly zprava doleva. Takto vzniklé vrypy, které díky svému

klínovému tvaru byly pojmenovány klínové písmo, byly dosti trvanlivé. Tyto hliněné tabulky byly sušeny na slunci a některé i vypalovány. Znalost písma byla výsadou poměrně úzké vrstvy písařů a kněží. Díky jejich trvanlivosti a německému profesorovi G. F. Grotefendovi, který rozluštil klínové písmo, se dovídáme o životě starých Asyřanů. Klínové památky obsahují různé inventáře, smlouvy, panovnickou korespondenci a další administrativní a hospodářské smlouvy. Velmi cenné jsou též nálezy literárních textů, které byly ukládány v rozsáhlých knihovnách, z nich nejslavnější je knihovna asyrského panovníka Aššurbanipala.

Asi ve 2. tisíciletí př. Kr. vzniklo v Číně obrázkové písmo. Znaky se malovaly štětcem a tuší. Každý znak byl vepsán do přesného čtverce. Znakem čínského jazyka a písma je, že jeden vyslovený zvuk může podle způsobu psaní mít několik významů. Proto písmo hraje důležitou roli při udržování jazykové jednotnosti. Později toto písmo bylo kodifikováno a z velké části jde o stejné písmo, které Číňané používají dodnes. Nyní má čínské písmo přes 60 000 znaků, což způsobuje vysoké procento negramotnosti. Základní znalost tvoří 1 500 znaků. Obecně užívaná čínština se čte zleva doprava, čínština vzdělanců a poezie shora dolů a zprava doleva. Písemné památky se našly na kostech zvířat a želvích krunýřích.

Světový význam má vynalezení fénické hláskové abecedy. Její výjimečnost je založena na poměrně malém počtu znaků potřebných k zapisování slov. Četlo se zprava doleva. Fénická abeceda ovlivnila i další písma.

Řekové, ovlivnění fénickým písmem, vynalezli vlastní řeckou abecedu, která obsahovala 17 znaků pro souhlásky a 7 pro samohlásky. Postupně se přešlo i na psaní zleva doprava a dále se vytvořily dva typy řeckého písma. Východořecké písmo, z něhož se vyvinula i hlaholice, cyrilice a azbuka, a písmo západořecké, které mělo vliv na vznik latinské abecedy. Řekové psali do kamene, psali na hliněné stěpiny bez glazury zvané ostakony, psali štětcem nebo psací tyčinkou na papyrus, později pergamen. Využívali též voskových tabulek, dřevěných destiček pokrytých vrstvou černého vosku, do kterých vyrývali kostěným či kovovým rydlem.

Vznik latinky je spjat se dvěma teoriemi. První z nich popisuje vznik latinského písma tak, že od Řeků převzali písmo Etruskové, jejichž území obsadili Latinové, kteří převzali jejich abecedu a přizpůsobili ji svému jazyku. Druhá teorie uvádí, že latinka vznikla přímo z řeckého písma. Latinská abeceda měla nejdříve 21 písmen, později se rozšířila na 23 písmen. Podle vzájemného poměru velikostí písmen rozlišujeme písmena velká - majuskula a písmena malá - minuskula. Zpočátku umělo, kromě kněží, psát jen velmi málo lidí. Knihy vznikaly hlavně v kláštorech a písárnách. Psalo se na svitky papyru, který byl však křehký a drahý a dalo se psát jen na jednu jeho stranu. Velký pokrok tedy znamenalo rozšíření nového psacího materiálu, pergamenu. Na ten se psalo brkem, listy se mohly skládat, sešívát. Tak vznikaly tzv. kodexy, které předcházely současným knihám. Kodexy byly v té době vzácné, neboť jejich výroba byla velmi pracná a finančně náročná. Nejstarším textem psaným latinkou je nápis na zlaté sponě z roku 600 př. Kr. V roce 845 bylo v Čechách přijato latinské písmo z rukou bavorských kněží. I když byly v historii snahy psát i jiným písmem, např. hlaholicí, cyrilicí, švabachem apod., věrnost latince zůstala. Podoba latinských písmen po celou tu dobu zůstala téměř beze změny. Latina neměla měkké souhlásky a neoznačovala délky u samohlásek. Proto se u nás psalo spřežkovým pravopisem. Diakritická znaménka zavedl až mistr Jan Hus. Měkkost souhlásek označoval tečkou nad písmeny, délku samohlásek čárkou. Později zavedli Čeští bratři místo Husovy tečky háček. Tento způsob u nás zobecněl (Wagnerová, 1994, s. 8).

Marie Terezie provedla reformu obecného školství pro všechny rakouské národy. Byly zavedeny knihy pro celou monarchii. Metodickou úlohu sehrála Felbigerova Metodní kniha. Tereziánskou reformu upevnil Všeobecný řád školní z roku 1774. Josef II. vydal v roce 1780 nařízení o povinné školní docházce do 12 let věku dítěte. Slabikáře té doby byly většinou tištěny švabachem. Český vlastenec František Jan Tomsa usiloval o to, aby se české slabikáře začaly tisknout latinkou. K tomu však došlo až později. Od roku 1849 byla latinka důsledně zavedena do škol.

V roce 1913 zavedl J. Kožíšek hůlkové písmo pro průpravné období nácvičku čtení. Domníval se, že hůlkové písmo má velmi mnoho prvků, jež se při vlastním nácvičku psaní dobře uplatní. Byl přesvědčen, že nácvičk hůlkových písmen má větší hodnotu než kreslení stromečků, žebříčků, vlnovek, vajíček apod. Podobný názor zastával i Josef Kubálek. Opačného názoru byl František Jungbauer, který upozorňoval na to, že pro psaní je velmi potřebné spojování, horního, dolního a středního rozměru písma. Kožíšek položil základy jazykové hodnotě elementárního psaní.

Učební osnovy z roku 1915 neprovedly žádné podstatné změny. Teprve až nové osnovy z roku 1930 zajišťovaly nový přístup k nácvičku psaní. Elementarista Jungbauer sestavil sešity malého písáře a do učebnice Doma a ve škole vložil analytický způsob nácvičku psaní (Fabiánková, 1999, s. 5- 11).

2. METODY VE VÝUCE PSANÍ V SOUČASNÉ ŠKOLE

Nácvikem počátečního psaní a čtení se zabývají lidé od nepaměti. Pro výuku psaní bylo v historii použito mnoho různých metod, které prošly složitým vývojem. V současnosti se lze v českých školách setkat s následujícími metodami.

Metoda analyticko-syntetická

Od 50. let do současnosti je výuka vedena analyticko-syntetickou metodou. Tato metoda, která vychází z metody psychologicko-fyziologické, se také označuje hlásková nebo zvuková metoda. Jeví se jako nejvhodnější pro jazyky, které mají převážně fonetický pravopis, kde hlásce odpovídá grafický znak. Český jazyk mezi ně patří, většina slov se vyslovuje tak, jak je napsána.

V období přípravy na psaní se do výuky zařazují práce a hry na zlepšení jemné motoriky, např. modelování, vytrhávání a vystřihování papíru, navlékání korálek a další specifická cvičení. Na tyto činnosti navazují kresebné cviky na uvolnění ruky, psaní prvků jednotlivých písmen, psaní celých písmen a následně celých slov, nejdříve jednoslabičných, později i víceslabičných. Velký důraz je kladen na dodržování kulturně hygienických návyků. Velmi důležitý je vzor učitele, který k nácviku psaní využívá i básně. Žáci srovnávají báseň tištěnou a psanou. Analytickým postupem cvičí napísování jednotlivých slov tak dlouho, až napíší celou báseň.

Touto metodou se děti naučí dobře číst a psát, existuje velké množství pomůcek a učebnic. Přesto tato metoda nemusí vyhovovat všem dětem, poněvadž je zdlouhavá a poměrně náročná (Frühaufová, Miňhová, Mrázová, 1991, s. 10 – 12).

Metodou analyticko-syntetickou postupuje v počátečním psaní i Hynek Kohoutek v práci „Celostní psaní na stupni elementárním“. Klade důraz na přípravu kreslením před nácvikem psaní. Psací cviky spojuje s říkankami, používá psací hříčky, při nichž dítě myslí na obsah říkanky a psací cviky jsou jen grafickým doplňkem. Užívány jsou tzv. jednotažky, tj. obrázky kreslené jedním tahem. Kohoutkova koncepce zdůrazňovala nácvik písmen podle tvarové příbuznosti,

motivaci psaní, funkčnost, individuální přístup k žákům a přípravu na psaní psychologickou i technickou.

Z této koncepce vycházely učební osnovy v roce 1983. Na všech školách se postupovalo podle jednotné Metodiky psaní Václava Pence (Penc, 1983).

Od roku 1991 mají učitelé svobodnější volnost ve výběru alternativních pracovních sešitů i ostatních materiálů (Fabiánková, 1999, s. 24).

Genetická metoda

Genetická metoda, jejíž autorkou je Jarmila Wagnerová, vychází z ověřené zkušenosti básníka a učitele Josefa Kožíška.

Žádná jiná metoda neumožňuje to, co genetická. Odlišnosti jsou jak v nácviku psaní, tak i v nácviku čtení. V počátcích se děti seznamují s velkými tiskacími písmeny, které se učí číst a psát. Žáci si hned to, co přečtou, zapíší. Nejprve se žáci učí podepisovat křestním jménem. Poznávají i dlouhé samohlásky, provádí hláskovou i písmenkovou analýzu a syntézu, kterou obvykle cvičí celé první pololetí. Přibližně od poloviny listopadu pomalu přecházejí ke čtení tištěného textu kompletní abecedou a rovněž začíná nácvik psaní psací abecedou. Psaní silně podporuje čtení, žáci se učí nejen dobře číst, rychleji si zapamatují písmena, ale mají průpravu i pro psaní. Ukazuje se, že model čtení – psaní je výrazně lepší než čtení – skládání. Při čtení slov v genetické metodě se nepochybuje o čtení po slabikách. Žáci čtou nová slova po písmenech a pak je vysloví jako celek. Někteří zastánci genetické metody se nedomnívají, že dvojí čtení je čtenářským nedostatkem, a naopak vedou své žáky k tomu, aby si slovo nejprve přečetli potichu a poté vyslovili nahlas jako celek.

Po osvojení všech velkých tiskacích písmen se přidávají malá tiskací písmena, která se ovšem jenom čtou, ale nepíší. Nácvik psací abecedy probíhá v době, kdy žáci už znají a umějí přečíst malá tiskací písmena, což bývá zpravidla v prosinci.

Význam této metody spočívá v tom, že se děti učí od samého počátku číst s porozuměním, čtou plynule celá slova a neslabikují (Doležalová, 2001, s. 15 – 17).

Alternativní metoda

Současná alternativní metoda psaní přispívá k rozšíření nabídky metod elementárního čtení a psaní v prvních třídách a zároveň pomáhá učitelům při hledání efektivnějších metod výuky v současné škole.

Autorkou této metody je J. Šemberová. Alternativní metoda se opírá v oblasti teoretické a aplikační o poznatky koncipované J. P. Galperinem v „teorii formování rozumových operací“.

Alternativní metoda obsahuje tyto základní prvky:

- Velký důraz je kladen na rozumovou činnost žáka.
- Využití pomocné liniatury a orientačních bodů.
- Úplné metodické vysvětlení.

Učitel předkládá žákům konkrétní písmeno, vyvozuje jeho psací podobu, s pomocí zjednodušeného názvosloví analyzuje psací pohyb, identifikuje potřebné orientační body a předkládá žákům hotový vzor výsledné činnosti. Žáci si pak vlastní aktivitou osvojují veškerý obsah činnosti, jejíž všechny prvky berou na sebe podobu vnější (písemné nebo ústní) řeči: to umožňuje učiteli objektivně kontrolovat každé provedení žákovy operace a osvojování dovednosti psaní cílevědomě řídit (Šemberová, 1990, s.460 – 462).

3. PŘÍPRAVA NA PSANÍ

3.1 Význam výuky psaní

„Písmo je magický svět symbolů, které urychlily civilizační proces neodmyslitelných znaků dnešního života, jež si přes všechny převratné komunikační vynálezy zachovaly přízeň člověka.“

(Spáčilová, Šubová, 2004, s. 7)

Ve společenskohistorickém vývoji lidstva předcházela písemnému záznamu mluvená řeč. I dítě se naučí nejdříve mluvit, a teprve později číst a psát. Písmo je obdivuhodným vynálezem lidského stvoření. Prošlo dlouhým vývojem od obrázkových záznamů, které se postupně zjednodušovaly, přes různé tvary slabičných znaků až k označování jednotlivých písmen abecedy, jak je tomu v latině i azbuce. Mluvená řeč umožňuje bezprostřední dorozumění mezi lidmi. Písmo však umožňuje ztvárnění obsahu řeči do trvalejší a přesnější podoby. Jeho prostřednictvím mohou být předávány informace lidem vzdáleným místně i časově. Ještě větší význam má tištěné slovo. Četbou lidé získávají nezbytné informace k jejich životu i práci, četbou se vzdělávají a kultivují, četba poskytuje poučení i zábavu, inspiruje a obohacuje lidské myšlení a prožívání.

Ve slovech a pojmech, v jejich vztazích je zachována minulé zkušenost lidstva, poznatky a události, které prožilo, vývoj, jímž prošlo. Čtení a psaní rozšiřuje lidský kontakt se světem, spojuje člověka s minulostí, uchovává lidské kulturní hodnoty pro budoucnost (Tymichová, 1985, s. 5).

Znalost písma je jedním z měřítek vzdělanosti a dnes se řadí k samozřejmým základům vzdělání a požadavkům společensky nezbytných. Pojem písmo má dvojí význam. Je to soustava grafických znaků, v níž znak odpovídá určitému prvku řeči. Pojem písmo označuje však také celkový výsledek činnosti psaní (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 7).

3.2 Předpoklady pro psaní

Psaní je pro další život dítěte naprosto nezbytná dovednost, která se podílí na všestranném rozvoji jeho osobnosti. Dítě tak získává dovednost, jejíž zvládnutí podmiňuje jeho další úspěšnou učební činnost ve všech ostatních předmětech. Proto je nutné věnovat nácviku psaní mimořádnou pozornost již od 1. ročníku (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 8).

Psaní je druh řečové činnosti. Aby se dítě naučilo číst a psát, je důležitá úroveň určitých psychických a motorických dovedností, především úroveň rozvoje jemné motoriky a grafomotoriky. Psaní jako senzomotorická činnost je endogenně závislé na nervových mechanismech, na kvalitě poznávacích funkcí, na stavu zrakového a sluchového vnímání, orientaci v prostoru, v oblasti vnímání schématu těla, na rozvoji a koordinaci svalů ruky i těla, funkci intermodalit a seriality.

Pro psaní je nutná souhra těchto základních funkcí a motoriky:

- Analyticko-syntetické činnosti sluchová a zraková,
- diferenciativní činnosti akustické a vizuální (sluchové rozlišování hlásek a slabik a zrakového rozlišování tvarů),
- orientace prostorová (především pravolevá) a orientace časová,
- zraková a sluchová paměť,
- smysl pro rytmus,
- schopnost slučovat jednotlivé složky,
- myšlení,
- grafomotorické a optické činnosti jedince.

(Fabiánková, 1999, s. 38)

Zraková percepce

Zrakové vnímání se vyvíjí již od narození. Nejdříve jsou vnímány světlo a tma, později obrysy předmětů. Dále se vnímání zpřesňuje směrem k větší diferenciaci tvarů. Tato funkce je důležitá při rozlišení rozdílných tvarů, určení stejných tvarů, rozlišení tvarů nakreslených v ose nahoře či dole a tvarů nakreslených zrcadlově. Pokud mají žáci deficit v této funkci, mají potíže se psáním. Dítě nepřesně rozlišuje

detaily, kterými se písmena či číslice liší. U dětí je třeba dbát na rozvoj zrakového vnímání, při kterém se zapojuje co nejvíce smyslů a funkcí.

Další funkcí je **zraková pozornost**. Jedná se o schopnost rozlišit figuru a pozadí, což znamená schopnost oddělit část z celku a současně vnímat celostně. S těmito schopnostmi je úzce spojená **zraková analýza a syntéza**.

Další důležitou funkcí je rovněž **zraková paměť**, tedy schopnost postřehnout a zapamatovat si více zrakových vjemů. Úroveň zrakové paměti je ovlivněna věkem dětí, motivací, zájmem. Je rozdílné, má-li si dítě pamatovat předměty, izolovaná písmena či konfigurace s písmeny. Pokud se u žáka objeví vada v této funkci, nastává obtíž se zapamatováním písmen a číslic a také s jejich vynecháváním při psaní i čtení.

Sluchová percepce

Sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním životě. Od pátého měsíce plod vnímá zvukové podněty z vnějšího i vnitřního prostředí modifikované amniovou tekutinou. Od třetího týdne vyvíjí aktivitu směřující k lepšímu vnímání hlasu. Od šestého měsíce reaguje diferencovaným pohybem na různé zvuky. Po narození reaguje dítě na zvukový podnět nediferencovanou pohybovou reakcí. Později se liší reakce dítěte na zvukové podněty příjemné či nepříjemné. Vývoj sluchové percepce směřuje ke stále větší ostrosti a diferenciaci. Je předpokladem nejprve globálního vnímání řeči, později rozlišování jejích elementů, tj. hlásek, slabik, slov (Zelinková, 2003, s.123).

Mezi dílčí funkce v oblasti sluchu patří v první řadě **sluchová analýza a syntéza**. Schopnost syntézy je důležitá při nácviku čtení, kdy se žák postupně naučí rozkládat větu na slova, slova na hlásky. S touto schopností je úzce spjatá sluchová diferenciaci, tj. dovednost rozlišování. Předpokladem pro rozvoj této schopnosti je tzv. sluchová pozornost, schopnost naslouchání. Jedná se o činnost poznávání, rozlišování zvuků, určení délky či intenzity zvuků (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 8). Současný životní styl není příznivý pro rozvíjení těchto funkcí. Děti jsou obklopeny množstvím zvuků neadekvátní intenzity, což

způsobuje přirozenou obranu organismu dítěte, která vede k „zavírání uší“. Dítě se odnaučuje slyšet (Zelinková, 2003, s.123).

Nedostatky ve **sluchové diferenciaci** se výrazně odrážejí v písemném projevu při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, sykavek, rozlišování zvukově podobných hlásek, při rozlišování *di-dy*, *ti-ty*, *ni-ny*. Děti, u kterých se tyto chyby vyskytují, jsou neprávem podezírány z nepozornosti, nedbalosti nebo z neznalosti gramatiky. Nesprávně vnímané hlásky mění smysl slova a tím i jeho pravopis.

Další funkcí je **sluchová paměť**, tj. schopnost zapamatovat si obsah i formu toho, co člověk slyší (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 8). U některých dětí není sluchová paměť dostatečně rozvinuta a je tak jednou z příčin obtíží ve sluchové analýze, syntéze či diferenciaci. Projevuje se obzvláště tam, kde je absence zrakové opory. U začínajících čtenářů může být jednou z překážek při skládání hlásek a písmen do slabik či slov (Zelinková, 2003, s.125).

Orientace v prostoru

Dovednost orientovat se v prostoru se vyvíjí již v prvním roce života. Významným způsobem se na ní podílí zrakové a sluchové vnímání, pohyb a manipulace s předměty. Prostor je definován třemi osami, z nichž vertikální směr se začíná vyvíjet jako první. Dítě si tak osvojuje pojmy nahoře – dole. Následuje předozadní a horizontální směr a s nimi související pojmy vpředu – vzadu, vpravo – vlevo, které jsou pro dítě obtížnější, protože mění svůj význam vzhledem k poloze těla. Ještě v předškolním věku je prostorové vnímání nepřesné, a to především odhad vzdáleností a velikostí. Dítě v tomto věku rozlišuje pojmy nahoře – dole, nad – pod, vedle, vpředu – vzadu, první, poslední, předposlední, hned před, hned za apod.

Orientace v prostoru se projevuje především při psaní. Tato schopnost výrazněji ovlivňuje také matematickou představivost.

Se schopností orientovat se v prostoru souvisí i vnímání vlastního těla. Jedná se o uvědomování si schématu vlastního těla, koordinaci a zpřesnění pohybů, tj. rozvoj hrubé motoriky. Pro oblast psaní je důležitý rozvoj jemné motoriky, vysoká míra přesnosti a koordinace

několika svalových skupin. Koordinace pohybu ruky se zrakem je pro psaní velmi důležitá (Zelinková, 2003, s. 145- 146).

Intermodalita

Intermodalita, tedy vytváření spojů mezi jednotlivými smyslovými vjemy, je další základní funkcí myšlení a učení. Její podstatou je schopnost spojovat obsah z jedné smyslové oblasti s obsahem z jiné smyslové oblasti. Žák se učí spojovat název písmene s jeho grafickým symbolem. Až po té, co žák dokáže spojit tvar s jeho názvem, je schopen naučit se číst a psát. A teprve, když se všechna tato spojení zautomatizují, když je žák schopen hlásky dobře sluchově rozlišovat a tvary zrakově diferencovat, může se soustředit i na obsah čteného či psaného. Osoby s deficitem v této oblasti mají výrazné obtíže ve čtení a psaní. Dochází u nich k záměně různých písmen a také k unikání souvislostí (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 8).

Serialita

Serialita vyjadřuje skutečnost, že jednotlivé situace a činnosti probíhají v řadě za sebou. Jedná se o pochopení posloupnosti, což je pro čtení a psaní velmi důležité. Žáci s deficitem v této funkci při psaní písmena vkládají, vynechávají nebo přehazují a při čtení zaměňují pořadí písmen (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 8 - 9).

3.3 Vlastní příprava na psaní

Začátek povinné školní docházky je závažnou událostí v životě každého dítěte a stejně tak i jeho rodiny. Vstupem do školy se mění dosavadní způsob života předškolního dítěte i jeho sociální postavení, stává se školákem. Školní práce se stává povinností dítěte a je respektováno rodinou i společností (Doležalová, 1996, s. 59).

Nácvik psaní patří bezesporu mezi nejobtížnější dovednosti, které se žák na počátku školní docházky musí naučit. Z tohoto důvodu je příprava žáků pro psaní velmi důležitá a měla by být promyšlená a účelná. Vlastní příprava na psaní spočívá v systematickém posilování jemného záprstního a prstového svalstva a ve zdokonalování psychomotorických schopností potřebných ke psaní. Při výcviku psychických a motorických složek se důkladně uplatňuje souhra a součinnost motorického, zrakového, sluchového a kinestetického analyzátoru. Příprava na psaní zahrnuje i cvičení ke zdokonalování směrové a prostorové orientace.

Příprava na psaní i čtení zahrnuje tři hlavní úkoly. Prvním z nich je příprava ruky na psaní. Předpokladem pro úhledné psaní je uvolněná a lehká ruka, schopnost ovládat pohyby paže, zápěstí, záprstí a jemné pohyby prstů. Dalším úkolem je rozvíjet a zpřesňovat sluchové a zrakové vnímání. Úkolem učitele je naučit žáky rozlišovat jemné zvukové nuance, což vede k dovednosti rozlišovat podobné hlásky a rozpoznávat hlásku ve shluku jiných, tj. sluchová pozornost a diferenciací. Dále rozložit slova na slabiky, posléze na hlásky a opět je složit. V tomto případě se jedná o analýzu a syntézu. V případě zrakového vnímání se jedná o schopnost rozlišení barev, tvarů, hledání rozdílných tvarů, třídění předmětů, dokreslování a skládání obrázku a tvarů, zapamatování předmětu aj. V neposlední řadě učitel dbá na rozvíjení poznání žáků a na něm pečuje o řeč žáků, o jejich slovní zásobu, o správnou výslovnost, o souvislé a výstižné vyjadřování. Dochází tak k obohacení dětského myšlení, poznání a řeči, což jim ulehčuje porozumění čteným a psaným slovům a větám (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 9).

Při vstupu do školy děti dovedou v průměru rozpoznat 10 rozličných písmen a 15 dokáží i napsat. Nejčastěji se umějí podepsat hůlkovým písmem, dalším grafickým projevem předškolních dětí je psaní číslic. Neplatí to však pro všechny děti. Záleží na působení předškolního zařízení, rodinného prostředí (Fabiánková, 1999, s. 39).

Nejdříve je třeba vyrovnat rozdíly v intelektuální připravenosti jednotlivých dětí na výuku psaní. To by mělo probíhat formou zvýšené péče o „zaostávající“ žáky, nikoli zpomalování dětí s lepší připraveností na školní docházku.

S výukou psaní, které je v prvním ročníku součástí předmětu český jazyk, se žáci setkávají již v prvních dnech pobytu ve škole.

Výcvik psaní se v prvním ročníku dělí do 3 základních období:

- *Období přípravy na psaní (období předslabikářové)*
- *Období vlastního nácviku písma (období slabikářové)*
- *Zdokonalování rukopisu (období poslabikářové)*

V prvním období je to fáze **přípravných cviků**. V prvním ročníku je vhodné začínat s výukou psaní a čtení od výlučně hravých činností. Nejprve se připravuje ruka na psaní. Žáci se cíleně soustředí na určitý cvik, vzniká návyk pracovat na určitém místě, orientace na ploše. Důležité je, aby se žáci naučili správnému držení psacího náčiní.

V psaní se začíná **uvolňovacími a kresebnými cviky**, jejichž úkolem je vycvičit lehký, pružný psací pohyb a odstranit nežádoucí pohyby, nikoliv dokonalá pravidelnost tvarů, dosažených úpornými a křečovými pohyby (Fabiánková, 1999, s. 49).

Kresebné cviky jsou průpravná grafická cvičení, kde žáci napodobují určitý konkrétní pohyb, jeho průběh a správný směr. Všechny tyto cviky by měly být vhodně motivovány obrázkem, říkankou, písničkou nebo pohádkou. Z počátku se nevyžaduje přesné napodobení, ale postupně se zvyšují nároky na vystižení tvaru a velikosti.

Uvolňovací a rozcvičovací cviky by se měly psát v krátkých chvilkách a měly by se co nejčastěji opakovat. Děti je píší měkkými psacími materiály zpravidla ve stoje nepodepřenou rukou na bočních

tabulích nebo na větších formátech papíru. Jako vhodné se jeví začít také s psaním na podložky ve svislé poloze, dále volně přecházet do vodorovné polohy, potom do sedu a postupně zmenšovat formát psací podložky i velikosti vzoru psacích cvičení (Doležalová, 2001, s. 60).

Zhruba na přelomu prvního a druhého čtvrtletí se začíná s nácvičkou písma. Nácvička začíná psaním tvarových prvků písmen v liniatuře. Vždy je nutné začínat od jednoduchého a postupovat ke složitějšímu, od většího k menšímu. Tyto psací prvky se proto nejdříve procvičují na větších formátech a širších linkách. Až po dokonalém zvládnutí psacích prvků je možné přejít k samotnému psaní jednotlivých písmen abecedy. Prvky písmen začínají žáci psát měkkou tužkou a po dobrém zvládnutí psacích prvků přecházejí individuálně k psaní školním plnicím perem. První psaní perem by nemělo být spojeno s psaním nového písmena.

Psaní písmen psací abecedy vychází z poznání písmen tiskacích. Přidáním spojovacích tahu a sklonu vyvodí učitel před žáky psací ekvivalent. Je vhodné motivovat každé nové písmeno obrázkem či básničkou. Tvar písmene žáci nejdříve zkoušejí psát ve vzduchu podle vzoru učitele. Ten neopomene ukázat psaní písmene levou rukou v případě, že se ve třídě vyskytují leváci. Žáci napodobují pohyb učitelovy ruky při demonstraci velkého tvaru na tabuli, zkouší jej sami napsat na tabuli, nejprve mokřým štětcem či houbičkou a poté křídou, obtahují počáteční cviky a písmena v záhlaví i na začátku každého předepsaného řádku v písance. Po té, co se žáci seznámí s tvarem nového písmene následuje vlastní nácvička. I zde je vhodné spojit provádění cviku s rytmickým popisem. Tímto způsobem se žáci učí psát veškerá písmena malé i velké abecedy (kromě q, w, x), následně je spojují do slabik, slov a vět.

Střední výška písmen je v tomto období 6-5 milimetrů. Pro udržení správných poměrů v písmu je možné použít pomocných linek pro střední, horní a dolní délku písmen. Psaní je neustále spojeno se čtením, proto se klade důraz na sluchovou analýzu a syntézu. Výuka psaní nových písmen, slabik či slov by se neměla opožďovat za čtením více než dva týdny. Ihned od počátku nácvičky psaní se používají čtyři základní formy práce. Především se jedná o opisování textu. O trochu složitější je

pro žáky přepisování textu z tiskacího písma do psacího, protože žák si musí vybavit k tiskacímu vzoru příslušný psací tvar. Obě tyto formy jsou v písmenkách hojně využívány. Důležitou roli hraje také diktát a v neposlední řadě také autodiktát, kdy žák text ovládá z paměti. V těchto dvou formách si dítě musí nejdříve slyšené analyzovat na hlásky a k nim si pak vybavit písmena. Učitel musí dbát na to, aby žáci psali uvědoměle, nikoliv pouze mechanicky. Dohlíží, aby nepřerušovali plynulý a jednotazný pohyb a dodržovali základní hygienické a pracovní návyky (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 7 – 10).

Období zdokonalování rukopisu začíná ve chvíli, kdy učitel probere s žáky poslední písmeno psací abecedy a upevní jeho znalost. V různých formách cvičení, která mohou být už delší, vylepšují žáci svůj rukopis i celkovou upravenost. Učitel neustále dbá na správné sezení a držení pera. Kromě kvality písmen se již sleduje i kvantita. Procvičuje se také psaní s porozuměním. V neposlední řadě je úkolem učitele rozvíjet schopnost žáků hodnotit svůj grafický projev a zpětně kontrolovat tvar i pravopis. Děti mladšího školního věku by měly být co nejvíce chváleny a tím kladně motivovány.

Jedním ze základních podmínek optimálních výkonů žáka v psaní je vytvoření a **dodržování hygienických a pracovních návyků**. Mezi pracovní a hygienické návyky se řadí sezení a držení těla při psaní, ovládání psacích nástrojů, automatizace psacího pohybu. Je vhodné tyto návyky u dětí pěstovat již od předškolního věku ve všech činnostech, při nichž dítě sedí nebo používá psací náčiní. Od prvních školních dnů dochází k rozvoji těchto návyků a nemělo by se zapomínat na jejich kontrolu v průběhu školní docházky. Na vypěstování a dodržování těchto návyků závisí úspěch žáků v psaní – správnost, stejnoměrnost, úhlednost a rychlost písma. Při psaní je nejvíce namáhána nervová soustava, zrakový a sluchový orgán, svalová soustava, a to zejména akomodační svaly očí, svaly trupu a drobné svaly rukou. Při podcenění těchto zásad může dojít ke zvýšené únavě, zhoršené činnosti smyslových orgánů či výskytu ortopedických vad (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 21; také Fabiánková, 1999, s. 62).

Správné sezení a držení těla by mělo být přirozeně pohodlné, ale zároveň i pevné a stabilní. Při psaní by měl žák sedět na celém

sedadle, nohy mít volně u sebe mírně ohnuté v kolenou přibližně v pravém úhlu a jeho chodidla by měla spočívat na podlaze vedle sebe.

Trup má být vzpřímen a mírně nakloněn dopředu, avšak hrudník se nedotýká přední hrany psací desky. Ramena jsou ve stejné výšce. Obě předloktí leží souměrně na psací desce, nikoliv na její hraně, a směřují k sobě v pravém úhlu. Váha těla musí být na sedadle, nikoliv na předloktích.

Hlava je v prodloužení páteře, mírně skloněná nad papírem. Vzdálenost očí od papíru je asi 25 – 30 centimetrů.

Výška židle má odpovídat délce bérce, hloubka sedadla dvěma třetinám délky stehna. Výška pracovní desky lavice by měla být v souladu s výškou židle tak, aby předloktí správně sedícího žáka volně položené na lavici svíralo s paží úhel 80 – 90 stupňů. Pro pracovní činnost je vhodná nulová vzdálenost v poloze židle k lavici. Za vhodnou lze označit i distanci zápornou, kdy je židle mírně zasunuta pod lavici. Kladná distance je nepříjemná, neboť nutí žáka k předklonu a tím dochází k předčasné únavě.

Optimální osvětlení pro psaní je 75 luxů. Doba nepřetržitého psaní v první třídě by neměla být delší než 5 minut. S rozvíjejícími se schopnostmi a dovednostmi se tato doba může prodloužit. Místnost by měla být dobře vyvětraná, pracovní prostředí uklizené a čisté.

Důležitým předpokladem pro dosažení dobrých výsledků v grafomotorických činnostech je také správné držení psacího náčiní. Psací náčiní drží první tři prsty ruky, tedy palec, ukazováček a prostředníček. Prsty jsou mírně ohnuty, nesmí však být prohnuty. První článek prostředníku podpírá psací náčiní zdola boční stranou svého polštářku. Palec přidržuje tužku z levé (u leváků pravé strany). Ukazováček má funkci přitlačnou a přidržuje tužku shora. Při psaní písíci náčiní spočívá na papíře pod řádkem a volně se posouvá po dvou člancích malíku ve směru psaní. Tento správný způsob psaní se označuje jako špetkový úchop. Žák drží náčiní lehce 2 – 3 centimetry nad hrotem, jeho horní konec směřuje k pravému (u leváků k levému) rameni. Pro správné držení psacího náčiní je vhodné využívat násadky na tužky, které lze vyrobit z moduritu nebo zakoupit v obchodě. Další vhodnou pomůckou jsou kornouty, které pomáhají žákům udržet správný sklon

psacího náčiní. Papír si praváci naklánějí pravým horním rohem doleva (leváci levým horním rohem doprava). Druhá ruka při grafomotorických činnostech přidrží papír a posouvá jej tak, aby místo, kam žák píše, bylo stále vzdáleno od jeho očí. Pro optimální rozvoj grafomotorických dovedností dítěte je velmi důležité citlivě vybírat psací potřeby. Zpočátku jsou nejvhodnější měkké tužky, které zanechávají jasnou stopu i bez zvýšeného přítlaku. V následném období je vhodné plnicí pero, protože vede písáře ke správné poloze psacího náčiní vzhledem k psací podložce. Teprve poté, co má žák dobře zautomatizované všechny grafomotorické dovednosti a návyky, může začít psát kuličkovým perem. K pravidelným rituálům by měla patřit i kontrola připravených psacích potřeb.

Vytváření správných hygienických, pracovních a kulturních návyků v psaní musí být věnována velká pozornost. Lze říci, že čím je důkladnější a důslednější přístup učitele k jejich aplikaci v začátcích výuky, tím méně času se musí této problematice věnovat později. Nehledě na to, že špatné návyky se těžko odstraňují. Učitel by měl zvolit formy upevnění těchto mechanismů tak, aby byly pro žáky nenásilné, srozumitelné a pokud možno i zábavné (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 21-22).

4. NEDOSTATKY VE PSANÍ

Z individuálních rozdílů mezi žáky ve třídě plyne, že i při psaní se budou hned od počátku u nich projevovat větší či menší rozdíly, nedostatky a chyby. Chyby mohou být grafické nebo pravopisné. V rámci školní třídy se lze setkat u dětí s chybami individuálními a chybami hromadnými. Individuální chyby je třeba s žákem opravit individuálně, hromadné chyby se opravují v součinnosti s celou třídou.

Grafické chyby se projevují deformacemi tvarů písmen, kolísavou velikostí písma, neúměrností písmen střední výšky k písmenům s horní a dolní délkou a k písmenům dlouhým, nestejnouměrností velikosti písma, častým přerušováním psacího tahu při psaní písmen, slabik a slov, stáčením písma ke konci řádku, nestejnouměrným sklonem, nepravidelným rozestupem písmen ve slovech, zrcadlovými písmeny, roztřeseným písmem, křečovitými tahy, silným přitlakem na tužku či pero apod. Naprostou většinu těchto chyb způsobuje nedostatečně zvládnuté ovládání ruky. (Hřebejková, 1984, s. 23; také Mühlhauserová, Procházková, 2001, s. 39)

Ne každá chyba při psaní musí nutně signalizovat budoucí specifickou poruchu učení v podobě dysgrafie či dysortografie. Není nutné vyvolávat planý poplach již v prvním pololetí 1. ročníku. Je však nutné daného žáka sledovat a hledat účinné formy pomoci. Nestačí usoudit na základě pouhého neúspěchu ve psaní, že se jedná o dysgrafii či dysortografii. Pozorování musí být zaměřeno na celou osobnost dítěte, na jeho vztahy ke spolužákům i učiteli, na vztah ke školní práci. Významný je i způsob adaptace žáka na školu, protože teprve na základě neúspěšného individuálního působení učitele a závažnějších obtíží je dítě posláno k odbornému vyšetření.

V prvním ročníku poruchu psaní signalizují následující projevy:

- Držení psacího náčiní je křečovité nebo nesprávné.
- Žák tlačí na psací náčiní, není schopen provádět plynulé tahy.
- Obtížně si pamatuje a napodobuje tvary písmen.
- Písmo je neurovnané, kostrbaté, tvary písmen jsou nečitelné.

- Písmena jsou nestejně velká. Přepisování je neúčinné, spíše výsledek ještě více kazí.
- V diktovaných slabikách či slovech dítě píše pouze některá písmena, většinou ta, která jsou zvukově výrazná, nebo ta, která si pamatuje.

(Zelinková, 2003, s. 58 – 59)

5. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Pojem dyslexie je dnes na rozdíl od sedmdesátých let všeobecně známý. Hojně jej používají nejen psychologové, ale leckteří rodiče a děti školou povinné. Kde se vůbec na vývojovou poruchu čtení poprvé přišlo? Ve světě se tento pojem poprvé objevil v Anglii v roce 1896. U nás se o to zasloužil psycholog Josef Langmaier. Tento lékař vyšetřoval děti v dětském domově v Heralci a objevil tam chlapce jménem Karel Z., který se nemohl naučit číst, i když v testech mu vycházela inteligence průměrná či spíše nadprůměrná. Tuto poruchu podle literatury označil za „dyslexii“. Langmeierův nadřízený primář Kučera, který nevěřil nikomu jinému než světovým autoritám, ověřil si jeho diagnózu v publikaci velkého Lea Kanner. V roce 1952 byl Karel Z. přijat na oddělení a úspěšně se s ním prováděla náprava jeho neduhu. „O dyslexii vědělo v té době v USA jen pár žáků S. T. Ortona, v Evropě se vědělo něco málo jenom v Anglii a v Dánsku, takže jsme se v téhle věci rázem dostali na evropskou špičku“ (Matějček, 2005, s. 67).

Definovat specifické poruchy učení je velmi obtížný úkol, protože v české odborné literatuře není zcela sjednocena a jasně definována terminologie specifických vývojových poruch učení. Používá se výrazů specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení. Podobně jako u nás trpí i zahraniční terminologie výraznou nejednotností (Pokorná, 1995, s. 53).

„Definice specifických poruch učení a především definice dyslexie prošly od pokusu o první definování této poruchy do současnosti změnami, které odrážejí vývoj vědních oborů i přístup k problematice autorů, kteří tyto definice formulují. Proto se od sebe výrazně liší definice z počátku století a definice dnešní, stejně jako vyjádření týmu odborníků různých profesí a definice jednotlivých autorů“ (Zelinková, 2003, s. 16). Specifické poruchy učení mohou být například definovány jako: „Neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“ (Salikowitz, 2000, s. 12). „Pojem specifické poruchy učení označuje různorodou skupinu poruch projevující se obtížemi při nabývání základních

vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání“ (Pipeková, 2006, s. 144).

Termín dyslexie, kterým se označuje porucha čtení, bývá ale také užíván pro označení poruchy čtení a psaní, nebo bývá dokonce termínem pro specifické poruchy učení jako celek. V současné době se objevují tendence oprostít se od definic zaměřených na vysvětlení poruch a definovat problém na základě potřeb dítěte. V této souvislosti osoby se specifickými poruchami učení jsou považovány za žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

„Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena“ (Zelinková, 2003, s. 9).

Specifické vývojové poruchy učení je souhrnný název pro níže uvedené poruchy. „Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů. Uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Mají naopak řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé orientace a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další obtíže. Použití tohoto pojmu ukazuje na vzájemnou příbuznost jednotlivých typů poruch učení.“ (Zelinková, 2003, s. 10).

O. Zelinková (2003, s. 9) rozděluje specifické vývojové poruchy učení následovně:

Dyslexie

Dyslexie je porucha osvojování čtenářských dovedností. Je nejznámějším pojmem z celé skupiny specifických poruch učení. Nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dětí, proto se o ní začalo mluvit nejdříve.

Dysgrafie

Dysgrafie je porucha osvojování psaní. Postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost, úpravu.

Dysortografie

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

Dyskalkulie

Porucha osvojování matematických dovedností. Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, chápání a provádění matematických operací.

J. Pipeková (2006, s. 148) dále uvádí i méně známé poruchy učení:

Dyspraxie

Dyspraxie je označení pro poruchu postihující osvojení, plánování a provádění volných pohybů. V zahraniční literatuře se lze setkat s řadou odlišných označení, např. vývojová verbální dyspraxie, cerebelární deficit, vývojová artikulační dyspraxie, minimální mozková dysfunkce, vývojové poruchy koordinace, senzomotorické dysfunkce a další.

Děti s dyspraxií bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, což často vytváří nechuť dítěte k motorickým činnostem.

Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou tvrdě a neobratně. Dále se

u těchto dětí objevují potíže s pochopením perspektivy a nedokáží převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír.

Dysmúzie

Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Dalším projevem jsou obtíže v rozlišování tónů, zapamatování melodie, rozlišování a reprodukci rytmu.

Potíže se čtením a zápisem not však souvisí s problémy dysgrafickými.

5.1 Charakteristika, projevy a příčiny SPU

Specifické poruchy učení jsou stále jedním z aktuálních problémů současného školství.

J. Pipeková (2006, s. 145) zdůrazňuje důležitost vědomí, že jedinci se specifickými poruchami učení netvoří stejnorodou skupinu. Jednotlivé projevy se mohou kombinovat. Specifické poruchy učení nepůsobí ojedinele, ale zasahují celou osobnost jedince. Dále upozorňuje na fakt, že specifické poruchy učení zasahují i do oblasti výkonu a hlavně i chování dítěte v edukačním procesu.

Ovlivňují oblast pracovních a studijních dovedností:

- Žák má problémy s organizací pracovních činností i s organizací volného času.
- Není schopen dodržovat studijní režim, aniž by ho někdo kontroloval.
- Není schopen samostatně si zapisovat poznámky z výkladu učitele.
- Není schopen samostatné přípravy na zkoušení.
- Vykazuje značné výkyvy ve školní práci.
- Je snadno unavitelný a má problémy se soustředěním.

Ovlivňují emoční projevy žáka:

- Žák trpí pocitu úzkosti, pocitu, že jeho vynaloženému úsilí neodpovídá jeho výsledek.
- Reaguje velice citlivě na jakoukoli kritiku.

- Na zadané úkoly reaguje rezignací, aniž by se pokusil pracovat.
- Těžko zvládá situace vyžadující vyšší míru frustrační tolerance.

Specifické poruchy učení nejsou pouze předmětem zájmu pedagogiky nebo psychologie, ale rovněž lékařských věd a dalších příbuzných oborů.

Etiologie specifických poruch učení, podmíněná jednotlivými přístupy, je velmi pestrá a objevuje se zde řada teorií. Odborníci se různí v odhalení nejen definicí specifických poruch učení, ale i teorií, přístupů a jejich příčin. Důležité je, zda se vychází z aspektů psychologických, neurofyziologických, speciálně pedagogických, sociologických či lingvistických.

Za velmi významnou je v oblasti příčin specifických poruch učení považována práce Otakara Kučery, která byla zpracována podle Z. Matějčka v roce 1987.

Otakar Kučera se svým kolektivem došel na základě výzkumů k závěru, že příčinou specifických poruch učení je v 50 % případů *lehká mozková dysfunkce* (dále LMD), v té době ještě nazývaná lehká dětská encefalopatie.

Příčina *hereditární*, tedy dědičnost, byla prokázána přibližně ve 20 %. Předpoklad, že dyslexie je dědičná, se genetikům podařilo dokázat až v roce 1981. „V nedávné době ohlásili vědci z helsinské univerzity objev genu pro dyslexii, nazvali jej DYXC1. Výzkumy v potvrzení jejich stanovisek však ještě pokračují. Vědci identifikovali též tři oblasti, které mozek používá k analýze tištěných slov, rozpoznání zvukových fonémů a oblast automatizace procesu čtení. Všechny oblasti se nacházejí v levé hemisféře, která s pravou hemisférou úzce spolupracuje“ (Pipeková, 2006, s.150).

Po provedení genetických analýz se vědcům podařilo lokalizovat gen způsobující specifické poruchy učení na 2. chromozomu. Sporný gen nese označení DYX3.

Třetí skupina příčin specifických poruch učení je *hereditálně-encefalopatická*, což znamená kombinace LMD a dědičnosti a tvoří ji asi 15 % případů.

U zbývajících 15 % je označena *neurotická nebo nejasná etiologie* (Zelinková, 2003, s. 19; také Pipeková, 2006, s. 149).

Nový pohled na tuto problematiku přináší např. O. Zelinková (2003, s. 19 - 40) či V. Pokorná (2000, s. 56 - 61), které upozorňují na nutnost opustit chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků a zdůrazňují při hledání příčin systémový přístup. Tento pohled vede ke komplexnímu pohledu na žáka se specifickými poruchami učení jako na celistvého člověka, od jeho vývoje před narozením i po narození, jeho rodinu, podmínky pro získávání poznatků, požadavky na vzdělání společnosti, v níž žije. Z hlediska nejnovějších výzkumů se za příčiny poruch učení pokládají dispoziční příčiny, genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému, lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchylnou organizací cerebrálních aktivit, nepříznivé vlivy rodinného prostředí a podmínky školního prostředí. Je nutno upozornit, že nepříznivé vlivy prostředí, ať už školního či rodinného, nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, ale mohou spolupodmiňovat jejich projevy a negativně ovlivňovat školní výkonnost žáka. Tento přístup je přehledný, systematický a odpovídá nejnovějším výzkumům a současnému pohledu na problematiku specifických poruch učení. V rámci sledování příčin se vychází i ze zkušeností ze zahraničí, především je pozornost věnována šetření v USA (Pipeková, 2006, s. 150).

5.2 Lehká mozková dysfunkce

Pojem LMD byl dosud velmi rozšířený a užíval se k označení jedinců s obtížemi v chování a učení, které vznikají jako dysfunkce centrálního nervového systému. Jejich příčina však není v sociálním prostředí. „V současné době nejsou lehké mozkové dysfunkce ani obdobný název minimální mozkové dysfunkce v mezinárodní klasifikaci nemocí zařazeny. S vývojem věd a přibýváním poznatků dochází k diferenciaci uvnitř pojmů, ke vzniku nových diagnóz.“ Děje se tak

pro přesnější diagnostiku, cílenější reedukaci a také pro lepší a jednoznačnější domluvu mezi odborníky. „Není pravdou, že pojem LMD je nahrazován bezezbytku označením ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou). Jsou to rozdílné kategorie, které mají některé společné znaky. Pro poruchy chování, jejichž hlavním znakem je hyperaktivita, impulzivita a porucha koncentrace pozornosti, je užívána diagnostická kategorie ADHD. Poruchy vývoje jemné motoriky včetně specifických poruch řeči můžeme označit jako dyspraxii (Zelinková, 2003, s.13).

ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností (Zelinková, 2003, s. 198).

„Zjištění příčin je důležité z pohledu samotného dítěte, jeho následné intervence a stanovení správného postupu reedukace“ (Pipeková, 2006, s. 150).

Odborníci dělí základní příčiny dle doby vzniku, kdy může dojít k drobnému poškození mozku na **prenatální období**, kdy může být mozek poškozen vlivem onemocnění matky, kouřením, alkoholem či nedostatečným přísunem kyslíku (Pipeková, 2006, s. 151). Současná vyšetření (z roku 1996), jakožto i výzkumy z padesátých let 20. století upozorňují na roli toxinů z vnějšího prostředí, a to především na aditiva v potravinách a nikotinu, které žena přijímá v době těhotenství. Přibližně 22 % matek dětí s ADHD v době těhotenství vykouří alespoň jednu krabičku cigaret. Později se zkoumala chronická přítomnost nikotinu u zvířat a bylo dokázáno, že nikotin zvyšuje uvolňování dopaminu v mozku a způsobuje hyperaktivitu (Zelinková, 2003, s. 196).

V **období perinatálním** je mozek ohrožen v případě protahovaného porodu, poškozením hlavičky novorozence.

Infekční nebo horečnatá a jiná onemocnění, která se mohou objevit do dvou let věku dítěte mohou mít za následek poškození mozku v **postnatálním období**.

„Na základě studií rodinných příslušníků je jedním z faktorů příčin hereditární zatížení“ (Pipeková, 2006, s. 151). Předpokladem, že ADHD může být dědičné se zabýval Biederman. Podle jeho výzkumu je u rodičů ADHD 50% pravděpodobnost, že jejich potomci budou trpět obdobnými obtížemi. Tento předpoklad potvrzují i četné dlouhodobé studie dvojčat, které dospěly ke shodným závěrům.

Davison a Neale dělí symptomy ADHD do tří subkategorí. U dětí s poruchami pozornosti, ale s normální úrovní aktivizace diagnostikovali **prostou poruchu pozornosti (ADD)**. U těchto jedinců se objevují především problémy v zaměření pozornosti na informační proces. U druhé subkategorie se objevuje **hyperaktivita a impulzivita**. „Spojením obou výše uvedených typů obtíží vzniká porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou. Do této kategorie patří nejvíce děti“ (Zelinková, 2003, s. 195).

Kromě výše uvedených subkategorí Barkley rozlišuje dále ADHD s agresivitou či bez agresivity a opoziční chování ODD (Oppositional Defiant Disorders). Především pro práci učitelů je důležité odlišení ADHD s agresivitou a bez agresivity. „ Při práci ve třídě je rozdílný přístup k dítěti, které je pouze hyperaktivní a impulsivní, a tím, které se chová agresivně a ohrožuje spolužáky ve třídě.“ Dále se uvádí ještě nespecifikovaný typ ADHD, který se projevuje nápadnými příznaky ADHD při absenci kritérií pro výše uvedené typy (Zelinková, 2003, s. 195).

5.3 Diagnostika SPU

V současné době se provádí diagnostika v běžné třídě nebo na odborných pracovištích.

Doba, kdy je porucha zachycena, má velký význam. Čím dříve se tak stane, tím dříve se mohou realizovat různá školní opatření, např. zařazení dítěte do specializované třídy, korekce poruchy na odborném pracovišti, speciálně pedagogická péče o dítě v rámci kolektivu běžné třídy atd.

Diagnostika poruch učení může být provedena až tehdy, kdy se dítě učí číst, psát a počítat, tedy až v době školní docházky. Přitom se ještě musí přidat určitá doba na adaptaci ve škole, čas na zafixování nových vědomostí a dovedností ve čtení a psaní, který hlavně na začátku může být velmi individuální, případně zkusit nápravná opatření, jako např. doučování. Tím se doba, kdy je možné s jistotou diagnostikovat specifickou poruchu učení, prodlužuje.

Někteří specialisté však zastávají názor, že je důležité včasné zachycení dílčích deficitů v oblasti percepční a motorické, a to již v předškolním věku nebo na počátku školní docházky. Upozorňují na to, že se z těchto deficitů mohou za určitých okolností rozvinout specifické poruchy učení. Důležitou úlohu proto sehrává posouzení školní zralosti, které může tyto deficity odhalit. U dětí s problémy ve vývoji je možné o jeden rok odložit školní docházku a po tuto dobu provádět záměrnou stimulaci vývoje jednotlivých percepčně motorických funkcí.

Uvádí se, že největší část dětí s poruchami učení je zachycena ve druhém ročníku, poté ve třetím a čtvrtém. Ve vyšších ročnících by počáteční diagnostika specifických poruch učení měla probíhat jen výjimečně.

Již v prvním ročníku bývá dítě s poruchou učení nápadné:

- Dítě má obtíže v adaptaci.
- Trpí poruchami pozornosti.
- Žák má problémy při prvopočátečním čtení a psaní, které se postupně zvyrazňují.

Ne vždy však jsou tyto problémy natolik nápadné, aby bylo dítě posláno k vyšetření. Příčina problémů dítěte se často hledá např. v domnělé nezralosti dítěte. Další skupinou jsou děti s dobrou inteligencí a pamětí, které mohou pozornosti dospělých uniknout, neboť si vytvoří řadu kompenzačních mechanismů a porucha tak není zpočátku příliš patrná (Švancarová, 2001, s. 7).

Diagnostika v běžné třídě základní školy

Učitel provádí pedagogickou diagnostiku se zaměřením na úroveň vědomostí i psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. U dětí, jejichž vývoj se odchyľuje od širší normy, je třeba zaznamenávat.

Při podezření na některou specifickou poruchu učení je třeba zaměřit pozornost na následující oblasti:

- Úroveň čtení: chyby, rychlost, porozumění, chování při čtení.
- Psaní – písmo: držení psacího náčiní, vybavování tvarů, tvary písmen, čitelnost, úprava.
- Psaní – pravopis: chyby, kterých se dopouští nejvíce a kdy.
- Počítání: nechápe pojem číslo, zaměňuje matematické operace, neorientuje se na ose.
- Řeč: malá slovní zásoba.
- Soustředění: výkyvy v soustředění, kdy.
- Zrakové vnímání: obtíže.
- Sluchové vnímání: obtíže.
- Orientace v prostoru, pravolevá orientace.
- Nápadnosti v chování, postavení dítěte v kolektivu, rodinné prostředí.

(Zelinková, 2003, s. 57 – 58)

Diagnostika na odborném pracovišti

V současné době poskytují garanci diagnostiky specifických poruch učení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra. Na komplexní diagnostice spolupracuje psycholog, speciální pedagog nebo pro tento účel odborně připravený pedagog a sociální pracovnice, popř. další specialisté, např. odborný lékař.

Při stanovení diagnózy se bere v úvahu zpráva ze školy, kterou žák navštěvuje.

Důležitou součástí diagnostiky tvoří anamnéza dítěte zaměřená na jeho život, sourozence a rodiče. K hlavním údajům patří zjištění o výskytu podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, o prodělaných onemocněních (obzvláště horečnatá onemocnění), údaje o vývoji řeči, motoriky a zájmech dítěte. Tuto anamnézu zpravidla vypracovává sociální pracovnice.

Psycholog zjišťuje úroveň verbální a neverbální inteligence se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka. Podle struktury inteligence je možné odvodit některá doporučení pro reedukaci nebo lepší přístup k žákovi a pochopení jeho obtíží.

Samotná diagnostika specifických poruch učení ve školním věku, tak jak se provádí v pedagogicko-psychologických poradnách, má v současnosti docela široký repertoár užívaných testových metod. Jedná se o testy inteligence, zkoušky sluchového a zrakového vnímání a rozlišování, koordinace oka a ruky (senzomotoriky), řeči, pozornosti, paměti a o didaktické testy v oblasti čtení a psaní (Zelinková, 2003, s. 62; také Švancarová, 2001, s. 7)

5.4 Vzdělávání žáků s SPU

Existuje mnoho obtíží, které se projevují společně s poruchami učení, ačkoliv s nimi zdánlivě nesouvisejí. Ve většině případů však tvoří jednu z celého řetězce příčin. Jedná se o následující obtíže:

- Žák má problémy se soustředěním, často vyrušuje, je neklidný, u činnosti vydrží jen krátkou chvíli.
- Sluchové vnímání je na velmi nízké úrovni. Žák má obtíže rozložit slova na hlásky a z daných hlásek slovo složit. Objevují se i případy, kdy žák nepozná první a poslední hlásku ve slově, nerozdělí slovo na slabiky, nepozná, zda slova lišící se jednou hláskou jsou stejná, či ne.

- V oblasti zrakového vnímání se objevují obtíže s rozlišením shody a rozdílu na obrázcích, problémy s nepřesným vnímáním detailů.
- Oblast řeči se vyznačuje malou slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování i nedostatečně rozvinutým jazykovým citem, např. dědeček přišla.
- Časté jsou též i tzv. specifické poruchy řeči, kdy žák obtížně vyslovuje slova typu velryba, lokomotiva, nejbezpečnější. Izolované hlásky dítě nevysloví.
- Obtíže při vnímání a reprodukci rytmu projevující se neschopností vytleskávat či vyťukávat rytmus, udržovat rytmus při zpěvu, pohybovat se v rytmu.
- Poruchy orientace v prostoru, které se projevují při určování pozic první, poslední, vpředu, vzadu, a to nejen při matematice, ale i např. v tělesné výchově a dalších činnostech.
- Problémy při určování pravé a levé strany nejen na sobě, ale i v prostoru.
- Zdánlivě nepochopitelné chování může být průvodním jevem specifických poruch učení. Objevuje se v něm snaha prosadit se v jiné činnosti než v té, kde je porucha. Žák se může projevovat zvýšenou aktivitou v jiných předmětech, ale také upozorňováním na sebe sama, např. žalováním, šaškováním. U dětí lze také pozorovat snahu vyhnout se neúspěchu, která se projevuje stálým strachem a napětím, apatií, nezájmem o dění ve školní třídě, ba dokonce lhaním, podvody, nemocí či útky.

Výše uvedené obtíže se mohou projevovat v nejrůznějších kombinacích, ve větší či menší míře (Zelinková, 1994, s. 31-33).

Včasné poskytnutí podpory a základní rozpoznání obtíží je zajištěno prevencí těchto poruch. U dětí předškolního věku a dětí po nástupu do školy se provádí screening. Při screeningu je možné zaznamenat některé projevy, které mohou být rizikovými faktory z hlediska specifických poruch učení.

Před provedením odborného vyšetření v PPP, SPC, SVP a zařazením žáka do režimu speciálního vzdělávání organizuje škola pro žáka intenzivní podpůrný výukový program v délce trvání minimálně tří

měsíců, kdy využívá individuální pedagogické přístupy a metody v rámci vyučování. Tento program se zaměřuje na podporu školní úspěšnosti žáků v běžné škole. Podpůrný program, který se snaží předcházet selhávání žáků, je připravován učitelem příslušného vyučovacího předmětu či speciálním pedagogem. Je zpracováván písemně a zhodnocení jeho průběhu je součástí pedagogické diagnostiky a žádosti o provedení odborného vyšetření.

Speciálně pedagogická péče je zaměřena na rozvoj a posílení oslabených funkcí centrálního nervového systému a osvojení potřebných dovedností, jejichž výuku provádí speciální pedagog, školní psycholog. Škola umožňuje těmto žákům užívat kompenzační pomůcky – kalkulátor, počítač, magnetofon a speciální metodické pomůcky. Učitel k žákům s poruchami učení přistupuje individuálně a o průběhu poskytované péče informuje zákonné zástupce žáka.

Organizace vzdělávacího procesu vyžaduje:

- Uplatňovat speciálně-pedagogické postupy a způsoby práce v průběhu celého vyučování. Přičemž důležitou roli sehrává volba přiměřeného tempa, individuální přístup a využívání možnosti redukce učiva.
- Přístup učitele během výuky. Tím je myšleno upřednostnění ústního osvojování učiva příslušného předmětu před písemným projevem, volba doplňovacích cvičení, omezení psaní diktátu.
- Snížený počet žáků ve třídě.
- Individuální práci s handicapovaným žákem.
- Vzájemnou komunikaci rodiny a školy.
- Při hodnocení a klasifikaci přihlídnutí k charakteru poruchy. Volit kratší texty, kontrolovat porozumění textu, upřednostnit čitelnost před úpravností, využívání názorných pomůcek.

(Pipeková, 2006, s. 155 - 158)

Žáci se specifickými poruchami učení jsou zařazováni do příslušného typu školského zařízení na základě doporučení a výsledků odborného pedagogického a speciálně-pedagogického vyšetření

v pedagogicko-psychologické poradně či za spolupráce příslušného speciálně-pedagogického centra, Dys-centra, za souhlasu zákonného zástupce žáka a ředitele školy. Vzdělávací proces se svým obsahem příliš neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků.

V současnosti existují tyto základní možnosti péče:

a) Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy.

Tato forma péče se uplatňuje především u mírnějších forem poruchy v rámci třídy základní školy. Vyučující by měl mít základní vědomosti a dovednosti týkající se dané problematiky a měl by být schopen vytvořit vhodné podmínky pro reedukaci. Žák může být do běžné třídy též integrován, a to tehdy, jedná-li se o poruchu těžšího stupně a jsou-li zachovány a splněny podmínky integrace. Integrace se doporučuje snadno adaptabilním žákům s průměrným i nadprůměrným intelektem. Pro integrované žáky vypracovává třídní učitel ve spolupráci s poradenských zařízením či výchovným poradcem, školním psychologem, speciálním pedagogem a zákonným zástupcem individuálně-vzdělávací program. Tento program vychází z učebních dokumentů školy, obsahuje všechny významné skutečnosti důležité pro úspěšnou integraci žáka.

b) Individuální péče prováděná učitelem či speciálním pedagogem.

Péči zajišťuje učitel, který absolvoval speciální kurz, speciální pedagog či školní psycholog. Působí v běžné třídě, vede dyslektické kroužky, kabinety dyslektiků, reedukační péči a postupy konzultuje s poradenskými pracovišti.

c) Třídy individuální péče zřizované při základních školách.

Žák do těchto tříd dochází v průběhu dne pouze na vybrané předměty. Jedná se většinou o hodiny českého jazyka se zaměřením na reedukační péči, kterou obvykle provádí speciální pedagog.

d) „Cestující učitel“.

Jedná se většinou o pracovníka pedagogicko-psychologické poradny či speciálně-pedagogického centra. Dochází do základní školy, kde zajišťuje reedukační péči před, během i po vyučování.

e) Speciální třídy pro žáky s poruchami učení.

Tyto třídy jsou zřizovány při základních školách. V těchto třídách je snížený počet žáků a výuku provádí speciální pedagog. Žáci jsou do speciálních tříd zařazováni na základě výsledků odborného vyšetření dítěte a následně doporučení příslušného poradenského pracoviště se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce. Pro určité procento dětí je tato forma vzdělávání výhodnější než integrace. A to především pro žáky s průměrnými a mírně podprůměrnými intelektovými schopnostmi, pro žáky, kteří jsou hůře adaptabilní, uzavření, s neurotickými rysy, příliš pomalým tempem a pro jedince vyžadující individuální přístup.

f) Speciální školy pro žáky s poruchami učení.

Ve specializovaných školách je zajištěna individuální a tedy i speciální péče v průběhu celého vyučovacího procesu prostřednictvím týmu odborníků.

g) Třídy při dětských psychiatrických léčebnách.

V těchto třídách jsou vzdělávány a léčeny děti s těžkým stupněm postižení. Probíhá tu i reedukační péče. Jedná se o kombinované postižení, kdy přistupuje též péče terapeutická.

h) Individuální a skupinová péče.

Tento typ péče poskytují pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra. Skupinová péče je prováděna formou edukativních a stimulačních skupin nebo individuálně vedené reedukace. Do této péče jsou zapojeni i rodiče, kteří se zúčastňují společných skupinových sezení, což velmi motivuje jejich děti.

(Pipeková, 2006, s. 158 – 159)

Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení

Klasifikace a jí nadřazený pojem hodnocení je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Úkolem hodnocení handicapovaného žáka je zjišťování a posuzování jeho úrovně v určitém období. Cílem je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím níž získává informace o zvládnutí dané učební problematiky. Hodnocení se zaměřuje na celou osobnost žáka a orientuje se především na jeho kladné stránky osobnosti. Je dlouhodobé.

Učitel má na výběr, zda-li během školního roku bude používat vedle slovního hodnocení též jeho kombinaci s klasifikací nebo další funkční způsoby hodnocení, které mají dostatečnou výpovědní hodnotu pro žáka i jeho rodiče. Slovní hodnocení je alternativní forma hodnocení, kterou učitel volí na základě vlastního rozhodnutí, se souhlasem ředitele školy, zákonného zástupce a na doporučení poradenského pracoviště. Používá je i jako formu závěrečného hodnocení. Učitel by měl hodnocení koncipovat pozitivně, motivačně, ale také objektivně a kriticky. Jinou formou hodnocení může být pochvala, odměna, souhlas, vytčení chyby.

Správně volený způsob hodnocení u těchto žáků může významně ovlivnit nejen jeho další vývoj, ale i pozdější volbu profesní orientace.

Mezi obecné zásady hodnocení žáka se specifickou poruchou učení patří:

- Vhodným způsobem vysvětlit ostatním žákům rozdílný přístup k hodnocení žáků s poruchou učení.
- Chválit žáka za snahu a nechat ho zažít pocit úspěchu. Žák často vynaloží velké úsilí, ale výsledný efekt je minimální.
- Při hodnocení a klasifikaci je třeba vycházet ze znalosti příznaků postižení.
- Hodnotit pouze jevy, které žák zvládl.
- Při hodnocení a klasifikaci je důležité zvýraznit motivační složku hodnocení.
- Při hodnocení používat i jiných forem hodnocení, např. bodové hodnocení.
- U znevýhodněných žáků základní školy se doporučuje upřednostnit slovní hodnocení.
- Specifický přístup při hodnocení žáků je nutno uplatňovat ve všech předmětech, do kterých příznaky poruchy zasahují.
- Výkony žáků hodnotit spravedlivě.

(Pipeková, 2006, s. 162 – 163; také Zelinková, 1994, s. 146 – 153)

Školák s SPU

Velmi důležité jsou pro žáka se specifickými poruchami učení temperamentní vlastnosti, s nimiž se narodí. Pokud tito žáci současně

trpí nějakou poruchou emotivity, vyplývající ze specifického neurobiologického postižení, zvyšuje se tak riziko nežádoucího způsobu reagování. Může jít např. o labilitu, dráždivost a tendenci k impulzivnímu reagování či mrzuté náladě. Tyto faktory omezují možnost dosáhnout přijatelné kompenzace nedostatků v oblasti školního výkonu, ale zhoršují i sociální pozici ve školní třídě a snižují přijatelnost takového dítěte pro ostatní spolužáky či učitele a tím i míru tolerance k jeho nestandardním projevům či ochotu ho podpořit a pomáhat mu.

Specifická porucha učení může sekundárně ovlivnit prožívání a z něho vyplývající chování dítěte i v jiných situacích, např. mezi vrstevníky, protože se může stát stresorem, jehož zátěž z nejrůznějších důvodů vždy nezvládne a nedokáže se s ní vyrovnat tak, aby se ve škole cítilo dobře. Není v silách těchto dětí dosáhnout stejných výsledků jako ostatní a to ani při zvýšeném úsilí. Často jsou tito žáci trvale nejhůře hodnoceni. Žáci nejsou úspěšní a navíc musí věnovat mnohem více času přípravě do školy, tj. činnostem, které jim činní obtíže a ve většině případů je nebaví. Dítě mladšího školního věku jen těžko chápe, proč se musí tolik připravovat, když to nevede k požadovanému cíli. Napětí, které domácí přípravu do školy doprovází, zhoršuje celkovou situaci. Způsob, jakým žák své výukové problémy interpretuje, je velmi důležitý, protože ovlivňuje i jejich prožívání, ochotu spolupracovat a víru v úspěšnost vynaloženého úsilí. Na dosažené vývojové úrovni závisí výklad vlastního neúspěchu ve čtení a jeho vliv na sebepojetí. Výukové problémy a neúspěchy představují zkušenost, která je zpracována způsobem odpovídajícím aktuální emoční zralosti a úrovni uvažování.

Žáci mladšího školního věku přejímají názor pro ně významných autorit, především rodičů a učitelů, nekriticky. To s sebou nese riziko ztotožnění i s jejich nesprávnými závěry a výkladem školního selhání. Pokud dítě přijme důvod, že mu nejde čtení, protože je líné nebo hloupé, což jsou příčiny dané jím samotným, nebývá potom motivováno k další práci. Velký problém způsobují dospělí, rodiče a učitelé, kteří svým vzájemným obviňováním, že neúspěch ve čtení je důsledkem jejich špatné péče, nespolupráce se školou nebo nedostatečnou úrovní pedagogických schopností. Následkem toho dítě nebude mít ani v tomto

případě důvod usilovat o zlepšení. Když se žákovi zdá, že problém zavinili dospělí, byla by jeho snaha stejně zbytečná. Další nemotivující efekt má i interpretace specifických poruch učení jako poruchy, která představuje trvalou překážku v učení.

Hodnocení ostatních lidí nemusí být jen verbální, ale může se projevit i v emočním vztahu a chování k žákovi. Vědomí emoční akceptace podporuje sebeúctu a dodává dítěti sebedůvěru. Základy sebehodnocení se vytváří již v předškolním věku, ve vztahu ke škole jej ovlivňují především proklamovaná očekávání rodičů a jejich představy o možnostech dítěte. Skutečnost však může být úplně jiná. Pokud je horší, než rodiče očekávali, zvyšují nátlak na dítě a vymáhají naplnění jejich očekávání. Tato situace se často objevuje právě u dětí se specifickou poruchou učení. Ve školním věku je dětská identita v určité míře určovaná vlastním výkonem.

Hodnocení vlastního výkonu ve školním věku je kritičtější než v předškolním období. Specifická porucha učení představuje zátěž, která mění sebehodnocení dítěte, snižuje jeho sebevědomí a sebeúctu. Sebehodnocení dítěte závisí na přístupu rodičů, na jejich pochopení podstaty specifické poruchy učení, na míře, v jaké danou zátěž zvládli oni sami, zda-li dítěti přičítají vinu za školní neúspěch, zda od něho očekávají víc, než je schopno splnit. Je dokázáno, že na sebehodnocení má větší vliv názor dětské skupiny, např. třídy, než jednotlivce. Pro žáka se specifickými poruchami může být podceňování a posměch třídy horší než výtky dospělých.

Někdy u těchto znevýhodněných dětí dochází ke generalizované negativní atribuci, kdy jsou žáci hodnoceni jako celkově neschopné a navíc neochotné pracovat. Na tuto psychickou zátěž mohou reagovat rezignací a vznikem pochybností o možnosti změnit situaci vlastními silami, tj. naučenou bezmocností. Opakované neúspěchy vedou ke snížení motivace k učení. Na druhé straně jsou žáci, kteří pracují navzdory potížím a nevzdávají se, přestože jejich výkon se zlepšuje jen velmi pomalu. Tím, že se učí se svými problémy bojovat, se jejich sebedůvěra posiluje.

Děti s poruchami učení nemají o podstatě své poruchy učení zcela přesné informace, zejména v mladším školním věku. Někdy ani nevědí,

že se k označení jejich problémů užívají pojmy dyslexie, dysgrafie apod. Mnohdy nerozlišují mezi celkovým školním selháním a specifickými problémy se zvládáním čtení, psaní a počítání. Většina znevýhodněných školáků se shoduje, že je správné, aby učitelé takovým dětem pomáhali více než ostatním.

K uvědomění vlastních problémů se čtením dochází přibližně ve 2. – 3. třídě. Sebepojetí dítěte je ovlivněno na základě znalostí o ostatních dětech, s nimiž se žák srovnává. Z toho vyplývá, že se sebehodnocení žáka s poruchami učení může rozvíjet jiným způsobem ve specializované a v běžné třídě. Srovnání s ostatními, obzvláště schopnějšími, vyvolává pocity nespravedlnosti, závisti a přispívá až k propadu sebehodnocení.

Ve 4. – 5. ročníku se dětské sebepojetí stává přesnějším a komplexnějším, což platí i ve vztahu k negativním vlastnostem. Dítě si ve středním školním věku uvědomuje, kým je, co je pro něj typické a v čem se liší od ostatních. Jeho sebevědomí je stabilnější, je obtížnější je změnit, což v tomto období, kdy se fixují i jeho negativní složky, může vést k přesvědčení o vlastní neschopnosti, horší inteligenci, nárůstu nedůvěry ve vlastní schopnosti a pocitům méněcennosti.

Sebepojetí se v době dospívání významným způsobem liší. Pubescent je labilnější, méně sebejistý a snadno zranitelný. Žák s poruchami učení často v tomto období ztrácí smysl školního úsilí. Děje se tak zejména tehdy, když je jedinec méně úspěšný. Tito žáci si své školní problémy často kompenzují důrazem na jiné schopnosti, někdy i nežádoucího charakteru, např. fyzickou silou. V době dospívání se mění postoj žáků s poruchami učení k vlastním potížím a z něho vyplývající chování. Mohou se zde uplatnit různé způsoby pozitivní kompenzace, např. volba účinného způsobu osvojování učiva. V horším případě se mohou vyskytnout i problémy, které vyplývají z nežádoucích obranných reakcí, např. stažení do sebe. Školní neúspěch a negativní zkušenosti mohou vést k odmítnutí jakéhokoli dalšího vzdělání.

Žáci s poruchami učení mohou mít různé emoční problémy. Mezi nejčastější patří pocity nejistoty, úzkosti, strachu. Bylo zjištěno, že tyto úzkostné děti se hodnotí hůře, jsou citlivější na neúspěch a také ho velice intenzivně prožívají. To vede k různým obranným reakcím,

např. vyhýbání se všem potenciálním zdrojům neúspěchu, což může být ze strany učitele špatně chápáno jako neochota k učení. Úzkost může vyvolávat psychosomatické potíže, jakými jsou např. bolesti hlavy, břicha. Na druhé straně se vyskytují žáci, kteří úzkostní nejsou a školní selhání zvládají bez emočních problémů. Reakce na úspěch je u každého dítěte jiná. Někdo reaguje zlostí, vztekem, vzdorem, různě projevenou agresí, u jiného se objevují pocity smutku, nejistoty, ponížení, ale i studu či viny.

Postoj znevýhodněných žáků k jejich problémům s učením závisí na individuálně specifické souhře mnoha faktorů, jakými jsou např. vlastnosti žáka, celkové stability, odolnosti vůči zátěži, ale také emoční podpora rodiny, učitelů, přátel, dobré sociální pozici mezi vrstevníky.

Podle výzkumu, který provedli Reid a Fawcettová, je známo:

- 1/3 žáků se specifickou poruchou učení se považuje ve škole za nejhorší a cítí se hloupé, protože neumějí tolik, co ostatní spolužáci.
- 40 % dotázaných uvedlo, že jejich porucha učení ovlivňuje jejich celkový život ve škole.

(Matějček, 2006, s. 41- 116)

Podstatným způsobem je dětské sebepojetí ovlivněno školou, zejména pak celkový klimatem třídy a přístupem učitele. Podle Stonea (1997) ovlivní opora, kterou takovým dětem poskytují rodiče, jejich celkové sebepojetí, zatímco postoj učitelů se projevuje především v oblasti školského sebehodnocení. Z tohoto hlediska je důležité, zda-li žák navštěvuje běžnou či specializovanou třídu, resp. školu. Každá z uvedených variant přináší jiné podněty i jinou zátěž.

Část žáků se specifickou poruchou učení zůstává v **běžné třídě**. Zde je jejich znevýhodnění v různé míře zohledňováno jak při výuce, tak i při konečném hodnocení výsledků. Přesto zde tito žáci mívají horší studijní výsledky než většina žáků ve třídě. V některých případech se bohužel objevují i učitelé, kteří nepovažují za nutné uplatňovat individuální přístup k takovým dětem a očekávají od nich či dokonce vyžadují takové výsledky, kterých nejsou žáci schopni dosáhnout. Nepříznivě působí také fakt, že tyto děti na učitele mnohdy působí jako méně

schopné, pomalé, nesoustředěné a nemotivované. Takto znevýhodněné děti jsou zejména ve větších třídách ve velkém stresu. Na druhé straně se však ukazuje, že právě spolužáci mohou být zdrojem opory a pomoci dětí s poruchami učení (Matějček, 2006, s. 50).

Ve **specializovaných třídách** se žáci se specifickými poruchami učení necítí odlišné, nezažívají jen neúspěchy a jejich sebejistota se zvyšuje, ubývá pocitů méněcennosti a viny. V těchto třídách je konkurence přiměřená. Učitelé vyučující ve specializovaných třídách mají potřebné znalosti a zkušenosti.

Problémy v tomto případě mohou vyplívat z generalizovaného negativního hodnocení celé třídy. Všichni žáci specializovaných škol mohou být označováni příslušností k této nestandardní skupině, vymezené specifickou poruchou učení, která bývá chápána jako sociálně degradující. Problém spočívá v tom, že zařazení do specializované třídy mohou vrstevníci z běžných škol, tak i dospělí laici považovat za jasné potvrzení jejich nedostačivosti. Jsou označováni jako ty, co „chodí do školy pro hloupé“. Dalším problémem je fakt, že specializované třídy často bývají jen na prvním stupni ZŠ. Vznikají pak komplikace při návratu do kmenové třídy či do jakékoli běžné školy.

Žáci navštěvující specializované třídy jsou emočně vyrovnanější než jejich vrstevníci, kteří zůstali v běžných třídách ZŠ. Žáci ze specializovaných tříd se hodnotili lépe než děti z běžných tříd, i když ani jejich sebevědomí nedosahovalo vždy alespoň průměrné úrovně, mnohdy bylo horší. J. Klégrová zjistila, že celkové sebepojetí školáků se specifickými poruchami učení nezáviselo na jejich školním prospěchu. Lze předpokládat, že důvodem je způsob klasifikace a celkového hodnocení užívaného učiteli ve specializovaných třídách. Učitelé zde nehodnotí jen žákům výkon, ale přihlíží k závažnosti poruchy a možnostem každého žáka, k jeho snaze a vynaloženému úsilí. Uplatňuje se zde podpůrný a terapeuticky zaměřený přístup speciálních pedagogů. To znamená, že za těchto okolností nemá známka obvyklý význam, nevyjadřuje srovnání výkonů jednotlivých žáků ve třídě (Matějček, 2006, s. 51).

Hodnocení specializovaných tříd z pohledu rodičů je velmi dobré. Rodiče jsou s klidnějším prostředím i s prací učitelů mnohem spokojenější než s prací pedagogů v běžných třídách. Vztahy svého dítěte se spolužáky v těchto třídách považují rodiče rovněž za jednoznačně lepší (Matějček, 2006, s. 176 – 177).

Vztah učitelů k žákům se specifickými poruchami učení

Na základě výzkumu prováděným Z. Matějčkem a M. Vágnerovou bylo zjištěno, že čeští učitelé jsou o problematice specifických poruch učení dobře informováni a že obecná informovanost je stejná u všech učitelů, bez ohledu na jejich zařazení. Učitelé působící ve specializovaných třídách mají hlubší znalosti, vědí o příčinách těchto specifických poruch učení, o jejich spojení s dalšími problémy.

Učitelé si u těchto znevýhodněných dětí všimají především problémů v učení a důsledků nezvládnutí této zátěže, což je zcela pochopitelné, poněvadž specifická porucha učení je základní diagnóza.

Závažnější stupeň specifických poruch učení představuje zátěž, jejíž důsledky nejsou jen výukové, ale i emoční a sociální. Výkony dětí často nelze zlepšit tak rychle a radikálně, jak by si rodiče i učitelé přáli, ale emoční a sociální problémy zvládnout lze. Je tedy důležité, aby byly potíže správně diagnostikovány a poradna ve spolupráci se školou vytvořila nejenom individuální výukový plán, ale i přiměřenou strategii přístupu k handicapovaným dětem, které mohou sloužit nejen jako prostředek nápravy, ale i jako prevence rozvoje sekundárních komplikací.

Potěšujícím zjištěním je vědomí pozitivních vlastností znevýhodněných žáků. Znamená to, že většina učitelů dokáže diferencovat a neuchyluje se k negativní generalizaci. Pokud učitel dokáže takové poznatky sdělit rodičům a nezužuje-li rozhovor jen na stížnosti a sdělení o nedostacích dítěte, zlepšuje to vztah učitele s rodiči.

Ukázalo se, že učitelé prvního stupně jsou k handicapovaným žákům oproti učitelům druhého stupně tolerantnější, neposuzují znevýhodněné školáky tak radikálně, považují je za celkem dobré žáky, jsou přesvědčeni, že se tyto děti snaží, když jim učení nejde. V názoru

na žáky s poruchou učení má vliv i délka praxe. Zkušenější učitelé bývají tolerantnější, nehodnotí děti tak přísně jako začínající učitelé, kteří obvykle chtějí, aby všechno bylo dle jejich představ. Na druhé straně postoj nejstarších učitelů s délkou praxe přesahující 20 let leckdy ovlivňují omezenější teoretické znalosti o specifických poruchách učení. U těchto učitelů bývá často problém změnit jejich názor a přimět je, aby akceptovali nové poznatky (Matějček, 2006, s. 180 – 204).

Odborníci zabývající se specifickými poruchami učení doporučují učitelům takové přístupy, které jsou důležité v podpoře znevýhodněných jedinců. Shodují se, že obecně platí:

- Je lepší dítě posadit ve třídě před sebe, samotné nebo vedle klidného dítěte, ne vedle upovídaného.
- Posadit jej lépe doprostřed než na okraj.
- Vysvětlovat novou látku jednoduchými slovy a krátkými větami.
- Domluvit se na úkolech, na známkování, na počtech možných chyb, na počtu domácích úkolů.
- Vyhnout se únavě, příliš rychlému tempu.
- Nechávat žáka odpovídat na otázky, když nebude odpovídat dle pořadí, a dodávat mu odvalu přeskakovat otázky, které neumí vyřešit.
- Učitel by se měl vyhnout vysvětlování nové látky po diktátě nebo jiné aktivitě, která je pro žáka velmi namáhavá.
- Učitel by měl pomoci žákovi v počátku plnění svého úkolu.
- Být trpělivý nad jeho pomalostí.
- Nechat žáka objevovat své schopnosti a využívat to před třídou.
- Učitel by měl učinit opatření, aby žák zažil úspěch.
- Učitel si vytváří vizuální a fonologické pomůcky, tzv. „kufřík pomůcek“ .

(Pipeková, 2006, s. 161 – 162)

Spolužáci dětí se specifickými poruchami učení

Většina školáků ví, nebo se alespoň domnívá, že ví, co je specifická porucha učení. Představa dětí o této specifické poruše učení je, především na prvním stupni ZŠ, poněkud nepřesná. Tito školáci se

domnívají, že se jedná o nemoc nebo poruchu inteligence. Tyto znalosti se v průběhu let zpřesňují a starší školáci už vědí, že se jedná o poruchu učení. Adekvátní názor na potíže spolužáků se specifickými poruchami učení se stabilizuje ke konci školní docházky.

Spolužáci mají tendenci vysvětlovat problémy v učení jako důsledek nedostatečné motivace. Myslí si, že tito spolužáci mají špatné známky, protože se jim nechce učit nebo je učení nebaví. Ve většině případů tento názor děti přejímají od dospělých, kteří svou malou informovaností o tomto problému šíří nesprávné informace. Neznalost vede k negativnímu hodnocení a zvyšuje riziko odmítání takových dětí, které jsou považovány za hloupé, divné, za žáky, kteří se nechtějí učit a ve škole nedávají pozor. Dobrá informovanost je důležitým předpokladem adekvátního hodnocení a vytvoření přijatelného postoje k handicapovanému spolužákovi. Je dobré, pokud učitel dětem vysvětlí, jaké problémy žák se specifickými poruchami učení má a proč vznikly. Přispívá to nejen ke zlepšení celkové atmosféry ve třídě a omezení negativního postoje, ale dokonce i posílení jejich ochoty znevýhodněnému spolužákovi pomoci.

Většina dětí považuje své spolužáky s poruchami učení za dobré kamarády, kteří se v ničem neliší od ostatních. Chlapci bývají ve vztahu k těmto dětem kritičtější než dívky, častěji je hodnotí negativně. Důvodem může být skutečnost, že poruchou učení trpí převážně chlapci, a tak mohou častěji zažívat situace, kdy se znevýhodněný spolužák chová nepříjemně. Názor na míru sociální přijatelnosti se stabilizuje na druhém stupni ZŠ.

Chování učitelů k znevýhodněnému žákovi je pro ostatní žáky důležitou informací, zvláště pro mladší školáky, kteří mají tendenci přejímat jejich názor a napodobovat jejich chování k těmto dětem. Mohou cítit nespravedlnost k těmto žákům, protože je učitel zvýhodňuje a oni nevědí proč. To je důsledek toho, že jim učitel poruchu učení dostatečně nevysvětlil. V průběhu dospívání dochází k uvědomění, že nejde o nespravedlivé nadřezování, nýbrž o nutnou diferenciaci přístupu k rozdílně disponovaným spolužákům.

Výsledky výzkumu prokázaly, že dítě se specifickými poruchami učení není svými vrstevníky primárně odmítán a že jeho sociální

postavení závisí spíše na tom, jak se chová než na úrovni výkonu ve škole. Porucha učení není nedostatkem, který by byl pro rozvoj mezilidských vztahů ve třídě rozhodující. Avšak může být jedním z faktorů, které ve svém součtu mohou svého nositele závažněji znevýhodňovat. Zejména pokud je spojena s dalšími odchylkami nebo pokud jsou spolužáci o podstatě poruch učení špatně informováni (Matějček, 2006, s. 205 – 237).

Rodiče dítěte se specifickou poruchou učení

Podle výzkumů Z. Matějčka a M. Vágnerové bylo zjištěno, že většina rodičů je o specifických poruchách učení dobře informována. Současně s tím jsou někteří rodiče, dokonce i ti, jejichž dítě trpí poruchou učení, kteří věří, že tato porucha může být způsobena výchovným zanedbáním nebo špatnou školní výukou. Znalosti rodičů o možnostech diagnostiky a nápravy specifických poruch učení jsou na dobré úrovni. Existuje však určité procento rodičů, kteří nevědí, kdo by jim v této oblasti mohl pomoci.

Pro rodiče bývá obtížné pochopit podstatu poruch učení, protože se jim většina projevů zdá spíše jako projev neochoty a lajdáctví jejich dítěte. Pro rodiče těchto znevýhodněných dětí je těžké vcítit se do potíží svého dítěte a těžko pochopitelná je pro ně zejména neschopnost osvojit si z jejich pohledu velmi snadné učivo.

Pro rodiče je velmi těžké smířit se s tím, že jejich dítě nebude ve škole dobře prospívat. Nedokáží pochopit, jak je možné, že dítě s přijatelnou inteligencí není ve škole úspěšné. Inteligence je totiž pro rodiče jakýmsi obecným předpokladem k dobrému prospěchu. Rozpor mezi klidným průběhem předškolního věku a neočekávaným selháním na začátku školní docházky, přináší rodičům pocit zklamání.

V průběhu času se rodiče naučí své děti lépe chápat a vědí, jaké potíže jim brání k dosažení lepších výsledků.

Za největší problémy svých dětí rodiče považují tyto problémy v učení:

- Potíže se soustředěním.
- Malá odolnost vůči zátěži.
- Zvýšená unavitelnost.

- Nadměrná zbrkllost či pomalost.
- Neporozumění probírané látky.
- Nezapamatování si naučené látky.
- Velké výkyvy ve výkonu.
- Neúspěch i přes velkou snahu.

Nejtíživějším problémem pro děti i jejich rodiče je stres každodenní přípravy do školy. Ta vyžaduje značnou důslednost a trpělivost a velkou časovou náročnost. Rodiče trápí i nízká efektivita, neúměrná vynaložené námaze. Tato zátěž je dlouhodobá a většina rodičů, zejména pak matky, se těžko smiřují s faktem, že jsou na tak náročnou péči samy. Rodiče, kteří sami trpí specifickou poruchou učení, jsou vystaveni ještě většímu stresu, protože kvůli svému handicapu nedokáží dítěti pomoci tak, jak by potřebovalo. Jejich bezmocnost v důsledku toho samozřejmě narůstá. Na druhé straně skutečnost částečného úspěchu mění u rodičů postoj jak k současným, tak i k případným budoucím obtížím.

Rodiče znevýhodněných dětí, jejichž potomek navštěvoval nejdříve běžnou třídu a teprve pak, v důsledku výukového selhání, byl přeřazen do specializované třídy, velmi často nejsou s prací učitelů běžných tříd spokojeni. Mají výhrady k jejich profesním schopnostem, jsou přesvědčeni, že neumí procovat s takovými žáky, nedokáží jim látku dostatečně vysvětlit, mají na žáky vysoké nároky, příliš na ně spěchají a nechápou specifické potíže těchto dětí. Rodičům vadí neochota učitele uznat, že dítě trpí specifickou poruchou učení a tak potřebuje individuální přístup. Často si také stěžují na necitlivý přístup učitelů k jejich dítěti, konkrétně na to, že o ně nemají zájem, nevěnují se jim, nedokáží je povzbudit a dokonce ještě snižují jejich sebevědomí. Dost častou výhradou je i neochota učitele spolupracovat s rodiči. Problémy ve spolupráci se školou představují jeden z nejvýznamnějších zdrojů stresu.

Většina rodičů je s prací pedagogicko-psychologických poraden spokojena. Někteří rodiče uvádí, že je poradna zklamala, protože čekali něco víc, resp. něco jiného. Nejčastější příčinou nespokojenosti rodičů je způsob sdělení informací, který nebyl příliš ohleduplný

nebo nerespektovala vzdělanostní úroveň rodičů, což vedlo k neporozumění. Rodiče také dost často čekají, že poradny jejich problémy vyřeší a nabízené varianty jim jako pomoc nepřipadají.

Názory rodičů na problémy spojené se specifickými poruchami učení i případnou podporu ze strany učitelů či pracovníků poradny byly ovlivněny úrovní jejich vzdělání, jejich sociální a ekonomickou situací a dalšími faktory, které na tyto lidi působí jako zátěž (Matějček, 2006, s. 117 – 176).

5.5 Reedukace a prognóza SPU

Při reedukaci specifických poruch učení je třeba respektovat určité zásady. V opačném případě se jedná buď o doučování, které nemá z reedukací příliš společného, nebo jsou nahodile prováděna určitá cvičení, která nevedou ke zlepšení. Mohou naopak způsobit ztrátu motivace, snížení sebedůvěry a další negativní jevy.

Mezi základní zásady reedukace patří:

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

Reedukace je cílena do **tří oblastí**, které se při konkrétní práci vzájemně prolínají:

- *Reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu.*

Rozvíjeny jsou takové funkce, které je třeba rozvíjet a vychází se z úrovně, na níž dítě je. Při volbě cvičení se mění náměty a motivace s ohledem na věk dítěte.

- *Utváření dovedností správně číst, psát a počítat.*

Tento postup se příliš neliší od metod používaných v běžných třídách. Rozdíl je ve způsobu zvládnání jednotlivých kroků a v tempu postupu.

- *Působení na psychiku jedince s cílem naučit s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sebe samého.*

Po předcházejícím selhání se dítě se specifickou poruchou učení dostává do náročných situací, které bez pomoci dospělých jen těžko vyřeší. Negativní úlohu sehrává přílišné zaměření učitele či rodičů na obtíže. Dlouhodobým cvičením chtějí dospět ke zlepšení a zapomínají přitom, že dítě bez ohledu na své obtíže zůstává dítětem se všemi charakteristickými vlastnostmi. Porucha nesmí být stále zdůrazňována jako něco, čím se dítě vyděluje z kolektivu a zmizet by mělo i označení „náš dyslektik“. Je nutné, aby se takto znevýhodněným dětem dostávalo nejen reedukační péče, ale též psychické podpory, která směřuje k vytvoření přiměřeného sebevědomí, sebehodnocení a v neposlední řadě přispívá k psychickému vývoji. Objevují se též případy, kdy výsledky reedukace neodpovídají vynaložené námaze a nedaří se poruchu odstranit. S přibývajícím věkem dítě skutečnost hůře nese, ztrácí víru ve zlepšení, odmítá pokračovat v dosud prováděné reedukaci. V tomto případě je nutné zaměřit pozornost právě na psychickou stránku. U některých jedinců lze obtíže překonat, jiné bohužel provází tato porucha celý život.

Při reedukaci specifických poruch učení dochází často ke zbytečným chybám. **Mezi nejčastější chyby při reedukaci patří:**

- Hubování, vyčítání, vymáhání slibů, že selepší. V horším případě jsou to urážky, nadávky, vyzdvihování úspěšnějšího sourozence, kamaráda, spolužáka. Vedou k pocitům méněcennosti, k zatvrzelosti, lítosti, někdy až negativnímu vztahu k úspěšnějším.
- Každodenní únavné psaní diktátů stále stejným způsobem. Dítě je píše bez zájmu a soustředění, hádá, chyby se často opakují.

- Každodenní úmorné čtení textů, které jsou příliš náročné, a jejich klopotné hláskování nebo slabikování vyžaduje příliš mnoho úsilí. To způsobuje prohloubení nechuti ke čtení.
- Nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům. Častou chybou rodičů je předčítání věty po větě a nucení dítěte k memorování bez pochopení a bez souvislostí.
- Stálé povzdechy a podivování se nad tím, že dítě něco neumí typu „Jak to, že to zase nevíš, vždyť ses to učil, ...“ Pokud dítě neumí látku, kterou se učilo, je třeba hledat příčinu jinde. Jednou z mnoha příčin může být porucha procesu automatizace. Častěji je však chyba ve špatném učení bez porozumění nebo učivo nebylo dostatečně opakováno a upevněno.
- Odpírání chvály, „aby se více snažil a nezpychl.“

Prognóza specifických poruch učení závisí na mnoha faktorech a další vývoj těchto dětí může být velice rozdílný. Ve většině případech dojde k určité úpravě potíží již v průběhu základní školní docházky. Případné zlepšení je závislé na trpělivosti a vytrvalosti dítěte i jeho rodičů a na přiměřenosti nápravného postupu. V období dospívání se mění postoj k vlastním potížím a z něho vyplívající chování, může je pozitivně ovlivnit i změna způsobu uvažování. Mohou se zde také účinně uplatnit různé způsoby kompenzace, např. vyrovnání nedostatků ve čtení volbou takového způsobu osvojování učiva, který nebude limitovat tuto specifická porucha učení. V některých případech je vidět zlepšení až v období adolescence. Může jít o vyrovnání s těmito problémy a změnu postoje. Někdy dochází dokonce k určité akceleraci v rozvoji daných schopností. Pravděpodobnost, že adolescent své omezení překoná, je závislá na mnoha různých faktorech. Za nejvýznamnější lze považovat psychickou stabilitu a odolnost vůči zátěži, dobré sociální kompetence a podporu ze strany rodiny i vrstevníků. Důležité je i porozumění učitelů a odborná pomoc při nápravě. Některé problémy však přetrvávají i v tomto období. Nejčastějším přetrvávajícím problémem je pomalejší tempo a nedostatky v písemném projevu.

Zkušenost s problémy v učení ovlivňuje dospívajícího různým způsobem. Tito jedinci bývají častěji školsky neúspěšní. Tyto negativní

zážitky mohou někdy vést až k odmítnutí jakéhokoli vzdělávání a k odchodu ze školy. Volba další profesní přípravy je vždy ovlivněna existencí těchto potíží. Žáci se na nové škole hůře adaptují, trpí pocity neporozumění a nedostatečné podpory. Většina žáků má přinejmenším v počátečním období prospěchové potíže.

Specifická porucha může zásadně ovlivnit postoj ke čtení. Takto postižení jedinci, dokonce i když jsou jejich potíže kompenzovány, neradi čtou a činí tak pouze z naléhavého důvodu. Výsledkem je menší přísun informací a omezení rozvoje slovní zásoby (Matějček, 2006, s. 38 – 40).

6. DYSLEXIE

Česká definice vytvořená Z. Matějčkem a J. Langmeierem v roce 1960 zní takto: „ Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnosti pro učení čtení za dané výukové metody. Objevují se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností“ (Matějček, 2006, s. 7).

J. Pipeková (2006, s. 146) ve své knize definuje dyslexii jako specifickou poruchu učení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Žák má problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen.

Další zahraniční autoři definovali dyslexii jako specifickou poruchu funkčního systému čtení, která patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami nebo nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému (Matějček, 2006, s. 7).

Definice dyslexie, kterou v roce 2002 akceptovala Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA, základní znaky této poruchy dále rozvádí: „Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném a/nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundární následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání“ (Matějček, 2006, s. 8). Tato definice vychází z problémů anglicky mluvících školáků, kteří mají s hláskováním větší problémy než české děti.

6.1 Charakteristika, projevy a příčiny dyslexie

Dyslexie se vyskytuje přibližně u 3 % českých dětí a nadpoloviční většina z nich potřebuje k překonání potíží ve čtení odbornou pomoc. Četnost dětí, které mají tyto problémy, závisí na charakteru jazyka, např. v anglicky mluvících zemích je takových žáků mnohem více. Český jazyk je transparentní, proto není zvládnutí čtení tak náročné.

Častěji bývají postiženi chlapci než dívky. Rozdíl bývá ještě větší, když jde o srovnání závažnější formy dyslexie.

Co se týče příčiny dyslexie, obvykle jde o interakci několika dílčích faktorů, dědičných dispozic a vnějších vlivů. Dvě velké studie v Anglii a v Coloradu prokázaly, že dyslexie je přibližně z 50 % podmíněná geneticky a z 50 % závisí na vnějších vlivech. Dědičné faktory ovlivňují rozvoj dispozic pro vznik dyslexie prostřednictvím jejich vlivu na vývoj CNS. V průběhu posledních let byla potvrzena existence několika genů, které nějakým způsobem přispívají k rozvoji dyslektických potíží. Jde o geny lokalizované na 2., 3., 6., 15., a 18. chromozomu. Zmíněné geny pravděpodobně nepůsobí izolovaně, ale jejich vliv je zřejmý. Je prokázáno, že rozvoj dyslexie ovlivňuje v největší míře gen lokalizovaný na krátkém raménku 6. chromozomu.

Příčinou vzniku dyslexie mohou být i exogenní faktory. Vnější vlivy mohou podpořit takové funkční změny mozku, které vedou k proměně předpokladů k rozvoji určitých dovedností, např. i čtení. Tyto vlivy mohou působit prenatálně, perinatálně či postnatálně a vést k poškození struktury či funkce mozku, zejména těch oblastí, na nichž závisí vznik dyslektických potíží. Dyslexie tedy nevzniká pouze v prenatálním období, ale může vzniknout i v pozdějším věku, obvykle vinou nějakého onemocnění či postižení CNS.

Mnohé studie potvrdily skutečnost, že na rozvoj čtení má vliv i lingvisticky podnětné domácí prostředí, podporující zájem dětí o knihy a časopisy již od počátku jejich života.

Bez významu není ani působení pedagogického vedení, které může ovlivnit rozvoj poruchy čtení nebo přinejmenším její závažnost (Matějček, 2006, s. 11 – 19).

Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to správnost, rychlost, techniku čtení a porozumění čtenému. Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér. Řada autorů uvádí souvislosti s očními pohyby.

Nejčastější chybou proti správnosti jsou záměny písmen tvarově podobných (b-d-p, s-z, t-j), zvukově podobných (t-d, a-e-o, b-p) nebo zcela nepodobných. Ne ve všech případech jsou záměny projevem poruchy, protože např. b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.

Porucha rychlosti se projevuje tím, že žák luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí si slova. Existují také případy, že i dítě čtoucí přiměřeně rychle má diagnózu dyslexie, pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat souvislost.

K tomu, aby dítě mohlo plynule číst, musí umět dostatečně rychle rozeznávat písmena či jejich komplexy, tj. slova. Rychlé postřehování závisí na dobré funkci vizuálního magnocelulárního systému, který je zodpovědný za časování percepce čteného textu. S tím souvisí další problém dyslektiků a to horší postřeh podnětů, které jsou v pohybu a problém v prostorovém vidění.

Při výuce čtení metodou analyticko-syntetickou je chybou proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení, kdy si žák čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Je-li žák vyučován genetickou metodou, jde o zcela běžný postup.

Porozumění čtenému je závislé na úrovni rychlého a hbitého dekódování, syntézy písmene ve slovo a odhalení obsahu slova.

Výše uvedené znaky čtenářského výkonu mohou být postiženy různě z hlediska intenzity a v různých kombinacích (Zelinková, 2003, s. 41; také Pipeková, 2006, s. 146).

Porucha čtení se projevuje hned na začátku školní docházky, i když v této době nemusí být ještě tak nápadná.

Tato porucha učení může mít tyto školské důsledky:

- Odráží se v osobnosti dítěte.
- Přináší s sebou pocity napětí nejen ve výuce jazyka, ale i v ostatních předmětech.

- Dyslektické děti mají zpravidla horší známky ze čtení, resp. z českého jazyka, než v jiných předmětech.
- Může vést ke snížení celkového školního výkonu.
- Přináší s sebou i riziko neurotického vývoje žáka.

Dyslektické potíže mohou být různě závažné. Platí zde pravidlo nepřímé úměrnosti, což znamená, že čím je forma postižení závažnější, tím se v populaci vyskytuje méně často.

Dyslexie, která je nejčastější specifickou poruchou učení, bývá často spojena s dalšími potížemi, ať už se jedná o jiné specifické poruchy učení nebo narušení exekutivních funkcí a poruchy pozornosti.

- U 60 % dyslektických dětí se vyskytuje kombinace různých specifických poruch učení.
- 30 % dyslektiků trpí zároveň ADHD syndromem.
- 50 % dyslektiků má problémy v oblasti motorických dovedností, především v udržení rovnováhy a koordinace, tj. příznaky dyspraxie.
- 50 % dyslektických dětí má nějaké problémy v oblasti řeči a jazyka, jejich vývoj řeči je často opožděn.
- 15 – 20 % dyslektiků má problémy v chování.

(Matějček, 2006, s. 9)

6.2 Diagnostika dyslexie

Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace.

Diagnostika, která se provádí na specializovaných pracovištích se liší od té, která se provádí v běžné či specializované třídě.

Diagnostika v běžné třídě

V běžné třídě není možné provádět podrobnou diagnostiku. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivněno atmosférou školy, třídy a osobností učitele. Učitelovým pomocníkem se může stát záznamový arch, který však slouží pouze k základní orientaci v problémech dítěte. Údaje mohou být podkladem pro vypracování žádosti o vyšetření dítěte na odborném pracovišti a východiskem pro podrobnější diagnostiku. Důležitým diagnostickým znakem je srovnání úrovně čtení a výsledků v dalších předmětech s úrovní rozumových schopností.

V 1. ročníku nejčastěji signalizují poruchy učení tyto projevy:

- Výkony ve čtení jsou horší než výkony v jiných dovednostech a činnostech, např. matematice.
- Nápadný může být zájem o jiné činnosti, které se od čtení výrazně liší.
- Vázne spojení hláska-písmeno. Žák zaměňuje nová písmena, protože si je nepamatuje.
- Žák odříkává text z paměti nebo si ho domýšlí. Při změně textu je bezradný.
- Objevují se obtíže při skládání písmen do slabik, nápadně pomalé slabikování.
- Neschopnost sledování čtení spolužáků, protože sám nečte, neudrží pozornost u jedné činnosti, nezvládne vedení očních pohybů.
- Dítěti zcela uniká obsah přečteného textu.
- Častým projevem je u těchto žáků porucha slovní paměti nebo porucha vizuálního vnímání.
- Žák nezvládá techniku rychlého či letmého čtení.
- Čte s nerovnoměrným a přerývaným rytmem.
- Ke konci školního roku se objevuje tzv. dvojí čtení.

(Zelinková, 1994, s. 29-30; také Pipeková, 2006, s. 146)

Diagnostika na specializovaném pracovišti

V současné době poskytují garanci diagnostiky specifických poruch učení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně

pedagogická centra. Na komplexní diagnostice spolupracuje psycholog, speciální pedagog nebo pro tento účel odborně připravený pedagog a sociální pracovníce, popř. další specialisté, např. odborný lékař. Při stanovení diagnózy se bere v úvahu zpráva ze školy, kterou žák navštěvuje.

Důležitou součástí diagnostiky tvoří anamnéza dítěte zaměřená na jeho život, sourozence a rodiče. K hlavním údajům patří zjištění o výskytu podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, o prodělaných onemocněních (obzvláště horečnatá onemocnění), údaje o vývoji řeči, motoriky a zájmech dítěte. Tuto anamnézu zpravidla vypracovává sociální pracovníce.

Psycholog zjišťuje úroveň verbální a neverbální inteligence se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka. Podle struktury inteligence je možné odvodit některá doporučení pro reedukaci nebo lepší přístup k žákovi a pochopení jeho obtíží.

V průběhu vyšetření je sledováno chování dítěte. Sleduje se způsob řešení úkolů, efekt pomoci ze strany vyšetřující osoby.

Důležité je podotknout, že diagnostika dyslexie není to samé jako diagnostika čtení. Diagnóza je výsledkem úvahy a syntézou poznatků různých vyšetření (Zelinková, 1994, s. 24 – 26, Zelinková, 2003, s. 50 - 63).

6.3 Reedukace a kompenzace dyslexie

Reedukace dyslexie, vycházející z analyticko-syntetické metody vyučování čtení, začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které se čtením souvisejí. Vlastní práce v oblasti čtení se provádí ve dvou oblastech:

- technika čtení (dekódování),
- porozumění.

Obě tyto oblasti spolu souvisejí a navzájem se ovlivňují. Nevládá-li žák techniku čtení, tj. zaměňuje tvarově a zrcadlově podobná písmena, rozpomíná se na jména písmen, klopotně provádí syntézu písmen

ve slovo, pohlcují tyto aktivity v každém okamžiku značné množství žákovy pozornosti. Té následně zbývá méně na porozumění obsahu textu a další činnosti, které se čtením souvisejí, jako např. vybavování souvislostí, předcházejících poznatků, prožitků. Je pravda, že v některých případech pomůže překonat nedostatky dekódování, přesto čtení zůstává pomalé s nedostatky v porozumění (Zelinková, 2003, s. 79).

Technika čtení

Proces dekódování znamená zrakovou identifikaci tvarů písmene, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno-hlávka), zrakoprostorové uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza). Následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem (Zelinková, 2003, s. 79).

Porozumění čtenému textu

Porozumění textu je psycholingvistická činnost, při níž dochází ke spojení mezi prvky textu navzájem, mezi prvky textu, vědomosti žáka a vnějším světem. K porozumění dojde pouze tehdy, spojí-li se vědomosti čtenáře, prvky textu a objektivní realita. Z toho je zřejmé, že dosavadní vědomosti hrají velmi významnou roli.

Nácvik porozumění čtenému textu se současně prolíná s dekódováním. Čím lépe je zvládnuto dekódování, tím více pozornosti může žák věnovat obsahu textu. Pro lepší porozumění textu se před vlastním čtením provádí nácvik čtení obtížných slov, čtení po částech se zdůrazněním základních myšlenek, grafická úprava textu a v neposlední řadě předcházející seznámení s textem ve formě rozhovoru.

Nedostatečné porozumění obsahu čteného se může projevit i při vyhovující rychlosti čtení. Přestože žák čte poměrně rychle a správně, technika čtení není zcela zautomatizovaná, aby umožnila soustředění na obsah čteného, tím spíše na aktivní zpracování obsahu.

Porozumění probíhá na několika úrovních a je ovlivněno úrovní čtení i věkem dítěte (Zelinková, 2003, s. 83).

7. DYSGRAFIE

7.1 Charakteristika, projevy a příčiny dysgrafie

Dysgrafie je způsobena deficitem především v následujících oblastech:

- Hrubá a jemná motorika,
- pohybová koordinace,
- celková organizace organismu,
- zraková a pohybová paměť,
- pozornost,
- prostorová orientace,
- porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového či zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení foném-grafém.

Nejčastější příčinou bývá kombinace následujících deficitů:

- Obtíže s jemnou motorikou,
- snížená zraková představitivost,
- neschopnost zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen.

(Zelinková, 2003, s. 92)

O. Zelinková (2003, s. 42) vysvětluje dysgrafii jako poruchu psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úprava. Projevuje se v následujících oblastech:

- Žák si obtížně pamatuje tvary písmena a těžko je napodobuje.
- Písmo je příliš malé, velké, často obtížně čitelné.
- Objevují se obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících.
- Žák často škrte, přepisuje písmena.
- Písemný projev je celkově neupravený.
- Neúměrně pomalé tempo psaní.
- Písařský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti, času.

J. Pipeková (2006, s. 146 – 147) píše o dysgrafii jako o specifické poruše grafického projevu, která postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen a řazení písmen.

Projevuje se následovně:

- Dítě zaměňuje tvarově podobná písmena.
- Písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné.
- Žáka má tendence směšovat psací a tiskací písmeno.
- U žáků se objevují problémy s dodržáním liniatury, výšky písma.
- Dítě píše pomalu, namáhavě, obsah napsaného v časové tísní nekoordinuje se skutečnými jazykovými schopnostmi.
- Často se u žáků objevuje vadné držení psacího náčiní.
- Proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti.
- Žák není schopen soustředit se na obsahovou a gramatickou stránku projevu.

Dysgrafie sebou nese následující školské důsledky:

- U žáka se objevuje špatná úprava písemného projevu.
- Není schopen úhledného psaní, ani přehledného rozvržení textu.
- Vyskytuje se problém s udržení horizontální roviny písma.
- Píše mimořádně velkými nebo naopak malými písmeny.
- Píše řadu slov fonematicky, tedy tak, jak je slyší.
- Žák není schopen simultánně provádět opravy napsaného textu.
- Žák často nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb a to nejčastěji při diktátech nebo časově limitovaných úkolech.
- Dysgrafická porucha zasahuje i do matematiky.
- Žák nedokáže provést správný zápis čísel, má problémy v řešení slovních úloh.
- Dysgrafie je někdy spojena s dyspinií.

(Pipeková, 2006, s. 146 – 147)

7.2 Diagnostika dysgrafie

Důležité je uvědomění si, že poruchou není stav, kdy dítě píše nečitelně, protože učitelka diktuje příliš rychle a zadává nepřiměřeně dlouhé texty. Grafická stránka písemného projevu je hodnocena v následujících ukazatelích:

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

(Zelinková, 2003, s. 59)

7.3 Reedukace a kompenzace dysgrafie

Preventivní opatření a postupy se z hlediska jednotlivých etap neliší od reedukace. Zahrnují:

- rozvíjení hrubé a jemné motoriky,
- správné provádění uvolňovacích cviků,
- předcházení nesprávným návykům v držení psacího náčiní i nesprávným tvarům písmen.

Při psaní se zapojuje mnoho svalů, což u nadměrně zatížených svalových skupin způsobuje únavu, která se následně přenáší na celý organismus. Z tohoto důvodu je důležité správné držení těla při psaní, poloha dolních končetin, držení psacího náčiní a vzdálenost hlavy od papíru. V průběhu psaní je vhodné u mladších žáků zařazovat relaxační cvičení. Účinnější jsou krátkodobé opakující se cviky než jednorázová dlouhá cvičení.

Pro rozvoj hrubé motoriky se provádí cvičení paží, uvolnění pletence ramenního. Pokud není uvolnění dostatečné, je pohyb křečovitý, svalstvo je stále v napětí. To způsobuje, že žák na psací náčiní tlačí

a křečovitě ho svírá. Jeho písmo pak není plynulé, ruka brzy bolí, žák je unavený a ztrácí zájem o práci. Procvičení paží, svalů krku a trupu může být zařazeno i v průběhu psaní. Pokud je žák neposedný a často mění při psaní polohu, pohyb zatěžuje různé svalové skupiny. Proto je lepší neposedný žák než dítě s nesprávným držením těla.

K rozvíjení jemné motoriky je řada cvičení, která se provádějí v rámci jiných předmětů, např. modelování, vytrhávání a skládání z papíru, navlékání korálků, omalovávání. Je vhodné tato cvičení s žáky provádět i během vyučovacích hodin čtení a psaní. Vhodné je modelování písmen, vytrhávání písmen při čtení apod. Další cvičení prováděná před psaním i v jeho průběhu jsou pohyby prstů, sestavy dlaní a cvičení pohybové paměti.

Uvolňovací cviky předcházejí nácviku psaní. Provádí se nejprve na svislé ploše, poněvadž pohyb směrem dolů je jednodušší, následuje na šikmé a nakonec na vodorovné podložce. Žáci používají měkké psací náčiní, např. voskové pastelky, uhel, tužku č. 1. Nejprve cviky provádí na velkých plochách, které se postupně zmenšují, až je žák schopný provést nacvičený tvar do linek. Plynulost a rytmus pohybů při psaní je dobré podpořit říkankami, písničkami či hudebním nebo alespoň slovním spojením. Tím se přispívá k psychickému uvolnění a motivaci dítěte. Uvolňovací i průpravné cviky je dobré provádět vždy několikrát, přičemž cílem není přesné obtahování tvarů nebo přesné napodobování, ale plynulost a rytmus pohybů. Tyto cviky se provádějí co nejčastěji, nejlépe před každým psaním. Uvolňovací cviky nejsou omezeny jen pro 1. ročník ZŠ, je vhodné zařazovat je před psaním i ve vyšších ročnících, aby si žáci zopakovali celý postup správného provádění pohybu.

Žáci by měli vědět, jak tvar vzniká. Učitel, který předvádí tvar nejdříve na tabuli, svůj pohyb slovně komentuje. Poté žáci obtahují vzor na tabuli. Pro cvičení kinestetické paměti je vhodné psát slova ve vzduchu se zavřenýma očima. Jednotlivá písmena, která mají více či méně opěrných bodů, jsou zpočátku pro dítě těžko zapamatovatelná. Proto je možné používat pomocné linky bez ohledu na věk žáka. Jestliže žák nezvládá písmeno, je nutné celý postup opakovat. Ačkoliv se zdá, že je to zbytečné zdržování, není tomu tak. Může se tak zamezit

nesprávnému návyku, který se později jen velmi těžko odstraňuje. Někteří žáci mají problém při vybavování písmen i ve vyšších ročnících. Nutnou pomůckou je zde přehled písmen. Dysgrafický žák nesmí být přetěžován stálým psaním. Učitel by měl vybírat kratší cvičení, která žák provádí častěji a pečlivěji.

Zcela nevhodné je dopisování úkolů o přestávce nebo doma. Výsledkem je nečitelný úkol se spoustou chyb. Dopisování i krátkého úkolu dysgrafika unavuje, během vyučování mu věnovalo stejný časový úsek jako ostatní děti, tato aktivita je pro něj namáhavější než pro ostatní. Přestávka slouží pro řadu jiných aktivit, mimo jiné i pro relaxaci. Další chybou ze strany učitele může být požadavek přepisování sešitů. Tato metoda je neúčinná. Nezřídka se stává, že přepisovaný úkol je mnohem horší než ten původní. Zvýšenou námahou, vypětím a nervozitou se písácká kvalita zhoršuje. V některých případech je velmi obtížné určit, kde končí dysgrafická porucha a začíná nedbalost, kterou nelze v písemném projevu tolerovat. Rozlišení a správný přístup k žákovi předpokládá empatii učitele, jeho diagnostické dovednosti a snahu dítěti pomoci.

Jestliže jsou výsledky reedukace nedostatečné, dítě ztrácí motivaci, ale zároveň potřebuje zaznamenávat myšlenky, poznatky, psát zápisy. Kompenzovat poruchu lze následujícími postupy, z nichž každý má určitá omezení:

- Psaní tiskacím písmem, které eliminuje traumatické vyhledávání spoje mezi hláskou a písmenem a vybavováním tvarů psacích písmen, lze bez problémů tolerovat u žáků ve vyšších ročnících. U mladších žáků hrozí nebezpečí, že i tiskací písmena budou stále méně čitelná a to v případě, že se nebudou provádět další cvičení zaměřená na rozvíjení motoriky. Na druhé straně je nutno podotknout, že v některých západních zemích i u nás ve Waldorfské škole se tiskací písmo užívá zcela běžně v 1. ročnících ZŠ. Rozhodnutí musí vycházet ze znalosti dítěte.
- Další kompenzační pomůckou může být počítač. Doporučuje se psaní na počítači v kombinaci se psaním krátkých úkolů rukou. Má-li žák dojít k rychlému a plynulému psaní, měl by zvládnout

psaní na klávesnici. Vyhledávání písmen a ťukání jedním prstem není řešení.

- Kopírování materiálů v naukových předmětech je také jedním z možných kroků. Žák by však čas, kdy ostatní píší, měl věnovat jiným s předmětem souvisejícím činnostem.

(Zelinková, 2006, s. 92 – 99)

8. DYSORTOGRAFIE

8.1 Charakteristika, projevy a příčiny dysortografie

J. Pipeková (2006, s.147) definovala dysortografii jako specifickou poruchu pravopisu, vyskytující se velice často ve spojení s dyslexií. Dále upřesňuje, že tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, tj. vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, zkomolenin, chyb z artikulační neobratnosti, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Negativně ovlivňuje proces aplikace gramatického učiva.

V minulosti se o pravopisných chybách v souvislosti s dysortografií nemluvilo vůbec. Předpokládalo se, že pokud dysortografický žák věnuje dostatek času učení, musí gramatiku zvládnout. Dlouhodobé zkušenosti učitelů i rodičů ale ukazují opak. I přes velkou snahu žáků, učitelů i rodičů lze zvládnout gramatické učivo jen s velkými obtížemi.

Dosud nejsou známy všechny příčiny, které dysortografii způsobují. Tato porucha může vzniknout v důsledku porodního traumatu a být součástí problematiky LMD. Příčiny lze také hledat v negativním vývoji řečové a jazykové složky rozumových schopností dítěte. Z rozboru psaní, z praxe a dosud provedených výzkumů vyplývá, že u žáků s dysortografií lze sledovat ve větší či menší míře poruchy zrakové a sluchové percepce, poruchy vnímání a reprodukce rytmu a vývoje grafomotoriky. K dysortografii se mohou pojit i obtíže ve sladění vnímaného s koordinovanými a jemnými pohyby rukou, dále problémy s jemnou motorikou, převodem z jedné modality do jiné. Problematická bývá i pravolevá orientace a tzv. nevyhraněná lateralita. V neposlední řadě mohou dysortografii podmiňovat oslabená paměť pro verbální logický materiál či zpomalené psaní s křečovitým úchopem tužky a též problematika dyslexie a dyspraxie. Určitou roli mohou sehrát i specifické spouštěcí faktory, jimiž jsou snížená motivace či traumatická záležitost, jakou může být například rozvod rodičů

(Zelinková, 2003, s. 43; také Zelinková, 1994, s. 80; také Vašutová, 2007, s. 41 - 42).

Dysortografie, která postihuje pravopis ve dvou oblastech, se projevuje zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů. Chyby pramení především z nedostatečně rozvinutého fonematického uvědomění, ale i z jiných příčin, např. nesprávné výslovnosti, poruchy grafomotoriky.

Při této poruše učení se objevují následující specifické dysortografické chyby:

- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.
- Rozlišování slabik *dy-di*, *ty-ti*, *ny-ni*.
- Rozlišování sykavek.
- Vynechává, přidává, přesmyknutá písmena nebo slabiky.
- Hranice slov v písmu.

Specifické dysortografické chyby jsou ovlivněny z největší části nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, vnímáním a reprodukcí rytmu, chápání obsahu psaného textu či nedostatečným rozvojem grafomotoriky.

Chyby týkající se aplikace gramatických pravidel jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči, hlavně jazykového citu, nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka.

Společnými příčinami mohou být poruchy soustředění, oslabení paměti, především pak té pracovní, poruchy procesu automatizace. I zde může sehrávat negativní roli grafomotorika a pomalé pracovní tempo.

Učitelé či rodiče si často všimají několika jevů, které mohou být projevem dysortografie:

- Žák píše pomalu, jeho celková úprava v sešitech je neúhledná.
- Žák pro práci v hodinách především českého jazyka není motivován.
- Často zaměňuje podobná písmena, vynechává je či vkládá nesmyslná písmena.
- Spojuje více slov v jeden větný celek.
- Nevládá měkčení v diktátech *dy-di*.

- Vynechává a nevhodně vkládá čárky.
- Není schopen rozložit slovo na hlásky, slabiky a naopak.
- Objevují se chyby plynoucí ze specifické asimilace. Píše tak jak sám sebe slyší.
- Nevládá souhláskové shluky, např. krtek.
- Zaměňuje sykavky.
- Znalost jeho gramatických pravidel neodpovídá výkonu v diktátech.
- Problematicky si osvojuje mluvnické učivo.

(Zelinková, 2003, s. 43, 100; také Vašutová, 2007, s. 42)

8.2 Diagnostika dysortografie

Úroveň psaní se hodnotí z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky, přičemž všechny uvedené oblasti se navzájem ovlivňují.

Diagnostickými nástroji jsou:

- opis
- přepis
- diktát
- volný písemný projev

Opis ukazuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen a jejich uspořádání ve slova či věty. Pokud žák opisuje nesmyslný text, nemá možnost pomáhat si kontextem a zjišťuje se osvojení uvedené dovednosti v čisté podobě.

Stejně cíle sleduje též přepis, ale navíc musí žák zvládnout vztah mezi tiskacími a psacími písmeny.

Diktát je komplexní dovednost, která předpokládá dostatečně rozvinutou sluchovou i zrakovou perцепci, grafomotoriku, znalost spojení hláska-písmeno a navíc i aktivní aplikaci gramatických pravidel. Nejčastěji se v poradenské praxi užívají diktáty obsahující ve zvýšené míře specifické jevy, které převažují nad jevy pravopisnými.

Volný písemný projev (sloh) ukazuje dovednost samostatného písemného vyjadřování a zároveň i zvládnutí pravopisné a grafické stránky. Nejčastější zadávaná témata jsou: Co rád děláš? Co se ti v poslední době povedlo? Co by sis přál? apod.

Výsledky ve škole i na odborném pracovišti se porovnávají. V úvahu se berou i učební osnovy a další faktory, které mohou způsobit selhání dítěte, jako např. dlouhodobá nemoc dítěte či učitele, střídání učitelů, stěhování rodiny. O poruše učení lze uvažovat až poté, co je určitý pravopisný jev dostatečně procvičen. Za dysortografii nelze označovat sporadický výskyt chyb, občasné chyby z nepozornosti apod.

Hodnocení zvládnutí pravopisu se posuzuje na základě diktátu a volného tématu. Porovnává se výkon v poradně se školními sešity. Při rozboru chyb se rozlišují tzv. specifické dysortografické chyby a chyby pravopisné. Cílem není odlišení typů chyb a jejich součet, ale především odhalování příčin chyb a jejich následné odstraňování.

Při vyšším výskytu specifických dysortografických chyb se porovnává úroveň sluchové percepce, ve které často spočívá příčina. Pokud však dítě odpovídá hbitě, bez váhání a přemýšlení potom lze zjistit následující příčiny chyb. Žák:

- má pomalé pracovní tempo a grafomotorické obtíže,
- zápasí s vybavováním tvarů písmen,
- bojuje s hláskovou stavbou slova,
- nemá vytvořený návyk diktovat se a přemýšlet nad správným tvarem,
- neumí po sobě rychle přečíst napsaný text, tím méně v něm vidět chyby,
- nemá dosud zautomatizované psaní těchto jevů,
- má problémy se soustředěním.

Na základě zjištěných příčin dysortografie se volí postupy při reedukaci.

Dopouští-li se žák mnoha pravopisných chyb, je obtížné zjistit, zda je příčinou specifická porucha psaní, nebo něco jiného. Velmi důležitou roli zde hraje diferenciální diagnóza.

Hledají se odpovědi na následující otázky:

- Umí gramatická pravidla ústně?
- Napíše doplňovací cvičení s mnohem menším počtem chyb?
- Dovede chyby v diktátech po upozornění vyhledat a zdůvodnit správný tvar?
- Není příčinou chyb nezvládnutí hláskové stavby slov a nedostatečný vývoj grafomotoriky?
- Nejsou největší obtíže při vybavování odpovídajícího pravidla? Dlouho přemýšlí nad správným pravidlem, má-li přehled gramatiky, je situace lepší.

Další charakteristiky, které negativně ovlivňují výkon žáka a mohou být též jednou z příčin poruchy:

- poruchy vývoje řeči, či dokonce diagnostikovaná dysfázie,
- obtíže v soustředění,
- oslabení paměti, zvláště pak pracovní paměti,
- pomalé pracovní tempo.

Stane-li se, že žák napíše v poradně diktát téměř bez chyb, zatímco školní práce je plná chyb, lze předpokládat, že příčinou je pomalé pracovní tempo dítěte, absence návyku kontrolovat si po sobě práci a nesoustředěnost. Reeducace je v tomto případě jiná než u žáků se specifickými chybami (Zelinková, 2003, s. 63 – 65).

Dysortografie s sebou nese tyto školské důsledky:

- Žák nezvládá krátce limitované úkoly, zejména psaní diktátů a desetiminutovek.
- Obtíže se objevují i při výuce cizího jazyka.
- Žák při psaní často zaměňuje pořadí.

(Pipeková, 2006, s. 147)

8.3 Reedukace a kompenzace dysortografie

Reedukace specifických dysortografických chyb

Z praxe vyplívá, že problémy žáků s dysortografií jsou závažnější. Nejsou to jen specifické dysortografické chyby, ale také osvojování a aplikace gramatických a syntaktických pravidel. Příčiny obou problematických skupin chyb se liší, proto je rozdílný i způsob reedukace. Nápravy této poruchy lze docílit především tím, že bude zajištěna komplexnost nápravné péče mezi žákem, školou a rodiči.

Při reedukaci dysortografie, stejně tak jako dyslexie, se vychází ze závěrů diagnostického procesu. Na základě diagnostiky vyplynou hlavní příčiny obtíží, na které musí být reedukace zaměřena nejdříve.

Při reedukaci **rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek** se za nejzávažnější příčinu považuje nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání a obtíže při vnímání a reprodukci rytmu. Dalšími možnými příčinami mohou být chybějící návyk sebekontroly, spěch, nesoustředěnost nebo i nedbalost.

Při nácviku rozlišování samohlásek je nutné žákům připomenout, aby si vše, co píšou, diktovali zřetelně nahlas či polohlasně a artikulačně zdůrazňovali délku samohlásek. Při psaní je možno, a v tomto případě i lepší, porušovat zásadu plynulého psaní slov a psát znaménka ihned. Žák totiž není schopen, z důvodu nesoustředění či spěchu, vracet se po napsání celého slova k doplnění znamének.

Vhodnou pomůckou je bzučák, který odpovídá multisenzoriálnímu přístupu v reedukaci. Zdůrazňuje délku samohlásek a tím posiluje sluchový vjem. Bzučák se žárovkou současně podporuje i vjem zrakový. Důležitou nezbytností je doprovázet cvičení zřetelnou výslovností. Jako další vhodné pomůcky lze použít hudební nástroj, stavebnici s krátkými a dlouhými prvky apod.

Příčiny chyb v **rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni*** jsou nejčastěji způsobeny nedostatky v oblasti sluchového rozlišování. Mezi další příčiny lze řadit sníženou schopnost aplikovat učivo o tvrdých a měkkých slabikách, nedostatečné zafixování tohoto učiva i příčiny

pramenicí z psychických vlastností žáka. I v tomto případě je nutné, aby si žáci diktovali to, co píšou, a učili se napsané zkontrolovat.

Vhodnými pomůckami mohou být měkké a tvrdé kostky se zmiňovanými slabikami.

Chyby v **rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž** bývají podmíněny nesprávnou výslovností a nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním. Spodoba sykavek je častým specifickým logopedickým nálezem. Nesprávná výslovnost a nedokonalé sluchové rozlišování se vzájemně podmiňují. Obojí se pak negativně odráží v písemném projevu.

Jako pomůcku lze použít karty s písmeny, obrázky se slovy, které obsahují sykavky.

Příčinou **vynechávání, přidávání, přesmykování písmen či slabik** jsou nedostatky ve sluchové analýze a syntéze, zhoršená schopnost vybavovat si písmena, grafomotorické obtíže, nesprávná výslovnost, poruchy soustředění, spěch a nezvládnutí časoprostoru.

Vhodnou pomůckou jsou písmena, ze kterých žák tvoří slova. Při odstraňování se provádí neustále cvičení sluchové percepce a důsledně vyžaduje se pečlivá artikulace či alespoň polohlasné diktování žáka, který píše.

Pokud má žák problémy s **rozlišením hranice slov v písmu**, často píše dvě a více slov dohromady, spojuje předložky se slovy a nerozlišuje začátek a konec věty. Tyto obtíže se často vyskytují společně s vynecháváním a přidáváním písmen či slabik. Hlavní příčinou jsou obtíže ve sluchové analýze a syntéze, v chápání obsahové stránky toho co žák píše, a problémy v grafomotorice. Tento typ chyb souvisí s fonematickým uvědoměním i zvládnutím systému jazyka.

Využitelné pomůcky jsou stavebnice, různé prvky znázorňující slovo, obrázky či karty s předložkami.

Reedukace dysortografických gramatických chyb

Gramatické chyby u dysortografických žáků jsou způsobeny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu, poruchami procesu automatizace, rozsahem pracovní paměti a dále poruchami paměti vůbec, neschopností číst po sobě napsaný text, uvědomovat

si chyby a opravovat je. Při reedukaci si žák znovu osvojuje gramatická pravidla.

Při výuce mluvnického učiva klade učitel přiměřené požadavky, které je žák schopen zvládnout. Učitel volí takové formy práce, v nichž se žák zaměřuje jen na nový jev. Vyučující musí mít stále na mysli, že žáci s dysortografií mají potíže ve sluchové percepci, v grafomotorice a soustředění, nezvládají rychle aplikovat gramatická pravidla. Někteří dysortografií neumějí vždy správně použít doporučenou pomůcku, jindy si zase neuvědomují obsah slova. Tyto obtíže se projevují především u žáků s nedostatečně vyvinutým jazykovým citem či malou slovní zásobou.

Učitel pro dysortografické žáky připravuje doplňovací cvičení, nejrůznější přehledy mluvnického učiva a vhodné jsou i karty s tvrdým a měkkým i-y, karty s párovými souhláskami.

Učitel se snaží všemožnými způsoby předcházet chybám a to i za cenu snížení nároků na žáka. Pokud se i přesto chyby vyskytují, učitel by neměl větší počet chyb opravovat červenou barvou. Hlavními důvody jsou pocit bezvýchodnosti, ztráta motivace, nezáměr o práci. Červeně označené chyby neukazují cestu k nápravě. Dobré je označit chyby tužkou a nechat žáka, aby si je sám opravil. Není-li toho žák schopen, pomáhá mu učitel. Společně zdůvodňují správný pravopis. Na druhou stranu červené barvy se využívá při reedukačních cvičeních ke zvýraznění toho, co si má žák zapamatovat.

Někteří autoři doporučují v případě často opakujících se chyb nic nevysvětlovat a nechat žáka napsat toto slovo alespoň desetkrát s tím, že žák vyznačuje správný tvar a tím si ho zrakově fixuje (Zelinková, 2003, s. 100 – 110; také Vašutová, 2007, s. 42).

9. DYSKALKULIE

9.1 Charakteristika, projevy a příčiny dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická vývojová porucha učení, která je charakterizována neschopností dítěte naučit se matematickým dovednostem běžnými metodami používanými ve škole (Vašutová, 2007, s. 49).

Zelinková popisuje dyskalkulii jako poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii (Zelinková, 2003, s. 44).

Dyskalkulie patří mezi specifické poruchy učení. Je to porucha multifaktoriálně podmíněná, vzájemně se zde kombinuje působení příčin organických, sociálních, psychických a též didaktických.

Vývoj dítěte od jeho narození do nástupu do školy je jedním z hlavních určujících faktorů pro úspěšnost či neúspěšnost ve výuce matematiky. Osvojení matematických dovedností je ovlivněno úrovní rozvoje poznávacích funkcí, mezi něž patří zraková a sluchová percepce, motorika, prostorová orientace, vnímání tělesného schématu, rozumové schopnosti, řeč a paměť.

Úroveň výkonů v matematice je do jisté míry závislá na rozumových schopnostech. Inteligence však není totožná s matematickými schopnostmi (Zelinková, 2003, s. 111 – 112).

Dyskalkulie se projevuje u dětí, které nejsou po intelektové stránce opožděné, ale vyskytují se u nich matematické problémy v různých oblastech.

Dyskalkulie se vyznačuje nevysvětlitelným opožděním v aritmetických schopnostech. Hlavním rysem je specifické postižení dovednosti počítat, které nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování. U žáků se objevuje široká škála projevů, jakou jsou obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění matematických operací. Velmi často si žáci osvojují početní spoje jen na základě paměti. V případě, že paměť selže, dopouštějí se překvapivých chyb. Neúměrně dlouho dyskalkulíkové počítají s pomocí

prstů. Dále může být narušena matematická logika a žák pak nechápe základní postupy. V případě grafomotorické poruchy žák nezvládá rýsování v geometrii.

Výkony v matematice jsou v určité míře závislé též na porozumění řeči symbolům. Žák musí chápat pojmy „dvakrát“, „nejméně“, „více než“ apod. Svou roli sehrává také sluchová diferenciací, při jejíž nedostatečnosti může žák zaměňovat čísla osmdesát a osmnáct, tři a čtyři apod.

Na zvládnutí matematických dovedností se podílí řada speciálních funkcí a schopností. Podle toho, které z nich jsou postiženy, lze dyskalkulii rozdělit. U nás se otázkami dyskalkulie zabýval velmi důkladně L. Košč (1972). Jeho pokračovatel J. Novák rozlišuje následující typy dyskalkulie:

- a) **Praktognostická dyskalkulie.** Je to porucha matematické manipulace s předměty nebo jejich symboly (číslly). Žák není schopen vytvořit skupinu o daném počtu předmětů či dojít k pojmu přirozeného čísla. V geometrii nemůže seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti, má potíže v rozlišování jednotlivých geometrických tvarů, potíže se směrovou a stranovou orientací. Projevuje se zde porucha prostorového faktoru matematických schopností, kdy žák selhává při obkreslování figur, při kreslení a psaní, pokud jde o rozmístění figur v prostoru.
- b) **Verbální dyskalkulie.** Žák má obtíže při označování množství a počtu předmětů, matematických úkonů a operačních znaků. Dále se objevuje i neschopnost vyjmenovat řady číslovek od nejvyšších k nejnižší a naopak, jmenování suchých a lichých čísel. Není v žakových silách správně chápat a představit si vyslovené číslo nebo slovně označit počet ukazovaných předmětů.
- c) **Lexická dyskalkulie.** Jde o neschopnost číst matematické symboly. Při nejtěžší formě žák není schopen přečíst izolované číslice nebo operační znaky. Při lehké formě není schopen číst vícemístná čísla s nulami uprostřed, vícemístné číslo napsané svisle, odmocniny, desetinná čísla. Žák zaměňuje podobná čísla a to i římská. Příčinou je porucha zrakové percepce či orientace v prostoru, obzvláště pak pravolevá orientace.

- d) **Grafická dyskalkulie.** Je charakterizována narušenou schopností psát matematické znaky. Jedinec není schopen napsat číslice formou diktátu či přepisu. Píše je v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, číslice jsou nepřírozně velká, celkový písemný projev je neúhledný. Žák nezvládá psaní jednotek pod jednotky a v geometrii má problémy při rýsování jednoduchých obrazců. Jako možná příčina se jeví porucha pravolevé orientace.
- e) **Operační dyskalkulie.** Je neschopnost provádět matematické operace, sčítání, odčítání, násobení a dělení. Časté jsou záměny těchto operací. Dalším symptomem je počítání na prstech způsobené nedostatečným osvojením násobilky. Žák trpící tímto typem dyskalkulie se uchyluje k písemnému počítání tam, kde lze snadno počítat z paměti. Problémy se objevují i při řešení kombinovaných úloh, kde je potřeba udržet jednotlivé výsledky v paměti.
- f) **Ideognostická dyskalkulie.** Tato porucha se projevuje narušenou schopností chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Za největší poruchu je považována neschopnost počítat po jedné od daného čísla z hlavy. U lehčího stupně se porucha projevuje v neschopnosti chápat vztahy v matematických řadách, kdy jedinec má pochopit vztahy mezi čísly a určit následující číslo. Žák nechápe číslo jako pojem. Obtíže se především projevují ve slovních úlohách, kdy žák není schopen převést z praxe vycházející úkol do systému a řešit jej.

(Zelinková, 2003, s. 44 – 45; také Vašutová, 2007, s. 50 – 51)

9.2 Diagnostika dyskalkulie

Diagnostika dyskalkulie slouží k označení, pojmenování obtíží a dále k vypracování reedukačního programu. Na diagnostice dyskalkulie se podílí učitel, popřípadě i speciální pedagog, psycholog či lékař. Jestliže má učitel podezření, že jeho žák trpí dyskalkulií, zaznamenává jeho zvláštnosti do záznamového archu.

Pro odbornou diagnostiku dyskalkulie existují přesná pravidla. Dyskalkulie by se měla zjišťovat pomocí kombinovaného testu, jehož součástí je test inteligence a test z matematiky. Aby byla dyskalkulie diagnostikována, musí změřená inteligence dítěte dosáhnout víc než 70 bodů, zatímco výsledky matematické součásti testu se musí pohybovat v dolních 10% stejné věkové skupiny. Navíc musí být výsledek matematického testu zřetelně horší než výsledek inteligenčního testu a to nejméně 1,5 standardních odchylek.

Nejprve je třeba vyloučit jako příčinu potíží sníženou úroveň rozumových schopností. Ta se zjišťuje pomocí standardizovaných psychologických testů. Součástí komplexní diagnostiky je i rozhovor s rodiči. Zjišťuje se, zda-li se v rodině neobjevily v minulosti podobné obtíže, dále údaje o těhotenství a porodu, údaje o vývoji řeči, motoriky a onemocněních, která dítě prodělalo. Psychologické vyšetření se zaměřuje na postižení psychických procesů a stavů, dále úroveň pozornosti, myšlení, paměti a oblast emocionálně volných vlastností, osobnostních rysů, úroveň a rozbor všeobecných rozumových předpokladů žáka.

Vhodná diagnostická metoda by měla splňovat následující podmínky:

- Musí umět odhalit myšlenkové pochody dítěte.
- Musí umět pružně přistupovat k předpokládaným slabým i silným stránkám dítěte.
- Neměla by působit jako obvyklý test.
- Měla by umožnit svou standardizaci.

Jen stěží lze splnit všechny tyto podmínky. Důraz je především kladen na splnění 1. a 4. bodu (Simon, 2006, s. 47 - 48; také Vašutová, 2007, s. 51 – 52).

Mezi nejdůležitější zásady práce s dyskalkulickým žákem patří individuální přístup učitele. Učitelé by měli akceptovat a respektovat žáka s poruchou učení a usilovat o jeho rozvoj. Na úspěšnosti žáka s dyskalkulií závisí odborná připravenost učitele. Ten by měl rozlišovat podstatné a nepodstatné učivo, účelně využívat rozličných metod a cvičení a přizpůsobovat je individuální práci, důkladně promýšlet postupy výkladu učiva, vypracovat systém procvičování, opakování

a prověřování učiva. Při práci s těmito žáky je nutné citlivě vnímat jejich reakce, poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, nevystavovat je neočekávaným úkolům, podporovat jejich sebedůvěru, budovat pocit odpovědnosti. Nenahraditelné místo má motivace k učení. Při učení nesmí žák jen pasivně přijímat učivo, ale musí se nechat, aby sám došel k řešení daného problému. Tento způsob přispívá k lepšímu pochopení a zapamatování si učiva. Podobně jako u žáků s jinou poruchou učení je i u dyskalkulie důležité vytvořit podmínky, ve kterých by žák mohl zažít úspěch.

Vhodná je také spolupráce s rodiči a specialisty z pedagogicko-psychologické poradny. Rodiče jsou od odborníků poučeni o problému, o jeho podstatě a také prognóze. Takoví rodiče jsou pak aktivnější a zodpovědněji přistupují k plnění nejen rodičovské role, ale i role blízkého partnera učitele (Vašutová, 2007, s. 52).

9.3 Reedukace a kompenzace dyskalkulie

Reedukace dyskalkulie se řídí obecnými principy reedukace. Je důležité respektovat vývoj psychických funkcí a především respektovat úroveň vývoje dítěte. Nejprve se tedy rozvíjejí výše uvedené psychické funkce, následují předčíselné představy, utváření a automatizování matematických pojmů. Teprve potom lze vysvětlovat matematické operace.

Jednotlivé úkoly se dělí na dílčí kroky, které žák důkladně procvičuje s využíváním nových situací. Tímto způsobem se dosáhne toho, že žák provádí celou matematickou operaci rychleji, s menším vynaloženým úsilím a celý úkon se tak automatizuje.

Matematika není jen počítání, proto se žák souběžně s numerickým počítáním učí osvojit si řadu dalších dovedností spojených s běžným životem, např. odhad vzdáleností, vážení, určování teploty. Žák se učí pracovat s kalkulačkou.

Reedukace bývá negativně ovlivňována poruchami soustředění, pomalým pracovním tempem, oslabením paměti, poruchami procesu

automatizace. Tyto faktory nelze překonat vůlí, chtěním učitele či rodičů.

Při reedukaci dyskalkulie se opět hledá ta úroveň, na které žák aktuálně je, a odtud se postupuje k úkolům náročnějším (Zelinková, 2003, s. 112).

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

10. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A PRACOVNÍ HYPOTÉZY

Diplomová práce analyzuje počet žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ a zjišťuje míru informovanosti učitelů o problematice specifických poruch učení.

Výzkum jsem prováděla v šesti pedagogicko-psychologických poradnách v Českých Budějovicích, České Lípě, Kroměříži, Plzni, Sokolově a Zlíně, dále ve 23 základních školách a na Odboru školství, mládeže a tělovýchovy Krajského úřadu Jihočeského kraje v Českých Budějovicích (dále OŠMT KÚ).

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, kolik dětí se specifickými poruchami učení bylo ve školním roce 2006/2007, tj. od 1. 9. 2006 do 30. 6. 2007, evidováno v pedagogicko-psychologických poradnách, základních školách a na OŠMT KÚ a zároveň zjištění míry a kvality informovanosti učitelů o specifických poruchách učení.

Výzkum byl rozdělen na tři části:

- a) zjištění a porovnávání počtu dětí trpících specifickými poruchami učení ve školním roce 2006/2007 s před několika lety
- b) zjištění a porovnání četnosti jednotlivých specifických poruch učení v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ a porovnání četnosti výskytu těchto poruch učení zvlášť u chlapců a zvlášť u dívek.
- c) Zjištění míry a kvality informovanosti českých učitelů o specifických poruchách učení.

Byly stanoveny pracovní hypotézy:

H1: Předpokládám, že současný počet dětí se specifickou poruchou učení v porovnání s dobou před 10 lety bude mít výrazně stoupající tendenci.

H2: Předpokládám, že nejčtenější specifickou poruchou učení u žáků 1. stupně ZŠ bude dyslexie v kombinaci s některou další poruchou.

H3: Předpokládám, že nejvíce dětí se specifickými poruchami učení bude evidováno ve 4. ročníku. Naopak nejméně těchto dětí očekávám v 1. ročníku ZŠ vzhledem k tomu, že specifické poruchy učení se diagnostikují až od 2. pololetí 1. ročníku, lépe však až na počátku 2. ročníku ZŠ.

H4: Předpokládám, že specifickými poruchami učení trpí více chlapci než dívky.

H5: Předpokládám, že většina učitelů bude o specifických poruchách učení dobře informována.

11. CHARAKTERISTIKA VYŠETŘOVANÉHO SOUBORU A PODMÍNKY VÝZKUMU

V rámci výzkumného úkolu jsem si stanovila tři základní cíle. Prvním z nich je porovnání četnosti jednotlivých specifických poruch učení v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ a porovnání četnosti výskytu těchto poruch učení zvláště u chlapců a zvláště u dívek. Druhým cílem je zjištění počtu dětí se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ ve školním roce 2006/2007 a následné porovnání tohoto počtu dětí s předchozími lety. Třetím cílem je zachycení míry a kvality informovanosti učitelů o specifických poruchách učení.

Pro zjištění informací o počtu dětí se specifickou poruchou učení a porovnání četností jednotlivých poruch učení jsem oslovila 88 pedagogicko-psychologických poraden, z toho 4 poradny jsem navštívila osobně a 84 poraden jsem požádala o spolupráci prostřednictvím emailového dopisu. Dále jsem oslovila 61 základních škol opět prostřednictvím emailového dopisu a 9 škol jsem osobně navštívila. Z celkového počtu 88 oslovených pedagogicko-psychologických poraden a 70 základních škol svou pomoc při výzkumu přislíbilo pouze 6 poraden a 23 základních škol. Většina dotazovaných poraden a škol na žádost vůbec neodpověděla, 26 pedagogicko-psychologických poraden a 14 základních škol mi odpovědělo, že mi požadované údaje nemohou poskytnout.

Z důvodu nedostatku získaných informací jsem se záhy obrátila na OŠMT KÚ Jihočeského kraje. Zde jsem se setkala se zcela jiným přístupem. Pracovníci OŠMT KÚ Jihočeského kraje ochotně přislíbili pomoc a během několika dní vyhledali potřebné informace.

Výzkum prováděný na základě informací pedagogicko-psychologických poraden

První dvě části výzkumného úkolu jsem prováděla současně, neboť zdroj těchto informací byl společný.

Cílem první části výzkumného úkolu bylo zjištění a porovnání četnosti jednotlivých specifických poruch učení v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ a porovnání četnosti výskytu těchto poruch učení zvlášť u chlapců a zvlášť u dívek. Pro zjištění těchto informací jsem nejprve oslovila pedagogicko-psychologické poradny. Na internetu jsem si vyhledala adresář pedagogicko-psychologických poraden v ČR a všechny v seznamu uvedené poradny jsem požádala o pomoc při mém výzkumu. Pedagogicko-psychologické poradny jsem požádala o vyplnění tabulek, které jsem pro tento účel zhotovila. Jednalo se o pět stejných tabulek, pro každý ročník prvního stupně zvlášť. V každé tabulce bylo místo pro doplnění počtu dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií a dále i s více specifickými poruchami učení současně. V záhlaví se tabulka dále dělila dle pohlaví.

Poradny, které mi odpověděly, ať již kladně či záporně, se shodly na tom, že své klienty nerozdělují podle jednotlivých specifických poruch učení ani jednotlivých ročníků či pohlaví, ale pouze podle stupňů školy, tedy MŠ, 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, SŠ a ostatní.

Jedna oslovená poradna byla ochotná tyto informace ve svých spisech dohledat a tabulku mi vyplnila (viz Tab. 1). Na základě těchto údajů jsem zjistila, že PPP Sokolov, která má 3 obvody, nepřiděluje diagnózu dětem v 1. a 2. ročníku ZŠ. Děti s diagnostikovanou SPU tedy evidují až od 3. ročníku ZŠ. Největší počet dětí s SPU je evidován ve 4. ročníku ZŠ, naopak nejmenší počet se objevuje ve 3. ročníku ZŠ. Ve 3. a 4. ročníku ZŠ je evidováno více chlapců než dívek, avšak v 5. ročníku je tomu naopak. Získané informace svědčí o tom, že ve všech ročnících se nejčastěji objevuje více specifických poruch učení současně. Ze samotných specifických poruch učení je nejčastěji diagnostikovaná dysortografie, ostatní specifické poruchy učení se vyskytují přibližně ve stejné míře.

Tab. 1

Počet žáků s SPU na 1. stupni evidovaných v pedagogicko-psychologické poradně ve městě Sokolově

Ročník		SPU				
		Dyslexie	Dysgrafie	Dysortografie	Dyskalkulie	Více SPU současně
První	chlapci	-	-	-	-	-
	dívky	-	-	-	-	-
Druhý	chlapci	-	-	-	-	-
	dívky	-	-	-	-	-
Třetí	chlapci	4	24	29	2	37
	dívky	9	17	26	4	29
Čtvrtý	chlapci	30	19	29	6	52
	dívky	23	17	32	14	43
Pátý	chlapci	16	6	14	0	26
	dívky	25	5	28	9	37

Některé z výše zmiňovaných poraden mi tedy alespoň poskytly informace o celkovém počtu klientů se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ, jiné mě odkázali na své výroční zprávy zveřejněné na svých internetových stránkách. Na základě těchto informací jsem se rozhodla prohlédnout si výroční zprávy i těch poraden, které mi odpověděly záporně, nebo neodpověděly vůbec, neboť tyto informace byly přínosné pro druhou část výzkumu. K mému překvapení jsem zjistila, že pouze malé množství pedagogicko-psychologických poraden má své vlastní internetové stránky. Dalším nepříjemným zjištěním byl fakt, že ne všechny poradny provozující internetové stránky zde zveřejňují své výroční zprávy. V některých výročních zprávách jsou vedeny počty vyšetřených dětí na specifické poruchy učení, ale dále se zde neuvádí, u kolika z těchto vyšetřených klientů byla specifická porucha učení potvrzena. Jiné poradny sice uvádí počet klientů,

u kterých byla odborným vyšetřením zjištěna specifická porucha učení, ale dále tyto klienty nerozdělují podle věku.

V 6 poradnách jsem zjistila celkový počet dětí, u kterých byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení na 1. stupni ZŠ v období školního roku 2006/2007. Ve městech, kde mají sídlo tyto poradny, jsem si vyhledala počty obyvatel a porovnála je s počtem evidovaných žáků se specifickými poruchami učení. Na základě těchto dvou údajů jsem zjistila počet žáků se specifickými poruchami učení na tisíc obyvatel (viz Tab. 2).

Získané výsledky svědčí o tom, že mezi počtem dětí se specifickými poruchami učení a počtem obyvatel daného města neplatí přímá úměrnost. Na Sokolov, který má ze zkoumaných měst nejmenší počet obyvatel, připadá nejvíce klientů se specifickými poruchami na 1. stupni ZŠ. Naopak nejméně dětí trpících specifickými poruchami učení lze při porovnání s počtem obyvatel daného města objevit v Českých Budějovicích a ve Zlíně (pro přehlednost viz Graf 1).

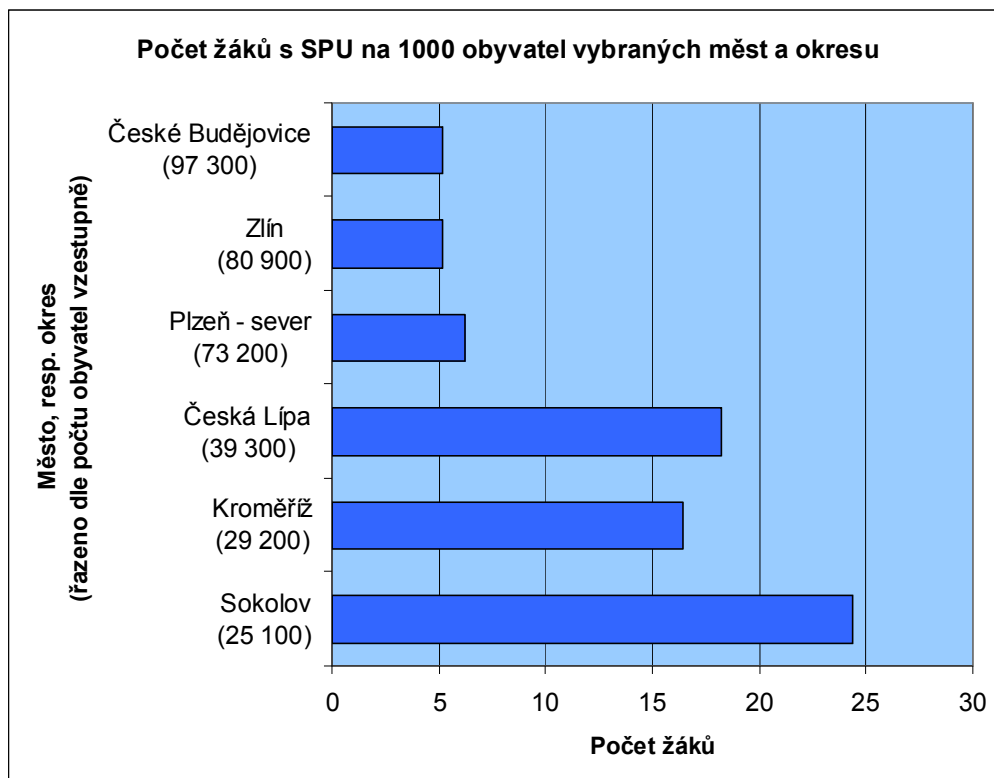
Tab. 2

Počet žáků s SPU na 1. stupni ZŠ evidovaných pedagogicko-psychologickými poradnami v porovnání s celkovým počtem obyvatel vybraných měst a okresu

Pedagogicko-psychologická poradna města, resp. okresu	Počet		
	žáků s SPU	obyvatel celkem ^{*)}	žáků s SPU na 1000 obyvatel
Česká Lípa	716	39 300	18,2
České Budějovice	504	97 300	5,2
Kroměříž	480	29 200	16,4
Plzeň – sever	453	73 200	6,2
Sokolov	612	25 100	24,4
Zlín	422	80 900	5,2

^{*)} Počet obyvatel dle sčítání lidu v roce 2001 (zaokrouhleno).

Graf 1



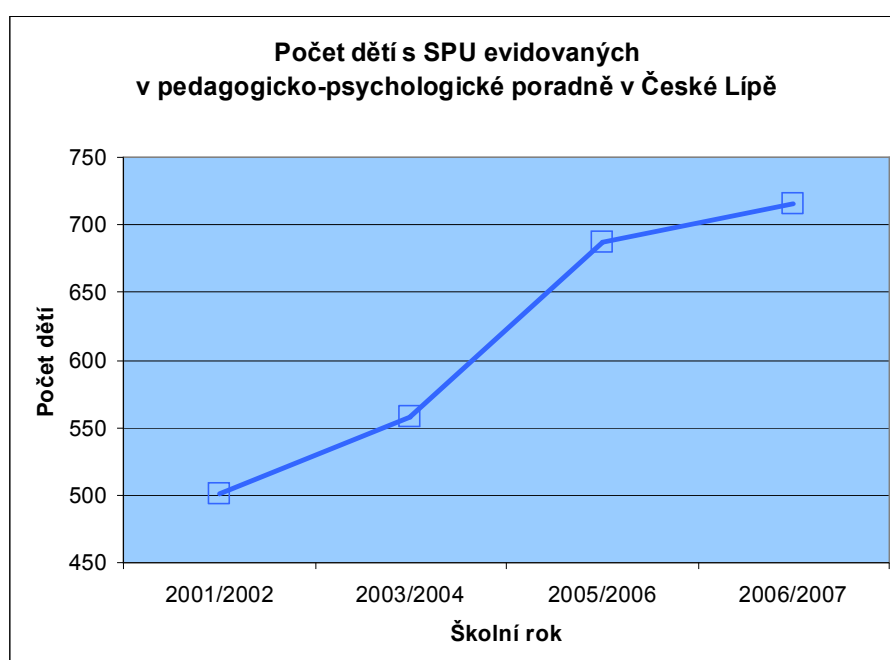
Těchto 6 poraden jsem znovu kontaktovala a požádala je o poskytnutí informací o počtu těchto dětí v předcházejících letech. Požadované informace mi byla schopná z části poskytnout pouze jedna z těchto oslovených poraden. Touto poradnou byla již zmiňovaná Českolipská pedagogicko-psychologická poradna, která disponuje největším počtem klientů s SPU.

Bohužel se mi nepodařilo získat kompletní údaje o počtu dětí se SPU za posledních 10 let, neboť pedagogicko-psychologické poradny statistiku pro MŠMT nearchivují a výroční zprávy jsou psány pro účely Kraje, a to jen dle jeho aktuální zakázky. A i v těchto výročních zprávách převažují ekonomické ukazatele. Dohledány byly pouze počty žáků se SPU ze školního roku 2001/2002, 2003/2004, 2005/2006, 2006/2007 (viz Tab. 3).

Tab. 3
Počet dětí s SPU evidovaných v pedagogicko-psychologické poradně v České Lípě

Školní rok	Počet dětí
2001/2002	501
2003/2004	558
2005/2006	687
2006/2007	716

Graf 2



Na základě získaných informací o počtů dětí s SPU na 1. stupni ZŠ v jednotlivých školních letech jsem se přesvědčila o tom, že celkový počet těchto dětí každoročně vzrůstá, jak přehledně ukazuje i graf 2.

Obdobné výsledky jsem vyhledala i v dalších statistikách o specifických poruchách učení, které uvádějí, že počet jedinců se specifickými poruchami učení neustále roste a to jak v České republice, tak i v zahraničí. Statistika uvádí, že zatímco před patnácti lety seděla ve školních lavicích jen dvě a půl procenta dětí se specifickými poruchami učení, nyní je jich o čtyři procenta více. Tento nárůst lze vysvětlit několika způsoby.

Nemyslím si, že je tento nárůst způsoben samotným nárůstem počtu dětí se specifickými poruchami učení, ale spíše zpřesněním diagnostiky.

Příčinou zvyšujícího se počtu dětí se specifickými poruchami učení může být i to, že v současné době je mnohem více pedagogicko-psychologických poraden, které mohou děti vyšetřit, než tomu bylo v minulosti.

Možnou příčinu lze spatřit i v tom, že školy nesprávně chápou školský zákon. Školský zákon totiž nařizuje, aby učitelé vycházeli dětem vstříc podle jejich individuálních potřeb. Některé školy tento zákon zřejmě nepochopily a myslí si, že kvůli tomu, aby se nějakému žákovi věnovaly více, potřebují potvrzení z pedagogicko-psychologické poradny. Vždy záleží na konkrétní škole, jestli dítě na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny pošle.

Další příčinou bohužel může být i to, že specifická porucha učení je v současné době módní diagnóza pro žáky, kterým nejde učení a i pro školy je výhodná, neboť jim poskytuje alibi, aby se s diagnostikovanými dětmi nemusely příliš namáhat. Psychologové a speciální pedagogové to považují za vážný problém. Díky tomu se připravuje nový předpis pro školy, který by měl počty dětí s touto diagnózou snížit. Pracovníci pedagogicko-psychologický poraden se shodují na tom, že počet dětí s vážnou poruchou učení je do dvou procent.

Dále jsem dle průběžných statistik pedagogicko-psychologické poradny zjistila, že převažují v rozložení vyšetření dětí ze ZŠ žáci z 1. stupně ZŠ a tato tendence též každoročně vzrůstá, a to na úkor žádostí z 2. stupně ZŠ. Zajímavé je i zjištění, že v posledních letech značně narůstají i vyšetření z 3. stupně (SOU, SŠ, nástavbové studium).

Výzkum prováděný na základě informací základních škol

Pro lepší výpovědní hodnotu výzkumu jsem dále oslovila několik základních škol a požádala je o stejné informace jako u pedagogicko-psychologických poraden.

Pro zjištění informací týkajících se první části výzkumu jsem si nejprve na internetových stránkách vyhledala emailové adresy základní škol v České republice. Z tohoto seznamu jsem vybrala 70 škol tak, aby tyto školy byly z různých míst České republiky a byly zde zastoupeny nejen základní školy z větších měst, ale i z vesnic a také malotřídní školy. Devět základních škol v místě mého bydliště a studia jsem navštívila osobně, zbytek jsem požádala o poskytnutí informací prostřednictvím emailového dopisu. Z celkového počtu 23 základních škol, které byly ochotny poskytnout informace týkající se specifických poruch, bylo 17 základních škol z různě velkých měst, 6 venkovských základních škol. Bohužel se mi nepodařilo získat informace z žádné malotřídní školy, přestože jedna taková škola odepsala. Ta však neměla žáky se specifickými poruchami učení potvrzené vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně. Ve většině případech mi informace o žácích se specifickými poruchami učení podávali výchovní poradci.

Většina škol se shodla na tom, že v 1. ročníku ZŠ neevidují žádné žáky se specifickými poruchami učení, protože na vyšetření žáky posílají nejdříve na konci 1. ročníku, lépe na začátku 2. ročníku ZŠ. Přesto se vyskytly 2 školy, které uvádí počty žáků se specifickými poruchami učení již v 1. ročníku. Naopak se vyskytují i školy, které své žáky posílají do poraden až na konci 2. či na začátku 3. ročníku. Stejně jako tomu bylo v pedagogicko-psychologické poradně v Sokolově i zde má největší zastoupení v počtu dětí se specifickými poruchami učení 4. ročník ZŠ. Nejméně dětí se specifickými poruchami učení je vedeno v 1. ročnících ZŠ. Svou roli na tom sehrává i již zmiňovaný fakt, že se děti posílají na vyšetření až ve vyšších třídách. I zde se opět potvrzuje, že ve všech ročnících se nejčastěji objevuje více specifických poruch učení současně a rovněž, že z dílčích specifických poruch učení je nejčastěji diagnostikovaná dysortografie. Jen zřídka je u žáků

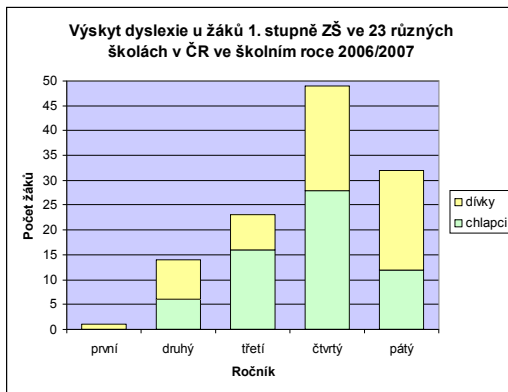
diagnostikována dyskalkulie. I zde se potvrzuje fakt, že specifickými poruchami učení trpí více chlapci než dívky (viz Tab. 4). Pro lepší přehlednost zjištěných údajů slouží grafy 3.1 – 3.5.

Tab. 4

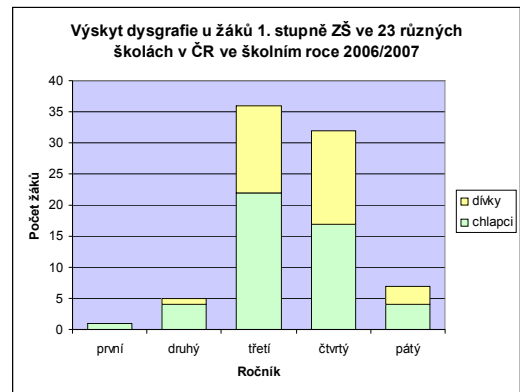
Celkový počet žáků s SPU na 1. stupni ZŠ ve 23 různých školách v ČR ve školním roce 2006/2007

Ročník		SPU				
		Dyslexie	Dysgrafie	Dysortografie	Dyskalkulie	Více SPU současně
První	chlapci	0	1	0	0	0
	dívky	1	0	0	0	0
Druhý	chlapci	6	4	11	0	13
	dívky	8	1	7	0	9
Třetí	chlapci	16	22	26	2	35
	dívky	7	14	24	4	27
Čtvrtý	chlapci	28	17	18	4	49
	dívky	21	15	29	11	37
Pátý	chlapci	12	4	26	0	24
	dívky	20	3	11	8	37

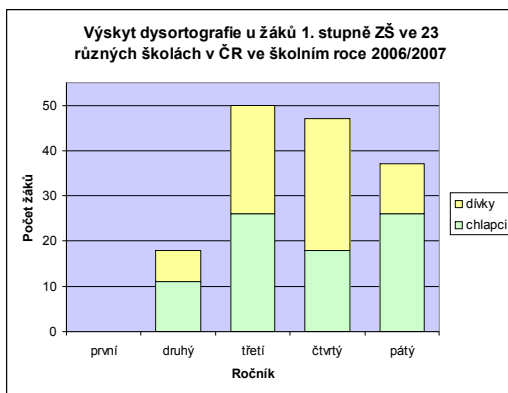
Graf 3.1



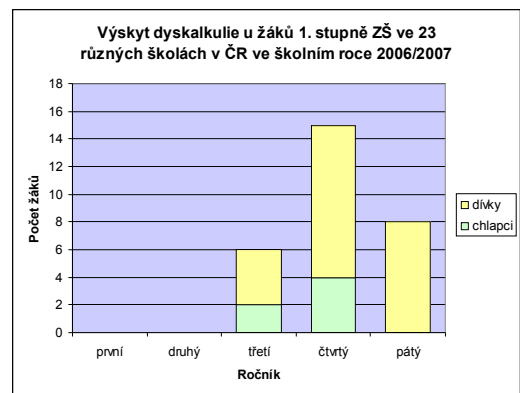
Graf 3.2



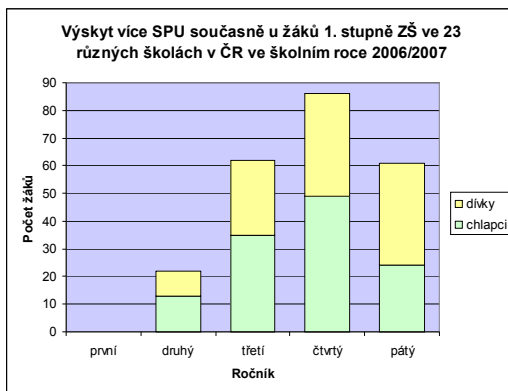
Graf 3.3



Graf 3.4



Graf 3.5



Výzkum prováděný na základě informací z OŠMT KÚ

Z důvodu nedostatku informací jsem se obrátila i na OŠMT KÚ v Českých Budějovicích. Žádala jsem zde stejné informace jako u pedagogicko-psychologických poraden a základních škol. Velmi brzy mě kontaktoval pracovník OŠMT KÚ, který mi přislíbil pomoc při výzkumu. Pracovník mě informoval o formě sběru, který určuje Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV, organizace zřizovaná MŠMT), na KÚ probíhá pouze sběr samotný.

I zde se ukázalo, že na OŠMT KÚ nerozdělují jedince podle jednotlivých specifických poruch učení, ani podle jednotlivých ročníků, ale pouze podle stupňů školy a pohlaví. Na rozdíl od předchozích institucí mi nejmenovaný pracovník z OŠMT KÚ dokázal vyhledat a rozdělit podle pohlaví celkové počty dětí se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ a to jak v běžných třídách, tak i ve speciálních třídách v celém Jihočeském kraji.

Vzhledem k tomu, že jsem chtěla zjistit, zda-li stoupá či klesá počet dětí s SPU na 1. stupni ZŠ, požádala jsem o celkové počty těchto dětí za posledních 10 let. Dozvěděla jsem se, že OŠMT KÚ provádí sběry výkonových statistik výkazů teprve od školního roku 2001/2002 a údaj „počet žáků s vývojovými poruchami učení“ se sleduje samostatně až od školního roku 2005/2006. Do té doby byl sledován pouze dohromady s údajem „vývojové poruchy chování.“ Navíc členění údajů na 1. a 2. stupeň ZŠ probíhá rovněž až od školního roku 2005/2006.

Získané údaje mapující posledních 7 let jsem dále rozdělila na 2 skupiny. V první skupině jsou údaje o celkovém **počtu dětí se specifickými poruchami učení a chování na 1. a 2. stupni ZŠ** z období školních roků 2001/2002 až 2004/2005 (viz Tab. 5). Tyto údaje jsou rozděleny na běžné a speciální třídy a dále se dělí podle pohlaví. Zjistila jsem, že téměř naprostá většina dětí se specifickými poruchami učení a chování navštěvuje běžné třídy ZŠ (viz Graf 4.1). Speciální třídy navštěvuje jen malá část z celkového počtu všech dětí se specifickými poruchami učení (viz Graf 4.2). Ukázalo se, že ve všech zmiňovaných školních rocích drtivě převažují počty chlapců se specifickými poruchami učení a chování nad počty dívek. Markantnější je toto zjištění

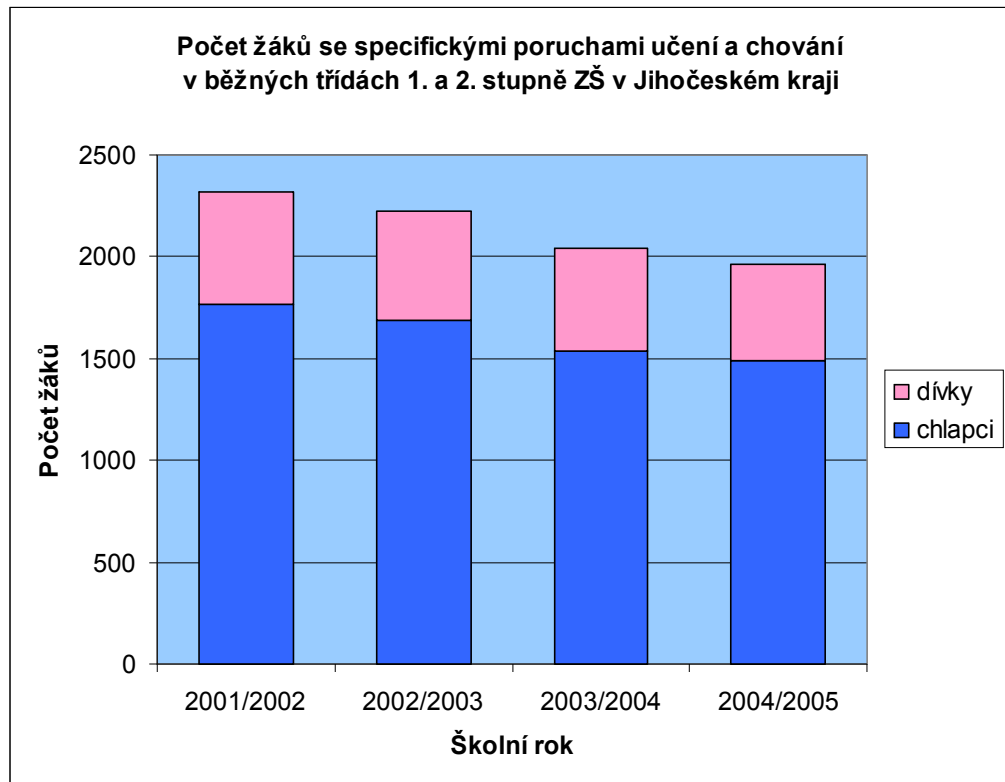
především v běžných třídách. Překvapivým zjištěním je klesající tendence počtu dětí se specifickými poruchami učení a chování v jednotlivých letech (viz Graf 4.3).

Tab. 5

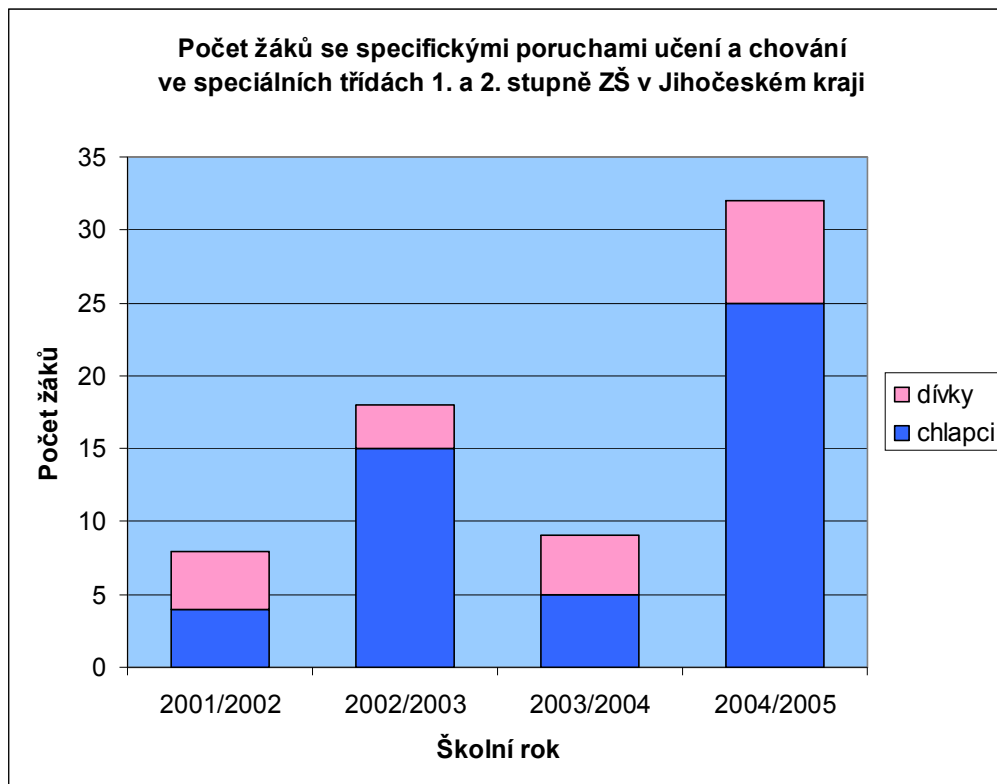
Počet žáků se specifickými poruchami učení a chování na 1. a 2. stupni ZŠ v Jihočeském kraji ve školních letech 2001/2002 až 2004/2005

Školní rok	Běžné třídy			Speciální třídy			Celkem žáků (běžné a speciální třídy)
	chlape ci	dívky	celke m	chlape ci	dívky	celke m	
2001/2002	1768	551	2319	4	4	8	2328
2002/2003	1691	536	2227	15	3	18	2245
2003/2004	1540	504	2044	5	4	9	2053
2004/2005	1494	472	1966	25	7	32	1526

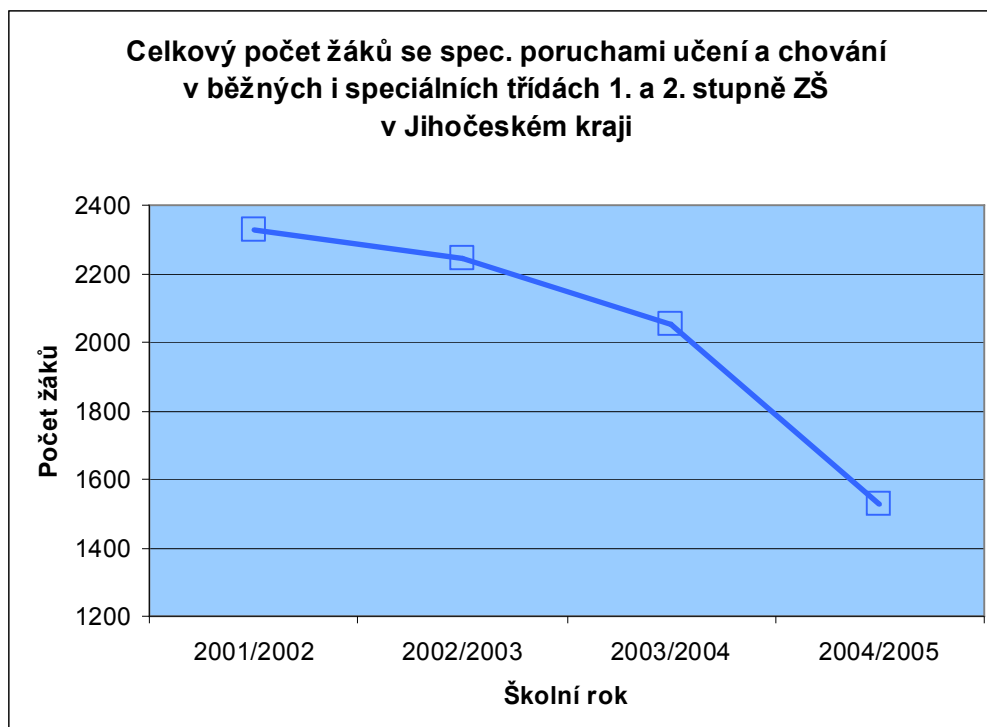
Graf 4.1



Graf 4.2



Graf 4.3



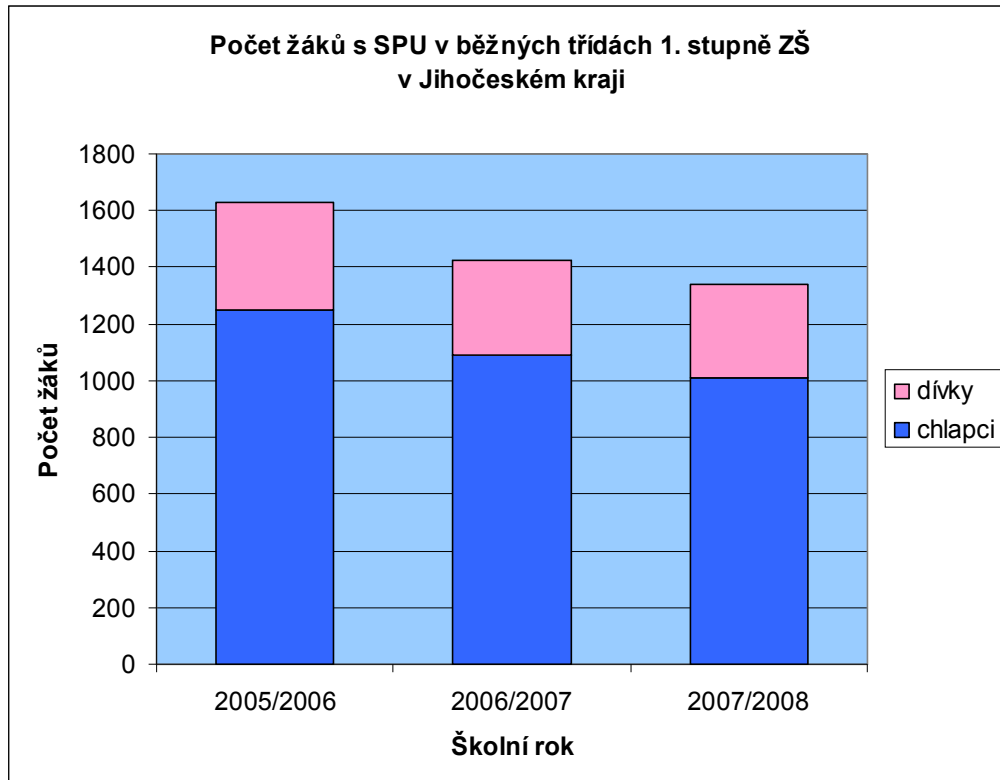
Druhou skupinu, která má z výzkumného hlediska hodnotnější vypovídající hodnotu, tvoří údaje o **počtu dětí se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ** ve školním období od roku 2005/2006 do současnosti (viz Tab. 6). Tyto údaje jsou opět rozděleny podle pohlaví a typu tříd.

Ukázalo se, že i v těchto školních letech téměř většina dětí se specifickými poruchami učení navštěvuje běžné třídy ZŠ (viz Graf 5.1) oproti třídám speciálním (viz Graf 5.2). Ze zjištěných údajů lze opět u obou typů tříd vyčíst výraznou převahu počtu chlapců nad dívkami. A rovněž u samotných specifických poruch učení bez poruch chování pouze na 1. stupni ZŠ lze vyzorovat nápadný celkový pokles počtu dětí (viz Graf 5.3).

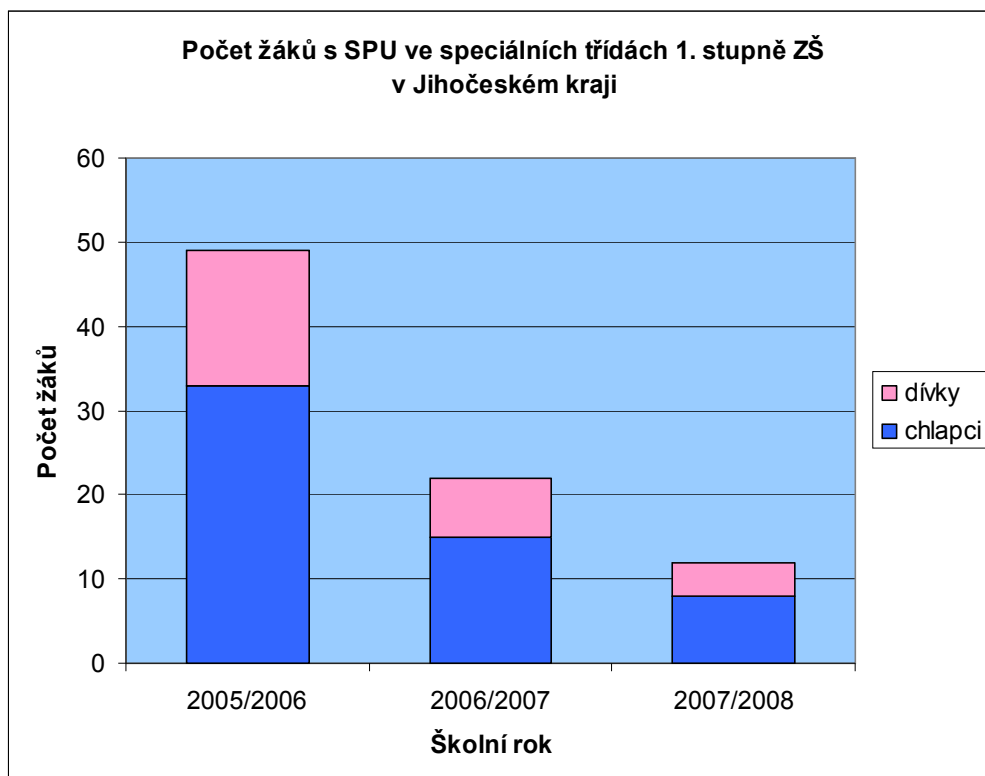
Tab. 6
Počet žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ
v Jihočeském kraji ve školních letech 2005/2006 až 2007/2008

Školní rok	Běžné třídy			Speciální třídy			Celkem žáků (běžné a speciální třídy)
	chlape i	dívky	celke m	chlape i	dívky	celke m	
2005/2006	1252	378	1630	33	16	49	1679
2006/2007	1092	331	1423	15	7	22	1445
2007/2008	1008	332	1340	8	4	12	1352

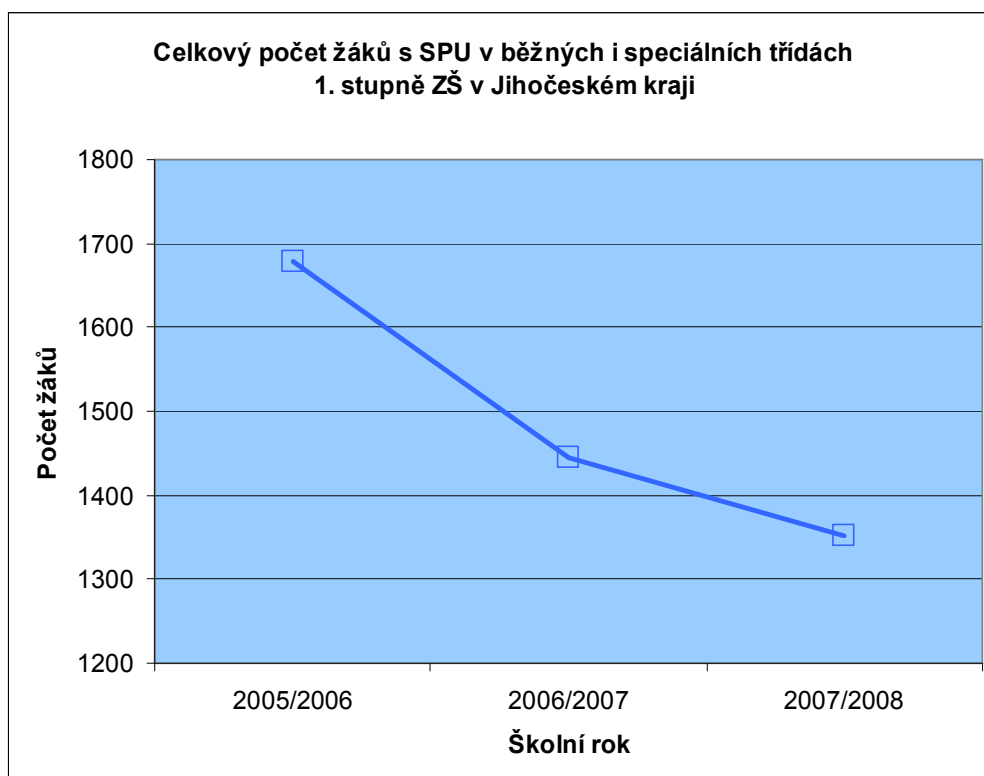
Graf 5.1



Graf 5.2



Graf 5.3



Výše uvedené 2 skupiny jsem mezi sebou nemohla objektivně porovnat, neboť v první skupině jsou zahrnuty kromě specifických poruch učení i poruchy chování a navíc tyto údaje vyjadřují počet dětí na obou stupních ZŠ. I přesto je zde vidět patrný pokles.

Větší pozornost jsem věnovala druhé skupině, která obsahuje údaje, které mají pro můj výzkum větší hodnotu (viz tabulka 6). Získané výsledky svědčí o klesající tendenci počtu dětí se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ v celém Jihočeském kraji. Tento výsledek je překvapující vzhledem k výsledku, ke kterému jsem dospěla při výzkumu v pedagogicko-psychologických poradnách. Výsledek svědčí o tom, že vývoj počtu dětí s SPU není shodný na celém území České republiky.

Domnívám se, že klesající tendenci počtu žáků se specifickými poruchami učení lze vidět v souvislosti s poklesem počtu žáků na základních školách (důsledkem demografického vývoje) a se sjednocením přístupu k diagnostice specifických poruch učení pedagogicko-psychologickými poradnami v Jihočeském kraji.

Další příčinou může být rozličný postoj učitelů ke specifickým poruchám učení. Např. malá českobudějovická základní škola

v Novohradské ulici neeviduje v současnosti na 1. stupni žádného žáka s potvrzenou diagnózou specifických poruch učení, přestože ve skutečnosti by se několik takových dětí našlo. Tyto děti však nebyly poslány do pedagogicko-psychologické poradny, proto nemají stanovenou takovou diagnózu. V této škole se snaží těmto dětem výuku individuálně přizpůsobit a nepotřebují k tomu žádné potvrzení z poradny. Se stejným přístupem se lze setkat na několika základních školách v Jihočeském kraji, a tak i tyto skutečnosti přispívají ke snižování počtu dětí s SPU v Jihočeském kraji.

O klesající tendenci počtu dětí se specifickými poruchami učení v Jihočeském kraji jsem záhy hovořila se speciální pedagožkou a psycholožkou, které mi výsledek mého výzkumu z Jihočeského kraje potvrdily a dodaly, že se snižuje nejen počet dětí se SPU, ale také počet žádostí o vyšetření dětí s podezřením na specifické poruchy učení. Klesající počet žádostí vysvětlují tím, že krátce po revoluci učitelé objevili oblast specifických poruch učení a do poradny posílali každého žáka, který si občas spletl znaménko či písmeno. Postupně se však počet žádostí začal snižovat díky tomu, že se v průběhu let učitelé naučili odhadnout pomocí pedagogické diagnostiky a zkušeností co je a co není specifická porucha učení. Dále se shodly na tom, že pokud se objeví v poradně dítě s žádostí o vyšetření specifických poruch učení, které se však následně nepotvrdí, je to téměř z 99% žádost rodičů, se kterou mnohdy učitelé nesouhlasí, ale rodičům bránit nemohou. Z praxe uvedly, že v současné době se množí případy, kdy rodiče často žádají o vyšetření i případě, že dítě má ve škole dvojky. Dále uvedly obavu, že díky větší informovanosti, ambicióznosti a přecitlivělým reakcím rodičů v podstatě na jakoukoli odchylku od normy, byť dočasnou, odrážející aktuální prožívání dítěte, se počet žádostí o vyšetření bude zvyšovat.

Myslím si, že určitou roli při snížení počtu dětí se specifickými poruchami učení hraje také prevence. Pokud je s dítětem prováděna adekvátní aktivita k jeho výchovně vzdělávacímu rozvoji, odpovídající fyzickému věku v souladu s rozvojem jeho mentální úrovně, má to podstatný vliv na jeho vývoj a následně na školní úspěšnost.

Tuto moji domněnku jsem opět následně konzultovala s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny, protože jsem chtěla

vědět, zda-li je správná. V poradně mi potvrdily, že určitou roli sníženého počtu vyšetření je také stabilně velmi kvalitní práce učitelek MŠ a to ať už v běžné práci, nebo ve smyslu návrhů vyšetření školní zralosti a případných odkladů školní docházky. Žáci s diagnózou specifických poruch učení, u kterých byl realizován odklad školní docházky souběžně s kvalitní péčí v období ročního odkladu, málokdy mívají těžkou formu poruchy učení. Rodiče jsou zvyklí pracovat systematicky již v období MŠ a není pro ně problém, věnovat se pravidelně dítěti na počátku a vlastně i po celou dobu školní docházky. Pokud se jedná o vzdělávání, nejčastěji se na školeních objevují právě učitelé MŠ, za nimi následují učitelé z 1. st. ZŠ a ojediněle učitelé z 2. st. ZŠ. Tento trend se pak pozitivně odráží v určité prevenci rozvoje specifických poruch učení.

Důležitou částí mého výzkumu bylo zjištění míry a kvality informovanosti učitelů o specifických poruchách učení. V této části výzkumu jsem použila upravený dotazník polské autorky M. Bogdanowiczové (1994), přičemž některé původní položky byly vynechány, jiné upraveny či doplněny podle dotazníku Z. Matějčka. Dotazník obsahoval 12 položek.

Zkoumanou skupinu tvořilo 94 učitelek a 6 učitelů z 1. stupně 23 různých základních škol po celé České republice. Těmto učitelům byl předložen dotazník, který jsem procentuálně vyhodnotila, a na jehož základě jsem dospěla k následujícím výsledkům.

Z mého výzkumu vyplývá, že učitelé odpovídali v 72% správně, z čehož plyne, že téměř $\frac{3}{4}$ náhodně dotazovaných učitelů se v dané problematice dobře orientují. Všech 100 dotázaných vyučujících bylo přesvědčeno, že znají termín specifické poruchy učení, ale pouze 96 % dotázaných uvedlo, že by dokázali vysvětlit podstatu jednotlivých SPU. Téměř většina respondentů si uvědomuje, že specifické poruchy učení nejsou spojeny s postižením rozumových schopností. Téměř polovina učitelů nevěděla, že specifické poruchy učení postihuje ve větší míře chlapce než dívky. Pouze malá část učitelů chybně uvedla, že specifické poruchy učení vždy souvisí s poruchou zraku. O něco více chybovali dotazovaní učitelé v otázce souvislosti specifických poruch učení

s poruchou sluchu a řeči. Necelá polovina dotazovaných věděla, že příčinou specifických poruch učení může být drobné poškození mozku. Z mého výzkumu dále vyplývá, že poměrně malé procento respondentů si uvědomuje, že specifické poruchy učení mohou být dědičně podmíněné. Zkušenosti s výukou dětí se specifickými poruchami učení má 72 % dotazovaných. Přibližně polovina uvedla, že zná metody, které lze použít k nápravě jednotlivých SPU a téměř většina je přesvědčena, že by si v případě potřeby dokázala zjistit další informace týkající se specifických poruch učení.

Tab. 7
Celkový přehled míry a kvality informovanosti učitelů o SPU na základě odpovědí respondentů v dotazníku (v %)

Dotazovaná skutečnost	Odpověď		
	ano	ne	nevím
Termín specifické poruchy učení je mi znám	100	0	0
Dokázal(a) bych vysvětlit, co je to dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie	96	1	3
Mám zkušenosti s výukou dítěte s SPU	72	24	4
Děti s SPU mohou mít vysokou inteligenci	89	5	6
SPU trpí častěji chlapci než dívky	41	48	11
SPU vždy souvisí s poruchou zraku	6	91	3
SPU vždy souvisí s poruchou sluchu	11	87	2
SPU vždy souvisí s poruchou řeči	8	89	3
Příčinou SPU je drobné poškození CNS	42	15	43
SPU může být dědičná	21	58	21
Znám metody, které lze použít k nápravě SPU	52	11	37
Dokázal(a) bych snadno získat další informace o SPU	92	2	6

12. INTERPRTACE VÝSLEDKŮ

Diplomová práce je zaměřena na problematiku specifických poruch učení u dětí na 1. stupni ZŠ. Cílem výzkumné části bylo zjištění a porovnání počtu dětí se SPU ve školním roce 2006/2007 a letech předcházejících a porovnání četnosti jednotlivých specifických poruch učení v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ a porovnání četnosti výskytu těchto poruch učení zvláště u chlapců a zvláště u dívek. Dalším výzkumem jsem zjišťovala míru a kvalitu informovanosti českých učitelů o specifických poruchách učení.

- 1. Porovnávání počtu dětí trpících SPU ve školním roce 2006/2007 a před několika lety,**
- 2. porovnání četnosti jednotlivých specifických poruch učení v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ a porovnání četnosti výskytu těchto poruch učení zvláště chlapců a zvláště u dívek,**
- 3. zjištění míry a kvality informovanosti českých učitelů o specifických poruchách učení.**

1. Hypotéza H1 se nepotvrdila, ani nevyvrátila. Při porovnávání počtu dětí se specifickou poruchou učení jsem v pedagogicko-psychologické poradně došla k závěru, že počet dětí se specifickými poruchami učení v posledních letech stoupá. Tento závěr však nebyl potvrzen údaji z OŠMT KÚ o celkovém počtu žáků se specifickými poruchami učení v Jihočeském kraji. Na základě těchto zjištěných údajů usuzuji, že nelze říci zcela jednoznačně, zda-li je v počtu dětí se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ klesající či stoupající tendence.

2. Hypotéza H2 se částečně potvrdila. Na základě informací z pedagogicko-psychologických poraden a základních škol se prokázalo, že nejčastěji žáci 1. stupně ZŠ trpí několika specifickými poruchami současně. Z dílčích specifických poruch učení je nejčastěji

diagnostikována dysortografie a předpokládaná dyslexie je druhou nejčastěji diagnostikovanou specifickou poruchou učení na 1. stupni ZŠ.

Hypotéze H3 se potvrdila. Nejvíce dětí se specifickými poruchami učení je evidováno ve 4. ročnících ZŠ. Tento výsledek byl zjištěn jak v pedagogicko-psychologických poradnách, tak i na základních školách. Zjištěný výsledek je způsoben skutečností, že bohužel až nyní si učitelé uvědomují, že chyby vyskytující se u žáků nejsou běžné, nýbrž specifické.

Nejméně takto znevýhodněných žáků je evidováno v 1. ročníku ZŠ. Tento výsledek byl opět zjištěn v pedagogicko-psychologických poradnách i základních školách. Hlavním důvodem je skutečnost, že se děti posílají na vyšetření až ve vyšších třídách.

Hypotéza H4 se též potvrdila. Ze všech zdrojů je patrné, že specifickými poruchami učení trpí převážně chlapci.

3. Hypotéza H5 se potvrdila. Získané výsledky z dotazníků svědčí o tom, že většina českých učitelů je poměrně dobře informovaná o problematice specifických poruch učení

13. ZÁVĚR

Na základě výzkumného šetření jsem došla k těmto závěrům:

Z výsledků vyplývá, že nelze jednoznačně určit, zda-li počet žáků se specifickými poruchami na 1. stupni ZŠ v posledních několika letech stoupá či klesá. Zdá se, že v každém kraji je tomu jinak. Tento vývoj může být způsoben několika již dříve zmiňovanými faktory.

Nejčastěji je u dětí diagnostikováno několik specifických poruch učení současně. Ze samotných specifických poruch učení se nejvíce u dětí objevuje dysortografie, za ní následuje dyslexie. Naopak nejméně se u dětí diagnostikuje dyskalkulie. V 1. ročníku ZŠ se téměř nelze setkat s dítětem, které má diagnostikovanou některou z poruch učení, neboť diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně se většinou provádí až na konci 1. ročníku, lépe však až od 2. ročníku ZŠ. S největším počtem dětí s diagnózou specifických poruch učení se lze setkat ve 4. ročníku ZŠ.

Většina těchto znevýhodněných dětí je integrována do běžných tříd ZŠ. Pouhý zlomek těchto dětí navštěvuje třídy speciální. Mezi dětmi trpící touto poruchou jednoznačně převažují chlapci nad dívkami.

Většina českých učitelů je poměrně dobře informovaná o problematice specifických poruch učení. Vzhledem k tomu, že do běžných tříd je integrováno velké množství dětí se specifickými poruchami učení, nelze se s tímto výsledkem zcela spokojit. Bylo by vhodné, kdyby se učitelé o tuto problematiku sami hlouběji zajímali, popřípadě navštívili některé školení či kurzy, které pořádají např. pedagogicko-psychologické poradny. Ukázalo se, že o tyto kurzy mají obrovský zájem především učitelé MŠ. Učitelé ZŠ by si měli uvědomit, jak je pro ně a především pro jejich žáky důležitá osvěta v této oblasti a měli by učitele MŠ v zájmu o tuto problematiku následovat.

Na základě spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami jsem zjistila, že tyto poradny své klienty nerozdělují podle jednotlivých specifických poruch učení ani podle jednotlivých ročníků či pohlaví, ale pouze podle stupňů školy, tedy MŠ, 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, SŠ

a ostatní. Dalším překvapivým zjištěním je fakt, že pedagogicko-psychologické poradny statistiku pro MŠMT nearchivují a výroční zprávy jsou psány pro účely kraje, a to jen dle jeho aktuální zakázky. V těchto výročních zprávách převažují ekonomické ukazatele.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

14. ZÁSObNÍK NÁMĚTŮ PRO PRÁCI S ŽÁKY DYSGRAFICKÝMI A DYSORTOGRAFICKÝMI

Níže uvedené náměty jsem čerpala především z přednášek předmětu Speciální výchova dětí s poruchami školních dovedností, kterou vedla PaedDr. H. Havlisová, Ph.D. a Mgr. Remtová. Další náměty jsem získala díky pedagogické praxi ve speciálních zařízeních, především v dyslektické třídě ZŠ Nová v Českých Budějovicích. Tento zásobník jsem doplnila náměty, které ve svých publikacích otiskly O. Zelinková, D. Jucovičová a H. Žáčková.

1) Dysgrafickými

Rozvoj jemné motoriky a senzomotorické koordinace

Cílem následujících cvičení je zpevnit potřebné svalstvo ruky, uvolnit nežádoucí svalové napětí, zdokonalit pohybové dovednosti a souhru jednotlivých pohybů, případně jejich propojení s ostatními smysly.

- ❖ Různé drobné ruční práce, např. manipulace s náradím, zhotovování výrobků, drobné práce v domácnosti, práce na zahradě.
- ❖ Vlepování různých dílků barevného papíru do předkresleného obrysu, do tvaru vystřiženého z obalu či fólie.
- ❖ Cvičení, při němž má žák na několika prstech jedné ruky udržet čtvrtku, např. na palci, ukazováčku a malíčku nebo palci, prostředníčku a malíčku. Lze ztížit položením lehkého předmětu na čtvrtku.
- ❖ Pletení copánků, pomlázek, tvarování těsta či různé hmoty, např. modelíny, moduritu, keramické hlíny.
- ❖ Navlékání různých materiálů, např. korálků, záclonových kroužků, těstovin, knoflíků, stébel slámy.

- ❖ Vytváření stínových obrázků pomocí prstů a dlaní, vytváření obrazů formou otisků prstů, dlaní do předkreslených obrysů.
- ❖ Vytrhávání z papíru, skládání papíru, např. origamy.
- ❖ Vyšívání, háčkování, pletení, paličkování apod.
- ❖ Vázání různých uzlů, rozvazování uzlíků.
- ❖ Vytváření mozaiky.
- ❖ Poznávání drobných předmětů hmatem, třídění podle velikosti, druhu apod. pouze podle hmatu.
- ❖ Hry se stavebnicemi, např. Merkur, Lego, skládkami, např. puzzle.
- ❖ Přelévání tekutiny z jedné nádoby do druhé.
- ❖ Sypání různých materiálů do nádob s různě širokými hrdly
- ❖ Vytváření vlastní „knihy“, kdy si žák vlepuje obrázky, vytváří koláže, dokresluje apod.
- ❖ Prstové hry se špejlemi. Např. na stůl se položí 5 stejně dlouhých špejlí uspořádaných do sloupce. Mezi špejlemi jsou 3-5 milimetrové mezery. Žák se pokouší zvednout první špejli pomocí dvou stejných prstů, např. obou palců. Špejli drží mezi bříšky na konci prstů, pomocí ukazováčku přibírá další špejli atd.
- ❖ Stříhání papíru nejprve libovolně, pak mezi dvěma rovnými čarami, po silné čáře, teprve poté po nezvýrazněné čáře. Po zvládnutí se přechází k vlnovce, obvodu kruhu, tvarů tupých úhlů, ostrých úhlů, poté lze vzájemně kombinovat.

- ❖ Různé hry s gymnastickou stuhou či využívání masážních míčků. Jejich předávání z jedné ruky do druhé, koulení v dlaních či po podložce, po svém těle, mačkání apod.

Rozvoj hrubé motoriky

- ❖ Napodobování chůze zvířat, provazolezce, chůze v kruhu, elipse, chůze mezi kuželkami, po kladině.
- ❖ Napodobování činností, např. praní, žehlení, setí, kosení, rozvíjení klubka.
- ❖ Cvičení rovnováhy na jedné noze, na druhé noze, s výdrží, poskoky po jedné, snožmo.
- ❖ Stoj, předklon, sed, klek, běh, házení a chytání míče.

Uvolňovací cviky

RAMENNÍ KLOUB A LOKETNÍ KLOUB

Při uvolňování ramenního kloubu musí vždy pohyb vycházet z ramenního kloubu. Podobně je tomu u loketního kloubu. Využívají se různé pohybové imaginace s využíváním vhodných předmětů, např. dřevěné tyčky, šátek, provaz, obruč.

- ❖ „**Mlýnské kolo.**“ Krouživé pohyby natažené či mírně pokrčené ruky. Tento pohyb je vhodné provádět ve stoje.
- ❖ „**Kreslení ležatých osmiček**“ ve vzduchu každou rukou zvlášť, oběma rukama najednou.
- ❖ Napodobování **driblování, plácání** celou rukou do vody, a to shora dolů a do stran.
- ❖ „**Zobák čápa,**“ tzn. tleskání nataženýma rukama před tělem.
- ❖ **Dirigování** celýma rukama.

- ❖ **„Větve stromu ve větru.“** Kymácení vzpažených rukou do stran jako se ve větru kymácejí větve stromu.
- ❖ Hry s **gymnastickou stuhou**.

ZÁPĚSTÍ

- ❖ Krouživé pohyby zápěstím. Nejprve jednou rukou, střídavě, později oběma rukama, jedním směrem, oběma směry. **„Mlýnek“**, kdy ruce mohou být natažené i pokrčené, pohyb však vychází ze zápěstí.
- ❖ **Mávání** dlaněmi různými směry, např. do stran, nahoru, dolů, odhánění komára, vějíř, mávání šátkem, zajíc hýbe ušima.
- ❖ **Plácání** dlaněmi, **driblování**, **bubnování** na bubínek.
- ❖ **„Mytí“** rukou, přetáčení dlaní při **šroubování**, **„mistička“** z dlaní.
- ❖ Nápodoba **hlazení**, **motání klubíčka**.
- ❖ **„Dalekohled“** z prstů. Otáčením v zápěstí se „zaostřuje“
- ❖ Opírání rukou o sebe dotykem konečků stejných prstů opačné ruky. **Prsty se „zdraví“** nebo se **staví různě vysoké stany**.
- ❖ **Ťukání** nataženými prsty o podložku. Lze propojovat i s rytmizačními prvky či použít jako hudební doprovod.

PRSTY

- ❖ Nápodoba **hry na klavír**, **kytaru** či **flétnu**.
- ❖ **Kmitání prstů** jako když poletuje sníh, prší.
- ❖ **Překřížení** prstů a opakované jejich **natahování**, **ohýbání**.

- ❖ **„Hra s panáčky.“** Prsty se uklánějí do stran a dopředu, setkávají se a dávají si pusinky. Prsty téže ruky, obou rukou navzájem. Lze zkusit i se zavřenýma očima.
- ❖ **„Kreslení“ kruhů** různé velikosti ukazováčkem, **kroužení** jednotlivými prsty.
- ❖ Napodobování **pohybu nůžek.**
- ❖ **„Psaní“ na klávesnici.**
- ❖ Vytváření **„obrazců“** pomocí prstů, např. kukátko, dalekohled, brýle, okénko.
- ❖ Postupné rozevírání prstů ze sevřených dlaní směrem vzhůru, jako když **rozkvétá kytička.**
- ❖ Nápodoba **trhání** malých lístečků, drobných plodu, např. borůvek, malin, jahod.
- ❖ **Luskání** prsty, **dirigování** ukazováčkem.
- ❖ **„Strouhání mrkvičky“, „dlouhý nos“.**
- ❖ Nápodoba **cukrování, solení, drobení.**
- ❖ Ťukání prstů o podložku, jako když **kuřátko zobe.**
- ❖ **Vyfukování** mýdlových **bublin** „okénkem“.
- ❖ **Rozvazování** uzlíků ve vlažné vodě.

2) Dysortografickými

Vynechávání písmen

Příčinou je zejména *porušená schopnost analyzovat a syntetizovat slovo*, proto je třeba se nejprve soustředit její nácvik. Zvládnutí rozkladu a skladu slov umožňuje tzv. fonemický sluch. Cílem následujících cvičení a her je, aby byl žák schopen analyzovat slova na jednotlivé hlásky a opět je z nich složit. Skládání a rozkládání se cvičí sluchovou i zrakovou cestou.

- ❖ Učitel říká s dětmi říkanky a rozpočítadla s ukazováním a dbá, aby slova byla skutečně skandovaná v rytmu s ukazováním.
- ❖ U žáka s obtížemi se stanovením první hlásky ve slově je vhodné zařazovat nejdříve krátká slova začínající samohláskou. (Někdy je však přínosnější začínat souhláskou. Je třeba přihlídnout k individuálním potřebám žáka). Zpočátku se využívá důraznější až přehnaná výslovnost slova. Žák je veden k tomu, aby „nastražil uši“ a poslouchal, jaký zvuk slyší. To vede k uvědomování toho, co vyslovují jeho rty nejdříve. Žák je vyzván k tomu, aby slovo několikrát za sebou opakoval nahlas. Lze využít i zrakovou oporu a manipulaci s písmeny, kdy si žák zároveň skládá vyslovované písmenu z platových, textilních či papírových písmen.
- ❖ Vyvozování lze zjednodušit využíváním uzavřeného souboru. Žák vybírá slovo, které začíná např. hláskou m, z několika předmětů nebo kartiček s obrázky, které vždy nejprve pojmenuje.
- ❖ Velmi užitečnou hrou je *slovní kopaná* v různých formách. Následující vymyšlené slovo začíná např. poslední hláskou slova předcházejícího. Např. *strom – myš – šašek*. Náročnější variantou je vymyšlení slov začínajících poslední slabikou slova předcházejícího. Např. *koleno – nohy – hyne – nebe*.
Využít lze i obrázky, které žák pojmenovává a řadí odpovídajícím způsobem vedle sebe. Např. Název následujícího obrázku začíná stejnou slabikou, jakou končí název předcházejícího obrázku.

- ❖ Na podobné principu funguje i hra, kdy **jeden řekne slovo po hláskách, druhý je vysloví složené** a hned řekne další slovo rozložené.
- ❖ Žáci píší řady slov, kde další začíná koncových písmenem slova předešlého. Možno i celou slabikou. *Např. kámen, náves, sláma, auto, opice, ..., máma, maso, sova,*
- ❖ Další využitelnou hrou jsou i **němá ústa**. Žáci se naučí z učitelových úst odezírat jednotlivé samohlásky. Zpočátku vyučující volí výraznější mimiku úst. Poté žáci mají uhodnout, co „němá ústa“ vyslovila, mají vymýšlet slova začínající vyslovovanou samohláskou, slova obsahující danou samohlásku apod.
- ❖ Žáci na pokyn **„Kdo tu je, kdo se od „A“ jmenuje?“** vyhledávají mezi sebou ty, jejichž jméno, popř. příjmení či přezdívka začíná danou hláskou.
Variantou může být vyhledávání předmětů v místnosti, jejichž názvy danou hláskou začínají.
- ❖ Určí se písmeno a žáci **odpovídají na otázky** slovy, které **začínají určeným písmenem**.
Např. písmeno M
Jak se jmenuješ? Martin
Co rád jíš? maso
Co rád piješ? mléko
Co rád děláš? Maluji
- ❖ Hra **„Šibenice“**. Učitel naznačí počet slov a o jaké slovo se jedná, žáci hádají po písmenkách. Pokud písmeno slovo neobsahuje, kreslí jim učitel např. trestné body v bráně, zuby u žraloka, části ze šibenice.

- ❖ Žáci mají určit **počet hlásek v jednotlivých slovech**. Hlásky v daném slově zároveň s jejich vyslovováním odpočítávají na prstech.
- ❖ Cvičení zaměřená na **určování pozice dané hlásky**. Např. Která hláska je druhá, třetí ve slově liška? Kolikátá je hláska „k“ ve slově mrkev?
- ❖ Žáci vymýšlejí **slova, která nesmějí obsahovat danou hlásku**. Toto cvičení lze ztížit ještě tím, že jmenovaná slova musí zároveň splňovat další podmínku, např. musí to být pouze názvy zvířat, přídavná jména.
Jinou variantou je, že naopak **danou hlásku obsahovat musí**.
- ❖ Děti si položí hlavu na lavici, zavřou oči. Učitel předřikává slova. Jejich úkolem je **zvednout hlavu, když uslyší ve slově danou hlásku** nebo naopak nereagovat na „zakázanou“ hlásku.
- ❖ Učitel předřikává jednotlivá slova, dítě říká jen jejich **první/poslední hlásky**.
- ❖ **„Hra na řemeslníky“**. Učitel či žák uvádí první a poslední písmeno slova. *Např. začíná H a končí Ř (hodinář)*.
- ❖ Žáci mají za úkol ve slovech napsaných na jednotlivých kartičkách objevit „neposlušná“ písmenka. Ve slově je vždy jedno **písmeno, které tam nepatří**.
- ❖ Učitel se postaví zády k dětem a do vzduchu nad sebe napíše slovo. Začíná od nejjednodušších a může ho i několikrát zopakovat. Žáci mají **rozluštit, jaké slovo učitel píše**.
- ❖ Žáci vymýšlejí **co nejvíce slov začínající danou hláskou**. Úkol lze ztížit tím, když se např. stanoví i počet slabik ve slově nebo se vymezí určitý okruh (zvíře, rostlina apod.).

- ❖ „**Hra abeceda**“. Vylosuje se písmeno, kterým budou všechna slova začínat. Všichni žáci zapisují svá slova do připraveného záznamníku. Píší jméno, živočicha, rostlinu, věc, město začínající vylosovaným písmenem. Čeká se, až všichni dopíší. Stejně slovo se hodnotí 5 body, různé 10 body, za chybu v zápise se strhne dohodnutý počet bodů.
- ❖ Učitel předřikává slova, žáci je mají **zopakovat bez první/ poslední/ předposlední hlásky**.
- ❖ Žáci **tvoří nová slova** např. přidáním hlásky (*rám – trám*), ubráním hlásky (*ples – les*), přehazováním pořadí hlásek (*sob – bos*), změnou hlásky (*kos – los*), tvořením nových slov z daného slova (*lokomotiva – kolo, motiv, kal, lak, ...*), využíváním přesmyček, skrývaček (*mezdice*) apod.
- ❖ Dětem se rozdají kartičky s jednotlivými písmeny. Každý si viditelně připevní svou kartičku. Žáci pak „**tvoří**“ **slabiky, slova, věty** sestavováním dvojic, trojic, seřazením do řady atd.
- ❖ Učitel **na ciferník hodin přelepí číslice písmeny**. Různou polohou ručiček se pak vytvářejí slabiky.
- ❖ Oblíbená je hra „**Na mimozemšťany**“. Žáci se promění v mimozemšťany a dorozumívají se mezi sebou tak, že jednotlivé slova hláskují. *Např. P-o-d-e-j-m-i-r-u-k-u!*
Obdobou je hra „**Na roboty**“. *Např. Po-dej-mi-ru-ku!*
- ❖ Na jednotlivé karty napíše učitel vždy po jednom písmenu ze slova **LOKOMOTIVA**. Děti se snaží z daných písmen (nemusí použít vždy všechna) vytvořit co nejvíce slov.
- ❖ Úkolem žáků je najít **co nejvíce ukrytých slov v jiných slovech**. Tato slova mohou být i předčítána. *Např. medvěd, babička, popelnice, krabice, televize.*

- ❖ Žáci **skládají slova rozstříhaná různými způsoby**. Na slabiky, na jednotlivé hlásky, na dvě části, šikmo, horizontálně či domýšlejí chybějící části apod.
- ❖ „**Stavění věže**“. Na první řádek se napíše jedno písmeno, na druhý řádek o jedno písmeno víc atd. Slova od třetí řádky musí být smysluplná. Kdo postaví nejdelší věž?

S

SE

SEL

SELE

SELEN

- ❖ Žáci dostanou kartičky se slovy a kousky špejlí. Jejich úkolem je pomocí špejlí **rozdělit slova na slabiky** a spočítat je.
- ❖ Žáci se pokoušejí napsat a posléze jen říci, bez zrakové opory slabiky, jednoduchá **slova pozpátku**. Např. *la – al, rak – kar, lano – onal*. Totéž lze provádět i obráceně.
- ❖ Využívají se **kostky s nalepenými písmeny, balóny s nadepsanými písmeny**. Žák hodí kostkou nebo chytí balón a na příslušné písmenko vymyslí slovo podle pokynu. Např. písmeno na začátku, jedná se o název ovoce. Hru lze ztížit i tím, že žák hází dvěma kostkami najednou, pak musí vymyslet slovo, které obsahuje obě písmena.
- ❖ **Cvičení využívající rýmy**. Např. hledání rýmů k danému slovu (*pes – les*), doplňování chybějících rýmů v předepsané básni.
- ❖ Soutěž o to, **kdo vymyslí nejdelší slovo**, které obsahuje nejvíce hlásek, které je složeno z nejvíce slabik, které obsahuje nejvíce samohlásek apod.
- ❖ Vhodné je i využití prádelní **gumy s připevněnými plastovými „kapsami“**. Do těchto kapes se mohou vkládat různá písmena,

případně slabiky. Smršťováním vznikají slabiky /slova. Děti je skládají, při natahování rozkládají slova.

- ❖ **Skládání slov z písmen pomocí různých druhů abeced.** Např. obrázkových, textilních, plastových, dřevěných.
- ❖ Vhodná jsou také **písmenková domina**, dětská varianta hry **Scrabble – Kris-kros či Tajenka**. U starších dětí samotné Scrabble nebo hra Amos. Principem všech těchto her je skládání slov z písmen, která jsou na kartičkách, kostkách.
- ❖ Využití **křížovek, osmisměrek, roháčků**.
- ❖ Využití **PC techniky**. Pro dysortografické děti jsou vhodné některé programy, jako např. Dyscom.
- ❖ Žáci jsou vedeni k **autodiktátu**, kdy si nejprve dané slovo diktují po jednotlivých hláskách vždy těsně před jejich napsáním.

Vynechávání, přidávání, nesprávně umístěné diakritické znaménko

Podkladem je zejména *porucha schopnosti rozlišovat sluchem délku trvání hlásky, rozlišení měkčení hlásek a slabik, rozlišení znělého a neznělého tónu*, případně i problémy ve vnímání a reprodukci rytmu.

Negativní dopad může mít i vyžadování nepřiměřeného pracovního tempa, nevhodný způsob doplňování diakritických znamének v průběhu psaní a velký podíl má i chybná výslovnost. V takovém případě je nezbytný nácvik správné výslovnosti.

- ❖ Pro rozlišování kvantity hlásky se používá speciální pomůcka **bzučák**. Jedná se o pomůcku, která po stisknutí tlačítka vydává bzučivý tón. Princip je podobný jako u Morseovy abecedy, při dlouhém stisku dlouhý tón, při krátkém stisku krátký tón. Vhodné jsou bzučáky, které mají i optické znázornění délky trvání zvuku. Uplatňuje se tak multisenzoriální přístup.

- ❖ Učitel předříká slovo, znázorní bručákem a žák je opakuje a sám znázorní. Lze doplnit grafickým zápisem (/ .). Nakonec se slovo zapíše a za pomoci bzučáku se ověří, zda-li je správně napsáno.
- ❖ Učitel napíše grafický zápis, žák jej zabzučí a vymýšlí slova, která odpovídají grafickému i zvukovému vzoru. Následuje napsání slov a kontrola správnosti napsaného pomocí bzučáku. Lze uplatnit i opačný postup.
- ❖ U mladších dětí lze bzučák nahradit **vytleskáváním** či **vyťukáváním**. U dlouhé slabiky žák navíc naznačí svislým pohybem ruky čárku.
- ❖ Využití **karet se znázorněním tečky a čárky** nebo krátkými a dlouhými samohláskami.
- ❖ Krátké a dlouhé slabiky lze znázornit i **prvky stavebnice** (kostky, hranoly) nebo korálky (kuličky, oválky).
- ❖ Délku samohlásek mohou žáci znázorňovat pomocí pružné **gumy, natahovací pružiny**. Na našem trhu lze zakoupit i natahovací hračky, které při natažení vydávají dlouhý zvuk, při krátkém natažení krátký zvuk.
- ❖ Využití **pracovních listů**, kde je nutné doplnit krátké a dlouhé samohlásky, nebo barevně zakroužkovat či podtrhávat, přeškrtnout dlouhé samohlásky v textu.
- ❖ Práce se slovy, u kterých použití čárky zcela změni jejich význam (váha – váhá). Vymyšlení takových slov, tvoření vět s těmito slovy, opravy chyb v řeči či **dopise od „cizince“**. Využívání kartiček s těmito typy slov, jejich losování a vysvětlování různých obsahových významů, vyhledávání odpovídajících předmětů nebo obrázků k daným slovům apod.

- ❖ Využití **doplňujících cvičení**, kdy dítě doplňuje pouze krátké a dlouhé samohlásky. Efektivita cvičení se zvyšuje za podmínek, že se pozornost zaměřuje pouze na to, co činní dítěti potíže.
- ❖ Dobrým pomocníkem jsou i **specificky zaměřené diktáty**. Žák u diktovaných slov zapisuje pouze samohlásky. *Např. máma – á, a.* Případně slova vyjadřuje pouze grafickým zápisem. *Např. máma - / .* Tyto diktáty lze využít i obráceně. Žák má vymyslet slova odpovídající danému zápisu.
- ❖ Vnímání délky trvání hlásky napomáhá i správná, někdy až přehnaná výslovnost, od které se postupně ustupuje. Učitel by měl být pro žáka mluvním vzorem a měl by vést žáky k tomu, aby si v průběhu psaní pomáhaly hlasitým diktováním, případně alespoň polohlasně či šeptem a délku samohlásek v případě potřeby artikulačně zvýrazňovaly.
- ❖ Vhodné je **zapojení celého těla**, což prospěje především hyperaktivním žákům. Děti jsou při vyslovení krátké slabiky v podřepu, při dlouhé vyskočí a vzpaží.
- ❖ Efektivním cvičením proti vynechávání čárek a háčků je používání **tzv. telegramů či esemesek**. V textu bez háčků a čárek je musí děti doplnit. Zároveň se žákům vysvětluje, že háček „změkčuje“. Je možné takový text předepsat ručně nebo předtisknout. Zde je však nevýhoda, že nelze „i“ napsat bez tečky.
- ❖ Podobným způsobem se dají využít papírové či plastové **pruhy s předepsanými slovy / větami bez diakritických znamének**, které se připevní na tabuli. Žáci poté doplňují na tabuli pouze chybějící diakritická znaménka nad daná písmena.
- ❖ **Metoda barevného označení**. V tištěném textu žák obtahuje barevně háčky.

- ❖ Žáci mají před sebou tabulku, kde jsou vypsána písmena s háčkem
- ❖ Žáci z připraveného textu **vypisují pouze slova s háčky** a háček píše barevně.
- ❖ Žáci **doplňují do textu háčky**. Opět se využívá barevného vyznačení.
- ❖ Velmi přínosné je i uplatňování **specifického autodiktátu** se zaměřením na diakritiku. Je prováděn obvyklým způsobem, žák však navíc u písmena s diakritickým znaménkem diktuje vždy nahlas i diakritické znaménko a zároveň ho doplní. *Žák diktuje: kočka – k-o-č, háček-k-a*. Tento druh cvičení by měl žák provádět každý den a následuje až do plné automatizace.

Náprava záměn písmen

Nejobvyklejší záměny jsou h – k, r – z, a – o, m – n ve psaní a při přepisu, chybným čtením jsou to m – n, d – b, p – d, p – b, h – k, a – e. Příčinou může být špatná *zraková či sluchová percepce*.

- ❖ Nejosvědčenější metodou je metoda **barevného rozlišování**. Zaměňovaná písmena učitel nakreslí dítěti každé jinou barvou na kartičku, kterou má stále na očích.
- ❖ V textu žák vyhledává a **barevně označuje** nejdříve jedno písmeno, potom druhé a nakonec žák barevně rozlišuje písmena, jak jdou v textu za sebou. Je důležité měnit barvy dle pořadí písmen.

I. ROZVOJ SLUCHOVÉ PERCEPCE

- ❖ Pro rozvoj sluchové percepce je vhodné cvičení, kdy učitel říká dvojici slov a žák má rozhodnout, zda-li jsou slova stejná nebo se od sebe liší a čím se liší.
- ❖ Na procvičení sluchové percepce je vhodná hra „**na kukačku**“. Jeden žák stojí před třídou se zavázanýma očima, učitel chodí po třídě,

a koho se dotkne, ten zakuká. Žák se zavázanýma očima hádá, kdo kukal.

- ❖ Podobná hra je také „**na čísla**“. Jeden žák je hádač, který má zavázané oči. Učitel rozdělí žákům čísla a hádač řekne číslo a ten kdo to číslo má, musí číslo říct. Hadač hádá, kdo promluvil.

II. ROZVOJ ZRAKOVÉ PERCEPCE

- ❖ Pro nácvik zrakové percepce je vhodné začít **orientací v prostoru**. Cvičí se pojmy nahoře a dole, vpředu a vzadu, vpravo a vlevo, nad, pod a vedle, hned před a hned za, uprostřed a mezi, první, poslední, následující, předposlední. Učitel říká: „Co je vpravo? Kde je tabule?...“, dále se žák orientuje na vlastní těle. Učitel říká: „Ukaž pravou ruku, levé oko,...“.
- ❖ **Papírový domek** s otevíracími okny. V každém okně je obrázek a učitel se ptá: „Co je v levém okně?...“.
- ❖ Papír s **různě barevnými rohy**. Žák říká, jaká barva je vpravo nahoře, kde je např. červená barva apod.
- ❖ **Diferenciační hry**, např. hledej rozdíly na obrázcích.
- ❖ **Spojování** dvou či více stejných obrázků, např. spojování autíček stejné barvy.
- ❖ **Kreslící diktát**. Učitel diktuje, co mají žáci kreslit. Nakonec žákům ukáže svůj obrázek a děti porovnávají podobnost.
- ❖ Hra „**Co se změnilo ve třídě?**“ Jeden z žáků jde za dveře a ostatní něco změní ve třídě. Poté se žák vrátí a hledá, co se změnilo.
- ❖ **Skládání rozstříhaných obrázků**, např. pohledů. Nejprve skládat s předlohou.

- ❖ **Diferenciační hry**, např. loto, pexeso, kubusy.

Rozlišování znělých a neznělých hlásek

Příčinou těchto obtíží bývá zejména *nedostatečné sluchové rozlišování* těchto hlásek a případně i jejich *chybná výslovnost*.

- ❖ Zpočátku se využívají izolované slabiky (sa – ša), slova, která začínají či následně i končí těmito hláskami. Nejobtížnější je použití slov s kombinací těchto hlásek – *Saša, suší, seče, cvičí, cvrčci atd.*
- ❖ Rozlišování znělých a neznělých hlásek lze usnadnit **využíváním hmatu**. Znělé se znázorní měkkým materiálem např. molitanem a neznělé tvrdým materiálem, např. dřevem, smirkovým papírem.
- ❖ Rozlišování znělých a neznělých hlásek pomocí **barevného rozlišení**. Využívá se kontrastu světlé a tmavé barvy.
- ❖ Pro rozlišování sykavek (š,č,ž / s,c,z) se používají **barevné karty** s těmito písmeny. Ostré hlásky jsou označeny ostrými výraznými barvami, tupé pastelovými barvami. Jako vzor může posloužit i obrázek nože s ostrou částí, kde jsou umístěna písmena s, c, z, a tupou hranou, kam patří š, č, ž.
- ❖ K odlišení lze použít též kombinaci různých **plastových, dřevěných, textilních abeced**.
- ❖ Výše uvedené metody lze použít i k rozlišování tzv. spodob, slov, která jinak znějí a jinak se píšou (sníh – sních, dub – dup,...). I v tomto případě lze využít tzv. logopedickou cestu. Žáci se učí používat tzv. pravidlo spodob, tj. použití množného čísla, jiného tvaru či vytvoření zdobněliny. Tyto varianty lze vyjádřit pomocí karet obrázků s uvedením příkladů. Žáci pak vybírají vhodnou kartu, pomocí které „odhalí“ správnou souhlásku. *Např. Na jedné kartě je obrázek hříbku a hříbečku s uvedením příkladu s vyznačením*

samohlásky za určenou souhláskou, která se má „odhalit“ - použití zdobnělity. Na druhé kartě jeden lev a dva lvi – využití množného čísla. Na třetí kartě hromada sněhu a před ní dopsané slovo „hodně“ – využití jiného tvaru téhož slova. Žáci pak daleko snáze volí i vhodný způsob zdůvodňování. Tím, že se pravidlo dětem zkonkretizuje a vizualizuje, stává se pro ně mnohem lépe zvládnutelnější.

- ❖ Nácvik je komplikovanější zejména u dětí, u kterých přetrvává **vada řeči**. U těchto jedinců je nutno postupovat při rozlišování hlásek i tzv. logopedickou cestou. Nastavení mluvidel, uvědomění si odlišného postavení jazyka a rtů při výslovnosti.

Rozlišování měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy-ty-ny

Příčinu ve špatném rozlišování měkkých a tvrdých slabik lze hledat především v *nedostatečném sluchovém rozlišování* těchto slabik, případně i v jejich chybné a nejednoznačné výslovnosti.

- ❖ K rozlišování těchto slabik se používají tzv. **mačkadla**. Jedná se o obdélníkové desky, které mají na jedné polovině tvrdý povrch a na ní jsou umístěné slabiky dy-ty-ny. Na druhé polovině je povrch měkký, molitanový, kde jsou předepsané slabiky di-ti-ni. Tato mačkadla je možné zakoupit nebo si je lze vyrobit. Postačí k tomu dřevěná kostka, na kterou se nalepí „y“ a kostka vystřižená z molitanu, na kterou se přilepí „i“. Dále lze použít tenisový a molitanový míček apod.

Učitel dětem předřikává slabiky a slova obsahující zmiňované slabiky, děti je opakují a následně podle toho, zda tam patří měkké „i“, mačkají měkkou část či kostku, nebo tvrdé „y“, tvrdou část či kostku. Postupuje se od dvojic slabik (di-dy) ke slovům, která na tyto slabiky začínají. Teprve později se přechází na koncovky slov s těmito slabikami. Poté se rozlišují jemné rozdíly (zelený – zelení). Následuje práce s kombinacemi na začátku, uprostřed a na konci slova (prázdniny, nyní). Multisenzorické učení, tedy zapojení hmatu,

sluchu, zraku a pohybu, napomáhá snadnějšímu rozlišení a fixaci vnímání slabik di-ti-ni/dy-ty-ny. Je-li si žák už jistý, postupně se využívání těchto pomůcek omezuje a využívají se jen při nejistotě či opravě chyb.

- ❖ Jako zásobník používaných slov dobře poslouží i **dyslektické čtenářské tabulky**, které dané soubory slov s podobnou problematikou rovněž obsahují.
- ❖ U dětí s velkými obtížemi je vhodné využívat **logopedickou cestu**. To znamená, že učitel sám dítěti předvádí, jak se liší postavení mluvidel při vyslovování těchto slabik. Při mírném přehánění výslovnosti se u měkkých slabik ústa roztáhnou jakoby do úsměvu, při vyslovování tvrdých slabik se rty spíše našpulí. Pomáhá i uvědomění si odlišné polohy jazyka v ústech při vyslovování tvrdých a měkkých slabik. K tomuto nácviku lze využít např. model vlka s otevřenou tlamou a pohyblivým jazykem. Při vyslovování měkkých slabik se špička jazyka opírá zezadu o dolní řezáky, při vyslovování tvrdých slabik o horní patro za horními řezáky. Tuto činnost je třeba kombinovat s použitím mačkadel.
- ❖ Náhradou mačkadel mohou být i **karty s i/y barevně odlišeným**. Žákům se řekne, že „y“ je černé, tvrdé jako zem, „i“ je žluté, měkké jako pampeliška. Případně lze použít také karty, kde jsou tvrdé souhlásky předepsány černě, měkké souhlásky jsou vyšité žlutou bavlnkou.
- ❖ Využívá se i **kombinace tmavých a světlých, pastelových barev, obrázkové nebo i jiné druhy abeced**, kde je zvýrazněn rozdíl mezi i/y. Měkké „i“ je vyrobené z měkkého materiálu, např. měkkého tvarovacího textilního drátku a tvrdé „y“ z tvrdého materiálu, např. kovového drátku. Dále lze použít i dřevěná a textilní písmena. Tento způsob práce se uplatňuje nejen při osvojování tohoto učiva, ale i při jeho průběžném procvičování.

- ❖ Další možností znázornění představuje obrázek **hlavy jelena**. Tvrdé paroží znázorňuje „y“, měkký čumáček „i“.
- ❖ Barevné **označování, vyškrtávání a kroužkování** těchto slabik v textu a jejich doplňování do textu.
- ❖ Pro lepší fixaci mohou posloužit **barevná pravidla a přehledy** s těmito slabikami. Po tvrdých souhláskách se doplňuje „y“ černou barvou, „i“ po měkkých souhláskách žlutou barvou.
- ❖ Na lavici jsou **modely dvou domečků**. Jeden je označen „y“, druhý „i“. Žáci třídí karty s neúplnými slovy, kam doplňují i/y a vhazují do příslušného domečku.
- ❖ Využit lze také **plastové reliéfní tabulky** souhlásek z řady interaktivních pomůcek. Žáci si jednotlivé hlásky sami vybarvují odpovídající barvou. Tvrdé černě, měkké žlutě. U měkkých souhlásek d', t', ň je obrys ucha a kroužek z měkkého materiálu. U tvrdých hlásek je postup podobný. Výhodou je kromě neobvyklé formy i vlastní aktivita dětí. Tabulku si dotvářejí, nedostanou ji hotovou. Zapojuje se více smyslů najednou.
- ❖ Žáci mívají někdy problém i se správným zápisem slabik di-ti-ni. Často píší ve slovech obsahující tyto slabiky zároveň háček i měkké „i“ (např. kňiha). Dětem se vysvětlí, že měkké „i“ vše změkčí samo a háček se pak už nepíše.
Pomoci může **říkanka**: *Kde d',t', ň slyšíme, háček za „i“ měníme.*
- ❖ Opět je třeba dávat pozor na správnou výslovnost a zpočátku napomáhat zvýrazněním výslovnosti pro snadnější rozlišení daných slabik.

Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě

Rozlišování těchto slabik činí potíže především dětem, které mají výraznější poruchu jazykového citu. Na rozdíl od předcházejících slabik se nemusíme rozlišovat pouze sluchovou cestou, ale k dispozici je gramatické pravidlo.

- ❖ Pro rozlišení a fixaci poslouží **kartičky** s těmito slabikami k určování pravopisu, kvalitnímu osvojení napomáhá také vizualizace, např. zjednodušený přehled spojený s obrázkem a uvedením příkladu. Nejvíce efektivní je, pokud si tento přehled vyrobí samy děti.

Náprava dvojhlásky „ou“

Žáci se dopouští chyb, kdy píší nad „ou“ kroužek, nebo vynechávají jednu ze samohlásek. V prvním případě stačí upozornění, že se nad „ou“ kroužek nepíše. Ve druhém případě pomáhá následující cvičení.

- ❖ Při nácviku se vychází z podpory **zrakového vnímání barvou**. Žák tuto dvojhlásku barevně vyznačuje v opisu či přepisu, teprve potom následuje diktát, ve kterém opět „ou“ vpisuje barevně.

Rozlišování hranic slov v písmu

Příčinou způsobující špatné rozlišování hranic slov v písmu je porušená schopnost analyzovat a syntetizovat a také porušená schopnost diferenciacce. Někdy se ukazuje jako příčina i neporozumění obsahu čteného. Následující cvičení je vhodné používat, pokud dítě píše slova ve větě dohromady, případně slova dohromady s předložkami a zvrtnými zájmeny či má problémy se stanovením začátku a konců vět.

- ❖ Žák určuje **počet slov ve větě**. Nejprve se žákovi předkládají věty jednoduché holé, kde nejsou použity předložky a zvrtná zájmena. Později se přechází i k obtížnějším variantám. Žáci sluchem počítají počet slov ve větě, který následně mohou vytleskávat či vydupávat,

znázornit graficky či pomocí různých předmětů, např. odpovídajícím počtem korálků, součástí stavebnic či zápisem příslušného počtu teček.

- ❖ **„Popletené“ věty.** Učitel předepíše psacím písmem několik slov dohromady. *Např. Kočkaležela předomema vyhřivalase nasluníčku.* Žák si hraje na učitele a slova od sebe odděluje čarami či větu přepisuje správně.
- ❖ Na podobném principu jsou i **„hadi“**. Dítě dostane předepsané papírové proužky a jeho úkolem je rozstříhat je podle jednotlivých slov. Takto rozstříhané proužky lze použít i obráceně ke skládání vět.
- ❖ Pro lepší rozlišení předložek lze využít **různé předměty a obrázky**. *Např. obrázek židle a obrázek míče nalepený na špejli.* Využívá se manipulace s míčem, kdy žáci vymýšlejí příslušné předložky podle toho, kde se míč může nacházet. Další možností je, že si žáci losují kartičky s připravenými předložkami. Nahlas formulují, aplikují ve vymyšlených větách, určují počet slova a zapisují.
- ❖ Pro rozlišení předložek je opět vhodná prádelní **gumy s připevněnými plastovými „kapsami“**. Žák má za úkol natáhnout a oddělit tak předložku od slova.
- ❖ Pro lepší vnímání a rozlišování slov s předložkami a zvrtnými zájmeny lze využít též **vkládání pomocných slov**. *Např. na žluté květině, před vysokým domem.*
- ❖ Z připravených **kartiček** mají žáci složit věty. U jednoho slova je velké počáteční písmeno, za jiným následuje tečka.
- ❖ Vhodná je i práce se **speciálními pracovními listy**, počítačovými programy, přehledy a tabulkami předložek a zvrtných zájmen.

Rozvoj slovní zásoby

Dalším problémem dysortografických dětí bývá často porušení jazykového citu a chudší, omezenější slovní zásoba. Proto je třeba věnovat pozornost i této oblasti a snažit se jí rozvíjet. K rozvíjení slovní zásoby slouží následující hry a cvičení.

- ❖ **„Na mimozemšťana“.** Žákům jsou předkládány předměty, obrázky či předříkávány názvy věcí. Děti si mají představit, že je před nimi mimozemšťan, kterému mají vysvětlit, k čemu daná věc slouží. Používají se též slova s více významy.
- ❖ **„Dokonči příběh“.** Zpočátku se začíná dokončováním započatých vět. Postupně je úkolem dětí dovyprávět krátký příběh.
- ❖ **„Na básníka“.** Zpočátku děti doplňují vhodný rým do říkanky, následně tvoří rýmy k jednotlivým slovům.
- ❖ **„Kde je chyba?“.** Žákům jsou předříkávány krátké příběhy, do kterých učitel vkládá nesmysly. Děti se snaží chyby vyhledat a odstranit nebo nahradit smysluplným slovem.
- ❖ **„Řekni to jinak“.** Např. „*Malý dům je...*“ nebo jinak „*Domeček je*“
- ❖ **„Co jsem udělal?“.** Učitel či žák předvede sérii několika pohybů. Ostatní žáci popisují, co učitel/žák předvedl.
- ❖ **„Nový dům“.** Učitel si s dětmi povídá, jak by si představovaly svůj dům, zahradu a běžný den po deseti letech apod. Lze využívat i obrázků, nákresů, plánky apod.
- ❖ **„Jako“.** Vytváření metafor, kdy učitel žákům předříkává věty typu: „Sladký jako..., Studený jako.... Žáci vymýšlejí vhodná přirovnání.

- ❖ Je možné využít i **vysvětlování pořekadel, ustálených rčení a lidových pranostik.**

Osvojování a fixace pravopisných pravidel

Většina dětí s dysortografií potřebuje více času na vstřebání gramatického učiva. Mají potíže s jeho systematizací a často také s jeho aplikací. S nárůstem gramatického učiva ztrácejí přehled, neví, jaké pravidlo použít.

a) Pravopis věty

- ❖ V textu žák **vyhledává a vyznačuje** podtržením či zakroužkováním velké písmeno na začátku věty a znaménko za ní.
Takto připravený text dále přepisuje a vyznačený jev napíše barevně.
Stejný postup se aplikuje i při pravopisu vlastních jmen.

b) Pravopis vlastních jmen

- ❖ Stejný postup jako u pravopisu věty.

c) Spojení slov ve větě

I. Před probráním slovních druhů

- ❖ Učitel na tabuli připraví kartičky. Jedna skupina obsahuje podstatná jména, druhá slovesa. Žák je spojuje do vět.

<i>Jitka</i>	<i>skáče</i>
<i>pes</i>	<i>vaří</i>
<i>máma</i>	<i>čte</i>
.....

Žák vytvoří: Jitka čte.

Učitel se ptá: Co Jitka čte?

Žák: knihu

Učitel připíše „knihu“ na tabuli.



Učitel se ptá: Jaká Jitka?

Žák: naše

Učitel napíše na tabuli „Naše Jitka čte knihu“

Žáci několikrát věty přečtou a 3-4 věty přepíší do sešitů.

- ❖ Učitel napíše věty na kartičky a rozstřihá je na jednotlivá slova. Žáci se snaží **věty opět složit**.
- ❖ **Rozstříhané věty**, které žák již složil, opisuje do sešitu.
- ❖ **Počítání slov ve větě**. Vhodné zařazovat zvláště při psaní diktátu. Učitel nadiktuje větu, žáci počítají slova, řeknou si, kolik slov ve větě je a po napsání věty si přepočítají počet napsaných slov.
- ❖ **Grafické znázornění slov**. Za každé slovo žák dělá tečku.
- ❖ **Karty s předložkami**. Žák nejdříve říká slovní spojení, pak ho píše.

Např. na 
pod 

II. Po probrání slovních druhů

- ❖ Žáci, kteří mají problém se spojováním podstatných jmen s předložkami, si ukazují na jména ukazovacími zájmeny. *Např. na lodi – ta loď → loď je 1slovo.*
Další možností je vložení dalšího slova mezi předložku a podstatné jméno. *Např. v lese – v hustém lese.*
- ❖ Při problému spojování zvrtného „se“ a „si“ se tato slova vyhledávají v textu a dávají se do kroužku. Následně se opisují či přepisují. Začíná se o předlohy psané psace, poté tiskace.
- ❖ Používají se také **kartičky**, na kterých je několik zvrtných sloves v neurčitěm způsobu a žáci na ně tvoří v rozličných osobách věty a zapisují je.

d) Psaní měkkých a tvrdých slabik

- ❖ Metoda **barevného rozlišování**. Nejprve dítě vyhledává a označuje měkké slabiky, pak tvrdé a nakonec oboje najednou.

e) Psaní skupiny s Ě

- ❖ Metoda **barevné rozlišování**.
- ❖ Vyhledávání **kořenu slova**, předpony a přípony.

f) Spodoba

- ❖ Jestliže je spodoba uprostřed slova, **přidávají** k danému slovu **číslovky** „jeden“ u množného čísla nebo „hodně“ u čísla jednotného. Pokud je spodoba na konci, žáci přidávají číslovku „2“

g) Vyjmenovaná slova

- ❖ Žák si pořídí **sešit** s užšími linkami. Na každou skupinu vyjmenovaných si připraví 2 stránky. Do 1. sloupečku vypíše vyjmenovaná slova tiskacími písmeny, do 2. sloupce psacími. Postupně k jednotlivým slovům dopisuje slova příbuzná. Ne však všechna příbuzná, ale ta která jsou nejproblémovější, nebo v nich udělá chybu.
- ❖ U vyjmenovaných slov žáci určují **kořen slova** a jejich **význam**.
- ❖ Do sešitů si žáci **vypisují slova s předponou vy/vi**. U těchto slov totiž žáci často chybují. Tato slova si pak sami diktují a zapisují do cvičných sešitů. Důležité je psát do sloupce ne do řádky. Aby se slova zafixovala zrakem izolovaně.
- ❖ Žáci **vypisují z článku vyjmenovaná slova** a vedle píšou jejich základní tvar.
- ❖ Vyskytne-li se slovo, které si dítě nemůže zapamatovat, vytvoří se k danému slovu skupina a žák je **několikrát opisuje** a potom jednotlivá slova **zapojuje do vět**.

h) Pády podstatných jmen

- ❖ Při obtížích utvořit pádovou otázku se nacvičují nejprve tyto otázky hravou formou. Žák místo pádové otázky dosazuje podstatná jména, vyžaduje se 5 – 6 obměn. Pro zábavnost cvičení mohou vznikat i věty logicky nesmyslné, ale musí mít správný tvar podstatného jména.

Např. Kdo? co? šel s Kým? čím?

Za Kým? čím? stál Kdo? Co? a mával Komu? čemu?

Kdo? co? potkal Koho? co?

Kdo? co? šel s Kým? čím? Okolo Koho? čeho? a potkali Koho? co?

- ❖ Na výše zmíněnou hru navazuje další činnost. Učitel utvoří sám několik vět k jednotlivým typům vět na **dosazování** a žák má poznat, o kterou větu jde a řekne ji pádovými otázkami místo podstatného jména.

i) Slovesný tvar složený z několika slov

- ❖ **Vyhledávání** v textu zvratných sloves. Ta se graficky označí a následně se opíše či přepíše do sešitu.
- ❖ Na procvičování si učitel připraví 5 – 6 slov ve 3. osobě. Žák nejprve tato slova převádí ústně do 1. a 2. osoby jednotného i množného čísla, následně to provádí i písemně.

j) Skloňování

- ❖ Největší problémy představuje vzor „pán“. Je tedy třeba, aby si žák navodil zvyk dosazení pádové otázky a určení čísla pádu.

k) Shoda podmětu s přísudkem

- ❖ Pro dysortografického žáka je lepší nejdříve vyhledat slovesný tvar a ten podtrhnout vlnovkou. Pak se zeptat 1. pádem a vybraným slovesem na podmět.

Další náměty pro osvojování gramatických pravidel

- ❖ Velmi vhodné jsou **přehledy pravopisných pravidel**, které má žák neustále k dispozici. Efektivita se zvyšuje, pokud si tyto přehledy vytváří sám žák.
- ❖ Na trhu lze zakoupit již **hotové gramatické přehledy**, které však nemají takový efekt.
- ❖ Kompromisním řešením mezi hotovými přehledy, které lze zakoupit v obchodě a vlastními přehledy jsou **tzv. interaktivní pomůcky**. Děti mají k dispozici pouze „polotovary“, které vybarvují, upřesňují, rozšiřují dopisováním dalších poznatků, doplňují příklady a výjimky.
- ❖ Žáci mohou vytvářet vlastní **tzv. gramatická portfolia**, která pak mají podle potřeby k dispozici.
- ❖ Na trhu lze též zakoupit „**Kufřík 1. pomoci v českém jazyce**“, což je papírová skládanka, která vede žáky k systematickému postupu při výběru správného pravidla. Na podobném principu jsou i pracovní materiály tzv. Pavučinky.
- ❖ Výhodné je využívat **multisenzoriální přístup**. Žák, který přijímá učivo více smysly, snáze se je naučí i lépe zapamatuje. Zlepšení se projevuje i v pohotové aplikaci učiva.
- ❖ Využívání **bzučáku, mačkadel, tvrdých a měkkých kostek a interaktivních pomůcek** pro český jazyk, např. tabulka souhlásek, vyjmenovaná slova znázorněná reliéfními obrázky.
- ❖ Vlastní **vizualizace gramatických pravidel**, kdy děti samy znázorňují gramatická pravidla pomocí obrázků. Vymýšlení říkanek k danému gramatickému pravidlu.
- ❖ Jako nevhodná se jeví klasická forma zdůvodňování pravopisu. Při odůvodňování je potřeba uplatňovat **multisenzoriální přístup**.

- ❖ Při diktátech se začíná **diktováním slov**, slovních spojení. Až po jeho zvládnutí se přistupuje k diktátu vět. Diktát je vhodné psát po předchozí přípravě zaměřené na rozbor jednotlivých jevů. Diktování je v přiměřeném tempu a rozsahu.

- ❖ **Různé formy diktátů.** Diktát komentovaný, při němž dítě v průběhu psaní komentuje, nahlas zdůvodňuje všechny gramatické jevy včetně interpunkce.
 Diktát „krabičkový“, kdy si žák vybere z krabičky jednu větu, přepevní ji na tabuli a následně zapisuje větu do sešitu samo formou autodiktátu.
 Pokud učitel sdělí dítěti počet chyb a to má ještě možnost si je vyhledat a opravit, jedná se o diktát „milosrdný“.
 Při „stop“ diktátu učitel slovem „stop“ upozorní na to, že se blíží obtížné, pravopisně náročné slovo. Žák nejprve odůvodní pravopis, pak pokračuje v psaní dál.

- ❖ Při opravách diktátu je vhodné nadepsat výrazně správný tvar, jev.

- ❖ Pro žáky s těžší formou dysortografie je lepší klasický diktát nahradit zkrácenou verzí. Pokud dítě nemá problém se soustředěním, píše diktát ob větu.

- ❖ Často užívanou formou je **diktát v kombinaci s doplňovacím cvičením**. Žák má k dispozici diktovaný text a doplňuje do něj pouze některé jevy. Tento typ cvičení není vhodný pro děti s výrazněji omezeným jazykovým citem, kteří pak jevy doplňují nesmyslně.

- ❖ Důležitá je i další práce se slovy, v kterých žák chyboval. Lze z nich vytvořit doplňovačku. Na kartičky učitel předepíše tato slova ve správném tvaru a žák v nich může podle potřeby vyhledávat při doplňování nebo následné kontrole.

- ❖ Vytvoření **kartotéky problémových slov**. Na kartičce je předepsané slovo jako doplňovačka a na druhé straně je správný tvar. Žák si vytáhne slovo, ústně ho zdůvodní, zkontroluje si podle druhé strany. Pokud odpoví správně, kartičku vyřadí. Při špatné odpovědi kartičku přesune do zadní části přihrádky.
- ❖ Vedení **zápisníčku „obtížných slov**. Žák si do tohoto zápisníčku zapisuje slova, v kterých chyboval, a ta pak využívá k procvičování.
- ❖ Důležitý je nácvik vyhledávání chyb. Při nácviku se postupuje po jednotlivých krocích, od nácviku vyhledávání jednoho typu chyb v izolovaných slovech až ke slovním spojením a větám. Následně se uplatňuje kombinace různých typů chyb.

Pomůcky, které lze využít k reedukaci specifických poruch učení:

- bzučák se světlem
- pomůcky k rytmizaci
- hudební nástroje (flétnička, píšťalka)
- diktafon
- mačkadlo k rozlišení tvrdých a měkkých slabik
- tvrdé/měkké kostky se slabikami dy, ty, ny, di, ti, ni
- kostky a karty s písmeny, i/y
- karty s i/y, párovými souhláskami
- textilní prostorová písmena a číslice
- soubory karet s krátkými a dlouhými samohláskami (psací/tiskací)
- písmeno P v různých polohách
- slabiky na kartičkách
- sloupce slov ke čtení
- tabulky, barevných písmen
- zábavné úlohy - doplňovačky, skládačky, hádanky apod.
- navlékání písmen, slabik, slov na gumu
- čtecí okénko, zástřihy

- čtenářské tabulky
- pracovní sešity
- přehledy učiva
- Pravidla českého pravopisu
- slovníky
- encyklopedie
- COLOR BALL - pro nácvik držení tužky
- trojhranný nástavec pro nácvik držení psací potřeby
- trojhranný program (tužky, pastelky)
- pero TORNÁDO - Centropen
- pero STABILO
- stírací tabulky s linkami
- sešity na těsnopis
- soubory uvolňovacích cviků
- průhledné fólie na psaní
- křídly, fixy, progresá
- modelovací hmota, podložky
- kartičky s body v různých sestavách
- karty s čísly
- drobný materiál k manipulaci (korálky, knoflíky)
- počítadla
- tabulky na doplňování číselných řad
- matematické osy, mřížky
- tabulky s násobilkou
- modely těles
- barevné hranolky - k rozvoji základních početních dovedností
- obrázky se slovy
- půlené obrázky
- domina: obrázků, slov, slabik
- Kimovy hry
- skládačky typu "Puzzle"
- pexesa
- skládanky TANGRAM
- stavebnice Atco, Cheva, Lego, Lego Dacta Edice
- systém Logico Piccolo

15. PUBLIKACE ZAMĚŘENÉ NA NÁPRAVU SPU

- BLUMENTRITTOVÁ, V.: Procvičujeme druhy slov. Praha, Blug 2006.
- EMMERLINGOVÁ, S.: Když dětem nejde čtení I. Praha, Portál 2006.
- EMMERLINGOVÁ, S.: Když dětem nejde čtení II. Praha, Portál 2006.
- EMMERLINGOVÁ, S.: Když dětem nejde čtení III. Praha, Portál 2007.
- ČERNÁ, L., TUMPACHOVÁ, L.: Specifické poruchy učení. Soubor pracovních listů k nápravě dyslexie, dysortografie a dysgrafie na 1. stupni ZŠ. Praha, Pražská pedagogicko-psychologická poradna, s. r. o. 2007.
- ČERNÝ, J., HAVEL, J., PROPEROVÁ, M.: Obrázkové čtení. Praha, Albatros 2002.
- JEČNÁ, K.: Nuda při češtině? Ani nápad! Praha, Agentura Strom 1999.
- LINC, V.: Tabulky ke čtení. Praha, Scientia 2002.
- LIPNICKÁ, M.: Rozvoj grafomotoriky. Praha, Portál 2007.
- MACHÁŇ, J.: Y – i hravě. Praha, Pansofia 1996.
- MICHALOVÁ, Z.: Shody a rozdíly. Havlíčkův Brod, Tobiáš 1998.
- MICHALOVÁ, Z.: Čítanka pro dyslektiky I – IV. Havlíčkův Brod, Tobiáš 1997.
- MICHALOVÁ, Z.: Základy čtení II. Havlíčkův Brod, Tobiáš 2001.
- MLČOCHOVÁ, M.: Šimonovy pracovní listy 3 – Dokreslování, uvolňovací cviky pro psaní. Praha, Portál 2005.
- NOVÁK, J.: Čtenářské tabulky. Havlíčkův Brod, Tobiáš 2000.
- NOVÁK, F., PŘÍBORSKÁ, O.: Čítanka textů literárních děl různých žánrů s náповědou. Praha, Blug 1996.
- PALANSKÁ, J.: Hry v českém jazyce. Nový Bydžov, JV Print 2001.
- PÁVKOVÁ, B., VELKOVÁ, I.: Barevná písmenka. Praha, Albatros 1990.
- PECHANCOVÁ, B., SMRČKOVÁ, A.: Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení. Olomouc, Vydavatelství UP 1998.
- PILAŘOVÁ, M.: Šimonovy pracovní listy 5 – Grafomotorická cvičení. Praha, Portál 2006.
- PIŠLOVÁ, S.: Jazykové hry. Praha, Fortuna 1996.

- POKORNÁ, V.: Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Praha, Portál 2007.
- POKORNÁ, V.: Sešity na vodítku. Grafomotorika III. Praha, KPK 1992.
- POKORNÁ, V.: Šimonovy pracovní listy 9 – Grafomotorická cvičení. Praha, Portál 2007.
- SKLENÁŘOVÁ, D.: Druhy slov hravě. Praha, Blug 1995.
- SKLENÁŘOVÁ, D.: Vyjmenovaná slova hravě. Praha, Blug 1995.
- SKLENÁŘOVÁ, D.: Vyvozujeme písmena pohádkami. Praha, Blug 1995.
- SMOLÍKOVÁ, K., SMOLÍK, J.: Šimonovy pracovní listy 11- Grafomotorická cvičení. Praha, Portál 2004.
- STREJCOVÁ, J.: Čteme si. Praha, Blug 1994.
- SVOBODA, P.: Cvičení pro rozvoj čtení. Praha, Portál 2008.
- ŠIMONOVSKÝ, Z., MERTIN, V.: Hry pomáhají s problémy. Praha, Portál 1996.
- ŠPAČKOVÁ, J.: Uvolňovací cviky. Praha, Fortuna
- ŠUP, R.: Učíme se číst s porozuměním. Čteme s porozuměním. Praha 1995.
- ŠTĚRBOVÁ, L.: Čtení mě baví I. Praha, DYS 2002.
- TREUOVÁ, H.: Čítanka pro dyslektiky I. Havlíčkův Brod, Tobiáš 1997.
- TREUOVÁ, H.: Speciální pedagogika. Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce. Havlíčkův Brod, Tobiáš 1994.
- ZELINKOVÁ, O.: Cvičení pro dyslektiky I. – IV. Praha, Nakladatelství DYS
- ZELINKOVÁ, O.: Cvičení pravolevé orientace. Praha, Nakladatelství DYS 2001.
- ZELINKOVÁ, O.: Cvičení sluchové analýzy a syntézy. Praha, Nakladatelství DYS 1997.
- ZELINKOVÁ, O.: Čtení mě baví I: Zachráněná vrána, Myš a lev. Praha, Nakladatelství DYS 1995.
- ZELINKOVÁ, O.: Čtení mě baví II: První přelet Atlantiku, Sen o létání. Praha, Nakladatelství DYS 1998.
- ZELINKOVÁ, O.: Hrajeme si s písmenky – rozlišování hlásek, Praha, Nakladatelství DYS 2001.
- ZELINKOVÁ, O.: Psaní mě baví. Praha, Nakladatelství DYS

ZELINKOVÁ, O.: Rozlišování b-d-p. Praha, Nakladatelství DYS 2002.
ZELINKOVÁ, O.: Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Praha,
Nakladatelství DYS 2001.
ZELINKOVÁ, O.: Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování
sykavek. Praha, Nakladatelství DYS 1997.
ZELINKOVÁ, O., Václová, D., Houdek, L.: Sešity na vodítku.
Grafomotorika I, II. Praha, KPK 1992.
Soubor monotematických příruček k procvičování jednotlivých
pravopisných jevů. Úvaly, Jinan b.d.

Internetové odkazy zaměřené na reedukaci SPU:

<http://www.volny.cz/dyskalkulie/REEDUKACE.htm> (16. 4. 2008)

<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101871&CAI=2168> (16. 4. 2008)

<http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102663&CAI=2168> (16. 4. 2008)

Počítačové programy využitelné pro děti s SPU:

ARID, www.razdva.cz/dyscom/

GeMis, www.gemis.cz

JAZYKY BEZ BARIÉR, www.jazyky-bez-barier.cz

PACHNER, www.pachner.cz

SILCOM, CD-ROM&Multimedia, s.r.o., www.silcom-multimedia.cz

TERASOFT a.s., www.terasoft.cz

LITERATURA

- BAKKER, D. J.: Neuropsychological Treatment of Dyslexia. New York, Oxford University Press 1990.
- BALŠÍKOVÁ, O., DAN, J.: Náprava čtení a psaní. Praha, SPN 1991.
- BARKLEY, R. A.: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. New York, The Guilford Press 1990.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M.: Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole. Brno, Paido 2007.
- BOGDANOWICZ, M.: Ryzyko dyslexie, problém i diagnostování. Harmonia 2002.
- BRAGDON, A. D., FELLOWS, L.: Trénink obou polovin mozku. Praha, Portál 2000.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Praha, Portál 1992.
- ČERNÁ, L., TUMPACHOVÁ, L.: Specifické poruchy učení. Soubor pracovních listů k nápravě dyslexie, dysortografie a dysgrafie na 1. stupni ZŠ. Praha, Pražská pedagogicko-psychologická poradna, s. r. o. 2007.
- DOLEŽALOVÁ, J.: Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní. Hradec Králové, Gaudeamus 2001.
- ELLIOT, J.: Dítě v nesnázích. Praha, Grada 2002.
- FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J. A KOL.: Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy. Brno, Paido 1999.
- FRÜHAUFOVÁ, V., MIŇHOVÁ, J., MRÁZOVÁ, E.: Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní. Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1991.
- HŘEBEJKOVÁ, J. a kol.: Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku ZŠ. Praha, Fortuna 1993.
- HUDSON, R. F., HIGH, L., OTAIBA, S.: Dyslexia and the brain: What does current research tell us? The reading teaching, 3/2007, s. 506 – 511.

- JIRÁNEK, F.: Psychologické otázky počátečního čtení a psaní. Praha, SPN 1955.
- JIRÁNEK, J., MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z.: Poruchy čtení a psaní. Praha, SPN 1996.
- JIRÁSEK, J.: Poruchy čtení a psaní. Praha, SPN 1996.
- JOHNSON, M., PEER, L., LEE, R.: Dyslexie, Theory and Good Practice. London and Philadelphia, Whurr Publisher 2001.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: Dyslexie. Praha, D + H 2004.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: Dysortografie. Praha, D + H 2008.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: Dysgrafie. Praha, D + H 2005.
- KAPROVÁ, Z.: O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení. Praha, Tech-market 2000.
- KOCUROVÁ, M.: Specifické poruchy učení a chování. Plzeň, Západočeská univerzita 2000.
- KOŘÍNEK, M.: Dítě na počátku školní docházky. Praha, Univerzita Karlova, 1975.
- KREJBICHOVÁ, D.: Náprava dyslexie, dysgrafie a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy. Plzeň, CDVP 1993.
- KUBICKÁ, E.: Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy. Ostrava - Kunčice, Grafie s. r.o. 1994.
- KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1997 – 1998. Praha, Portál 1998.
- KUTÁLKOVÁ, D.: První třídou bez problémů: jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítání. Praha, Makropulos 2000.
- LANGMEIER, J.: Vývojová psychologie pro dětské lékaře. Praha, Avicenum 1983.
- LAZAROVÁ, B.: Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000. Praha, Portál 2000.
- LHOTOVÁ, D.: Čtení a hraní k uzdravování. Praha, Portál 1999.
- LICHT, R., SPYER, G.: The Balance Model of Dyslexia. Assan, Van Gorcum 1994.
- LIPNICKÁ, M.: Rozvoj grafomotoriky. Praha, Portál 2007.
- LUNDBERG, I. a kol.: Dyslexia: Advances in Theory and Practice. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers 1999.

- LUNCH, CH., KIDD, J.: Cvičení pro rozvoj řeči. Praha, Portál 2002.
- MATĚJČEK, Z.: Dyslexie, Jinočany, H + H 1995.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol.: Sociální aspekty dyslexie. Praha, Univerzita Karlova 2006.
- MATĚJČEK, Z.: Výbor z díla. Praha, Karolinum 2005.
- MATĚJČEK, V.: Vývojové poruchy čtení. Praha, SPN 1974.
- MERTIN, V.: Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1997 – 1998. Praha, Portál 1998.
- MICHALOVÁ, Z.: Analýza dílčích aspektů specifických poruch. Praha, Univerzita Karlova 2004.
- MICHALOVÁ, Z.: Čítanka pro dyslektiky I – IV. Havlíčkův Brod, Tobiáš 1997.
- MICHALOVÁ, Z.: Vliv pobytu ve specializované třídě na rozvoj sebehodnocení dítěte se SPU a CH. Zpravodaj IPPP, prosinec 2001, 28 – 29/1, s. 7 – 20.
- MICHALOVÁ, Z.: Základy čtení I. Havlíčkův Brod, Tobiáš 2001.
- MICHALOVÁ, Z.: Základy čtení II. Havlíčkův Brod, Tobiáš 2001.
- MIKULENKOVÁ, H.: Půlhodinky psaní. Písanka 1 pro 2. ročník. Olomouc, Prodos 1994.
- MLČOCHOVÁ, M.: Šimonovy pracovní listy 3 – Dokreslování, uvolňovací cviky pro psaní. Praha, Portál 2005.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H., PROCHÁZKOVÁ, E.: Moje první psaní. Brno, Nová Škola 2001.
- NOVÁK, J.: Čtenářské tabulky. Havlíčkův Brod, Tobiáš 2000.
- NOVÁK, J., SMUTNÁ, J.: Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických. Litomyšl, Augusta 1996.
- NOVÁK, J.: Diagnostika specifických poruch učení. Brno, Psychodiagnostika 1997.
- NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M.: Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha, SPN 1997.
- PIPEKOVÁ, J.: Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, Paido 2006.
- POKORNÁ, V.: Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Praha, Portál 1998.
- POKORNÁ, V.: Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii. Praha, Blug 1994.

- POKORNÁ, V.: Předcházíme sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii. Praha, Blug 1995.
- POKORNÁ, V.: Rozvoj vnímání a poznávání. Praha, Portál 2000.
- POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha, Portál 2001.
- POKORNÁ, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha, Portál 1997.
- RUCKEROVÁ, O., VOGLEROVÁ, U.: Učení bez stresu. Praha, Portál 1994
- SELIKOWITZ, M.: Dyslexie a jiné poruchy učení. Praha, Grada 2000.
- SERFONTEIN, G.: Potíže dětí s učením a chováním. Praha, Portál 1999.
- SIMON, H.: Dyskalkulie. Praha, Portál 2006.
- SINDELAROVÁ, B.: Předcházíme poruchám učení. Praha, Portál 2007.
- SMOLÍKOVÁ, K., SMOLÍK, J.: Šimonovy pracovní listy 11- Grafomotorická cvičení. Praha, Portál 2004.
- SMUTNÁ, J., NOVÁK, J.: Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických. Litomyšl, Augusta,s.r.o. 1996.
- SOVÁK, M.: Učení nemusí být mučení. Praha, SPN 1990.
- SPÁČILOVÁ, H., ŠUBOVÁ, L.: Příprava žáka na psaní. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2004.
- SVOBODA, P.: Cvičení pro rozvoj čtení. Praha, Portál 2008.
- ŠEMBEROVÁ, J.: Utváření grafické složky psaní v počátečním vyučování. Časopis Komenský, r. 114, č. 8, s. 460 – 462.
- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A.: Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Praha, Scientia, spol. s r.o. 2001.
- TYMICHOVÁ, H.: Nauč mě číst a psát. Praha, SPN 1992.
- TYMICHOVÁ, H.: Nauč mě správně psát. Praha, Práce 1994.
- TREUOVÁ, H.: Speciální pedagogika. Havlíčkův Brod, Tobiáš 1994.
- VAŠUTOVÁ, M.: Příprava učitelů v diagnostice a terapii specifických poruch učení a chování. Paříž, Adepá 1996.
- VAŠUTOVÁ, M. a kol.: Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH. Ostrava, OU FF 2007.
- VYKOPAL, Z.: Docvičujeme čtení. Praha, Blug 1996.
- WAGNEROVÁ, J.: Didaktika psaní. Plzeň, ZČU 1994.
- ZELINKOVÁ, O.: Cvičení pro dyslektiky I. – IV. Praha, Nakladatelství DYS. b.d.

- ZELINKOVÁ, O.: Poruchy učení. Praha, Portál 1994.
- ZELINKOVÁ, O.: Poruchy učení. Praha, Portál 2003.
- ZELINKOVÁ, O.: Psaní mě baví. Praha, Nakladatelství DYS. b. d.
- ZELINKOVÁ, O.: Včasné zachycování dětí s obtížemi ve čtení a psaní.
Praha, Kandidátská práce, Podfuk 1993.
- ŽÁČKOVÁ, H., Jucovičová, D.: Metody hodnocení a tolerance dětí
s SPU. Praha, D + H 2006.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D.: Smyslové vnímání. Praha, D + H
2007.

IV. PŘÍLOHOVÁ ČÁST

16. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1

Ukázka písemného projevu dysortografické dívky 2. ročníku ZŠ

Příloha 2

Ukázka písemného projevu dysortografického chlapce 2. ročníku ZŠ

Příloha 3

Ukázka písemného projevu dysortografického chlapce 3. ročníku ZŠ

Příloha 4

Ukázka písemného projevu dysortografické dívky 4. ročníku ZŠ

Příloha 5

Ukázka písemného projevu dysortografického chlapce 5. ročníku ZŠ

Příloha 6

Ukázka písemného projevu dysortografické dívky 3. ročníku ZŠ

Příloha 7

Ukázky písemných projevů dvou dysgrafických chlapců 2. ročníku ZŠ

Příloha 8

Ukázky písemných projevů dvou dysgrafických dívek 2. ročníku ZŠ

Příloha 9

Ukázky písemných projevů dvou dysgrafických chlapců 5. ročníku ZŠ

Příloha 10

Ukázky písemných projevů dvou dysgrafických dívek 5. ročníku ZŠ

Příloha 11

Vhodné psací náčiní a pomůcky pro psaní

Příloha 12

Vhodné psací náčiní a pomůcky pro psaní

Příloha 13

Pomůcky na rozlišování hláskové/slabičné analýzy a syntézy

Příloha 14

Pomůcky na rozlišování hláskové/slabičné analýzy a syntézy

Příloha 15

Pomůcky k reedukaci dysgrafie a dysortografie

Ukázka písemného projevu dysortografické dívky 2. ročníku ZŠ
(zdroj: ZŠ Vlašim, 2008)

11. března

velký vlneců pěkná obuvník,
máčení mýšice, svěcení mýšice

18. března

jeprá vada křivý neklat.

Nakrájí rovnice je ovocný
sah. Či rky je krásný peklet
na starý kvá.

1. dubna

bravosa zabuška, bouf!
mít, kvab, korek, medvě
mýš, pamet, kuf, mukf.
kukit, vada

15. duben

V Honku plave mnoho nap.
V savi lesi práci najed.
Všech movní kostelný mýšice.
Dáví chlép je suchý a křivý.

Ukázka písemného projevu dysortografického chlapce
2. ročníku ZŠ (zdroj: ZŠ Vlašim, 2008)

<p>11. květen starý svad, nemocný přebýje Alida na línk^u</p>	<p>11. květen velký setřec křídlo a byt se, cizák bývá, státní místo místa poset, dělní k oenka, svíčce medvědy, smachy slovenka</p>
<p>1. květen svad, svádla, bouf, poleovní nář, svad, se nev, medvědy, mrdy p^a m^a b^a s, m^a b^a s, d^a b^a s, d^a b^a s</p>	<p>11. květen Jotik svad d^a b^a s, svad Na svad svad je svad svad je svad svad</p>
<p>15. dubna Urybniku plave mnoho svad Urybniku plave mnoho svad Urybniku plave mnoho svad</p>	<p>15. dubna Urybniku plave mnoho svad Urybniku plave mnoho svad Urybniku plave mnoho svad</p>

Ukázka písemného projevu dysortografického chlapce
3. ročníku ZŠ (zdroj: ZŠ Vlašim, 2008)

29. března 13.

Maminka bude umývat skleničky. Popravdě uplavená voda.

Do vody ne^{le}haje separát. Voda upravená v

myšlince. Sklenice nikdy ne umyje a

společně ústav vodou. A umýt je hezky

naštv. U každé práci umýšlete, ab se pít

časť nenajdete.

to přečte!

13. března 14.

ukázaný byt, přičemž klávesy, rok uplynul,

bylůl kotylka, mydlová trubčina,

myšlincej s. kom, velký neomyly adit

na bytůlku, chompu a pampeličky,

mojí pětice, mlýnek na más

31. března 15.

Bláží si umýrame mydlem.

Věra u nás byl veliký úklid

bytu. Na dřevěné bytlo dáme

bylé prášky. Bytk nové pytle

pusku. Kamil se zamíslel nad

úklidem. Maminka si píše neby.

9. dubna

16.

zamýkal klčem, mydlová voda, slyšete jídla,

bylinkové máslo, šibany pítůt, umělé máslo,

průjdy hrůby, pisek a klona, serna

kopysť, dlouhý bíč, klpy slapy

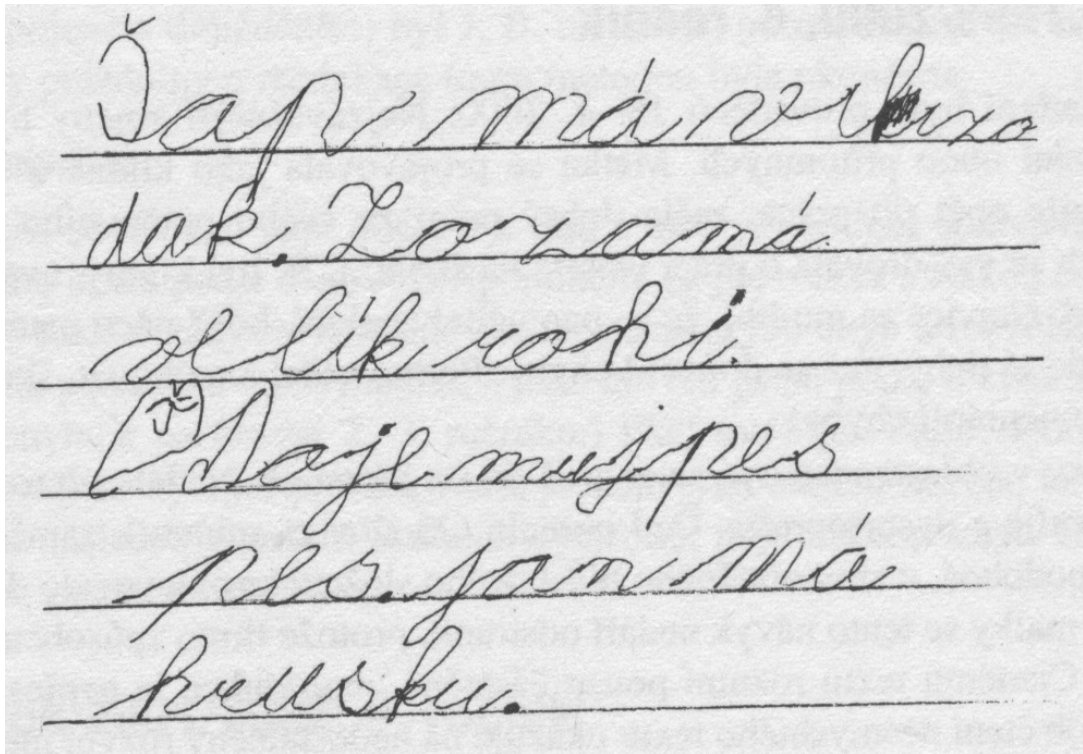
Ukázka písemného projevu dysortografické dívky 4. ročníku ZŠ
(zdroj: ZŠ Vlašim, 2008)

Co uměl, is horký noleš.
Každě práci přomýšlela!
i. 1. uměl, is to nemýšle.
A přimě!
Z

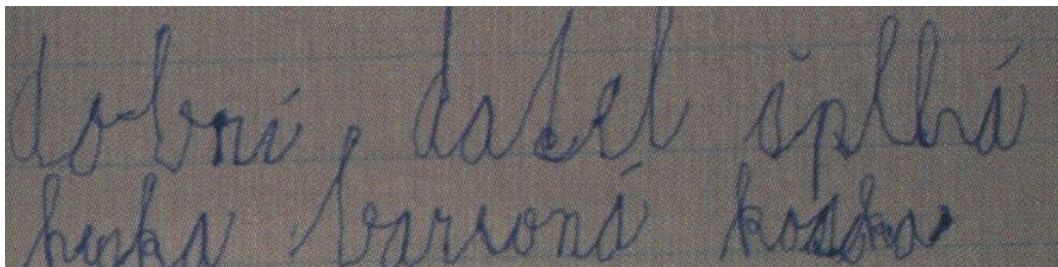
13. března 14.
K uklišaný byt i přibě klid.
iok upýmal, bílé kolýka,
mýdlová bulóna mýslivocký
salám, restky nemýš, sedel mo.
bydlek, čomýška pampelšek,
mýšle pělí. mýšle namoké
Z

31. března 15
Všichni si umyjeme myšlem.
Věta u nás byk velký jklid
bytu. Na třevni bido dome
bílé přimý. Cepík vesli papka
přek. kam se Hamýštel nad
úkolom. Mamiška si pulaje
něčby.
Z

Ukázky písemných projevů dvou dysgrafických chlapců
2. ročníku ZŠ (Zelinková 2003; Jučovičová, Žáčková 2005)



Šar má v lona
dak. Lora má
el lik uohi.
Dajl muj pes
pes. Jan má
kusu.



dobrá, dalek splhá
huka baroná kosa

Ukázky písemných projevů dvou dysgrafických dívek 2. ročníku
ZŠ (Jučovičová, Žáčková 2005; Zelinková 2003)

12. leč z na
 Naš P! Bavyk nám
 s néd dep.
 us U salivě
 slw ll, le ži
 čisá pšere. d.

Nyní začínají školní prázdniny.
 Na louce cvičí ~~se~~ čerťáci
 Tomík se studí lidí. Pleč na mese
 v sašce sušene šresky.
 šustí

Ukázky písemných projevů dvou dysgrafických chlapců
5. ročníku ZŠ (Zelinková 2003)

17.10

Kramářův - kramářůvský - kramářští
 Přelom - přelomský - přelomští
 Lohyň - lohyňský - lohyňští
 Svědka - svědký - svědčí

24.11.

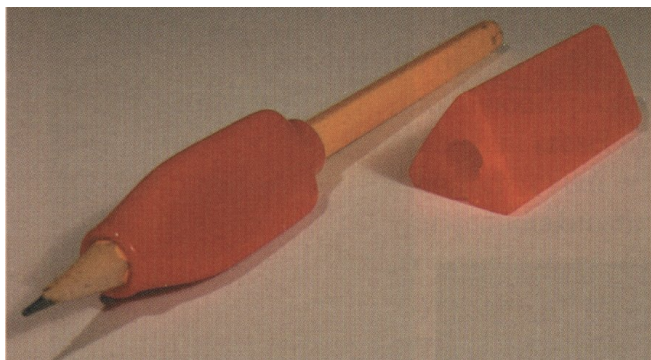
Jeshyní
 Jeshyní lidé
 Obývali si lidé myslí, a naši stávie
 viděvi bydleli. Jeshyních vyluč
 a stávie dořatech. Nebyla tam
 tak. Pro lidé sie jeshyní navítevauk;
 jak ofom viděvi, nályf i nástě
 maaly, ale aš na vřimby
 tu sde nebydleli.

Ukázky písemných projevů dvou dysgrafických dívek
5. ročníku ZŠ (Zelinková 2003; Jučovičová, Žáčková 2005)

Borku nastavenou letní přednáška.
 Letní smeky padli na objez rychlé.
 Přední paprsky slunce osvětly
 vrcholky hor. Unavení návodníci
 běhly do úle. Nosovíec
 je nejnebezpečnější zvíře
 v Africe. Děti si včivřily
 ruce a šly spát.

PŘEPIS TEXTU Chybně zapsaných slov: 3
 Kupte si čování, městemněš,
 letní smeky a paprsky slunce
 vrcholky hor a nosovíec
 je nejnebezpečnější zvíře
 v Africe. Děti si včivřily
 ruce a šly spát.
 Chybně zapsaných slov: 3
 ROZBOR:

Vhodné psací náčiní a pomůcky pro psaní (Jučovičová,
Žáčková 2005)



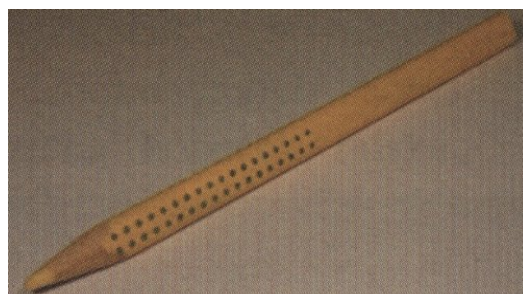
Násadky na tužky a pastelky



Mikrotužky s pěnovými násadkami



Trojhranné pastelky



Pastelka s neklouzavou úpravou

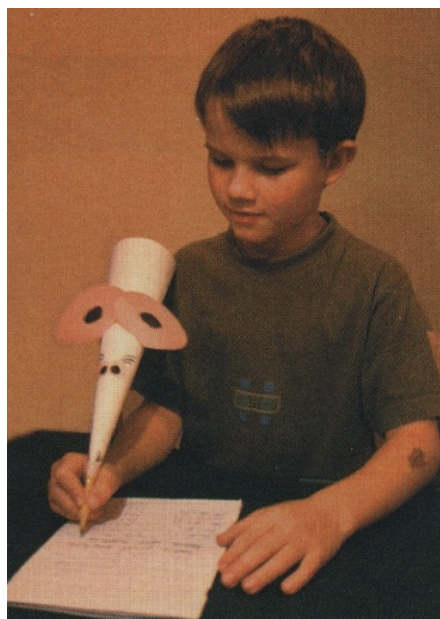


Pero s vyznačenými ploškami pro prsty

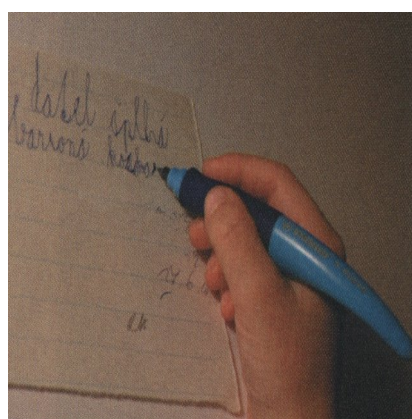
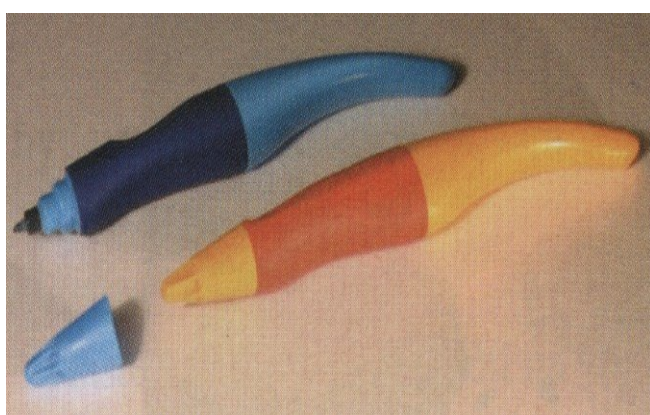


Nástavec na příliš krátké tužky, pastelky

Vhodné psací náčiní a pomůcky pro psaní (Jučovičová,
Žáčková 2008)

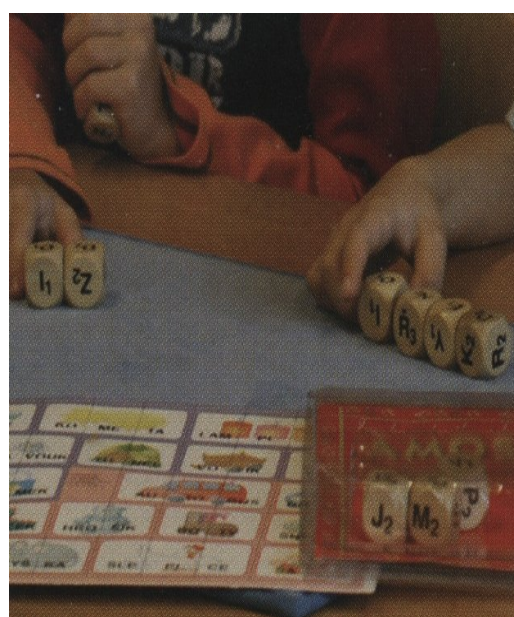


Kornout pro správný sklon psacího náčiní Různé kornouty pro správný sklon psacího náčiní

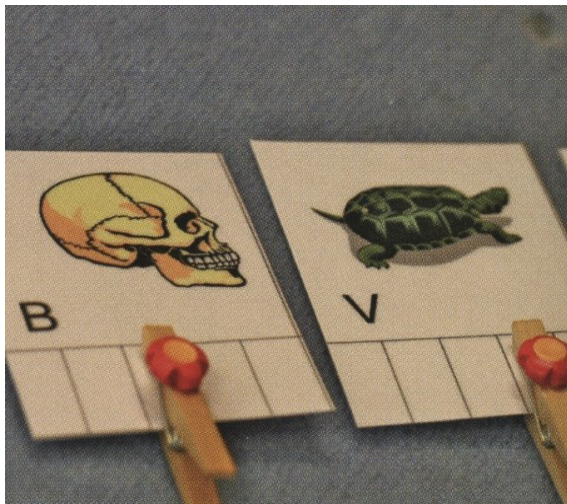


Pero Stabilo, které se vyrábí zvlášť pro praváky a zvlášť pro leváky

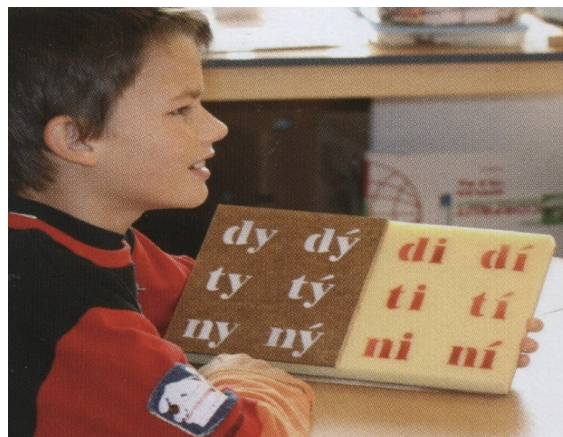
Pomůcky na rozlišování hláskové/slabičné analýzy a syntézy
(Jučovičová, Žáčková 2008)



Pomůcky na rozlišování hláskové/slabičné analýzy a syntézy
(Jučovičová, Žáčková 2008)



Pomůcky k reedukaci dysgrafie a dysortografie (Jučovičová, Žáčková 2008)



Fixace tvrdých souhlásek psaním do mouky

Měkčilo pro snazší rozlišování tvrdých a měkkých slabik



Skládání písmen d, b

Využívání modelů písmen d, b



Určování pravopisu i – měkký čumáček, y – tvrdé paroží

Práce s bzučákem – délky samohlásek