

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Speciální pomůcky pro děti postižené specifickou poruchou
učení - dyslexií

Special aids for young learners afflicted with specific disorder of
learning - dyslexia

Autorka diplomové práce: Lenka Bukačová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Renata Jandová

Datum odevzdání: 25. dubna 2008

ANOTACE

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část pohlíží na problematiku specifických poruch učení, zejména dyslexie, v menší míře pak dysgrafie a dysortografie. Autorka zde vymezuje jednotlivé pojmy, charakterizuje projevy specifických poruch učení, nastiňuje jejich etiologii, diagnostiku a následnou reedukaci.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na speciální pomůcky pro děti postižené specifickými poruchami. Jedná se o pracovní listy, které zpracovávají látku českého jazyka v 8. ročníku základní školy, zejména tvaroslovné jevy, se kterými mají žáci největší problémy. U každé pomůcky jsou uvedeny metodické pokyny pro její využití v hodinách českého jazyka.

ANNOTATION

The thesis is divided into two parts. Theoretic part deals with problems specific disorders of learning, especially dyslexia. The smaller place is devoted to questions of dysgrafia and dysortografia. In this part the authoress incloses individual notions, characterizes manifestations specific disorders of learning, outlines theirs etiology, diagnostics and resulting reeducation.

Practical part of thesis is specialized on special aids for young learners afflicted with specific disorders of learning. Authoress made working leaves, which process subject matter of Czech language in 8ht year elementary school, especially formative phenomena, which young learners have biggest difficulties with. Near every aid are introduced methodical directions for its exercise in lessons of Czech language.

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne 25. dubna 2008

.....
Bukačová Lenka

Poděkování

Děkuji Mgr. Renatě Jandové za její doplňující komentáře a věcné připomínky při tvorbě diplomové práce.

OBSAH

1	ÚVOD	1
2	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	2
	2.1 SPECIFICKÉ PORUCHY ČTENÍ.....	2
	2.2 SPECIFICKÉ PORUCHY ČTENÍ V HISTORICKÉM KONTEXTU	3
3	POJMOVÉ VYMEZENÍ	5
	3.1 TERMINOLOGIE VS. PŘÍSTUP K DÍTĚTI	8
4	PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	9
	4.1 ČTENÍ, PSANÍ A POČÍTÁNÍ	9
	4.2 PORUCHY KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ (ZRAK, SLUCH, PAMĚŤ, POZORNOST, MOTORIKA).....	12
5	ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH ČTENÍ	13
	5.1 DYSLEXIE VS. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	13
	5.2 DYSLEXIE VS. LEHKÁ MOZKOVÉ DYSFUNKCE (LMD)	14
	5.3 PORUCHY ČTENÍ Z HLEDISKA NEUROPSYCHOLOGIE	16
	5.3.1 SAMUEL TORREY ORTON (1879 – 1948)	16
	5.3.2 DYSLEXIE VS. PORUCHY ŘEČI	17
	5.4 PORUCHY ČTENÍ Z HLEDISKA NEUROCHIRURGIE	18
	5.4.1 ČTENÍ A FUNKCE HEMISFÉR	19
	5.5 PORUCHY ČTENÍ Z HLEDISKA NEUROANATOMIE	19
	5.6 SPU A JEJICH SPOJITOST S POHLAVÍM	20
6	PŘÍČINY DYSLEXIE	20
	6.1 PSYCHOLOGIE ČTENÍ.....	20
	6.2 ZÁKLADNÍ PŘÍČINY DYSLEXIE	22
	6.2.1 PSYCHICKÁ DEPRIVACE	23
	CITOVÁ OBLAST	24

6.3	DYSLEXIE A JEJÍ SOUVISLOST S VÝVOJEM	24
6.3.1	Hormonální činnost	25
7	DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH	25
7.1	DIAGNOSTIKA V BĚŽNÉ TŘÍDĚ	26
7.2	DIAGNOSTIKA NA SPECIALIZOVANÉM PRACOVIŠTI	26
8	REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH	28
8.1	INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (IVP).....	28
9	STŘEDNÍ A STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	30
10	ZAJIŠTĚNÍ PRÁCE DÍTĚTE S SPU DLE JEHO SCHOPNOSTÍ	32
10.1	ZÁSADY HODNOCENÍ ŽÁKA S SPU.....	33
11	ČESKÝ JAZYK.....	34
11.1	MOŽNOSTI ÚLEV, TOLERANCE A HODNOCENÍ DĚTÍ S SPU V ČESKÉM JAZYCE	34
11.2	ČTENÍ.....	35
11.2.1	PŘÍPRAVNÉ ČTENÍ	36
11.2.2	PÁROVÉ ČTENÍ.....	36
11.2.3	STÍNOVÉ ČTENÍ.....	37
11.2.4	ČTENÍ V DUETU	37
11.2.5	POSLOUCHÁNÍ TEXTU PŘEDČÍTANÉHO RODIČŮM	37
11.2.6	OSTATNÍ METODY NÁCVIKU ČTENÍ	38
11.3	PSANÍ A PRAVOPIS.....	38
12	PRAKTICKÁ ČÁST	39
12.1	METODICKÁ PŘÍRUČKA PRO UČITELE.....	39
12.2	OBECNÉ VÝKLADY O ČESKÉM JAZYCE	40
12.3	ČEŠTINA JAKO JEDEN ZE SLOVANSKÝCH JAZYKŮ.....	41
12.4	NAUKA O SLOVNÍ ZÁSOBĚ	41

12.5	TVAROSLOVÍ.....	41
12.5.1	NEPRAVIDELNOSTI U NĚKTERÝCH PODSTATNÝCH JMEN....	42
12.5.2	JMÉNA KRÁTICÍ KMENOVOU SAMOHLÁSKU	42
12.5.3	SKLOŇOVÁNÍ OBECNÝCH PŘEJATÝCH JMEN	42
12.5.4	PODSTATNÁ JMÉNA NESKLONNÁ.....	42
12.5.5	SKLOŇOVÁNÍ CIZÍCH VLASTNÍCH JMEN	43
12.5.6	SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMEN TÝŽ/ TENTÝŽ.....	43
12.5.7	SLOVESNÝ VID, SLOVESA DOKONAVÁ A SLOVESA NEDOKONAVÁ 44	
12.5.8	TVOŘENÍ SLOVESNÝCH TVARŮ Z KMENE PŘÍTOMNÉHO A MINULÉHO	44
12.5.9	PŘEHLED SLOVESNÝCH VZORŮ	44
12.5.10	PRAVOPIS KONCOVEK JMEN A SLOVES.....	45
13	ZÁVĚR	46
14	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	47
15	PŘÍLOHY.....	50

1 ÚVOD

Diplomová práce se zabývá specifickými poruchami učení, zejména dyslexií, v menší míře pak také dysgrafií a dysortografií. Současná společnost se bez základních dovedností, jako je čtení, psaní a počítání neobejde, proto se s otázkou specifických poruch učení setkáváme čím dál tím častěji.

Specifické poruchy učení jsou tématem velice aktuálním a velmi často diskutovaným nejen v kruhu psychologických pracovníků, ale také v okruhu pedagogů, kteří se s nimi setkávají dnes a denně. Žáci postižení speciálními poruchami učení se nacházejí téměř v každé třídě základních škol a doposud existují pedagogové, kteří nemají o této problematice přílišné povědomí a nedokáží se k takto speciálním žákům přiblížit z toho správného úhlu.

Nároky na vzdělanost a společenskou prospěšnost člověka stále stoupají, a proto je důležité naučit se odstranit nebo popřípadě zmírnit okolnosti, které jim stojí v cestě. Těmito okolnostmi mohou být právě specifické poruchy učení. Žáci, kteří jsou takto postiženi, jsou „závislí“ na přístupu svého okolí. Na přístupu nejen rodičů a spolužáků, ale hlavně psychologicko-pedagogických pracovníků, kteří jsou dostatečně proškoleni, informováni a schopni pomoci.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část zpracovává specifické poruchy učení – zvláště pak dyslexii. Pohlíží na ni v historickém kontextu, kde vychází zejména z textů Z. Matějčka a seznamuje se jmény jako *Pringle Morgan*, *James Kerr*, *James Hinshelwood*, *Antonín Heverocha* a s jinými významnými vědci. Dále vymezuje terminologii specifických poruch učení a zabývá se jejich dopadem na dítě a jeho okolí. Popisuje projevy, příčiny i diagnostiku specifických poruch učení. Pohlíží na etiologii z hlediska neuropsychologie, neurochirurgie, neuroanatomie a na spojitost dyslexie, lehké mozkové dysfunkce a vztahu dyslexie a pohlaví.

Zabývá se reedukací specifických vývojových poruch učení především ve výuce českého jazyka, možnostmi úlev, tolerance a hodnocení.

Těžištěm diplomové práce je praktická část. Obsahuje pracovní listy využitelné ve výuce českého jazyka na základní škole. Pracovní listy přehledně zpracovávají látku českého

jazyka pro 8. ročník, zejména se zaměřují na tvaroslovné jevy, které žákům působí nemalé potíže. Přehledně podávají teorii a nabízejí praktická cvičení jak ke školnímu, tak k domácímu procvičení. Zároveň ulehčují i práci pedagogům, neboť vzhledem k jejich počítačovému zpracování, je mohou kdykoliv vytisknout a nechat žáky pracovat samostatně.

2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení jsou souborem obtíží, které vyvstávají při pokusech naučit se dobře užívat řeč, čtení, psaní, naslouchání a matematice. Specifické poruchy učení (dále SPU) mají přímou souvislost s poruchou centrálního nervového systému.

2.1 SPECIFICKÉ PORUCHY ČTENÍ

Specifické poruchy čtení neboli dyslexie existují stejně tak dlouho jako lidská vzdělanost sama. V povědomí veřejnosti se dostaly teprve na přelomu 19. a 20. století. Za závažný sociální problém jsou považovány teprve od padesátých let 20. století.

V knize Zdeňka Matějčka se dočteme, že jsou specifické poruchy učení spojovány s pojmem „**nemoc století**“, ale důvodem není jejich epidemická přenositelnost, nýbrž jejich rostoucí viditelnost, spojená s růstem nároků na vzdělání. Vývojová dyslexie je považována za společensky závažnou především z toho důvodu, že se jedná o nemožnost naučit se kvalitně číst a psát, tedy naučit se těm schopnostem, bez kterých se v běžném životě člověk neobejde. (Matějček, Z., 1995)

Náprava čtení a psaní je tedy důležitá nejen z hlediska společenské prestiže, ale také z hlediska schopnosti dítěte, účastnit se aktivně na činnostech, které vyžadují kvalitní čtení a psaní. Děti, které jsou specifickou poruchou čtení postiženy, trpí často nedostatkem sebedůvěry, sebevědomí a straní se činností, kde by se jejich porucha mohla projevit. Tím pak

dochází k jejich stagnaci a také stranění se dítěte od ostatního kolektivu. Odstraněním nebo vhodnou reedukací pak dojde k žádoucímu upevnění sociální interakce dítěte s jeho okolím.

2.2 SPECIFICKÉ PORUCHY ČTENÍ V HISTORICKÉM KONTEXTU

„Cesta za poznáním specifických poruch čtení je dlouhá a plná odboček a zákrutů. Vlastní historie dyslexie začala však až tehdy, když francouzský neurolog P. Broca (1861) objevil určité místo v čelním laloku levé mozkové polokoule, které řídí naše mluvení po motorické stránce. Poškození tohoto centra působí ztrátu schopnosti artikulovat, produkovat řeč, vyjadřovat se. Druhým rozhodujícím objevem bylo zjištění německého neurologa O. Wernickeho (1874), že v blízkosti Brocových center se nacházejí jiná centra, která jsou přednostně odpovědná za porozumění mluvené řeči a za obsahovou složku našeho mluvního projevu. Odtud byl již jen krok k poznání, že následky mozkových poškození mohou být jemnější a svým způsobem „výběrovější“ a že se nemusí týkat jen řeči mluvené, ale i řeči psané.“ (Matějček, Z., 1995: s. 11)

Jeden z předních objevitelů poruch čtení, **PRINGLE MORGAN (1896)** první popsal případ ze své praxe, čtrnáctiletého chlapce, a nazval jeho poruchu vrozenou oční slepotou.

JAMES KERR (1896), úředník zdravotní služby, přinesl také informace o školních dětech, které trpí tzv. slovní slepotou a které i přesto, že vynikají v matematice a počtech, píší velice nesrozumitelně a nečitelně.

Třetí osobností, která se významně podílela na informovanosti o specifické poruše čtení, byl **JAMES HINSHELWOOD**, oční chirurg, který uveřejnil článek o slovní slepotě již v roce 1895.

U nás je bádání ohledně specifických poruch čtení spojeno se jménem docenta Karlovy univerzity **ANTONÍNA HEVEROCHA**, který jako první v Evropě uveřejnil článek **O JEDNOSTRANNÉ NESCHOPNOSTI NAUČITI SE ČÍSTI PŘI ZNAMENITÉ PAMĚTI**. Profesor Haveroch definuje dyslexii *„jako jednostrannou poruchu, nápadně a překvapivě se odrážející na pozadí přiměřené inteligence.“* (Matějček, Z., 1995: s. 13)

HAVEROCH byl tedy právě tím, který dal pedagogům podnět k všímání si podobných případů dětí, jako byl případ jedenáctiletého děvčete, jež popsal ve svém článku (název výše). Tímto se zjistilo, že existuje mnohem více „postižených“ dětí, než se zdálo.

I přesto, že problematika vývojové dyslexie je otázkou týkající se spíše školního prostředí, zabývala se jí po dlouhou dobu pouze medicína.

Jednou z možných cest hledání příčin dyslexie je rozbor psychických funkcí, které se podílejí na nácviku psaní a čtení. Litevská autorka **A. LALAJEVA (1983)** se zabývala rozbohem příčin dyslexie a vymezila několik schémat, která objasňují její vznik. 1. Dyslexie fonemická vzniká jako následek nedostatečně rozvinutého fonemického systému jazyka. 2. Dyslexie optická se projevuje zrakovými poruchami a poruchou prostorového vnímání. 3. Dyslexie gramatická zapříčiňuje nedostatečné osvojení si gramatických forem jazyka. 4. Dyslexie sémantická je příčinou nedostatečného pochopení obsahu textu čtenářem. Olga Zelinková zmiňuje, že se těmito schématům přibližuje celá řada badatelů, kteří se svým zaměřením liší zejména ve zdůraznění některé z příčin. Například Francouz **A. TOMATIS (1983)** předpokládá, že poruchy čtení a psaní jsou následkem poruchy rozvoje sluchového vnímání. (Zelinková, O., 2003)

S první nápravou případů dyslexie přišel **J. LANGMEIER**, psycholog Dětského oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě, a **O. KUČERA**, primář tohoto oddělení, již v roce 1952. V roce 1954 byla jejich práce rozšířena na Dětskou psychiatrickou léčebnu v Dolních Počernicích, která se stala léčebnou pro děti s vývojovou poruchou čtení u nás.

„Dyslexie se stala aktuálním tématem. Byla založena Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení. „1. Světový kongres o vývojové dyslexii byl uspořádán v roce 1974 v USA. 2. Světový kongres o vývojové dyslexii se konal v Řecku v roce 1983 a 3. kongres na Krétě v roce 1987. Řada menších konferencí se odbývala v USA, v Kanadě, v západoevropských zemích a v roce 1989 v Praze.“ (Matějček, Z., 1995: s. 13)

Známkou celosvětového zájmu jsou práce badatelů v různých zemích. Například v sousedním Polsku byla založena **POLSKÁ DYSLEKTICKÁ SPOLEČNOSTI (1991)**, která se stará o osvětu v radách pedagogů i laické veřejnosti. Její vedoucí osobností je **DOC. MARTA BOGDANOWICZOVÁ**. Důkazem je také vstup specifických poruch učení i s dyslexií do zákonů a různých ustanovení – naše Ministerstvo školství vydává v roce 1986 Metodický návod k hodnocení a klasifikaci. (Matějček, Z, 1995)

3 POJMOVÉ VYMEZENÍ

Pojmy jako **DYSLEXIE**¹, **DYSGRAFIE**², **DYSORTOGRAFIE**³ jsou běžně používány a většinou je i dobře znám jejich význam. Původcem zvláštnosti tohoto pojmu je však předpona *dys-*. Předpona *dys-*, znamená rozpor, deformaci, odlišnost. Olga Zelinková uvádí příklad, že dysfunkce je špatná nebo deformovaná funkce. Z hlediska vývoje je na takovou funkci pohlíženo, jako na neúplně vyvinutou. (Zelinková, O., 2003)

„Termín „dyslexie“, resp. „vývojová dyslexie“ byl obecně přijat a není již třeba jej ani hájit, ani doporučovat. Označení „dyslexie“ použil patrně jako první německý neurolog R. BERLIN (1887) ve svém článku EINE BESONDERE ART VON WORTBLINDHEIT (DYSLEXIA), což můžeme přeložit jako Zvláštní forma slovní slepoty (dyslexie).“ (Matějček, Z., 1995: s. 17)

Prívlastek „vývojová“ jí byl dán z toho důvodu, že dítě k ní dospívá svým vývojem a na určitém stupni vývoje se porucha teprve projevuje. Často je synonymně označována jako specifická porucha čtení a tím je řazena do širokého spektra specifických poruch učení.

Jak už je výše uvedeno, specifikem je právě předpona *dys-*, která poukazuje na něco nedokonalého, či nedostatečně vyvinutého a právě slovo *dyslexie* je odvozeno z předpony „*dys-*“ a řeckého slova „*lexis*“. Slovo „*lexis*“ znamená slovní vyjadřování, řeč a jazyk. Z toho je možné vyvodit doslovný překlad slova *dyslexie* – porucha slov, jazyka či řeči. *Dyslexie* se většinou nevyskytuje osamoceně, nýbrž s dalšími specifickými poruchami učení – *dysgrafií* a *dysortografií*.

V definicích *dyslexie* však nepanuje taková jednotnost, jako v její terminologii. Například Matějček uvádí pro srovnání několik definic: „**A. Heveroch, Česká škola, 1904:**

...neschopnost naučiti se čísti a psáti při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch nešťastných lidí vyvolá choroba, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje. Schopnost čísti a psáti nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jich schopnostem. ... Pro tu hledati musíme změny v samotném mozku,

¹ porucha čtení

² porucha psaní

³ porucha pravopisu

snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně... o roztroušené změny v centrálním ústrojí nervovém. ...Přiraditi bychom ji museli tedy k alexiím.“

„J. Langmeier, Z. Matějček, Čs. psychologie, 1960: Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“

„Světová federace neurologická, konference expertů, Dallas, 1968: Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“ (Matějček, Z., 1995: s. 19)

Terminologická nejednotnost v definicích autorů je způsobena zdůrazňováním rozdílu mezi úrovní čtení dítěte a úrovní jeho intelektových schopností. V České republice postačuje k diagnostické úvaze o dyslexii rozdíl mezi inteligenčním kvocientem a čtenářským kvocientem (je-li obojí měřeno standardizovanými testy) nejméně 25 bodů.

Za dyslektika je pak považováno dítě, které při inteligenčním kvocientu 100, naměřeným např. Pražským dětským Wechslerem, bude mít čtenářský kvocient naměřený čtecími testy 75 nebo nižší – samozřejmě při dodržení všech ostatních diagnostických kritérií.

Pokorná uvádí, že na pojem inteligence je možné pohlížet z několika různých hledisek. WENZL pohlíží na inteligenci jako na schopnost pochopit a vytvářet významy, vztahy a souvislosti podle smyslu. LANGMEIER ji definuje jako schopnost přizpůsobovat se novým situacím na základě pochopení komplexních vztahů. Podle WÁGNEROVÉ je inteligence souhrnnou komplexní vlastností, která v sobě zahrnuje několik hledisek: 1. schopnost myslet, 2. schopnost učit se a 3. schopnost adaptace – aktivní i pasivní, tj. schopnost měnit na základě myšlení a učení své chování, a vyrovnat se s požadavky běžného prostředí podle svých požadavků. Jedná se tedy o myšlenkové zvládnutí vztahů a souvislostí ve světě, který nás obklopuje. (Pokorná, V., 1997)

Na úroveň mezi čtením a inteligencí dítěte bylo upozorněno již v padesátých letech. Odborníci přišli výzkumy na to, že neúspěšné čtení se u dyslektických dětí projevuje i v jiných předmětech a pozornost je tedy nutné soustředit na vztah mezi intelektovými výkony dítěte a jeho dovednostmi ve čtení a psaní.

V druhé polovině šedesátých let a začátkem let sedmdesátých však byla zpochybněna i tato diagnostika, která se zabývala vztahem intelektu a dovednostmi dítěte. Důvody, které vedly ke zpochybnění, spočívaly především v tom, že inteligenční testy, které dítě musí podstoupit, nemusí být objektivní. Neobjektivnost je pak způsobena tím, že výkon dítěte v inteligenčním testu může být negativně ovlivněn nerozvinutými kognitivními schopnostmi, které jsou u něj příčinou specifických poruch.

LANGMEIER v české odborné literatuře upozorňuje na to, že inteligenci nemůžeme posuzovat a měřit bezprostředně a přímo, ale můžeme na ni nepřímou usuzovat z výsledků různě komplikovaných verbálních a neverbálních úkolů. Běžné testy totiž nedokážou zhodnotit tvořivost myšlení dítěte. Je proto nutné, aby vyšetření dítěte s podezřením na specifickou poruchu učení prováděl odborník, který bude schopný nejen provést měření, ale také interpretovat způsob práce zkoumaného jedince.

Důležité je u vyšetřovaných dětí neopomíjet vliv prostředí a motivaci pro daný výkon. Je „obecně“ známo, že děti, které vyrůstaly v příznivých podmínkách, podnětných pro aktivní práci, jsou odolnější ke zvládnutí obtížných situací. Existuje také fakt, že děti, na které byl kladen příliš velký nátlak ze strany rodičů, sílí stres neunesly a existují i jedinci, kteří se vymanili z negativního vlivu prostředí, ve kterém žili, a dosáhli překvapivě dobrých výsledků.

Z rozsáhlých výzkumů, které se věnovaly vztahu intelektu a specifických poruch učení, lze vyvodit, že specifické poruchy učení jsou podmíněny příčinami, které se netýkají oblasti intelektu. Z toho vyplývá, že schopnost naučit se číst a psát je nezávislá na inteligenci. Číst a psát se naučí děti s daleko nižším intelektem, než jsou děti s dyslexií.

Zkoumání intelektu dítěte má však pro nápravu specifických poruch učení velký význam. Díky vyšetření intelektu lze porozumět a vymezit možnosti dítěte, pokusit se stanovit jeho schopnost učení a stanovit tak hranici, která bude přípustná pro jeho zatěžování. Inteligentním dětem je možno zadávat náročnější úkoly a pracovat s nimi rychleji, než s dětmi méně inteligentními. Inteligence dítěte také přináší svá úskalí. Inteligentní děti mají vyšší schopnost sebehodnocení a mohou nést své neúspěchy velice špatně, proto je velmi důležité nezanedbávat sociální prostředí dítěte, ať už ve škole či v rodině. (Pokorná, V., 1997)

Na další úrovni se pohybují definice, které hovoří v termínech anatomie nebo fyziologie mozku. Někteří badatelé jsou přesvědčeni, že specifické poruchy čtení mají svou souvislost s nedokonalým vývojem či poškozením mozkové struktury.

POKORNÁ uvádí, že nejranější definice specifických poruch učení vzešly z hlav

lékařů, a proto se v nich často poukazuje na to, že specifické poruchy učení mají původ v poškození mozku a porucha bývá vrozená. Tento medicínský pohled se přenáší i do oblasti psychologické a speciálně-pedagogické, a zdůrazňuje osobnostní faktory, mezi které patří zvláště motivace k výkonu, impulzivita, nervozita, nízké sebehodnocení a emocionální labilita. Mezi sledované oblasti pak patří rodinné klima, jeho podnětnost působení kladné či negativní. (Pokorná, V., 1997)

3.1 TERMINOLOGIE VS. PŘÍSTUP K DÍTĚTI

Z praxe je známé, že dyslektické děti se vyskytují v běžných třídách stále častěji a někteří učitelé je nehodnotí příliš valně, aniž by si uvědomovali, že dítě trpí specifickou poruchou, se kterou se samo těžko vyrovnává.

Bylo by dobré, zamyslet se nad tím, zda je možné jedince označit či zařadit do diagnostické kategorie, zda jeho tzv. nálepkování nemůže uškodit jeho individualitě a jeho postavení vůči nejbližšímu sociálnímu okolí. Existují dva přístupy, které se zabývají otázkou zařazení jedince do příslušné diagnostické kategorie. Jeden považuje toto „nálepkování“ za diskriminující, špatné a ponižující. Druhý považuje toto označení za nutnost vedoucí k vědeckému pokroku. Existují pak také vědci, kteří se svými názory nad tímto ožehavým tématem nacházejí kdesi uprostřed.

V sedmdesátých letech probíhalo v západních zemích – Kanadě a USA hnutí s názvem „mainstream“, což můžeme přeložit jako „hlavní proud“. Jeho cílem bylo zrušit „nálepkování“ a zařadit postižené děti mezi děti zdravé a nepostižené, dát jim šanci nebýt odlišnými. S tím souviselo samozřejmě další a nové vzdělávání kompetentních pracovníků, a to především co se týče metodologie práce s postiženými dětmi. I přesto, že myšlenka byla velmi živá a nejlepšího vzezření, došlo k několika vyhraněným situacím.

Děti nevidomé, neslyšící a mentálně retardované byly, i přes příznivé klima školní třídy, osamělé a odstrčené od ostatních dětí. Jejich odlišnost byla daná především povahou a stupněm jejich defektu. Z toho vyplynulo, že myšlenka, aby děti s postižením chodily do školy, kde jsou děti bez postižení, je sice velice přínosná, ale praxe ukázala, že je třeba také zhodnotit stupeň defektu a vytvořit tak speciální zázemí právě pro takto speciální děti. Také se dospělo k závěru, že na prvním místě je nutné zohledňovat individualitu dítěte a jeho specifických, protože každý vnímá svůj handicap jiným způsobem a ne každý může nebo by chtěl být ve třídě, kde jsou především děti, které netrpí žádnou poruchou.

Různé země a kultury pohlíží k postižení a jeho označení jiným způsobem. „*Profesor J. J. Dumont (1976) např. uvádí, že v Holandsku je spousta specializovaných tříd pro děti s nejrůznějšími drobnými i těžšími defekty. Je to holandská specialita. Umístění dítěte v takové třídě pak není obecně pocíťováno jako ponižující nebo diskriminující.*“ (Matějček, Z., 1995: s. 30)

U nás je známé, že se rodiče brání vyšetření svých dětí nebo jejich umístění do specializovaných tříd. Často považují dyslexii za nálepku veřejného zostuzení, čímž ubližují hlavně svému dítěti. Chyba pak může být i na straně pedagogického či jiného odpovědného pracovníka, který nedokáže vysvětlit rodičům, co se s jejich dítětem děje. Za základ by mělo být považováno odborné označení poruchy, kterou dítě trpí, a to tak, že nesmí být degradující pro dítě ani pro jeho rodiče. Naopak je nutné, aby si rodič uvědomil, že svému dítěti uleví od nespravedlivých trestů a nesmyslného nátlaku a povede ho k nápravě a snadnějšímu soužití a vzdělávání.

4 PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Většina badatelů se shoduje, že specifické poruchy učení se neprojevují osamoceně a netýkají se pouze čtení, psaní a počítání, ale mají své průvodní projevy, které mohou ovlivnit život dítěte a jeho působnost ve škole či jiném kolektivu. Často se takto postižené děti setkávají se špatným přístupem ze strany dospělých, ať už ze strany rodičů či učitelů. Jsou považovány za lenivé či dokonce hloupé. Specifické poruchy učení však postihují i chování dítěte, jeho sociální i citový vývoj a často je možné se setkat ze strany žáků i s určitým druhem kompenzace – upozorňování na sebe šaškováním nebo jiným nevhodným chováním. Důležité je uvědomit si a znát projevy specifických poruch a přistupovat k takto postiženým žákům profesionálně.

4.1 ČTENÍ, PSANÍ A POČÍTÁNÍ

Při poruchách, které postihují čtení, se hovoří o dyslexii, jak už je mnohokrát uvedeno výše. Tato porucha postihuje čtenářský výkon, jeho rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění obsahu čteného textu.

Olga Zelinková ve své knize *Poruchy učení* vymezuje základní znaky jednotlivých specifických poruch. U dyslexie se jedná o rychlost, chybovost, techniku čtení a porozumění textu.

Dyslexie se v rychlosti čtení projevuje tzv. překotným čtením. Dítě čte buď neúměrně pomalu, luští písmena, hláskuje či slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, rychle a domýšlí si slova. Často, když se u takového žáka pátrá po obsahu textu, čtenář neví, o čem text byl, protože jeho pozornost byla natolik soustředěna na čtení a písmena samotná, že nebyl schopen vnímat samotný obsah textu.

Nejčastějšími chybami při čtení je záměna písmen, které jsou si podobné tvarem nebo zvukem. Jedná se o písmena *b-d-p* nebo *t-d*.

Pro správné čtení je důležitá zejména jeho technika. Za chybné je považováno tzv. *dvojí čtení*. Čtenář čte slovo potichu a poté ho vysloví nahlas. Existují však také případy, kdy čtenář pouze hláskuje a není schopný spojit jednotlivé hlásky v slovo.

Specifické poruchy se projevují také při psaní, v užívání pravopisu a při počítání. Dysgrafie neboli porucha psaní postihuje grafickou stránku písemného projevu, především jeho čitelnost a úpravu textu. Dítě obtížně napodobuje grafickou podobu písmen, písmena jsou kostrbatá, různě veliká, nečitelná. Dítě píše neúměrně pomalu, jeho písemný projev je nevhledný, přeškrtnutý a písmena několikrát přepisovaná.

Dysortografie se projevuje problematickým osvojováním pravopisu a aplikací gramatických jevů. Problémy nastávají při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik *di-dy*, *ti-ty*, *ni-ny*, rozlišování sykavek, vynecháním písmen ve slově či spojováním jednotlivých slov. Badatelé minulých let byli přesvědčení o tom, že pokud žák chce, musí gramatiku zvládnout i s dysortografií.

Bohužel jsou zastáncem tohoto mínění i někteří učitelé na základních školách, i přesto, že je prokázáno, že žák není schopen aplikace gramatických pravidel v praxi nebo jen s velkými obtížemi. Žák se například naučí vyjmenovat pádové otázky, ale není schopen určit pád podstatného jména, výborně umí vyjmenovat vyjmenovaná slova, ale nedokáže odvodit slova příbuzná. Zde se pak nachází kámen úrazu, na dnešních základních školách je pamětní učení gramatických pravidel základem a pro některé učitele je velice obtížné najít správnou metodiku pro žáky postižené specifickými poruchami.

Problémy však neexistují jen v českém jazyce. Porucha, která se projevuje při manipulaci s čísly a s logickým vyvozováním, se nazývá dyskalkulie. **OLGA ZELINKOVÁ**

uvádí několik typů dyskalkulie **J. NOVÁKA**, který vycházel z teorie **KOŠČE**:

- » **PRAKTOGNOSTICKÁ DYSKALKULIE** je porucha, která se týká manipulací s konkrétními předměty nebo nakreslenými skupinami. Dítě není schopno utvářet skupiny, diagramy, rozlišovat a řadit geometrické předměty podle velikosti a tvaru.
- » **VERBÁLNÍ DYSKALKULIE** představuje obtíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Není schopno představit si číslovku, vyjmenovat řadu od nejnižší po nejvyšší a naopak, vyjmenovat řadu sudých či lichých čísel nebo slovně označit počet ukazovaných předmětů.
- » **LEXICKÁ DYSKALKULIE** znamená neschopnost číst matematické symboly (čísllice, čísla, operační symboly). Dítě zaměňuje tvarově podobná čísla jako 3-8, 6-9, římská čísla typu IV – VI, při vícemístných číslech čte pouze jeho jednotlivé číslice, nespojuje čísla v jedno, například číslo 123 žák postižený dyskalkulií přečte jako číslice 1, 2 a 3.
- » **GRAFICKÁ DYSKALKULIE** je neschopnost psát matematické znaky. Žák není schopen psát čísla a číselné řady dle diktátu. Přeskakuje jednotlivé číslice, píše neúměrně velké číslice, zaměňuje pořadí desítek a jednotek.
- » **OPERAČNÍ DYSKALKULIE** se projevuje narušenou schopností provádět matematické operace jako sčítání, odčítání, násobení, dělení a další. Dítě si pomáhá počítáním na prstech, písemně počítá i tam, kde může využít počítání z paměti. Operační dyskalkulie se projevuje až v ročnících, kdy už má mít žák tyto operace zautomatizované, aby se nejednalo jen o chyby z nepozornosti nebo nezvládnutelnosti učiva.
 - » **IDEOGNOSTICKÁ DYSKALKULIE** se týká poruchy v oblasti pojmové. Žák má problémy v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Není schopen počítat z hlavy po jedné. Žák umí napsat číslo, ale nepředstaví si ho. Ví, že existuje číslo 8, ale už si nepředstaví, že 4×2 je také osm. (Zelinková, O., 2003)

4.2 PORUCHY KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ (ZRAK, SLUCH, PAMĚŤ, POZORNOST, MOTORIKA)

Na úrovni zrakové percepce se projevují poruchy především záměnou písmen nebo číslic, které jsou si tvarově podobné, pomalým čtením písmen, problémy s orientací v textu i na mapě.

Nedostatečná SLUCHOVÁ ANALÝZA se projevuje při psaní, kdy jedinec není schopný zaznamenat například výklad učitele, zapamatovat si a předat informace.

PORUCHY PAMĚTI nastávají především při používání krátkodobé paměti. Dítě je schopné naslouchat, ale už neprovede pokyn učitele, protože si nedokázalo zapamatovat, co má udělat. Paměť u takto postiženého dítěte je specifická tím, že pro dítě není tak obtížné zapamatovat si diktát jednoho jevu, ale velkým problémem se stává, pokud je diktát sestavený z několika jevů, které vyžadují značné soustředění. Obtíže mohou nastat i s pamětí dlouhodobou. Porucha dlouhodobé paměti spočívá v tom, že dítě není schopné si vybavit látku, kterou se již naučilo, ale dlouho ji neopakovalo, pak je nutné začínat znovu od začátku.

Otázka KONCENTRACE POZORNOSTI je velice „zapeklitá“. Jedinec doma i ve škole může slýchat, že kdyby jen trochu chtěl a soustředil se, pak by se látku jistě naučil, ale opak je pravdou. Každé dítě chce být nějakým způsobem úspěšné a vyniknout, ale děti, které mají problémy s koncentrací pozornosti, nemohou ovlivňovat svou sníženou úroveň pozornosti a potřebují pomoc ostatních. Tito jedinci jsou schopni se soustředit jen velice krátkou dobu nebo jim trvá neúměrně dlouho, než jsou schopni svou pozornost zaktivizovat.

Potíže v oblasti MOTORIKY jsou nejčastěji zmiňované. Jedinec pomalu píše, má problémy se zručností, s koordinací pohybů při tělocviku i jiných činnostech, které ji vyžadují.

5 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH ČTENÍ

5.1 DYSLEXIE VS. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

„V souvislosti s dyslexiemi se dnes v odborné literatuře častěji setkáváme s termínem „specifické poruchy učení“ a se zkratkou anglického označení „specific learning disabilities“ SLD nebo jen LD.“ (Matějček, Z., 1995: s. 23)

V Anglii byla vytvořena Mezinárodní studijní skupina pro děti s potřebou speciální výuky s cílem postihnout problematiku specifických poruch učení ve výuce jako celku. Hlavním úkolem skupiny je praktická pomoc takto postiženým dětem prostřednictvím vzdělávání učitelů a jiných kompetentních pracovníků, kteří s takto postiženými dětmi pracují. Vedoucím pracovníkem skupiny je COLIN STEVENSON, který byl hostujícím profesorem na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity v Praze od roku 1992.

Často zmiňovaný termín „vývojové dyslexie“ tedy k dyslexii samotné samozřejmě patří, ale pojem dyslexie je daleko širší a pojem „vývojová dyslexie“ je v ní zahrnut. *Dyslexie a specifické poruchy učení jsou tudíž termíny, které nelze oddělit. Dyslexie je specifickou poruchou učení, ale ne všechny specifické poruchy učení zahrnujeme pod pojmem dyslexie; existují také další poruchy učení, například dyskalkulie (neschopnost naučit se počítat), vývojová dysfázie (neschopnost vyjadřovat se), nebo poruchy učení plynoucí z neschopnosti dítěte soustředit více mentálních funkcí na jeden učební cíl. Matějček také uvádí dvě definice specifických poruch učení, které pocházejí z anglosaského prostředí: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“ „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní*

zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček, Z., 1995: s. 17-24)

5.2 DYSLEXIE VS. LEHKÁ MOZKOVÉ DYSFUNKCE (LMD)

Pojem lehké mozkové dysfunkce je velice široký a zahrnuje v sobě všechny specifické poruchy učení.

Některé lehké mozkové dysfunkce se mohou projevit především v nápadném chování dítěte a nemusí mít žádný vliv na jeho školní úspěšnost. Mezi nejčastější příznaky, které vedou k diagnóze lehké mozkové dysfunkce, patří neklid, impulzivita, nesoustředěnost, výkyvy v náladách apod. Doprovodnými příznaky pak mohou být také drobné poruchy či nápadnosti v hybnosti dítěte nebo ve funkci smyslových orgánů. Všechny tyto symptomy však nejsou překážkou v tom, aby bylo dítě vzdělavatelné a mohlo ve škole dosáhnout dobrých výsledků.

Lehké mozkové dysfunkce mají více příčin. Zahrnují se mezi ně především příčiny *genetické, deprivacní a emocionální*, které mohou vyvstat již během těhotenství, období porodu či v počátečním soužití narozeného dítěte s matkou. Nejdůležitější příčinou však stále zůstává *drobné mozkové poškození*. Matějček uvádí, že většina mozkových poškození vyvolává mozkové dysfunkce, zároveň však připouští, že existují také taková poškození mozku, která sice vyvolají mozkové dysfunkce, ale nevyvolají specifické poruchy učení.

„Jsou mozková poškození, např. i ve formě dětské mozkové obrny, která mají za následek mozkovou dysfunkci projevující se však třeba jen poruchou učení. Školní výuka dítěte v takovém případě postupuje ovšem ve shodě s jeho inteligencí a podle definic nezakládá důvod k diagnóze specifické poruchy učení.“ (Matějček, Z., 1995: s. 27)

Věra Pokorná uvádí, že ke vzniku drobného cerebrálního poškození dochází v *perinatálním* období, jinými slovy v době před porodem, během porodu a po porodu.

„Nejčastěji se v literatuře uvádějí tyto události:

- ~ PŘÍČINY PRENATÁLNÍHO POŠKOZENÍ: infekční nemoci matky, inkompatibilní Rh-faktor, krvácení v těhotenství, nepříznivé okolnosti způsobující předčasný porod (např. i kouření matky), předporodní meningitida matky, endokrinní obtíže matky, závislost na lécích, alkoholismus matky. Nejdůležitější roli*

hraje nedostatečný přísun kyslíku k plodu, který umožňuje látkovou výměnu (Milzová, s. 61 a jiní)

- ~ *PŘÍČINY PERINATÁLNÍHO POŠKOZENÍ: přímá poranění (například pohmoždění hlavy použitím vysokých kleští, které mají umožnit porod při úzkých porodních cestách). Další příčinou může být intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou nebo vlivem léků proti porodním bolestem. Opět může docházet k nedostatečnému přísunu kyslíku při protahovaném porodu (např. následkem abnormální polohy plodu), nebo naopak při překotném porodu, při komplikacích s pupeční šňůrou, při vdechnutí plodové vody, asfyxii (nedostatečném okysličování mozku při opožděném vyvolání funkce dýchání) apod.*

- ~ *PŘÍČINY POSTNATÁLNÍHO POŠKOZENÍ: Střevní obtíže nebo výrazné nedostatky v přijímání potravy mohou vyvolat nedostatek kyslíku v krvi a druhotně poškození centrálního nervového systému. Stejně tak každé infekční onemocnění, které dítě prodělá do druhého roku svého věku, především pokud je spojeno s horečkou (spála, záškrť, černý kašel, chřipka, zánět středního ucha, zápal plic, střevní infekce), zvláště pak meningitida, encefalitida a záchvaty křečí, často tzv. febrilní křeče. (Podrobněji Černá a kol., s. 19n, s odkazy na Třesohlavá, 1974)“ (Pokorná, V., 1997: s. 77-78)*

VĚRA POKORNÁ uvádí, že ne všechny děti, které prodělaly některé z výše uvedených obtíží v *perinatálním* období, se musí setkat s obtížemi charakteru LMD nebo s poruchami učení.

Následky *perinatálního* poškození mozku se však nejčastěji projevují třemi způsoby. 1. Těžkými defekty v oblasti motoriky. 2. Těžké defekty intelektu, které se mohou kombinovat s motorickými obtížemi. 3. Převážně poruchy psychomotorického vývoje. Mezi nejčastější problémy v oblasti motoriky patří defekty v oblasti koordinace jemné motoriky.

Pokorná uvádí poznámku o výsledcích výzkumu pracovníků Vídeňské univerzitní kliniky pro dětskou neuropsychologii, kteří popsali deficity u dětí s normálními intelektovými výkony. Jako následky LMD uvádí především nedostatečně rozvinutou jemnou motoriku, která negativně ovlivňuje výkony v psaní. Projevuje se především nepravidelným formováním písmen, ve vedení čar, nepravidelných mezerách mezi slovy a neschopnosti udržování sloupců. Dále uvedli poruchy v rozvoji řeči a výslovnosti. Potíže při chápání vztahů v prostoru, nedostatky v optickém a akustickém vnímání času, deficity ve schopnosti

uchovávání psaných a slyšených informací v krátkodobé a dlouhodobé paměti.

„Podle LEMPPA můžeme u třetiny dětí s normálním intelektem, které selhávají ve škole, předpokládat, že etiologie těchto obtíží souvisí s poruchami mozku v raném dětství, u třetiny dětí jde o vliv prostředí z rozličných příčin a u poslední třetiny se jedná o obě příčiny. Přestože diagnóza lehké mozkové dysfunkce byla v sedmdesátých a začátkem osmdesátých let velmi často stanovována jako příčina poruch učení, dochází v posledním desetiletí k nápadnému obratu. V odborné literatuře čteme stále častěji o jiných etiologiích.“
(Pokorná, V., 1997: s. 79)

5.3 PORUCHY ČTENÍ Z HLEDISKA NEUROPSYCHOLOGIE

5.3.1 SAMUEL TORREY ORTON (1879 – 1948)

Neuropsychologii a specifické poruchy čtení spojil americký neurolog a psychiatr SAMUEL TORREY ORTON (1879 – 1948). Společně s dalšími spolupracovníky vytvořil tým, který objížděl vesnické školy a vyšetřoval venkovské děti mající problémy ve škole. Setkal se s dětmi, které oplývaly zcela normální inteligencí, ale byly svými učiteli kvůli neschopnosti správného čtení označeny jako defektní. O problémech dětí se čtením uvažoval Orton takto: *„Při čtení jsou zrakové zachycené podněty nutně vedeny do jedné i druhé hemisféry. Díváme se přeci oběma očima. Vnímáme však jen jeden obraz – nikoliv dva. To proto, že vnímaný obraz je v jedné hemisféře zachován a v druhé potlačen. Převládající neboli dominantní hemisféra potlačí funkci té druhé, nedominantní. Následkem toho se nám obrazy slov nemíchají, nepletou, nesměšují. Tak je tomu za normálních okolností, kdy jedna mozková polokoule má zřetelnou funkční převahu nad druhou. Jestliže ale jedna hemisféra ve své funkci dostatečně nepřevládá nebo jestliže se funkce jedné i druhé kříží, jako je tomu např. při zkřížené lateralitě ruky a oka, pak ovšem se zrcadlové obrazy slov z obou hemisfér mohou v našem vědomí prostupovat, směšovat, objevovat se střídavě a vést k nepřesnému, nespolehlivému vnímání. A to je podle Ortona podstatou dyslexie. Sám ji nazval „strephosymbolia“, což se dá přeložit jako „směšování vnímaných symbolů“. Tento název se sice neujal, ale Ortonova teorie se rychle rozšířila a inspirovala nejen mnohé výzkumné pracovníky, ale především nesčetné učitele, kteří se pokoušeli o nápravu dyslexií v rámci výukového procesu ve školách.“* (Matějček, Z., 1995: s. 33)

„Na podkladě své teorie mohl Orton poměrně snadno vysvětlit tzv. specifické dyslektické chyby, jako jsou záměny zrcadlových písmen, záměny slabik, čtení odprava doleva apod.“ (Matějček, Z., 1995: s. 33)

„Ortonovi jde o převahu jedné hemisféry – a nezáleží mu na tom, která to je. Může to být stejně dobře levá jako pravá. Pohyby levé strany těla jsou ovládány z protilehlé, tj. pravé mozkové polokoule. Pohyby pravé strany těla jsou ovládány z levé strany mozku. Orton samozřejmě předpokládá, že řeč a její vyšší formy jako je psaní a čtení, jsou přednostně ovládány u praváků z levé mozkové hemisféry a u leváků z pravé.“ (Matějček, Z., 1995: s. 33)

ORTONOVY teorie začaly být zpochybňovány od čtyřicátých let. Nepotvrdil se jeho předpoklad, že mezi dyslektiky převládají lidé s nevyhraněnou nebo zkříženou laterality.

5.3.2 DYSLEXIE VS. PORUCHY ŘEČI

Jak už je uvedeno výše, poruchy čtení velmi úzce souvisí se součinností mozkových hemisfér a jestliže je vývoj jedné hemisféry nějakým způsobem opožděn či narušen, nemůže dojít k jejich uspokojivé součinnosti. Levá hemisféra bývá označována jako řečová a její nedokonalost způsobuje nedokonalý vývoj funkcí nutných pro čtení a psaní. Proto existuje předpoklad o úzké spojitosti mezi poruchami čtení, psaní a poruchami řeči.

Nejtěžší formou poruch řeči jsou afázie⁴. K afáziím dochází ve vývoji dítěte například po těžkých zánětech mozku nebo u dlouhotrvajících epileptických záchvatů. Děti trpící afáziemi číst mohou, nechtou nahlas, ale mohou si číst pro sebe. Pokud jim to dovolí jejich mentální vývoj, jsou schopny psaní diktátů, žánrů dle vlastních myšlenek apod.

S poškozením mozku také úzce souvisí tzv. *dysartrie*, které provázejí *dětskou mozkovou obrnu*. *Dysartrie* se projevují tím, že dítě je schopné vyslovovat pouze jednoduchá, krátká slova, ale vyslovit slova dlouhá a obtížná se pro něj stává velkým problémem. *Dysartrie* jsou charakterizovány poruchou artikulační obratnosti jedince.

⁴ **AFÁZIE** je ztráta řeči způsobená organickým poškozením řečových oblastí. Rozlišujeme afázie motorické, které postihují schopnost mluvního projevu při zachování schopnosti porozumění řeči a afázie sensorické, které postihují porozumění řeči s následnou poruchou mluvního projevu.

Dalším postižením mluvního ústrojí je *dyslalie* neboli *patlavost*. Objevuje se především u dětí na počátku školní docházky a projevuje se vadnou výslovností jedné nebo více hlásek. Na kvalitu čtení nemívá velký vliv. Dítě postižené *dyslalií* může být stejně kvalitním čtenářem, jako děti bez této poruchy. Jiná je ovšem otázka pravopisu, dítě píše to, co slyší a především to, co slyší samo, tím nastávají problémy v psaní pro něj obtížných skupin hlásek.

Přímou spojitost s výukou čtení a psaní nemá ani *koktavost* (*balbuties*). Potichu a pro sebe může číst dítě velice rychle a nemá problémy s porozuměním obsahu, stejně tak nenastávají komplikace s pravopisem, jediné, co je pro dítě trpící *balbuties* problémem, je hlasité čtení.

Dostí často se u dětí objevuje porucha mluvního projevu, zvaná *neurotický mutismus*. Dítě mluvit dokáže, ale na veřejnosti nebo ve společnosti mu jeho zábrany nepovolují mluvit nahlas.

5.4 PORUCHY ČTENÍ Z HLEDISKA NEUROCHIRURGIE

Již v roce 1861 prokázal francouzský neurolog P. BROCA, že lidská řeč je ovládána prostřednictvím spánkového laloku levé mozkové polokoule. K tomu přispěl i německý neurolog K. WERNICKE (1874) tím, že ideační stránka řeči je ovládána přednostně z levé mozkové polokoule. Výzkumem mozku se zabývalo mnoho vědců a povětšinou se dospěli k závěru, že jestliže jsou řečové zóny v mozku nějakým způsobem poškozené, dochází k poruchám řeči nebo až k úplné ztrátě řeči, označované jako afázie a následně se potvrdilo, že afázie u praváků vznikají poškozením levé spánkové krajiny v mozku, v případě leváků se však souvislost s pravou krajinou mozku nepotvrdila.

Z výzkumu specifických poruch učení, kterými se zabývala D. KIMUROVÁ (1961), bylo zjištěno, že slova jsou u zkoumaných osob v mozku zpracovávána především levou hemisférou, ale ostatní zvuky, např. zpěv ptáků, hrom, smích, pláč, ale i kýčání a výkřiky jsou naopak zpracovávány hemisférou pravou.

5.4.1 ČTENÍ A FUNKCE HEMISFÉR

Jelikož výzkumy ukázaly, že písmena, slabiky a slova jsou zpracovávána především pravou hemisférou, zatěžuje dítě, které se učí číst, ponejvíce pravou část svého mozku. V okamžiku, kdy se ze čtení písmen stane čtení obsahu textu, je zaměstnána levá polovina mozku. Z toho tedy vyplývá, že čtenář, který čte pro obsah, zaměstnává pouze levou hemisféru. Při učení se četbě zaměstnává čtenář obě hemisféry mozku, jejichž funkce je založena na dokonalé souhře. Stane-li se, že je jedna z nich nějakým způsobem poškozena, nemůže být zajištěna ani dokonalá funkce té druhé a objeví se poruchy čtení či jiné specifické poruchy.

Porucha funkce hemisfér může spočívat v genetickém základu, který se nejčastěji projevuje nesouměrným zráním jednotlivých mozkových struktur, nebo může být způsobena poškozením mozkové tkáně způsobující nedokonalý vývoj některých funkcí. Funkce jednotlivých hemisfér jsou jasně dané. Levou hemisféru charakterizují funkce, jako je schopnost řeči, zpracování slabik, melodie, a je pro ni příznačná analyticko-syntetizační činnost neboli sekvenční analýza, např. zpracování řečových celků v části. Pravá hemisféra rozeznává přírodní zvuky a hluky, izolované hlásky, rytmus a písmena jako tvary. Díky ní jsou rozeznávány obličejové a emocionální složky vjemů.

Aby se dítě naučilo dobře číst, je důležité zapojení obou hemisfér a jejich vzájemná spolupráce. Převaha a časté zapojování jedné hemisféry pak způsobuje poruchy a nedokonalou funkčnost hemisféry druhé. (Matějček, Z., 1995)

5.5 PORUCHY ČTENÍ Z HLEDISKA NEUROANATOMIE

„Už od konce 19. století je známo, že pravá mozková hemisféra během vývoje plodu získává své charakteristické závitky dříve než hemisféra levá. Platí to o Brocových centrech a o řadě jiných řečových oblastí. Ty se zřejmě utvářejí dříve vpravo. V kojeneckém věku však všechny tyto partie budou už větší vlevo. To tedy napovídá, že různé partie mozku mají různou rychlost vývoje. Levohemisférové řečové struktury, které se zprvu vyvíjejí pomaleji, zrychlují vývojové tempo později a pokračují ve vývoji, když už odpovídající struktury vpravo svůj vývoj zastavily. Z toho je pak možno vyvodit hypotézu, že pomaleji se vyvíjející řečové oblasti vlevo jsou zranitelnější a citlivější vůči škodlivým činitelům a že se v důsledku toho bude vyskytovat více anomálií v levé hemisféře než v pravé.“ (Matějček, Z., 1995: s. 48)

Předpokládá se, že k rozdílu mezi levou a pravou hemisférou dochází mezi 16. a 24. týdnem vývoje plodu, tedy v 5. a 6. měsíci.

Při výzkumu dětí, které ve škole normálně prospívaly, a dětí, které trpěly poruchou čtení a psaní, bylo zjištěno, že nejlepší čtenáři v počátku výuky čtení vykazovali jen mírnou převahu levé hemisféry a od čtvrtého ročníku výše už vykazovali zřetelnou převahu hemisféry pravé. Z toho vyplývá, že pokud by vývojové stádium čtení u dítěte přetrvávalo déle než je normální, dojde u něj k převaze jedné z hemisfér a tím i k překážkám ve vývoji správného čtení.

5.6 SPU A JEJICH SPOJITOST S POHLAVÍM

Pohlaví a specifické poruchy čtení mají svou oprávněnou souvislost. Nejčastěji se v literatuře uvádí, že poměr postižených chlapců je čtyři až deset ku jedné dívce. Může to být způsobeno tím, že mozek žen je univerzálnější, kdežto mozek mužů bývá jednostrannější a převažuje u nich tendence specializovat se. Proto pak může dojít také ke specializaci jedné z hemisfér a tudíž k poruše čtení.

Muži mají oproti ženám větší výhodu v činnostech, při kterých je nutná specializace jedné hemisféry, např. názorová funkce pravé hemisféry, vynalézavost a objevitelství. U žen bývá poměr obou hemisfér vyrovnán nebo někdy lehce převažuje hemisféra levá. Ženy jsou tedy dokonalejší ve zpracování řečových podnětů a v pohotových řečových projevech.

6 PŘÍČINY DYSLEXIE

6.1 PSYCHOLOGIE ČTENÍ

Naučit se číst, není pouze jednostranná záležitost. K tomu, aby se dítě stalo zdatným čtenářem, je potřeba, aby bylo schopno souhry všech smyslů k tomu potřebných. Musí být schopné zrakově rozlišovat tvary, slyšet hlásky a jednotlivé slabiky. Být schopné si pamatovat, orientovat se v čase, prostoru a mít určitý cit pro rytmus. Všechny výše uvedené

schopnosti, pokud jsou ve vzájemném kontaktu, napomáhají k tomu, aby se dítě stalo kvalitním čtenářem.

Z výše uvedených předpokladů se musí stát schopnosti, které jsou vnitřním psychickým předpokladem pro nabytí určité dovednosti.

Někdy se však může stát, že dojde k opožděnému nebo nedokonalému vývoji jednotlivých vloh dítěte, což může být jak vlivem nižší inteligence, tak také nedostatkem kulturní stimulace. Pak dochází k opoždění ve výuce čtení a vzniku „**nepravé dyslexie**“⁵. Hovoříme-li o nepravé dyslexii, nehovoříme o dětech, které jsou postiženy dyslexií. Tyto děti jsou ve výuce čtení pouze opožděné a potřebují náležitou pomoc, aby svůj nedostatek překonaly. Následky nedostatečné kulturní stimulace neboli kulturní deprivace se pak projevují nejen ve čtení, ale i v ostatních činnostech, které jsou potřebné pro zvládnutí učiva základní školy. Dítě špatně čte, píše, učí se pomalu a je nedostatečné i v předmětech jako je vlastivěda, prvouka, matematika a další předměty.

Příčiny nedostatečného rozvoje vloh dítěte mohou také souviset s jeho fyziologií. Následkem genetického poškození mozkových struktur nebo v období prenatalním, natálním či postnatálním pak může vzniknout poškození jedné nebo několika vloh a dítě není schopno dobře vykonávat předpokládané psychické funkce. Následky výše uvedených příčin poškození jsou známy jako příčiny vývojové dyslexie, dítě má nápadné problémy se čtením a psáním. MATĚJČEK uvádí, že genetické příčiny mohou vyvstat již v základu, kdy je porušen základní vzorec a dochází k nerovnoměrnému a nepravidelnému vývoji potřebných funkcí, nebo mohou vzniknout až v průběhu samotného vývoje, kdy základní vzorec je v celku vyrovnaný, bez závad, ale postupným zráním jednotlivých složek pak dochází k jejich poruše. Příčinou opožděného vývoje poškození však také může být i těžká psychická deprivace, která může například způsobit opožděný vývoj řečových funkcí. (Matějček, Z., 1995)

Pokud je vývoj zcela bez komplikací, předpokládá se, že v období počátku školní docházky, tedy mezi 6. a 7. rokem věku dítěte, jsou všechny jeho potřebné funkce v harmonii. Výsledkem je pak bezproblémový průběh učení čtení, psaní a jiných dovedností. Není-li tomu tak, nastávají komplikace, které jsou prvními příznaky poruchy. S projevením poruchy souvisí potřeba včasné nápravy. Náprava by měla vést k odstranění příčin poruchy a především k dozrání nevyspělých funkcí speciálními cvičeními. Odstraňování poruch může být někdy velice komplikované a zdlouhavé, neexistuje jednotná metoda, která by fungovala na

⁵ termín „nepravá dyslexie“ použil Z. Matějček

všechny dyslektické děti nebo děti postižené jiným způsobem, je třeba vždy zvážit individualitu každého jedince, neboť může nastat i situace, kdy odstraněním příčiny jedné poruchy, odhalíme poruchu jinou.

Z definice dyslexie můžeme usuzovat a také potvrdit, že u dyslektického dítěte existuje velký nepoměr mezi mírou inteligence a úrovní čtení. Proto můžeme vycházet z toho, že nelze hovořit o dyslexii u dítěte, které je na svůj věk rozumově nevypělé, imbecilní a které není schopno naučit se nejen číst a psát, ale také jiných sociálních dovedností, jak už je uvedeno výše.

6.2 ZÁKLADNÍ PŘÍČINY DYSLEXIE

Příčin dyslexie je nespočet, a proto, pokud je nutné vymezit příčiny základní, musí být odděleny od příčin vedlejších. Příčin špatného čtení je několik. Dítě není schopno rozpoznat jednotlivá písmena. V dalším případě nenalezne hranici mezi dvěma slovy nebo si nezapamatuje slova do té míry, aby bylo schopno složit z nich větu apod.

Příčinou těchto neschopností je pravděpodobně nedokonalá souhra mozkových hemisfér, o které je zmíněno již v etiologii dyslexie výše v textu. Je třeba se však zamyslet nad tím, kde je původ oné nesouhry mozkových hemisfér. Je možné uvažovat o genetických příčinách, či o poškození mozku v počátku vývoje dítěte. V literatuře se dovídáme o tom, že existují dva úhly pohledu. Jeden vidí příčiny v dědičnosti samotné, druhý pak v mechanickém poškození mozku.

MATĚJČEK uvádí, že zásluhu na objasnění výše uvedených příčin má O. KUČERA, který využil skupinu dyslektických dětí z Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích, které se mu po rozboru jejich anamnézy rozdělily na dva tábory. První, asi 50%, představují dyslektici, jejichž příčinou pro vznik dyslexie bylo právě drobné poškození mozku. Tuto skupinu označil jako E (*encefalopatie*). Psychologické vyšetření dětí této skupiny ukazovalo drobné poruchy ve vnímání, nižší zařazení v inteligenčních testech, co se týče názorových dovedností. Projevila se nedokonalost v kreslení, představitosti, zrakové koordinaci i jemné motorice. Specifické jsou také poruchy řeči – problémy s artikulací. Defekty čtení a psaní jsou těžšího zaměření a jejich náprava je obtížná.

Druhou skupinu dětí označil jako H (*hereditární*) a spadá do ní asi 20% případů dyslexie. Zde nebyly prokázány příčiny poškození mozku, ale je usuzováno o nedostatečné podnětové stimulaci z blízkého okolí dítěte. Psychologický výzkum prokázal lepší názorové

zkoušky než verbální, kresebné zkoušky pak vykazují stejnou úroveň, až na dokonalejší jemnou motoriku, jako mají dyslektické děti skupiny E. Obtíže ve čtení jsou ne tak závažné a jejich náprava má lehčí průběh, bývá rychlejší a úspěšnější.

Třetí skupina má označení HE (*hereditárně encefalopatické*). Spadá do ní 15% dětí. U těchto dětí lze předpokládat, že drobné poškození mozku už „nasedá“ do vzorce, který je už nějakým způsobem oslabený, např. děti schizofrenních, či epileptických matek.

Poslední skupina 15% dětí je KUČEROU zařazena do kategorie s neurotickými nebo nejasnými příčinami vzniku dyslexie. Je zde možné uvažovat o dyslexii jako o následku obrany proti stresu a napětí, které dítěte čtení samotné mohlo přinášet. (Matějček, Z., 1995)

6.2.1 PSYCHICKÁ DEPRIVACE

Na pojem psychické deprivace a jeho souvislost s dyslexií upozornil nepřímo již O. KUČERA, když svým výzkumem dyslektických dětí vytvořil skupinu čítající 15% dětí, pro kterou nebyly zcela objasněny příčiny vzniku dyslexie, a tudíž bylo nasnadě uvažovat o příčinách neurotických či z následků obrany proti stresu a napětí. Obrana, stres a napětí jsou pojmy, které s definicí psychické deprivace úzce souvisí, i když v ní nejsou přímo vyzdvihovány. Matějček uvádí definici psychické deprivace, která říká, že *„psychická deprivace je psychický stav, který vzniká následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní (vitální) psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu“* (Langmeier, Matějček, 1963, 1968, 1974)“ (Matějček, Z., 1995: s. 84)

Z literatury je známé, že psychické deprivaci předchází nedostatečné rodinné zázemí, citový chlad a nezáměr. Dítě je následkem toho deprivované a jeho nedostatek se projeví především v učení. Psychicky deprivované dítě může mít odlišně postižené mentální funkce, a to z důvodu, že se mu nedostává podnětů z různých oblastí, které on považuje za potřebné. Například u dětí, které jsou od malička vychovávány v ústavní péči, je dobře rozvinutá tělesná motorika, ale je u nich zřejmý opožděný vývoj řeči, protože se jim nedostává dostatek řečových podnětů, který by jim byl dán v rodinném prostředí. V ústavní péči dítě dostává vše, co potřebuje k „přežití“, ale chybí zde emocionální základ, který má své následky v nedostatečné komunikaci a s tím i spojené problémy v oblasti čtení, neboť nedostatečný rozvoj řečových funkcí je příčinou nekvalitního rozvoje čtení. Z těchto skutečností je možné usuzovat, že pokud je nedostatek způsoben vnějšími, nikoli vnitřními – genetickými

příčinami, bude po odstranění těchto příčin odstraněn i nedostatek jimi způsobený. To znamená, bude-li odstraněn nedostatek komunikace a dítě se ocitne v prostředí řečově podnětném, zlepší se jeho řečové schopnosti a tím i možnost naučit se dobře číst.

Praxe ovšem ukázala, že odstranit příčinu, která vede u dítěte k psychické deprivaci není tak snadné právě proto, že děti psychicky deprivované jsou uzavřeny uvnitř vlastního světa a jsou pouze pozorovatelé světa okolního. Zapojit a zaktivovat deprivované dítě je velice těžké.

CITOVÁ OBLAST

Někteří badatelé, např. A. BLAU (1946), A. L. DRAW (1956) hovoří o tom, že dyslexie je pouze jednou z možných projevů osobnosti. Jsou toho názoru, že dyslexie je projevem citového odporu ke čtení, W. H. MISSILDINEOVÁ (1946) zastává názor, že dyslexie souvisí s narušenou rodinnou atmosférou. Tyto teorie, kdy je dyslexie považována za následek poruch emočního původu se však nepotvrdily, protože schopnosti pro čtení jsou zcela normálně vyvinuty, ale jsou neuroticky blokovány.⁶

6.3 DYSLEXIE A JEJÍ SOUVISLOST S VÝVOJEM

Někteří badatelé jsou toho názoru, že příčina dyslexie není v genetice a v mozkovém poškození, ale že přímo souvisí s vlastní dynamikou vývoje a s procesem zrání.

Nedostatečné nebo opožděné zrání se pak dotýká jednotlivých struktur v etapách vývoje mozku a nejčastěji se projeví na počátku školní docházky dítěte, kdy se objeví nedostatky ve zrakovém vnímání a integraci pohybových a smyslových podnětů. Uvažuje se zde o ORTONOVĚ TEORII VYHRANĚNOSTI HEMISFÉR jako základním předpokladu pro výuku čtení. Z toho je možné usuzovat, že se jedná o vývojovou poruchu, která se projeví nejprve na úrovni zrakového vnímání a pozdějších etapách na úrovni řečových funkcí.⁷ (Matějček, Z., 1995)

⁷ Matějček nepovažuje tuto teorii za dostatečně přesvědčivou pro výklad poruch čtení. Uvádí, že toto vývojové opoždění je svým způsobem zvláštní, „bezvývojové“. Poukazuje na to, že u většiny případů nelze předpokládat, že by dítě časem vývoj vyrovnalo, protože opoždění má svůj specifický ráz, který poukazuje na specifické příčiny. Dokládá to na poměrně variabilním klinickém obrazu vývojových poruch čtení, jeho různých typech, průběhu nápravy, účinnosti nápravných metod a konečně i různosti cíleného efektu.

6.3.1 Hormonální činnost

Vývoj dítěte a jeho souvislost s poruchou čtení je opředen několika otázkami, které vyplynuly ze skutečností, že se děti v různém věku a různým způsobem vyrovnávají s problematickým čtením. Některé děti odstraní tyto nedostatky již v osmi letech, jiné v jedenácti a některé si je ponechávají napořád. Také je poukázáno na patřičný rozdíl mezi dyslexií u dívek a chlapců, jejichž poměr je 4:1 až 10:1 v neprospěch chlapců (viz výše). Tyto skutečnosti nabádají k otázkám vztahu mezi hormonální činností a vývojem našeho mozku.

Dnes je již prokázané, že hormony pohlavních orgánů ovlivňují nejen pohlavní vývoj člověka, ale také vývoj jeho mozku. Mužské pohlavní hormony⁸ způsobují, že se pravá a levá mozková hemisféra vyvíjí odlišně, a jak už je uvedeno výše, jejich odlišný vývoj způsobuje, že muži mají větší schopnost specializace než ženy, ale jsou tedy náchylnější k příčinám, které mohou vést ke specifickým poruchám čtení. Z toho je ovšem možné usuzovat, že hormony samy o sobě nemohou způsobit specifické poruchy čtení, ale mají vliv na vývoj mozku, ze kterého pak mohou vznikat defekty vedoucí k poruchám určitých psychických schopností.

7 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH

Cílem pedagogické diagnostiky je stanovení okolností a faktorů, které působí na úspěchy dítěte ve škole. Diagnostika může být prováděna na specializovaných pracovištích nebo přímo ve třídě. Mezi místem specializovaného pracoviště a školní třídou dítěte nastává velký rozdíl.

V třídním kolektivu je dítě sledováno dlouhodobě a často také bývá srovnáváno s ostatními žáky, dlouhodobě je sledován jeho prospěch, chování a také posun ve vzdělávání. Dítě je ovlivňováno prostředím třídy, atmosférou vyučování, spolužáky i samotnou osobností učitele. Tyto faktory, které na osobnost dítěte přímo působí, však nemusí být vždy

⁸ androgeny

ideální a mohou u dítěte vyvolávat také negativní reakci. Naopak na specializovaném pracovišti je dítě diagnostikováno v ideálních podmínkách. Dítě zde prochází specializovanými testy, které ho umožní porovnat s populací určitého věku.

7.1 DIAGNOSTIKA V BĚŽNÉ TŘÍDĚ

V běžné třídě je diagnostika dítěte obtížná. Učitel nemá dostatek času všimnout si pouze „zvláštních“ žáků a věnovat jim všechnu svoji pozornost. Doporučuje se tedy, aby učitel zaznamenával na zvláštní arch papíru pouze viditelné zvláštnosti u žáka. Nejčastěji se projevuje pomalé a dvojí čtení, žák píše pomalu, jeho písmo je neúhledné a nečitelné, vynechává písmena nebo celá slova, nerozlišuje a zaměňuje matematická znaménka. Není schopen se soustředit, je roztěkaný a neorientuje se příliš dobře v prostoru.

7.2 DIAGNOSTIKA NA SPECIALIZOVANÉM PRACOVIŠTI

Na specializovaném pracovišti je dítěti poskytnuta individuální péče. Nejčastěji se diagnostikou zabývají pedagogicko-psychologické poradny, kde dochází ke spolupráci psychologa, speciálního pedagoga nebo dalších specialistů. Při stanovení diagnózy vycházejí specializovaná pracoviště také ze zprávy školy, kterou žák navštěvuje, a která zaznamenala určité zvláštnosti žákovy osobnosti.

Specifickými poruchami jsou často postiženy děti, které mají normální nebo vysoké rozumové schopnosti. Prvním testem, kterým dítě prochází v pedagogicko-psychologické poradně, je test inteligence. Stanovuje výši jeho rozumových schopností. Dále je stanovena anamnéza, která je zaměřená na jeho nejbližší okolí – sourozence a rodiče. Anamnéza obsahuje informace o celém vývoji dítěte, početím počínaje, těhotenstvím, porodem, vývojem řeči a motoriky konče. Jsou zde zaznamenána onemocnění, která dítě prodělalo, jeho zájmy, vztahy k ostatním lidem atd. Tuto anamnézu často zpracovává sociální pracovnice. Specializovaný pedagog nebo psycholog provádí řadu dalších vyšetření.

K vyšetření čtení se používají testy čtení. Dítě čte tři minuty, pedagog zaznamenává počet slov, které dítě přečetlo v každé minutě, a odečítá počet slov přečtených chybně. Hodnotu slov přečtených za minutu pak porovnává s inteligenčním kvocientem. Pokud dítě přečte šedesát až sedmdesát slov za minutu, označujeme jeho čtení za sociálně únosné, protože dítě je tímto způsobem schopno získávat nové poznatky nebo si číst pro zálibu. Této rychlosti

dosahují děti na konci druhého ročníku základní školy. Kromě počtu slov zaznamenáváme způsob, jakým dítě čte. Záměnu slov, hlásek, písmen, vynechávání řádků, opravování, dvojitě čtení. Posuzujeme také, zda je dítě schopno sdělit, o čem četlo, jak porozumělo čtenému textu. Děti postižené specifickou poruchou čtení často vynakládají velké úsilí na čtení samotné a nepostačí tak porozumět danému textu.

Při vyšetření psaní zjišťujeme především schopnost *převést text do psané podoby*. Všímáme si, nejen toho, jak dítě *drží psací náčiní*, ale také toho, jakým *způsobem píše*, zda píše plynule nebo se zasekává a vrací na počátek slova, jak často se *opravuje*, jaký má *sklon písma*, zda dodržuje psaní na řádce atd. Důležité je také povšimnout si *rychlosti písma*. Děti se specifickou poruchou psaní píšou často velice pomalu, neúhledně, jednotlivá písmena jim „lítají“ nad řádkou, jsou různě velká, nejsou na sebe plynule vázána.

Častým příznakem specifických poruch učení je také problematický pravopis. Pravopis je u dítěte zkoumán na základě diktátů. Porovnávají se diktáty, které dítě napsalo v pedagogicko-psychologické poradně, s pracemi, které napsalo ve škole. Může nastat situace, kdy diktát, který dítě psalo v klidu, s dostatkem času v poradně, je zcela bez chyby a diktát, který psalo ve škole na známku, je nečitelný a plný gramatických chyb. Neúspěch dítěte pak plyne z nedostatku času a stresové situace, kterou při psaní diktátu ve třídě prožívá.

Specializovaný pedagog nebo psycholog provádí u dítěte také vyšetření úrovně sluchového vnímání, zrakového vnímání, pravolevou a prostorovou orientaci, řeč a další speciálně zaměřené zkoušky. (Zelinková, O., 1994)

Na základně přidělení diagnózy pak dítě podléhá jistým „úlevám“, které mohou být ve formě státní dotace, úlevy v klasifikaci či zvýšené speciální péče. Diagnóza nemůže být přidělena bez dostatečných předpokladů. Pro přidělení diagnózy musí žák splnit určité podmínky.

8 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH

Reedukace neboli náprava specifických vývojových poruch učení se řídí určitými pravidly. Nejprve je nutné překonat překážku dosavadního neúspěchu dítěte a zaměřit se na činnosti, ve kterých dítě vyniká a můžeme tak posílit jeho sebevědomí. Dosáhneme tím pozitivního přístupu dítěte k učení a navodíme atmosféru budoucí spolupráce.

Dále je důležité postupovat po malých krocích, pracovat v klidu a bezpečí a zapojit do procvičování co nejvíce smyslů. Také uplatňujeme zásadu od jednoduššího ke složitějšímu. Malý úspěch u dítěte působí jako motivace k dalším a složitějším krokům. Úspěšně zvládnuté úkony je nutné zautomatizovat a zbavit se veškerých faktorů, které mohou působit rušivě.

Po získání důvěry dítěte je důležité upevnit jeho přesvědčení, že mu chceme pomoci. Při reedukaci by dítě nemělo mít pocit, že se učí. Provádíme s ním nácvik prostorové orientace, soustředění a řečová cvičení, vše pouze formou hry.

Reedukace vychází z diagnózy, kterou zprostředkovala škola společně s pedagogickou-psychologickou poradnou, a soustřeďuje se především na rozvoj činnosti, ve které dítě zaostává.

Reedukace musí vycházet nejen ze znalosti diagnózy dítěte, ale také ze znalosti metodiky a speciálních reedukačních postupů. U nás je úspěšně používána tzv. METODA DOBRÉHO STARTU, ORFFOVA METODA a různé formy relaxačních cvičení. (Zelinková, O., 1994)

Metody reedukace jsou zaměřené na sebehodnocení dítěte, předmětem není zakrýt poruchu, ale uvědomit si ji a naučit se s ní žít. Dítě by mělo být schopné se reálně zhodnotit, poukázat na své klady i zápory.

8.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (IVP)

Individuální vzdělávací program je plán, který vychází z diagnózy žáka a na jehož základě je k žákovi v další výuce přistupováno. Stanoví problém a předkládá možnosti jeho odstranění nebo zmírnění. Podílí se na něm specializované pracoviště, vedení školy, vyučující a rodiče dítěte. Má charakter smlouvy, která má být při výuce žáka dodržována. Cílem

individuálního vzdělávacího programu je vyjít vstříc dítěti a dosáhnout zkvalitnění jak jeho výsledků ve škole, tak začlenění do kolektivu a do společnosti a navodit u dítěte pocit úspěšnosti a přiměřeného sebevědomí a sebehodnocení.

IVP má být stručný, výstižný a jasný, předpokladem úspěchu je, že se bude dodržovat a bude podle něj při výuce postiženého žáka postupováno. IVP zpracovává na druhém stupni základní školy sám třídní učitel, který má možnost poradit se s odborným pracovištěm, speciálním pedagogem či výchovným poradcem.

IVP je schvalován ředitelem školy a měli by s ním být srozuměni i další učitelé, kteří se podílejí na výuce a výchově žáka, kterého se IVP týká. Svůj souhlas potvrdí podpisem a tím se také zavazují k jeho dodržování. Je vhodné, když IVP podepíše rodiče i žák samotný. V případě IVP je nutná kontrola nebo určité zhodnocení, co bylo splněno a co nikoli, vždy je nutné doplnit zhodnocení vysvětlením nebo návrhem na jinou možnou reedukaci.

IVP BY MĚL OBSAHOVAT:

- Základní údaje o žákovi – jméno, příjmení, datum narození, školu, ročník;
- Závěry a diagnózy specializovaných pracovišť – zvolení typ reedukace, kdo bude reedukaci provádět, jak často proběhnou kontroly, s kým je možno postup reedukace konzultovat;
- Pohled učitele na dítě ve školním prostředí;
- Doba platnosti IVP;
- Základní vzdělávací cíle – čeho chceme dosáhnout v rámci jakých vyučovaných předmětů a hodin;
- Stanovení metod hodnocení, klasifikace a tolerance dítěte;
- Určení speciálních pomůcek, které bude dítě v hodinách užívat;
- Způsob, jakým se budou na reedukaci podílet rodiče a způsob, jakým se bude podílet sám žák; (Michalová, Z., 2003)

9 STŘEDNÍ A STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Z hlediska vývojové psychologie je věk žáka druhého stupně základní školy vymezován jako období *dospívání* neboli *puberty*. Tato životní etapa je přechodem mezi dětstvím a dospělostí a nejčastěji je vymezována od jedenáctého, případně dvanáctého roku života, a končí rokem patnáctým, kdy žáci končí základní školu nebo nastupují do prvního ročníku školy střední či učiliště. Toto období je časem plným změn, a to nejen po biologické stránce, ale také především po stránce psychické a sociální.

Po stránce biologické je období dospívání ohraničeno objevením se *prvních sekundárních pohlavních znaků a završeno jejich plným dozráním a reprodukční funkcí*. Jak už je uvedeno výše, je toto období provázáno nejen biologickými změnami, ale především souvisejícími změnami psychickými, které souvisí s rozvojem pudových potřeb jedince a způsobem jejich kontroly a uspokojování, s emocionální labilitou a přechodem „dětského“ myšlenkového světa do světa dospělých.

Nástup puberty může být determinován dědičně a je u každého jedince zcela individuální. Individuum se specifikuje vůči své sociální třídě a zřetelně se odlišuje od svých vrstevníků. Specifikace a determinace jedince se projevuje například v jeho výkonech ve škole, v plnění domácích povinností, v aktivitách mimo školní prostředí, jako například ve sportu apod.

Jak už je uvedeno výše, nachází se pubescent na rozhraní mezi dětstvím a dospělostí a z toho plyne jeho psychická i sociální nevyhraněnost, která se může projevit změnami v chování k rodičům, k učitelům, ke spolužákům, ale také změnou jeho zájmů. Jedinec se hledá a toto hledání způsobuje časté změny nálad, zájmů, přelétavost či negaci všeho doposud uznávaného. Příznačná je také agresivita nebo naopak apatie, ostýchavost nebo extrovertnost jedince. Toto období je těžké tedy nejen pro pubescenta samotného, ale také pro jeho okolí.

Pro toto období je typický silný vliv vrstevnické skupiny. Jedinec nechce být na okraji „společnosti“, ale snaží se zapadnout do skupiny, která je pro něj lukrativní. Při výběru skupiny, do které chce vrstevník patřit, je důležitý vliv jeho nejbližšího okolí. Může se projevit vliv rodinného zázemí, výchova, nezáměr rodičů nebo přílišná volnost. V rámci skupiny, hledá jedinec podněty, které se mu nedostávají v rodině. Má pocit příslušnosti a možnosti seberealizace a jedinečnosti.

Období puberty je obdobím, kdy pubescent zkouší a získává nové poznatky. Často si vyhraňuje vlastní individualitu, která se může projevit v nápadném zevnějšku – netypickém účesu či extravagantním oblékáním. Někdy extravagance a dokonce i protizákonné chování může souviset pouze se získáním zájmu. Lze říci, že z extravagance jedinec v nejlepším případě „vyroste“, v horším případě propadne drogám nebo se jeho vrstevnickou skupinou stane „tlupa“, která jedná protizákonně.

Nevyhraněnost jedince také souvisí s jeho emocionalitou. Pro pubescenty je příznačná změna nálad, výbuchy vzteku, agrese, apatie, sklíčenost až deprese. Jedinci mohou inklinovat k výtržnostem, šikaně, destruktivnímu chování. To vše lze odůvodnit oslabením centrální nervové soustavy, kdy je dospívající jedinec vystavován tlaku vyšších nároků na jeho osobu. Svým okolím je považován za téměř dospělého a s tím souvisí i nároky, které jsou na něj kladeny. Je žádána větší samostatnost, zodpovědnost a také větší výkonnost a vyhraněnost ve škole i v zájmovém prostředí.

V tomto složitém období potřebují děti především získat pocit jistoty a zázemí rodinného kruhu. Pubescent potřebuje získat pocit, že je svým okolím uznáván takový, jaký je, že jsou na něj kladeny nároky přiměřené jeho osobě a hlavně, že není zklamáním pro své blízké. Tato jistota pak připraví živnou půdu pro jeho dobrý psychosociální vývoj a lze takto předejít případným nežádoucím projevům nespokojenosti.

Souvislost s projevem dospívání a specifickou poruchou čtení je u dětí druhého stupně základní školy velice úzká. Jedinec, který trpí specifickou poruchou čtení a není mu nějakým způsobem poskytnuta pomoc, trpí pocity méněcennosti, hůře se zařazuje k vrstevnické skupině a často se sám straní svých vrstevníků. Problémy nastávají i ve vztahu k učitelům a rodičům. Příčina tkví v tom, že dítě se snaží svůj handicap překonat, ale úspěchu nedokáže dojít. Odmítá tedy text, veřejné čtení, apaticky přijímá školní neúspěchy a výuka se pro něj stává traumatizující záležitostí, která se projevuje v jeho psychosociálním vývoji.

Dyslektici svůj neúspěch často považují za projev své osobní hlouposti či nižší inteligence, i když pravdou je, že často jsou dyslektiky žáci velice inteligentní, kteří vynikají v jiných oblastech. U žáka deváté třídy už těžko můžeme změnit hodnocení jeho osoby, proto je důležité objevit specifické poruchy učení u žáků včas a začít co nejdříve s jejich reedukací.

Nejhorší následky může mít u dyslektika „dědictví“ základní školy, kdy je učiteli nálepkován jako lenoch, odpadlík, hlupák apod. Učitel by měl být schopen zpozorovat nápadné znaky specifických poruch učení u žáka a upozornit na ně jeho rodiče. Pokud se specifická porucha učení skutečně prokáže, nemělo by nic stát v cestě její nápravě.

10 ZAJIŠTĚNÍ PRÁCE DÍTĚTE S SPU DLE JEHO SCHOPNOSTÍ

U žáka, který podstoupil odborné vyšetření, a jemuž byly zjištěny některé ze specifických poruch učení, je důležité začít s následnou a cílenou reedukací. S reedukací však také souvisí určité úlevy, které jsou nutné k tomu, aby dítě zvýšilo svou osobní i školní úspěšnost. Posílení sebevědomí dítěte a odstranění negativních vlivů, které mu znemožňují skutečné využití jeho rozumového potenciálu, je úkolem, se kterým se potýkají speciálně pedagogičtí pracovníci i učitelé žáka. Osvědčilo se postupovat dle určitých pravidel a především s individuálním přístupem ke každému jednotlivci.

1. Je nutné seznámit všechny učitele, kteří se podílejí na výuce žáka, s výsledkem odborného pedagogicko psychologického vyšetření a se specifiky konkrétní poruchy dítěte.
2. Je velice důležité seznámit rodiče dítěte s poruchou a domluvit se na společném působení při reedukaci.
3. Dítě s SPU nikdy nesrovnáváme s ostatními žáky, vždy hodnotíme jeho pokroky vzhledem k předchozímu stavu, hodnotíme žáka dle jeho skutečného výkonu.
4. Dítěti musíme dát možnost pocítit úspěch, chvalme jeho snahu i přesto, že neodpovídá našim představám. Vnitřní pocit úspěchu žáka dopomůže k vnitřní motivaci a dítě bude s radostí pokračovat v činnosti.
5. Dodržujeme stanovený individuálně vzdělávací plán dítěte.
6. Velice důležité je vysvětlit ostatním žákům rozdílný přístup a rozdílné hodnocení dítěte se specifickou poruchou učení.
7. Pro dítě se SPU volme vhodné pomůcky, které mu pomohou zvládnout danou problematiku učení. Práce s dítětem musí být založena na využití speciálních metod a forem učení.
8. Ke klasifikaci dítěte je vhodné využívat METODICKÉ POKYNY MŠMT ČR ČJ. 23472/92-91 k zajištění péče o děti se specifickými poruchami učení v základních školách a METODICKÉHO POKYNU MŠMT ČR ČJ. 17228/93-92 obsahujícího informace o

možnosti průběžného i závěrečného slovního hodnocení (na 2. stupni musí o slovní hodnocení žáka požádat jeho rodiče a o tom, zda bude žák slovně hodnocen nebo ne, rozhoduje ředitel školy). (Michalová, Z., 2001)

10.1 ZÁSADY HODNOCENÍ ŽÁKA S SPU

Při hodnocení žáka s SPU je nutné mít na paměti, že tento žák doposud nezažil ve školním prostředí pocit úspěchu a někdy ho nezažívá ani v kolektivu mimo školní prostředí. Nejčastěji jsou dyslektické děti srovnávány se svými sourozenci, přáteli či spolužáky a pocit neúspěchu pak v nich vyvolává negativní postoje nejen ke školnímu prostředí, ale také k činnostem, kde se může projevit jejich porucha.

Proto je velice důležité vymezit několik základních pravidel, jak by bylo vhodné k dítěti se SPU v hodnocení přistupovat.

1. Preference ústní formy zkoušení před písemnou.
2. V písemných formách zkoušení volíme pouze doplňování gramatického jevu nebo maximálně slova či slovního spojení.
3. Písemné zkoušení s nabídkou odpovědí, kdy dítě pouze zaškrtně zvolenou variantu.
4. Zápisy z hodiny žákovi předložíme předtištěné, nebo mu povolíme jejich podtrhání v textu. Nechtějme po žákovi, aby psal stejně dlouhé zápisky jako ostatní žáci, jeho zápisky jsou pak neúplné, nečitelné a neumožní mu být zdrojem kvalitních informací.
5. Nehodnoťme chyby, které vznikly chybným přečtením zadání.
6. V matematických písemných pracích je nutné hodnotit postup řešení, nikoli pouze správnost výsledku. U žáků často dochází k záměně znamének a z toho pak vyplývá nesprávnost řešení.
7. Buďme shovívaví při kreslení, rýsování a v ostatních činnostech, které dělají dětem s SPU potíže.
8. Dovolme žákům s SPU nahrávání nové učební látky v průběhu hodiny, ať už využitím magnetofonu či diktafonu.
9. Využívejme metodických a názorných pomůcek vhodných pro žáky s SPU.

11 ČESKÝ JAZYK

11.1 MOŽNOSTI ÚLEV, TOLERANCE A HODNOCENÍ DĚTÍ S SPU V ČESKÉM JAZYCE

Specifické poruchy učení se nejčastěji projevují u dětí při výuce českého jazyka a při čtení. V tomto případě se pak hovoří o dyslexii a dysgrafii. Nejtěžší formou zkoušení je pro žáky s SPU diktát. Žáci nestačí zapisovat diktovaný text a současně se soustředit na jeho gramatickou správnost. Vznikají tak chyby z nepozornosti, v diktátu chybí jednotlivá slova, písmo je neúhledné, nečitelné, písmenka „lítají“ kdesi nad řádkou a často jsou i některá ve slově vynechaná.

Pro dítě s SPU se diktát stává nepřekonatelným strachem, při němž se projevuje nejen jeho porucha, ale také výrazně klesá jeho sebehodnocení a sebedůvěra. Pro učitele z této situace vyplývá nalézt takový způsob diktátu či jiné formy písemného zkoušení, v kterém může žák projevit své zautomatizované gramatické vědomosti.

Je důležité nezapomenout, že dítě s SPU nelze hodnotit stejným měřítkem jako žáka, který netrpí žádnou SPU. Proto je potřebné mít na paměti několik zásadních pravidel, které v hodinách českého jazyka a zvláště tedy ve formě písemného zkoušení uplatňujeme.

Pokud žákovi diktujeme text, v němž se mají projevit jeho znalosti, musíme brát v úvahu, že na samotného žáka působí nepřeberné množství okolních vlivů a jeho soustředěnost je pak značně rozkolísaná. Může se stát, že žák nebude schopen dokončit slovo, větu nebo dokonce celý text diktátu. Jedná-li se o žáka, který má SPU, neměly by být tyto prohřešky hodnoceny jako chyba. Při diktování dovolíme žákovi, aby psal každou druhou větu, má pak dostatek času zkontrolovat si větu první. Lze také umožnit žákovi, aby psal pouze ta slova, která obsahují gramatický jev, jenž je diktátem opakován. Nejlepší formou je připravené cvičení, kdy pouze doplňuje vynechaný gramatický jev, pak má dostatek času si vše promyslet a zkontrolovat. Jinou variantou je, že dítě z diktátu prozkoušíme ústně nebo ho necháme psát jeho vlastním tempem na zadní stranu tabule. Učitel může zvolit také formu tzv. tlakového diktátu, kdy žáka předem seznámí s časem, po který bude diktovat. Princip tlakového diktátu je v tom, že žák přesně ví, po jakou dobu se musí soustředit a pracovat naplno. Tuto formu diktátu je však dobré procvičovat a známkovat ho až po úspěšném zvládnutí, abychom žáka neodradili. (Michalová, 2001)

Hodnocení diktátu a jiných písemných prací v českém jazyce by mělo odpovídat závažnosti poruchy žáka. Hodnotíme vždy jen zdařilá cvičení, nezdařilá pouze evidujeme. Do známky pak započítáváme pouze nespécifické chyby. Nikdy nezapočítáváme chyby, které jsou výsledkem poruchy dítěte. Za specifické chyby považujeme vynechávání diakritických znamének, nedodržení pořadí písmen ve slově, vypouštění koncovek nebo celých slov. Výkon vždy hodnotíme slovně a nezapomeneme dítě pochválit za snahu a povzbudit ho k lepšímu výkonu. U dětí s SPU se osvědčila forma oprav, kdy si dítě vede sešit, kam si zaznamenává slova, ve kterých nejčastěji chybuje a může je pak při domácí přípravě s rodiči procvičovat. (Michalová, 2001)

Při opravě diktátu nebo písemného cvičení podtrhávejme žákovi pouze správně napsaná slova, nikoli slova chybná, protože dyslektik má tendenci si podtrhaná slova fixovat a udělal by v nich tak chybu opětovně. Na opravu volíme jinou barvu než červenou. Před i po diktátu s žáky zopakujeme obtížné výrazy. Diktujeme pomalu, s ohledem na žáky s SPU. Hodnoťme žáky velice tolerantně, snažme se u nich vzbudit pocit úspěšnosti. Nezapíšme žákovi známku, ale hodnoťme diktát pomocí procent či číslem zapišme počet chyb. Jinou, velice užitečnou formou opravy textu, je procentuální zapisování počtu správně a čitelně napsaných slov nebo větných úseků. (Michalová, 2001)

Při slohovém projevu hodnoťme především komunikativnost žákova myšlení, zda je žák schopen zaznamenat své myšlenky písemně. Nehodnoťme ve slohových cvičeních gramatické chyby.

11.2 ČTENÍ

Aby se dítě naučilo kvalitně číst a bylo schopné se učit z textu či správně pochopit písemné zadání, musí mít vyvinuté všechny schopnosti, které čtení podmiňují. Mezi ně patří především schopnost zřetelně rozlišovat jednotlivá písmena a akusticky rozlišit jednotlivé hlásky. Žák musí být schopen převést slyšený text do písemné podoby a přiřadit obsah slova k jeho formě. Pro úspěšné čtení je potřeba spolupráce levé a pravé hemisféry a schopnost analýzy a syntézy jednotlivých písmen do slabik, slov, slovních spojení a vět, rozeznat větnou melodii a intonaci. Děti s SPU často mívají s těmito předpoklady potíže a některé nemají dostatečně rozvinuté. (Michalová, 2001)

Při reedukaci je důležité, aby si učitel uvědomil, že čtení může být pro dítě traumatizujícím zážitkem. Někdy bývají děti s SPU kvůli nedokonalému čtení terčem

posměchu svých spolužáků a následkem toho pak stagnují, vyhýbají se individuálnímu čtení při hodinách a nevěnují se mu ani ve svém volném čase. Reeducace tedy musí začít v prostředí klidném, vyváženém a podnětném. Učitel by měl u žáka navodit pocit, že čtení není těžké a správným cvičením se dá zvládnout. Pochvala za i sebemenší pokrok by měla následovat při každém žakově pokusu o zkvalitnění četby. Při čtení začínáme vždy s textem, který je žákovi nějakým způsobem blízký. Důležité pro žakovu motivaci je neodradit ho složitou četbou. Cílem by mělo být zpočátku čtení s porozuměním. Texty by měl učitel střídát, aby nedošlo k tomu, že žák se text naučí z paměti a techniku čtení tak opomíjí. Důležité je také vyvolat v žákovi potřebu číst, například pojíme četbu s jeho zálibami, necháme žáka vyhledávat různé informace v knihách, encyklopediích i časopisech.

Při včasné započaté reeducaci se problémy se čtením zmírňují. Při nápravě je důležitá spolupráce nejen žáka s učitelem, ale také s rodiči, se kterými pak probíhá domácí opakování a procvičování. Pro starší žáky jsou vhodné metody čtení jako například přípravné čtení, párové čtení, stínové čtení, čtení v duetu a poslouchání textu předčítaného rodiči. (Michalová, 2001)

11.2.1 PŘÍPRAVNÉ ČTENÍ

Přípravné čtení předchází samotnému hlasitému čtení. Učitel s žákem nejprve procvičuje obtížná slova, která jsou předem vypsána na tabuli nebo na papíře. Dále dle nácvikových slov učitel vede žáka k tomu, aby o textu přemýšlel a zamyslel se nad jeho obsahem. Poté je text dítěti předčítán a žák sleduje text očima v knize. Poslední fází přípravného čtení je vlastní žakovo čtení.

11.2.2 PÁROVÉ ČTENÍ

Technika párového čtení má dvě fáze. První fáze je nazvána jako simultánní čtení. To znamená, že učitel i dítě čtou společně nahlas a učitel opravuje chybně přečtená slova tak, že dítě zastaví a vyzve ho, aby slovo přečetlo opětovně a správně.

Druhá fáze je čtením nezávislým. Vychází z fáze první, kdy učitel měl možnost posoudit, jestli je dítě schopné číst samostatně a jestli o to také jeví zájem. Pokud ano, čte dítě nezávisle na jiné osobě.

Párové čtení stejně jako jiná samostatná činnost dítěte s SPU by měla být oceněna, ať už malou pochvalou či významným pokynutím hlavy nebo souhlasným úsměvem.

11.2.3 STÍNOVÉ ČTENÍ

Stínové čtení, jak už je zřejmé z jeho názvu, je čtením, kdy žák je vždy o jedno slovo za svým učitelem, neboli učitel je vždy ve čtení o jedno slovo před svým žákem. Žák čte sám, ale opakuje slovo vždy po učiteli. Výhody této metody jsou především v tom, že žák získá správný rytmus čtení a správné čtenářské návyky.

11.2.4 ČTENÍ V DUETU

Tento druh čtení se nejčastěji používá ve škole, kdy učitel čte společně se svým žákem a snaží se přizpůsobit se jeho tempu a schopnostem. Učitel může být při této metodě nahrazen rodičem, sourozencem nebo jakýmkoliv jiným dobrým čtenářem, který se na čtení bude podílet.

Výhoda této metody tkví především v její jednoduchosti a proveditelnosti nejen ve škole, ale také v domácím prostředí či zájmovém kroužku. Žák, který čte společně s někým jiným, ztrácí strach ze čtení a nesoustředí se tolik na své chybné čtení.

11.2.5 POSLOUCHÁNÍ TEXTU PŘEDČÍTANÉHO RODIČŮM

Tato varianta nácviku čtení je nejen nejznámější, ale často ji ani za nácvik nepovažujeme. Je zautomatizovaná jak ve škole, tak v rodinách žáků, pouze s tím rozdílem, že ve škole žák předčítá svému učiteli a doma některému z rodičů. Učitel nebo rodič pak žáka upozorňuje na chybná slova a společně je opravují.

11.2.6 OSTATNÍ METODY NÁCVIKU ČTENÍ

Problematické čtení bývá často způsobeno neschopností dítěte soustředit se na tu část textu, kterou má přečíst hlasitě. Očima přeskakuje z věty na větu, z řádky na řádku a čtení se pak stává překotné, nesouvislé a zmatené. Dítě se v textu ztrácí a dochází tak k nepochopení obsahu textu.

Ke zlepšení situace, kdy žák neudrží pozornost na objekt četby, slouží tzv. čtecí okénko, které ukáže žákovi pouze tu část textu, která má být přečtena. Okénko funguje tak, že žák má kartičku, ve které je vystřižené okénko, nebo má průřez, který mu umožní lepší četbu textu. Kartička se přiloží na text a čte se jen ta část, která se objeví v okénku. Žák si okénkem posunuje slovo po slově, postupně zrychluje a zkvalitňuje svoji četbu.

Při čtení mívají žáci někdy problémy s přečtením takových slov, která jsou jim zcela neznámá. Proto je dobré, když učitel nebo žák sám vypíše taková slova z textu a procvičují se pak samostatně. Tomu však předchází vysvětlení jejich významu.

Mezi další metody nácviku čtení patří práce s čtenářskými tabulkami a čtení s následnou kontrolou magnetofonu.

11.3 PSANÍ A PRAVOPIS

Psaní a pravopis patří k nejobtížnějším dovednostem ve škole, kterým se učí děti s SPU. V českém jazyce se bez psaní a pravopisu děti neobejdou ani při běžné výuce, ani při psaní diktátu. Problematika psaní diktátu a písemných cvičení je již zmíněna výše v textu. K psaní a pravopisu je třeba ještě dodat, že vždy záleží na učiteli, jakým způsobem danou problematiku svým žákům předá.

U žáků s SPU je nutné zvolit vždy vhodnou metodu, která jim nejen usnadní práci s gramatickým jevem, ale také dopomůže k jeho správnému pochopení a zautomatizování. Často se používá metoda barev, kdy každý gramatický jev má svou barvu a žáci doplňují gramatické jevy podle barvy přímo do textu nebo od učitele dostanou barevné kelímky, které obsahují barevné hlásky i/y, a dle gramatického jevu je z kelímků vytahují a ukazují, pokládají na lavici, nebo přikládají do textu. Vhodná metoda je také hra s kartičkami, kdy žáci mají na barevných kartičkách měkké nebo tvrdé i/y a na dotaz učitele je zvedají nad hlavu. Hravá forma žákům přiblíží učivo a usnadní tak jeho zapamatování.

Při procvičování gramatiky, je vždy nutné, žádat po žácích objasnění a zdůvodnění, proč zvolily právě tuto možnost. Vedeme tak žáky nejen k logickému myšlení, ale také máme možnost posoudit, zda dané problematice skutečně rozumí. Někdy může žákovo hlasité objasnění pomoci i jiným žákům v uvědomění si řešení dané problematiky.

Při psaní nebo opisování textu vedeme žáky vždy k tomu, aby ihned doplňovali diakritická znaménka. Někteří žáci jsou navyklí opsat celý text a na závěr pak doplňovat háčky, čárky atd., tím pak nastávají nejen chyby z jejich vynechání, ale často také žáci zapochybují nad jevem, který už zvládli a dodatečně ho chybně opravují.

Pro dyslektiky je důležitá neustálá konfrontace s novým učivem. Je tedy vhodné, aby učitel zadával žákovi domácí úkoly z hodiny na hodinu, ale úkoly musí být srozumitelné, ne příliš obtížné a úměrně dlouhé. Zbytečné přetěžování žáka by pak vedlo k negativnímu efektu a nechuti k učení.

Jak už je uvedeno výše v textu, dyslektici si pamatují chyby, nepoučí se jimi jako jiní žáci, proto je důležité, aby měli možnost používat zmizík nebo jinou formu korektury textu, která by jim dopomohla k odstranění těchto chyb a předešla tím k jejich opětovnému provedení.

Pro děti s SPU je také velice přínosné psaní slohových prací, které vedou k rozvoji myšlenkových operací, fantazie a také vlastního psaní. Pro správné, čitelné a bezchybné psaní je důležité umožnit dětem s SPU práci s počítačem, kde mají možnost rozvinout své slohové dovednosti a korektorem chyb předejít vysoké chybovosti v gramatických jevech.

12 PRAKTICKÁ ČÁST

12.1 METODICKÁ PŘÍRUČKA PRO UČITELE

Pracovní listy zpracovávají látku českého jazyka pro 8. ročník základní školy tak, jak ji uvádí *Styblík, V. a kol.: Český jazyk pro 8. ročník základní školy, SPN, Praha 2000*. Pracovní listy jsou zaměřené na obecné výklady o českém jazyce, nauku o slovní zásobě a především na tvarosloví, které zpracovávají podrobněji.

Pracovní listy jsou vytvořeny tak, aby přehledně, jednoduše a zábavnou formou podávaly žákům učivo, které si následně mohou procvičit. Pomůcky jsou rozčleněny na části, kterým je přiřazen znak s podobou „SMILE S KNIHOU - PAMATUJ“, „KOSTKA - CVIČENÍ“, „OTAZNÍK – ZAMYSLETE SE“, „TUŽKA – PŘÍKLAD“, „SMILE ZVEDNUTÝ PALEC – POZNÁMKA“ a „SMILE PÍŠÍCÍ – DOMÁCÍ ÚKOL“.



pamatuj!



příklad



cvičení



poznámka



zamyslete se



domácí úkol

Listy jsou určeny k usnadnění práce pedagogů i žáků. Listy jsou vytvářeny pro samostatnou práci ve škole i doma. Nejlépe je žáci využijí vytištěné, mohou si je vlepit do sešitu či vložit do předem pro ně určených desek. Učitel jimi předejde chybnému a neúplnému zaznamenání učiva a přispěje k lepšímu zapamatování základních informací a jevů. Připravená cvičení jsou náročností uzpůsobena žákům se specifickými poruchami.

12.2 OBECNÉ VÝKLADY O ČESKÉM JAZYCE

Obecným výkladům o českém jazyce se věnuje pracovní list č. 1. Podává učivo ve zkrácené podobě. Žáci získají přehled o tom, k čemu slouží řeč, se kterým jazykem se setkávají z úst své matky a co si mají představit pod pojmem národní jazyk. Pomůcka vede také k definici nářečí.

Žáci si uvědomí rozdíl mezi spisovným a hovorovým jazykem, jeho funkčností a vhodností užití. Pomůcka je vedena k zamyšlení nad tím, jak hovoří žáci mezi sebou a jaký jazyk užívají jejich učitelé či osoby hovořící ve veřejných projevech. Pomůcka také navádí k informaci, že ne všichni lidé hovoří na našem území stejným jazykem.

V uvedených cvičeních si žáci procvičí předchozí látku, zamyslí se nad tím, co mohou znamenat uvedené nářeční výrazy a zapojí své rodiče při plnění domácího úkolu, kdy mají sestavit několik nářečních výrazů a nechat následující hodinu českého jazyka hádat ostatní spolužáky jejich význam.

12.3 ČEŠTINA JAKO JEDEN ZE SLOVANSKÝCH JAZYKŮ

Češtinu jako jeden ze slovanských jazyků zpracovává list č. 2. Žáci si uvědomí vývoj českého jazyka. Učivo může být propojeno s dějepisem, kde se žáci dozvědí o příchodu Konstantina a Metoděje na naše území. Důležité je zdůraznit žákům, že čeština patří mezi slovanské jazyky, které dělíme do tří větví.

Pomůcka uvádí slepou mapu Evropy, na které si žáci procvičí znalosti nejen probíraného učiva, ale také znalosti zeměpisu. Učitel rozdá žákům pracovní list nebo pouze slepou mapu a žáci si vyzkouší své znalosti. Podle zadání vybarví území států, na kterých se hovoří jednotlivými slovanskými jazyky. S mapou je možno pracovat i jinými způsoby. Jednotlivé větve slovanských jazyků může učitel vystříhnout, rozstříhat je na jednotlivé státy a nechat žáky, aby je složili do správné podoby.

12.4 NAUKA O SLOVNÍ ZÁSOBĚ

Nauku o slovní zásobě zpracovává pracovní list č. 3. Žáci získají povědomí o tom, že slovní zásoba jazyka nezůstává stejná, ale neustále se vyvíjí. Upevní si rozdíl mezi pojmy, jako jsou nová pojmenování a nová slova.

Ve cvičeních si rozšíří slovní zásobu, při hledání nových významů uvedených slov a zbystrí pozornost při hledání výrazů v tajence. Žáci mohou se cvičeními pracovat zcela samostatně.

12.5 TVAROSLOVÍ

Tvarosloví tvoří nejobsáhlejší část pracovních listů. Zpracovávají ho listy č. 4 – 27.

12.5.1 NEPRAVIDELNOSTI U NĚKTERÝCH PODSTATNÝCH JMEN

Nepravidelnosti podstatných jmen vzoru píseň a kost zpracovávají pracovní listy č. 4 a č. 5. Učitel předloží žákům pracovní listy a upozorní je na zvláštnosti skloňování podstatných jmen podle vzoru kost a píseň. Skloňování je přehledně zpracované do tabulky, kterou si žáci mohou vystříhnout a vlepít do sešitu, nebo ji může pedagog vytisknout. Zda si žáci zvláštnosti ve skloňování upevnili, si procvičí v následujících cvičeních.

12.5.2 JMÉNA KRÁTÍCÍ KMENOVOU SAMOHLÁSKU

Toto učivo si mohou žáci procvičit v pracovním listu č. 6. Zřetel je důležité klást na změnu významu, který nastane se změnou kmenové samohlásky. Žáci mívají problémy s diakritickými znaménky, proto je důležité je upozornit na jejich důležitou funkci v pochopení jejich významu. Zároveň si žáci procvičí určování gramatických kategorií podstatných jmen a užití slov ve větě vede k rozvoji slovní zásoby.

12.5.3 SKLOŇOVÁNÍ OBECNÝCH PŘEJATÝCH JMEN

Přejatá jména dělají žákům potíže při čtení i při použití v psaném projevu. Proto je jim věnována větší pozornost a jsou procvičována v pracovních listech č. 7 – č. 10. Každý list je věnován jednomu rodu, rodu střednímu jsou věnovány listy dva.

Žáci si nejprve osvojí způsoby a výjimky skloňování přejatých jmen. Skloňování je shrnuto do přehledných tabulek, které si můžou opět vystříhnout a vlepít do sešitu. Důležité je zdůraznění zapojení přejatých slov do českého deklinačního systému a poukázání na vzory, podle kterých se skloňují.

Cvičení jsou určena k samostatné práci žáků. Procvičí si skloňování, zapojení přejatých jmen do české věty. Učitel si prověří, zda si žáci osvojili pojem „přejatá jména“ tím, že je nechá vyhledat v tajence nebo skrytá pod „vyšrafovaným polem“. Pracovní listy také obsahují domácí úlohy, které vedou k upevnění probíraného učiva.

12.5.4 PODSTATNÁ JMÉNA NESKLONNÁ

S nesklonnými podstatnými jmény se žáci seznámí v pracovním listu č. 11. Učitel je upozorní na jejich neobvyklé zakončení a střední rod. V daných cvičeních si žáci rozšíří

slovní zásobu a komunikační dovednosti nad vysvětlením významu nesklonných podstatných jmen a v rámci mezipředmětových vztahů vytvoří krátké vyprávění, ve kterém použijí vybraná nesklonná podstatná jména.

12.5.5 SKLOŇOVÁNÍ CIZÍCH VLASTNÍCH JMEN

Pracovní list č. 12 a č. 13 je určený k procvičení skloňování cizích vlastních jmen, zejména pak jmen latinských a řeckých. Důležité je zdůraznit žákům, že cizí vlastní jména skloňujeme podle rodu a zakončení stejně jako jména domácí a u jmen latinských a řeckých, které mají zakončení na –os, -es, -us, -as, odsouváme a přidáváme koncovky mužského rodu podle vzoru pán.

Žáci si mohou „odsunutí“ zakončení prohlédnout v tabulce na skloňování cizího jména Leonidas. Zakončení a koncovky podle vzoru pán jsou vždy zvýrazněny červenou barvou.

V uvedených cvičeních si žáci vyzkouší, jak učivo pochopili a vyskloňují tři cizí vlastní jména Pythagoras, Ovidius a Sofokles. V těchto pracovních listech se také seznámí s nesklonnými cizími vlastními jmény. Pokusí se je zařadit podle smyslu do textu. Vyberou z nich pět, které použijí v samostatně vymyšlených větách. Za domácí úkol a v rámci mezipředmětových vztahů si žáci vyhledají zajímavé informace o osobnosti Archimeda, Spartaka a Pythagora.

12.5.6 SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMEN TÝŽ/ TENTÝŽ

Tomuto skloňování se věnuje pracovní list č. 14. Tato zájmena dělají žákům obvykle potíže, proto je důležité věnovat jim značnou pozornost a upozornit žáky na tvary zájmena podle vzoru mladý. Tvary jsou zvýrazněny červenou barvou a podtržením v přehledné tabulce, kterou si žáci mohou vytisknout či vystříhnout a vlepít do sešitu. Také je velice důležité upozornit žáky na to, že v hovorovém jazyce se běžně užívá místo týž/tentýž spojení ten samý. Tvary těchže/ těmže/ těmiže jsou nespisovné, a proto není vhodné je užívat.

Žáci si učivo procvičí ve dvou cvičeních. V jednom doplní vhodné tvary zájmen přímo do vět, ve druhém si pak zkusí z paměti vyskloňovat zájmena jako domácí úlohu.

12.5.7 SLOVESNÝ VID, SLOVESA DOKONAVÁ A SLOVESA NEDOKONAVÁ

Se slovesným videm se žáci seznámí v pracovním listu č. 15 a č. 16. Pomůckou pro žáky je uvědomění si, že existují slovesa, která se liší svým vztahem k ukončenosti děje, a na základě toho jsou pak rozlišována slovesa dokonavá (děj je ukončen či ohraničen) a nedokonavá (děj není ukončen ani ohraničen).

V uvedeném cvičení se žáci mají nejprve sami zamyslet nad tím, jaké časy vyjadřují slovesa uvedená v příkladech (napsal jsem, napíšu, psal jsem, píšu, budu psát). Žáci by měli sami vyvodit, že slovesa dokonavá nemohou vyjádřit přítomnost. Slovesa si sami pokusí převést do jednotlivých časů v následujícím cvičení. Dále mají žáci možnost vyzkoušet si, jak lze utvořit ze slovesa nedokonavého sloveso dokonavé, a opět by sami měli objevit, že k tomu stačí pouhá předpona či přípona.

12.5.8 TVOŘENÍ SLOVESNÝCH TVARŮ Z KMENE PŘÍTOMNÉHO A MINULÉHO

V pracovním listu č. 17 a č. 18 by žáci měli pochopit, že celý systém slovesných tvarů se tvoří z kmene přítomného a kmene minulého. Žáci se nemusí naučit, které slovesné tvary se od kterého kmene učí, ale měli by být schopni určit kmen minulý a kmen přítomný.

Žáci si v daných cvičeních vyzkouší hledání kmene přítomného a kmene minulého a pokusí se podle uvedených příkladů převést slovesa v infinitivu do příslušných slovesných tvarů nebo slovesa, která již v příslušném slovesném tvaru jsou, ke správnému tvaru přiřadit.

12.5.9 PŘEHLED SLOVESNÝCH VZORŮ

Slovesné tvary tvoří v 8. ročníku základní školy velmi rozsáhlou kapitolu, proto jsou jí věnovány pracovní listy č. 19 – č. 26. Každý pracovní list zpracovává určitou podkapitolu:

- ~ **pracovní list č. 19** – přehled slovesných tvarů – žáci získají povědomí o tom, že slovesa můžou třídit podle zakončení **3. os., č. j., přítomného času** do pěti slovesných tříd.
- ~ **pracovní list č. 20** – slovesa první třídy
- ~ **pracovní list č. 21** – slovesa druhé třídy

- ~ **pracovní list č. 22** – slovesa třetí třídy
- ~ **pracovní list č. 23** – slovesa čtvrté třídy
- ~ **pracovní list č. 24** – slovesa páté třídy
- ~ **pracovní list č. 25** – nepravidelná slovesa
- ~ **pracovní list č. 26** – využití různých slovesných tvarů.

Žáci si vždy nejprve přečtou danou látku, seznámí se s vzory v rámci jednotlivých tříd a vždy pak následuje cvičení, kdy mají možnost si naučenou látku ihned procvičit. Cvičení mají různou formu: doplňování správných tvarů do textu, převedení slovesa v infinitivu do minulého času a jeho následné zařazení podle kmene minulého. Žáci si také procvičí slovní zásobu při tvorbě krátkých vět a krátkého textu, ve kterém použijí nepravidelná slovesa.

Cvičení jsou určena k samostatné práci žáků, pouze s dohledem učitele. Žáci by měli být schopni pracovat podle uvedených pokynů. V případě nejasností je dobré učební látce věnovat více času.

12.5.10 PRAVOPIS KONCOVEK JMEN A SLOVES

Pracovní list č. 27 se věnuje pravopisným cvičením, ve kterých mají žáci možnost si vyzkoušet a procvičit pravopisné jevy, které by již měli znát. Cvičení mají vynechané konkrétní pravopisné jevy, aby se žák mohl soustředit pouze na ně a nemusel rozptylovat svou pozornost opisováním nebo psaním diktovaného textu.

Žák vždy doplní měkké nebo tvrdé i/y do příslušného rámečku. Pro lepší orientaci jsou rámečky ohraničené jinou kontrastní barvou, než je psaný text.

13 ZÁVĚR

Vzpomínám si na první setkání s člověkem postiženým dyslexií. Tenkrát mě velice překvapilo, že studuje vysokou školu a neumí pravopis. Vůbec mě nenapadlo, že právě to, že neumí pravopis, může být spojeno s nějakou poruchou a hned jsem se na toho človíčka dívala skrze prsty. Ale praxe ve školství a příprava této diplomové práce uvedla mé mínění na pravou míru. Stále však existují lidé a dokonce i pedagogičtí pracovníci, kteří nejen že se neumí k dyslektickým žákům postavit, ale nemají o dyslexii a jiných specifických poruchách žádné znalosti.

Dítě, které je na prahu dospělosti, prožívá velice obtížné období, a to nejen z biologického hlediska, ale především z hlediska psychologického. Je více zranitelné a ve společnosti, ve které se pohybuje, se snaží najít sám sebe. Dyslexie může být příčinou toho, že jeho začlenění do společnosti se stane velice obtížným. Dyslektické děti často zažívají strach. Strach z toho, že nevědí, co jejich poruchu způsobuje a proč právě ony ji mají. Často uvažují o své nízké inteligenci, ale opak je pravdou. Dyslexie postihuje jedince s průměrnou až vyšší inteligencí a možná právě proto si ji tak dobře uvědomují a stává se stresorem, který provází každý jejich krok.

Pro člověka, který netrpí specifickou poruchou učení, musí být velice těžké představit si, jaké to je žít s dyslexií, dysgrafií nebo dysortografií. Začíná to na základní škole, kdy ostatní děti čtou bezchybně a on si přeřikává slova pro sebe, než je schopen je vyslovit hlasitě a pokračuje to stále dál. Jedinec se začne stranit činností, kde se může jeho porucha projevit, začne se stranit kolektivu a apaticky přijímá školní neúspěchy v přesvědčení, že je tak hloupý, že to nemůže bezchybně zvládnout. A právě z toho důvodu, aby si dítě uvědomilo, že je chytré, že není jiné než ostatní, že dokáže vše, co si jen bude přát a že zdravé sebevědomí mu pomůže překonat počáteční stres, je zpracovaná tato diplomová práce a speciální pomůcky pro dyslektiky.

Pracovní listy jsou svou náročností uzpůsobeny dyslektickým žákům. Zadání jsou dostatečně přehledná, srozumitelná a stručná. K lepší orientaci přispívá i barevné odlišení podstatných informací od méně podstatných. Při cvičeních si hravou formou zopakují, co je potřeba, a vždy mohou mít teorii u sebe. Je nutné si však také uvědomit, že pouze přehledně

zpracované učivo nestačí. Žák potřebuje cítit podporu od svého nejbližšího okolí, od spolužáků a také od svých pedagogů, kteří by si měli nejvíce uvědomit, že právě oni mohou ovlivnit dospívajícího jedince v jeho postojích a podpořit jeho začlenění do společnosti.

Diplomová práce podává přehled o základních informacích týkajících se dyslexie, o jejích příčinách, diagnostice, reedukaci a práci s dyslektickými dětmi v hodinách českého jazyka. Co však práce neuvádí, je výčet podpory a pochval dyslektickým žákům, na které už musí učitelé přijít sami a kterých by nemělo být nikdy dost.

14 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

1. Černá, M., Strnadová, I. *Dyslexie – Texty a hry pro děti s dyslexií*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2006. ISBN 80-253-0277-6.
2. Dvořáková, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7040-402-7
3. Dvořáková, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7040-282-2
4. Kucharská, A. *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 97-98*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0.
5. Langmajer, J. Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9

6. Matějček, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 14-542-74
7. Matějček, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 3.vyd. Praha: Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
8. Matějček, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005
9. Matoušek, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9
10. Mertin, V. *Individuální vzdělávací program*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
11. Michalová, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*.vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.
12. Michalová, Z. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-115-X
13. Mydlil, V. *Příčiny mozkových postižení dětí*. 1.vyd. Praha: 1995.
14. Pokorná, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9.
15. Pokorná, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
16. Pokorná, V. *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*. Praha: 1993
17. Selikowitz, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

18. Smutná, J. *Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických*. 1. vyd. Litomyšl: AUGUSTA s.r.o., 1996. ISBN 80901806-7-1
19. Styblík, V. a kol.: *Český jazyk (Přehled učiva základní školy s cvičení a klíčem)*. 14. vyd. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-892-4
20. Styblík, V. a kol.: *Český jazyk pro 8. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2000. ISBN 80-7235-126-5
21. Zelinková, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-096-0
22. Zelinková, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
23. Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

15 PŘÍLOHY

PRACOVNÍ LIST Č. 1 - Obecné výklady o českém jazyce

PRACOVNÍ LIST Č. 2 – Čeština jako jeden ze slovanských jazyků

PRACOVNÍ LIST Č. 3 – Nauka o slovní zásobě

PRACOVNÍ LIST Č. 4 – Nepravidelnosti u některých podstatných jmen vzoru píseň a kost

PRACOVNÍ LIST Č. 5 - Nepravidelnosti u některých podstatných jmen vzoru píseň a kost

PRACOVNÍ LIST Č. 6 – Jména krátkí kmenovou samohlásku

PRACOVNÍ LIST Č. 7 – Skloňování obecných přejatých jmen – jména rodu mužského

PRACOVNÍ LIST Č. 8 - Skloňování obecných přejatých jmen – jména rodu středního

PRACOVNÍ LIST Č. 9 - Skloňování obecných přejatých jmen – jména rodu středního

PRACOVNÍ LIST Č. 10 - Skloňování obecných přejatých jmen – jména rodu ženského

PRACOVNÍ LIST Č. 11 – Podstatná jména nesklonná

PRACOVNÍ LIST Č. 12 – Skloňování cizích vlastních jmen

PRACOVNÍ LIST Č. 13 – Skloňování řeckých a latinských vlastních jmen

PRACOVNÍ LIST Č. 14 – Skloňování zájmena *týž/ tentýž*

PRACOVNÍ LIST Č. 15 – Slovesný vid, slovesa dokonavá, slovesa nedokonavá

Pracovní list č. 16 – Vidové dvojice

PRACOVNÍ LIST Č. 17 – Tvoření slovesných tvarů z kmene přítomného a minulého – kmen přítomný

PRACOVNÍ LIST Č. 18 – Tvoření slovesných tvarů z kmene přítomného a minulého – kmen minulý

PRACOVNÍ LIST Č. 19 – Přehled slovesných vzorů

PRACOVNÍ LIST Č. 20 – Slovesa první třídy (-e)

PRACOVNÍ LIST Č. 21 – Slovesa druhé třídy (-ne)

PRACOVNÍ LIST Č. 22 – Slovesa třetí třídy (-je)

PRACOVNÍ LIST Č. 23 – Slovesa čtvrté třídy (-í)

PRACOVNÍ LIST Č. 24 – Slovesa páté třídy (-á)

PRACOVNÍ LIST Č. 25 – Nepravidelná slovesa

PRACOVNÍ LIST Č. 26 – Využití různých slovesných tvarů

PRACOVNÍ LIST Č. 27 – Pravopis koncovek a jmen

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH**

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Speciální pomůcky pro děti postižené specifickou poruchou
učení – dyslexií

PRACOVNÍ LISTY

Autorka diplomové práce: Lenka Bukačová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Renata Jandová

PRACOVNÍ LISTY

Z ČESKÉHO JAZYKA

PRO 8. ROČNÍK

ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Pracovní listy zpracovala Bukačová Lenka podle:

Styblík, V. a kol.: *Český jazyk (Přehled učiva základní školy s cvičení a klíčem)*. 14. vyd.

Praha: Fortuna, 2005. ISBN 80-7168-892-4

Styblík, V. a kol.: *Český jazyk pro 8. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2000. ISBN 80-7235-126-5

VYSVĚTLIVKY:



pamatuj!



příklad



cvičení



poznámka



zamyslete se



domácí úkol

Pracovní list č. 1

OBECNÉ VÝKLADY O ČESKÉM JAZYCE



- ♣ Lidé se dorozumívají tím, že spolu hovoří.
- ♣ Prostředkem dorozumívání je řeč.
- ♣ Nejprve se dítě seznámí s řečí z úst své matky, učí se **MATEŘSKÝ JAZYK**.
- ♣ ČESKÝ JAZYK je náš **NÁRODNÍ JAZYK**.



- ♣ *Když mluvíš se svými spolužáky o přestávce, používáš stejnou češtinu jako tvůj učitel při vyučování?*
- ♣ *Liší se řeč seriálových postav od řeči hlasatele či hlasatelky v televizi?*



K uvedeným výrazům napiš jejich výslovnost, kterou používáš, když mluvíš se svými přáteli.

třídní kniha _____

učitelka _____

ředitelka _____

svačina _____

mobilní telefon _____

jít se bavit _____

odpočívat _____



Pokud jsi napsal slova jinak, než jak je máš napsaná v zadání, je to tím, že používáš **JAZYKA NESPISOVNÝ.** Pokud jsou výrazy tebou napsané totožné se zadáním, jsi jednička, používáš **SPISOVNOU ČEŠTINU.**



SPISOVNÝ JAZYK

- ♣ je nejdokonalejší podoba našeho národního jazyka
- ♣ užívá se v projevech mluvených i psaných
- ♣ užívá se ve škole, v rozhlase, televizi, tedy v projevech veřejných

NESPISOVNÝ JAZYK

- ♣ jazyk každodenního dorozumívání



Zamysli se nad tím, proč když přijedeš do Brna, máš pocit, že je ta čeština jiná a méně srozumitelná?



Je to pouze tím, že na různých územích naší republiky mluví lidé odlišným způsobem, užívají **NÁŘEČÍ.**



Zeptej se rodičů nebo prarodičů, jestli znají některé ZAJÍMAVÉ NÁŘEČNÍ VÝRAZY a nechej pak hádat spolužáky, co výrazy znamenají.



Napiš k jednotlivým výrazům jejich význam.

klučisko _____

brabec _____

šalina _____

haluze _____

nedvěď _____

pecen _____

dědina _____

brloh _____

fták _____

ČEŠTINA JAKO JEDEN ZE SLOVANSKÝCH JAZYKŮ



- ♣ Čeština je jedním ze **SLOVANSKÝCH JAZYKŮ**, které se vydělily z jazyka **PRASLOVANSKÉHO**.
- ♣ Prvním spisovným jazykem slovanským byla **STAROSLOVĚŇŠTINA**.
- ♣ Staroslověňštinu přinesli věrozvěstové **KONSTANTIN A METODĚJ V 9. STOLETÍ** na naše území.



SLOVANSKÉ JAZYKY DĚLÍME DO **TŘÍ VĚTVÍ**:

- a) **západní** (ČEŠTINA, SLOVENŠTINA, POLŠTINA, HORNÍ A DOLNÍ LUŽICKÁ SRBŠTINA)
- b) **východní** (RUŠTINA, UKRAJINŠTINA, BĚLORUŠTINA, RUSÍNŠTINA)
- c) **jižní** (SLOVINŠTINA, SRBŠTINA, CHORVATŠTINA, MAKEDONŠTINA, BOSENŠTINA, BULHARŠTINA)



Na slepé mapě barevně vyznač hranice jednotlivých slovanských větví a popiš jednotlivé státy.

(státy vybarvi takto: západní – modře, východní – zeleně, jižní – oranžově).



Pracovní list č. 3

NAUKA O SLOVNÍ ZÁSOBĚ



- ♣ Slovní zásoba češtiny se neustále vyvíjí.
- ♣ Nová slova vznikají a stará zanikají.
- ♣ **NOVÁ SLOVA** přejímá čeština z jiných jazyků, vznikají odvozováním nebo skládáním.
- ♣ Vznikají **NOVÁ POJMENOVÁNÍ** (slova, která v jazyce už existují, ale získala nový význam).



JEŠTĚRKA

- ♣ známe ji jako živočicha
- ♣ a také jako akumulátorový vozík



Napiš co nejvíce významů, které znáš u uvedených slov.

jablko _____
lopatka _____
kmen _____
plášť _____
bubínek _____
křídlo _____
kotouč _____
pata _____



Najděte v tajence slova, která byla přejata do češtiny z jiných jazyků a použijte je v krátké větě (8 slov).

M	U	Z	E	U	M
M	T	T	R	A	K
E	R	A	L	O	D
T	A	A	Š	A	Ž
R	K	Z	K	K	U
O	T	Z	O	A	D
L	O	I	L	K	O
K	R	P	A	W	U
D	O	L	A	R	P

TVAROSLOVÍ

Pracovní list č. 4

NEPRAVIDELNOSTI U NĚKTERÝCH PODSTATNÝCH JMEN VZORU PÍSEŇ A KOST



Podle vzoru **KOST** skloňujeme jména zakončená na **-ost** (rychlost, radost, starost) a podstatná jména typu **ŘEČ** a **VĚC**.

- ♣ Jména patřící ke vzoru **KOST** například **MYŠ** mají ve **3. a 6. p.**, někdy i v **7. p.** tvary podle vzoru **PÍSEŇ**.



	<u>číslo jednotné</u>		<u>číslo množné</u>	
1. pád	MYŠ	KOST	MYŠI	KOSTI
2. pád	MYŠI	KOSTI	MYŠÍ	KOSTÍ
3. pád	MYŠI	KOSTI	MYŠÍM	PÍSNÍM X KOSTEM
4. pád	MYŠ	KOST	MYŠI	KOSTI
5. pád	MYŠ	KOST	MYŠI	KOSTI
6. pád	<i>o</i>	MYŠI	KOSTI	MYŠÍCH PÍSNÍCH X KOSTECH
7. pád	MYŠÍ	KOSTÍ	MYŠMI	KOSTMI



Vyskoľujte podstatné jméno noc v jednotném a množném čísle a barevně vyznačte tvary vzoru KOST a vzoru PÍSEŇ.

číslo jednotné

číslo množné

1. pád _____
2. pád _____
3. pád _____
4. pád _____
5. pád _____
6. pád _____
7. pád _____

pracovní list č. 5

NEPRAVIDELNOSTI U NĚKTERÝCH PODSTATNÝCH JMEN VZORU PÍSEŇ A KOST



- ♣ Podle vzoru PÍSEŇ skloňujeme jména zakončená na **-ň, -ř, -j** (*báseň, tvář, krůpěj*).
- ♣ Některá jména zakončená na **-t', -d'** mají ve **2. p. č.j. a v 1. a 4 .p. č. mn.**
tvary dva: TRATĚ i TRATI, HUTĚ i HUTI.



Převeďte podstatná jména do správného tvaru množného čísla a určete jejich vzor.

Naše **lod'** plují po moři. _____

V létě si užíváme teplé **noc**. _____

U rybníka byly plné **kád'** kaprů. _____

Na zákeřné **nemoc** máme dnes už léky. _____

Důležité je, mít ve svých **věc** pořádek. _____

Na školách se děti učí mnoha **řeč**. _____



Vymyslete věty, ve kterých užijte podstatná jména řeč, věc, náruč, soutěž a labuť. Určete vzor, podle kterého je skloňujeme.

řeč _____

věc _____

náruč _____

soutěž _____

labuť _____

pracovní list č. 6

JMÉNA KRÁTÍCÍ KMENOVOU SAMOHLÁSKU



- ♣ Některá podstatná jména vzoru ŽENA a RŮŽE **krátí** v některých pádech kmenovou samohlásku.



Určete pád a číslo, ve kterém došlo ke krácení kmenové samohlásky.

Jídlo bez *solí* by nemělo žádnou chuť. _____

Muž beze jména byl mužem mnoha *jmen*. _____

Babička rozbalila šátek na *kameni* a podala mi koláč. _____

V silném *mrazu* se velmi špatně dýchá. _____

Ženy si vydělávaly těžkou *prací* na živobytí. _____



Použijte nezkrácené tvary podstatných jmen ve větě a určete u nich pád, číslo a rod.

sůl _____

jméno _____

kámen _____

mráz _____

práce _____

SKLOŇOVÁNÍ OBECNÝCH PŘEJATÝCH JMEN

JMÉNA RODU MUŽSKÉHO



- ♣ Mnoho podstatných jmen cizího původu skloňujeme v češtině stejně jako jména domácí – podle rodu a zakončení
- ♣ Jména **RODU MUŽSKÉHO** na **-us** mají tvary dle vzoru **HRAD** nebo **PÁN** (v některých případech zakončení **-us** *odsouváme*)



<i>1. pád</i>	humanism <u>us</u>	hrad
<i>2. pád</i>	humanism <u>u</u>	hradu

<i>1. pád</i>	géni <u>us</u>	pán
<i>2. pád</i>	géni <u>a</u>	pána /odsouváme -us/

<i>1. pád</i>	ide <u>a</u> /ide <u>je</u>	žena/růže
<i>2. pád</i>	ide <u>y</u> /ide <u>je</u>	ženy/růže



Jména cizího původu použijte v krátkých větách. Vyberte si čtyři věty a určete slovní druhy.

glóbus _____

cyklus _____

rasismus _____

cirkus _____

kaktus _____

téma _____

idea _____

kánoe _____

organismus _____

humanismus _____

pracovní list č. 8

SKLOŇOVÁNÍ OBECNÝCH JMEN PŘEJATÝCH

JMÉNA RODU STŘEDNÍHO



- ♣ Jména rodu středního zakončená na **-eum**, **-ium**, **-uum** mají tvary čísla jednotného a tvary 1. a 4. pádu čísla množného podle vzoru MĚSTO.
- ♣ Ostatní tvary čísla množného mají podle vzoru MOŘE (zakončení **-um** se odsouvá).



1. p. č. j.	muze <u>um</u>	<i>město</i>
2. p. č. j.	muze <u>a</u>	<i>města</i>
2. p. č. mn.	muze <u>í</u>	<i>moří</i>

1. p. č. j.	studi <u>um</u>	<i>město</i>
2. p. č. j.	studi <u>a</u>	<i>města</i>
2. p. č. mn.	studi <u>í</u>	<i>moří</i>

1. p. č. j.	vaku <u>um</u>	<i>město</i>
2. p. č. j.	vaku <u>a</u>	<i>města</i>
2. p. č. mn.	vaku <u>í</u>	<i>moří</i>



Ostatní jména rodu středního zakončená na **-um** mají tvary obou čísel podle vzoru MĚSTO (zakončení **-um** se odsouvá).

1. p. č. j.	fakt <u>um</u>	centr <u>um</u>	dat <u>um</u>	<i>město</i>
2. p. č. j.	fakta	centra	data	<i>města</i>
2. p. č. mn.	fakt	center	dat	<i>měst</i>



Podstatná jména v čísle jednotném převed'te do **ČÍSLA MNOŽNÉHO**. **URČETE JEJICH VZOR** a užitje je v krátké **VĚTĚ**. Pokuste se **VYSVĚTLIT** jejich **VÝZNAM**.

muzeum _____

studium _____

planetárium _____

terárium _____

akvárium _____

gymnázium _____

vakuum _____

centrum _____

datum _____

faktum _____



Vyskoňuj podstatné jméno **PLANETÁRIUM** v čísle **JEDNOTNÉM** I **MNOŽNÉM**.

A large yellow rectangular area with a dashed green border, intended for writing the answer to the exercise above.

pracovní list č. 9

SKLOŇOVÁNÍ OBECNÝCH JMEN PŘEJATÝCH
JMÉNA RODU STŘEDNÍHO



- ♣ Jména středního rodu zakončená na **-ma** rozšiřují kmen o **-at**.
- ♣ Skloňují se podle vzoru **MĚSTO** s **výjimkou 2. pádu čísla jednotného**.



1. p. č. j.	téma	schéma	drama	město
2. p. č. j.	tématu	schématu	dramatu	města
1. a 4. p. č. mn.	témata	schémata	dramata	měst



Podstatná jména v závorkách převed'te do náležitých tvarů.

Síla lidské vůle se projevív v životních (*drama*). _____

V teplém (*klima*) se pěstuje především cizokrajné ovoce. _____

U slohové práce je důležité nevybočit z daného (*téma*). _____

Zapojil jsem přístroj podle předepsaného (*schéma*). _____

Jiráskova (*drama*) ozřejmují část naší historie. _____

Před započítím ústního pohovoru si vyberete z několika (*téma*). _____

Ve třídě s příjemným (*klima*) se žákům lépe učí. _____

SKLOŇOVÁNÍ OBECNÝCH JMEN PŘEJATÝCH JMÉNA RODU ŽENSKÉHO



- ♣ Podstatná jména **rodu ženského** typu *IDEA* skloňujeme podle vzoru **ŽENA**, zčásti podle vzoru **RŮŽE**.

		ČÍSLO JEDNOTNÉ		ČÍSLO MNOŽNÉ	
		RŮŽE	ŽENA	RŮŽE	ŽENY
1. pád			<i>IDEA</i>	<i>IDEJE</i>	<i>IDEY</i>
2. pád		<i>IDEJE</i>	<i>IDEY</i>	<i>IDEJÍ</i>	
3. pád		<i>IDEJI</i>		<i>IDEJÍM</i>	<i>IDEÁM</i>
4. pád			<i>IDEU</i>	<i>IDEJE</i>	<i>IDEY</i>
5. pád					
6. pád	<i>o</i>	<i>IDEJI</i>		<i>IDEJÍCH</i>	<i>IDEÁCH</i>
7. pád		<i>IDEJÍ</i>	<i>IDEOU</i>	<i>IDEJEMI</i>	<i>IDEAMI</i>



Tam, kde ve slově **IDEA** **-J** vyslovujeme, ho také píšeme!



Vysvětlete význam slova **IDEA** a užitje ho v krátké větě.

idea _____



Najděte slova skrytá v rámečku a užitje je v krátkých větách.

ODYSĚA

ORCHIDEA

PODSTATNÁ JMÉNA NESKLONNÁ



- ♣ NESKLONNÁ jsou ta podstatná jména, která mají **ve všech pádech stejný tvar**.
- ♣ Považujeme za ně podstatná jména **RODU STŘEDNÍHO S NEOBVYKLÝM ZAKONČENÍM**.



Neobvyklého zakončení podstatných jmen rodu středního si všimněte u slov:

angažmá ragú tabu taxi filé kupé finále želé



Znáte význam slov: ANGAŽMÁ, RAGÚ, TABU, TAXI, FILÉ, KUPÉ, FINÁLE A ŽELÉ?

Pokuste se vysvětlit význam jednotlivých slov.

angažmá _____

ragú _____

tabu _____

taxi _____

filé _____

kupé _____

finále _____

želé _____



Vymyslete krátké vyprávění, v němž použijte podstatná jména želé, kupé a tabu.

SKLOŇOVÁNÍ CIZÍCH VLASTNÍCH JMEN



- ♣ **CIZÍ VLASTNÍ** jména skloňujeme stejně jako vlastní jména domácí podle jejich **RODU** a **ZAKONČENÍ**.
- ♣ **SLOVANSKÁ JMÉNA** skloňujeme jako **ČESKÁ PŘÍDAVNÁ JMÉNA**.



Určete vzor, podle kterého skloňujeme tato vlastní jména.

Puškin _____

Taras _____

Schiller _____

Nikolajevič _____

Fjodor _____

Michajlovič _____

Elektra _____

Kuba _____

Austrálie _____



Zopakujte si skloňování přídavných jmen!



Vyskloňujte jména **DOSTOJEVSKIJ**, **ČAJKOVSKIJ**, **TOLSTOJ** a **GORKIJ**.

	DOSTOJEVSKIJ	ČAJKOVSKIJ	TOLSTOJ	GORKIJ
1. pád				
2. pád				
3. pád				
4. pád				
5. pád				
6. pád				
7. pád				

SKLOŇOVÁNÍ ŘECKÝCH A LATINSKÝCH VLASTNÍCH JMEN



- ♣ Při skloňování **ŘECKÝCH** a **LATINSKÝCH** vlastních jmen odsouváme zakončení **1. p.** **-os**, **-es**, **-us**, **-as** a přidáváme koncovky vzoru **PÁN**.



LEONIDAS

PÁN

1. p.	Leonid <u>as</u>	pán
2. p.	Leonid <u>a</u>	pán <u>a</u>
3. p.	Leonid <u>ovi</u>	pán <u>ovi</u>
4. p.	Leonid <u>a</u>	pán <u>a</u>
5. p.	Leonid <u>e</u>	pan <u>e</u>
6. p. o	Leonid <u>ovi</u>	pán <u>ovi</u>
7. p.	Leonid <u>em</u>	pán <u>em</u>



Vyskloňujte vlastní jména **SOFOKLES**, **OVIDIUS** a **PYTHAGORAS**.

	SOFOKLES	OVIDIUS	PYTHAGORAS
1. pád			
2. pád			
3. pád			
4. pád			
5. pád			
6. pád			
7. pád			



NEKLOŇUJEME vlastní jména typu:

TBILISI

BAKU

BUENOS AIRES

WATERLOO

MISSISSIPPI

MISSOURI

MALI

FIDŽI



Doplňte do textu vynechaná vlastní jména WATERLOO, BUENOS AIRES a FIDŽI.

O bitvě u _____ se učí žáci na každé základní škole.

V létě pojedou se svou rodinou na krásnou dovolenou do _____.

Léto strávené na _____ se stane navždy mou nejkrásnější vzpomínkou.



Vymyslete pět vět a užitje v nich některé z nesklonných vlastních jmen.



Vyhledejte si informace o těchto významných osobnostech: ARCHIMEDES, SPARTAKUS, PYTHAGORAS.

SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMEN *týž/ tentýž*



- ♣ Zájmena **TÝŽ/TENTÝŽ** skloňujeme podle vzoru **MLADÝ**, ale v některých pádech užíváme tvary složené ze zájmena **TEN** a **TÝŽ**.
- ♣ V **běžném vyjadřování** používáme někdy místo zájmena *týž/tentýž* spojení **TEN SAMÝ** – pozor! Jedná se o prostředek hovorový.
- ♣ Tvary „**TĚCHŽE**“, „**TĚMŽE**“ a „**TĚMIŽE**“ jsou **NESPISOVNÉ**, proto je neužíváme.



JEDNOTNÉ ČÍSLO

	MUŽSKÝ	ŽENSKÝ	STŘEDNÍ
1. p.	týž/ tentýž stroj	<i>mladý</i>	totéž <i>mladé</i>
2. p.	téhož <i>mladého</i>	táž/ tatáž <i>mladá</i>	téhož <i>mladého</i>
3. p.	těmuž <i>mladému</i>	téže <i>mladé</i>	těmuž <i>mladému</i>
4. p.	téhož/ týž, tentýž <i>mladého</i> <i>stroj</i>	touž/ tutěž <i>mladou</i>	totěž <i>mladé</i>
6. p. o	těmž/ tomtěž <i>mladém</i>	téže <i>mladé</i>	těmž/ tomtěž <i>mladém</i>
7. p.	týmž/ tímtěž <i>mladým</i>	touž/ toutěž <i>mladou</i>	týmž/ tímtěž <i>mladým</i>

MNOŽNÉ ČÍSLO

	MUŽSKÝ	ŽENSKÝ	STŘEDNÍ
1. p.	tíž/ titíž/ tytéž stroje <i>mladí/ -é</i>	tytéž <i>mladé</i>	táž/ tatáž <i>mladá</i>
2. p.		týchž <i>mladých</i>	
3. p.		týmž <i>mladým</i>	
4. p.	tytéž chlapce, stroje <i>mladé</i>	tytéž <i>mladé</i>	táž/ tatáž <i>mladá</i>
6. p. o		týchž <i>mladých</i>	
7. p.		týmiž <i>mladými</i>	



Doplňte do vět vhodný tvar zájmena *týž/ tentýž*.

Máš _____ nápady jako tvoje mladší sestra. Vaše Janička chodí do _____ kroužku jako moje dcera? Při matematice došli žáci k _____ výsledku. Nechala jsem si udělat _____ účes jako moje nejlepší kamarádka. Myslela jsem na _____ věc jako ty. Koupíš si _____ svetr, který mám já?



Naučte se **SKLOŇOVAT** zájmeno **TÝŽ/ TENTÝŽ** ve všech rodech.

A large yellow rectangular area with a dashed green border, intended for writing the declension of the pronoun 'týž/ tentýž'.

SLOVESNÝ VID, SLOVESA DOKONAVÁ A SLOVESA NEDOKONAVÁ



Jaké kategorie určujeme u sloves?



- ♣ V českém jazyce existují slovesa, která se od sebe liší svým vztahem k **UKONČENOSTI** nebo **NEUKONČENOSTI** děje.
- ♣ Vyjadřují, zda byl děj ukončen nebo nikoli.
- ♣ **SLOVESA DOKONAVÁ** vyjadřují, že děj **BYL UKONČEN NEBO UKONČEN BUDE**. (Napsal jsem dopis.; Napíšu dopis.)
- ♣ **SLOVESA NEDOKONAVÁ** vyjadřují, že děj **JE NEUKONČENÝ A NEOHRANIČENÝ**. (Psal jsem dopis.; Píšu dopis.; Budu psát dopis.)



Zamyslete se nad tím, které slovesné **ČASY** vyjadřují slovesa **NEDOKONAVÁ** a slovesa **DOKONAVÁ**.



Ze sloves nedokonavých utvořte slovesa dokonavá a použijte je v krátké větě.

Zamyslete se nad tím, jakým způsobem vzniklo sloveso dokonavé ze slovesa nedokonavého.



mýt – umýt; Maminka v celém domě umyla okna.

mýt _____

šít _____

lézt _____

česat se _____

zvát _____

holit se _____

červenat se _____

ztloustnout _____

zelena _____



Napište ke každému slovesu UMĚT a ČÍST tři věty ve všech slovesných časech.

UMĚT

1. čas minulý _____

2. čas přítomný _____

3. čas budoucí _____

ČÍST

1. čas minulý _____

2. čas přítomný _____

3. čas budoucí _____



Zamysleli jste se nad tím, jaké časy vyjadřují slovesa dokonavá a jaké slovesa nedokonavá? Pokud ano, pak jste určitě došli k závěru, že **DOKONAVÁ SLOVESA NEMOHOU VYJÁDŘIT PŘÍTOMNOST.**

VIDOVÉ DVOJICE



- ♣ **VIDOVÉ DVOJICE** vytváří slovesa, která mají stejný význam, ale **LIŠÍ SE** vztahem k ukončenosti děje, tj. **VIDEM.**



VIDOVÉ DVOJICE

SLOVESA DOKONAVÁ

DÁT
VYNÉST
PŘIPOJIT
OPRAVIT
HODIT
NAPUSTIT
NECHAT

SLOVESA NEDOKONAVÁ

DÁVAT
VYNÁŠET
PŘIPOJOVAT
OPRAVOVAT
HÁZET
NAPOUŠTĚT
NECHÁVAT



Podle významu doplňte do vět sloveso dokonavé nebo nedokonavé.

Petr musí každý den _____ odpadkový koš. _____ jsem mladšímu bráškovvi kolo.

V létě si na zahradě _____ plný bazén vody. S manželem si _____ nový dům. Při mytí nádobí si _____ vodu do dřezu. Mohu se k vám cestou _____? _____ ti Petr ten nový časopis? Vždy si k hlavnímu jídlu _____ i předkrm.

vynést, opravit, napustit, stavět, připojit, půjčit, objednat

TVOŘENÍ SLOVESNÝCH TVARŮ Z KMENE PŘÍTOMNÉHO A MINULÉHO

KMEN PŘÍTOMNÝ



U sloves rozlišujeme **KMEN PŘÍTOMNÝ** a **KMEN MINULÝ**:

- ♣ **KMEN PŘÍTOMNÝ** se tvoří z 3. osoby jednotného čísla přítomného času odtržením koncovky slovesa



Zdá se to složité? Naopak, vůbec nic na tom není. Podívejte se na příklad.

3. os. č.j.	děl – <u>á</u>
3. os. č.j.	nes – <u>e</u>
3. os. č.j.	tisk – <u>ne</u>



Z **KMENE PŘÍTOMNÉHO** se tvoří tyto **SLOVESNÉ TVARY**

- ♣ **OZNAMOVACÍ ZPŮSOB** (*nesu, neseš, nese, neseme, nesete, nesou*)
- ♣ **ROZKAZOVACÍ ZPŮSOB** (*mluv, mluvme, mluvte*)
- ♣ **PŘECHODNÍK PŘÍTOMNÝ** (*nesa, nesouc, nesouce, ukazuje, ukazujíc, ukazujíce)*



U sloves barevně vyznačte KMEN PŘÍTOMNÝ.

NESE MAŽE KUPUJE SÁZÍ SKLÁDAT

BERE UMŘE PROSÍ DĚLÁ NAMALOVAT

PEČE KRYJE TRPÍ SLOŽIT PSÁT



Z uvedených sloves vytvořte způsob OZNAMOVACÍ a ROZKAZOVACÍ a vyznačte barevně KMEN PŘÍTOMNÝ.

infinitiv	oznamovací způsob	rozkazovací způsob
skládat		
ostříhat		
namalovat		
psát		
držet		

TVOŘENÍ SLOVESNÝCH TVARŮ Z KMENE PŘÍTOMNÉHO A MINULÉHO

KMEN MINULÝ



U sloves rozlišujeme **KMEN PŘÍTOMNÝ** a **KMEN MINULÝ**:

- ♣ **KMEN MINULÝ** se tvoří ze **3. osoby jednotného čísla minulého času** odtržením koncovky slovesa



Zdá se to složité? Naopak, vůbec nic na tom není. Podívejte se na příklad.

3. os. č.j.	děla - <u>l</u>
3. os. č.j.	kříče - <u>l</u>
3. os. č.j.	pomáha - <u>l</u>



Z **KMENE MINULÉHO** se tvoří tyto **SLOVESNÉ TVARÝ**

- ♣ **PŘÍČESTÍ MINULÉ** (*dělal, dělala, dělalo*)
- ♣ **PŘÍČESTÍ TRPNÉ** (*dělán, dělána, děláno*)
- ♣ **INFINITIV** (*dělát, děláti*)
- ♣ **PŘECHODNÍK MINULÝ** (*udělávy, udělávši, udělávše, vynes, vynesši, vynesše)*



Určete tvar slovesa, v jakém je sloveso ve větě.

Petr *pomohl* babičce *skládat* uhlí. _____

Anička *malovala* barevnou křídou na chodník. _____

Natřeli jsme stěnu žlutou barvou. _____

Příští léto *si necháme postavit* rodinný dům. _____

Maminka mi *ušila* krásnou bundu. _____

Bunda *je ozdobena* kapucí s kožíškem. _____



Od těchto sloves utvořte PŘÍČESTÍ MINULÉ a PŘÍČESTÍ TRPNÉ a vždy ho použijte v krátké větě.

HÁZET _____

PLÉST _____

KRESLIT _____

ČÍST _____

NĚST _____

SÁZET _____

PŘEHLED SLOVESNÝCH VZORŮ



- Podle koncovek **3. os. jedn. čísla přítomného času** třídíme slovesa do pěti slovesných **tříd**



1. třída	2. třída	3. třída	4. třída	5. třída
-e	-ne	-je	-í	-á



Podle zakončení 3. os. č. j. přítomného času rozdělte slovesa do pěti tříd.

pomáhat, šít, plést, stěhovat se, usínat, házet, štěkat, mazat, kupovat, dělat, brát, sázet,
vzpomínat, lézt, táhnout

1. třída	2. třída	3. třída	4. třída	5. třída
-e	-ne	-je	-í	-á



Převeďte slovesa do času minulého a vyznačte barevně KMEN MINULÝ. Slovesa užíjte v KRÁTKÉ VĚTĚ.

pomáhat _____

šít _____

plést _____

stěhovat se _____

usínat _____

házet _____

štěkat _____

mazat _____

kupovat _____

dělat _____

brát _____

sázet _____

vzpomínat _____

lézt _____

táhnout _____

SLOVESA PRVNÍ TŘÍDY (-e)



- ♣ Do první třídy řadíme slovesa zakončená ve 3. os. č.j. přítomného času na **-e**
- ♣ v 1. třídě rozlišujeme tvrdé a měkké vzory
- ♣ **TVRDÉ VZORY** mají před koncovkou -e souhlásku *tvrdou* nebo *obojetnou* a jsou to: **NESE** a **BERE**
- ♣ **MĚKKÉ VZORY** mají před koncovkou -e souhlásku *měkkou* a jsou to: **MAŽE**, **PEČE** a **UMŘE**



Slovesa vzoru **MAŽE** mají v **1. OS. Č. J.** koncovku **-U** a v **3. OS. Č. MN.** koncovku **-OU**. *Dříve* se u některých sloves *užívaly i tvary s koncovkou -i/-í*: maži, maží. Tyto tvary *dnes považujeme za knižní a zastaralé*.



Slovesa zařadíme k jednotlivým vzorům tak, že sloveso převedeme do **3. OS.** **MINULÉHO ČASU** a podle **ZAKONČENÍ V KMENI MINULÉM** ho přiřadíme k příslušnému vzoru.

kmen přítomný:	nes-e	ber-e	maž-e	peč-e	umř-e
kmen minulý:	nes-l	bra-l	maza-l	pek-l	umře-l



Převeďte slovesa z infinitivu do 3. OSOBY, Č. J., MINULÉHO ČASU a podle zakončení slovesa v kmeni minulém je přiřaďte ke vzorům 1. třídy. (*nese, bere, peče, maže, umře*)

hryzat _____

kašlat _____

ukázat _____

utéct _____

péct _____

zavřít _____

stonat _____

česat _____

otevřít _____

zorat _____

pracovní list č. 21

SLOVESA DRUHÉ TŘÍDY (-ne)



- Do DRUHÉ TŘÍDY řadíme slovesa zakončená ve 3. osobě č. j. na **-en**



- VE 2. TŘÍDĚ ROZLIŠUJEME TYTO VZORY
- (kmen minulý a přítomný je označen červenou barvou)

KMEN PŘÍTOMNÝ

tisk-ne

mi-ne

zač-ne

KMEN MINULÝ

tisk-l

minu-l

zača-l



Z uvedených sloves v infinitivu vytvořte PŘÍČESTÍ MINULÉ a užitě ho ve větě.

přijmout _____

sednout si _____

najmout si _____

vzpomenout _____

houstnout _____

napnout _____

dopadnout _____

vzlétnout _____



Z uvedených sloves vytvořte přičestí trpné a užitě ho v krátké větě.

odříznout _____

vymknout _____

začít _____

přijmout _____

obléknout _____

napnout _____

dopadnout _____

odtáhnout _____

SLOVESA TŘETÍ TŘÍDY (-je)



- ♣ Do TŘETÍ TŘÍDY řadíme slovesa zakončená ve 3. osobě č. j. na **-je**



- ♣ VE 3. TŘÍDĚ ROZLIŠUJEME TYTO VZORY (*kmen minulý a přítomný je označen červenou barvou*)

KMEN PŘÍTOMNÝ

kry-je

kupu-je

KMEN MINULÝ

kry-l

kupova-l



Slovesa jako **krýt** a kupovat mají v 1. os. č. j. koncovku **-í** a ve 3. os. mn. č. koncovku **-í** (kryj**í**, kryj**í**, kupuj**í**, kupuj**í**).

Tvary s koncovkou **-u** a **-ou** považujeme za **HOVOROVÉ** (děkuj**u**, slibuj**u**, děkuj**ou**, slibuj**ou**).



Uvedená slovesa převed'te do 3. os., č. j., času minulého a přiřad'te je k příslušnému vzoru. (*kryje, kupuje*)

přát _____

smát se _____

umazat se _____

potřebovat _____

plakat _____

poděkovat _____

bít _____

psát _____

pít _____

lít _____

rýt _____



Najděte skrytá slovesa v infinitivu a užijte je ve větě.

LA Z Í T

Í I P Ř Š T

B E N Í T

I O P O M C

O Í T P D

C P U É I

T Z Ý R

H Á T R

SLOVESA ČTVRTÉ TŘÍDY (-í)



- ♣ Do ČTVRTÉ TŘÍDY řadíme slovesa zakončená ve 3. osobě č. j. na **-í**



- ♣ VE 4. TŘÍDĚ ROZLIŠUJEME TYTO VZORY (*kmen minulý a přítomný je označen červenou barvou*)

KMEN PŘÍTOMNÝ

KMEN MINULÝ

ROZKAZOVACÍ ZPŮSOB

pros-í

prosi-l

pros!

trp-í

trpě-l

trp!

sáz-í

sáze-l

sázej!



U sloves vzoru **PROSÍ se v přičestí trpném mění** některé kmenové souhlásky:

t' v c

platit – placen,

d' v z

nahradit – nahrazen

s v š

brousit – broušen

z v ž

zkazit – zkažen

st' v št'

pohostit – pohoštěn

zd' v žd'

zpozdít – zpožděn

sl v šl

vymyslet - vymyšlen



Převeďte slovesa v infinitivu do PŘÍČESTÍ TRPNÉHO a barevně označte změnu kmenové souhlásky.

uhasit _____

naladit _____

vyhradit _____

nasytit _____

soustředit _____

probudit _____

přihlásit _____

uklidit _____

znečistit _____



Převeďte uvedená slovesa do MINULÉHO ČASU a podle zakončení v kmeni minulém je přiřaďte k příslušnému vzoru. (*prosí, trpí, sází*)

letět _____

vonět _____

vymýšlet si _____

uložit _____

pochválit _____

bydlet _____

myslit _____

muset _____

kráčet _____

hořet _____

brnět _____

vířit _____

SLOVESA PÁTÉ TŘÍDY (-á)



- ♣ Do **PÁTÉ TŘÍDY** patří slovesa zakončená ve 3. os., č. j. na **-á**.
- ♣ Pátá třída má jen jediný vzor **DĚLÁ**



KMEN PŘÍTOMNÝ	KMEN MINULÝ
děl-á	děla-l



Podle vzoru **DĚLÁ** mají tvary přítomného času také některá slovesa 1. třídy vzoru **MAŽE** a některá slovesa vzoru **BERE** zakončená v přítomném kmeni na **-b**, **-p**, **-m**, **-v**.



MAŽE DĚLÁ	BERE DĚLÁ
-----------	-----------

OŘU	ORÁM	ZOBU	ZOBÁM
LÍŽU	LÍŽÁM	HÝBU	HÝBÁM
ŘEŽU	ŘEZÁM	KOPU	KOPÁM



Z uvedených sloves utvořte TVARY 1. A 5. TŘÍDY. (maže, bere, dělá)

oloupat _____	nešlapat _____
zaklepat _____	nedřímat _____
nehýbat se _____	nenahýbat se _____
učesat se _____	kousat _____
neklouzat se _____	plavat _____
nasypat _____	nenechat _____



Slovesa *oloupat, nehýbat se, učesat se, plavat, nedřímat a nasypat* užíjte ve větách.

V každé větě pak určete slovní druhy.

oloupat _____

nehýbat se _____

učesat se _____

plavat _____

nedřímat _____

nasypat _____

NEPRAVIDELNÁ SLOVESA



- ♣ Slovesa **BÝT**, **CHTÍT**, **JÍST** a **VĚDĚT** považujeme za **NEPRAVIDELNÁ**, protože se neshodují s žádným vzorem pěti slovesných tříd.



BÝT	
PŘÍTOMNÝ ČAS	
jsem	jsme
jsi	jste
je	jsou

CHTÍT	
PŘÍTOMNÝ ČAS	
chci	chceme
chceš	chcete
chce	chtějí i chtějí

JÍST	
PŘÍTOMNÝ ČAS	
jím	jíme
jíš	jíte
jí	jedí

VĚDĚT	
PŘÍTOMNÝ ČAS	
vím	víme
víš	víte
ví	vědí



Uved'te slova v závorkách do náležitých tvarů.

- Nemocní (**jíst**) dietní stravu.....
- Maminka o tom (**nevědět**).
- Cílevědomí lidé dobře (**vědět**), čeho (**chtít**) dosáhnout.
- Když jsem přišel domů, koláč už byl (**sníst**).
- Navždy (**být**) dobrými přáteli.
- (**Být**) tiše!.....
- (**Sníst**) ten oběd!
- (**Povědět**) to učitelí!
- (**Chít**) si koupit nové auto.
- (**Chít**) moc se někdy nevyplácí!
- (**Jíst**) zdravé jídlo!



Doplňte do vět sloveso v příslušném tvaru (*sedět, přichystat, jíst, sníst, vzít, vědět, ležet, zlobit*).

Pavlík _____ u stolu. Maminka mu _____ snídani a pohrozila mu: „_____ tu snídani nebo nevyrosteš!“ Pavlík _____ ovesnou kaši a jablko si _____ na cestu do školy. _____, že kdyby nechal jablko _____ na stole, maminka by se _____.



Vymyslete krátký příběh a užitě v něm NEPRAVIDELNÁ SLOVESA.

PRAVOPIS KONCOVEK JMEN A SLOVES



Zopakujte si **VYJMENOVANÁ SLOVA** a pravopis **KONCOVEK JMEN A SLOVES**.



Doplňte vynechané pravopisné jevy.

Na jaře se začalo hrát o mistrovstv[]. Klapzubova jedenáctka jela do Prah[] na první match s A. C. Hlubočepy. Nikdo jí neznal, lidé se chechtal[] jejímu jménu a ještě více, když spatřil[] těch v[]jevených jedenáct venkovských kluků s beranicem[], kteří nikdy neb[]l[] v městě a které přivedl starý strejda s fajfkou v hubě. Ale když se Klapzubové rozestavil[] na hřišti a soudce pískl, začalo boží dopuštění.

(podle E. Basse)



Doplňte vynechané pravopisné jevy.

„Nandáme!“ řekl[] kluci a šl[] na hřiště. A tátu uvedl[] dva v[]boři do lóže, kde seděl pohromadě s pražským starostou, policejním ředitelem a ministrem financí. V lóžích je zakázáno kouřit, ale když starý Klapzuba v[]táhl fajfku, mrkl policejní ředitel na policajt[], že jako tenhle pán si tady může zakouřit. Zatím se na hřišti strhla velká rvačka mezi fotograf[], protože každý chtěl mít snímek Klapzubov[] jedenáctk[] a na hřiště se jich přihrnulo s aparát[]y asi šedesát. Konečně se mužstva postavila a soudce pískl.

(podle E. Basse)



Doplňte vynechané pravopisné jevy (š/ž, i/y, je/ě).

Ruce slu[]ek klesají a leckterá mezi nimi pláče. Ti, kdo se rozb[]hl[], nemají, co by učinil[]. Ach, návraty ztracených synů, ach, návraty dcer! Markéta padne na kolena. Je v[]d[]ti její zedrané střevíce a šaty plné bláta. Přikloň se, Lazare, k úp[]nliv[]m prosbám svém dcery, ké[]bys ji sl[]šel, ké[]bys přik[]vl hlavou. Ale nestalo se nic podobného. Lazar nev[]šel. Markéta m[]la tři bratry a tito bratři m[]l[] opět ženy a děti. Nuže, zotaví se jejich láska? Dají maličkým, aby objal[] svoji přítelkyni?

(podle V. Vančury)



Doplňte vynechané pravopisné jevy.

Na pasece se honil[] pestrabarevní motýl[]. Ptáčci cvrl[]kal[] a v[]tal[] teplé jaro. Na jaře pukají led[]. Obráží nová tráva a s ní se probouz[] celá příroda.

Maminka m[] slíb[]la, že až bude tepleji, půjčíme si od tet[] kolečkové brusle a naučíme se na nich jezdit. Maminka s tatínkem si koupil[] pozemek a místo abychom se honil[] na bruslích, jezdíme s kolečkem plným malt[]. Přišl[] nám pomoci také moje tetičky Jana s Evou Sedl[] si na trávu a užíval[] si jarního sluníčka.