

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**K PROBLEMATICE DYSLEXIE
NA 1. STUPNI ZŠ**

Some Aspects of Dyslexia at Primary School

DIPLOMOVÁ PRÁCE

AUTOR: Barbora Lejsková

VEDOUcí DIPLOMOVÉ PRÁCE: PhDr. Ivana Šimková

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2011

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala **PhDr. Ivaně Šimkové** za její profesionální rady a odborné vedení diplomové práce.

ANOTACE

Diplomová práce je zaměřena na poruchy čtení a psaní, především dyslexii, dysgrafii a dysortografii u žáků na 1. stupni ZŠ.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části je analyzována problematika specifických poruch učení se zaměřením na dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Dále se tato část práce zabývá především příčinami, diagnostikou a nápravou specifických poruch učení.

Druhá část diplomové práce je zaměřena na možnosti nápravy poruch čtení a psaní.

Cílem práce bylo vytvořit zásobník námětů, cvičení a pomůcek pro práci s žáky se specifickými poruchami učení.

ANNOTATION

My diploma thesis is focused on the defects of reading and writing especially on dyslexia, dysgraphia and dysortographia of pupils at primary school.

The thesis is divided into two parts. Problems of learning difficulties especially dyslexia, dysgraphia and dysortographia are analysed in the theoretic part. This part is mainly focused on reasons, diagnostics and remedy of learning disabilities.

The second part of the diploma thesis specializes in remedial procedures for problems with reading and writing. Suggestions, exercises and aids for children with learning difficulties are presented there.

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST.....	7
ÚVOD.....	8
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	9
1.1 Základní pojmy a definice	9
1.2 Definice.....	11
2 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH PORUCH	13
2.1 Dyslexie	13
2.2 Dysgrafie.....	15
2.3 Dysortografie	16
3 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ (SPU)	18
3.1 Lehká mozková dysfunkce	19
3.2 Dědičnost	21
3.3 Neuropsychický vývoj	22
3.4 Biochemické změny.....	22
4 PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	23
5 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	27
5.1 Diagnostika ve školní třídě	27
5.2 Diagnostika na odborném pracovišti	28
6 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (IVP)	33
6.1 Schéma IVP	34
7 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE ŽÁKŮ S SPU.....	36
8 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ S SPU.....	39
8.1 Problémové oblasti při osvojování cizího jazyka	40
8.2 Zásady vyučování cizího jazyka	46
PRAKTICKÁ ČÁST	48
9 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	49
9.1 Zásady reedukace.....	49
10 REEDUKAČNÍ LEKCE	52
10.1 Práce v dyslektickém kroužku v ZŠ v Sušici.....	53

11 REEDUKACE POZNÁVACÍCH FUNKCÍ.....	57
11.1 Zrakové vnímání	58
11.1.1 Rozvoj zrakového vnímání	58
11.1.2 Zrakové rozlišování	59
11.1.4 Zraková paměť	61
11.1.5 Nácvik levo-pravého pohybu očí	63
11.1.6 Visuomotorika	63
11.1.7 Zraková analýza a syntéza	64
11.1.8 Hry rozvíjející zrakové vnímání	65
11.2 Sluchové vnímání.....	67
11.2.1 Sluchové rozlišování	67
11.2.2 Rozlišování měkkých a tvrdých slabik	68
11.2.3 Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek	71
11.2.4 Sluchová paměť	74
11.2.5 Sluchová analýza a syntéza.....	77
11.3 Prostorová orientace.....	79
11.4 Pravolevá orientace	82
11.5 Koncentrace pozornosti.....	84
11.6 Slovní zásoba	87
12 REEDUKACE DYSLEXIE	90
12.1 Osvojování písmen	90
12.2 Spojení hláska - písmeno	91
12.2.1 Soubor cvičení na rozlišování b-d-p, m-n.....	91
12.2.2 Spojování hlásek a písmen do slabik a spojování slabik do slov.....	93
13 ZÁKLADNÍ TECHNIKY REEDUKACE DYSLEXIE	95
14 BIOFEEDBACK.....	98
ZÁVĚR	100
LITERATURA	101

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Problematika specifických poruch učení je v současném školství velmi aktuálním a často diskutovaným tématem, protože žáci se specifickou poruchou učení tvoří poměrně početnou skupinu dětí.

Má diplomová práce zabývající se problémem specifických poruch učení u dětí na 1. stupni ZŠ je tématicky rozdělena na dvě části. V teoretické části se soustředím na problematiku čtení a psaní se zaměřením na žáky dyslektické, dysgrafické a dysortografické. Pokouším se specifikovat otázky týkající se základní charakteristiky, projevů a příčin vybraných specifických poruch učení. Podrobně se soustředím i na diagnostiku, protože ta je, podle mého názoru, pro učitele nesmírně důležitá.

V praktické části se podrobně zabírám reedukací specifických poruch učení. Zaměřuji se hlavně na dyslexii, jelikož poruchy psaní a pravopisu se k poruše čtení velmi často přidružují. Praktická část je doložena rozsáhlým obrazovým materiálem.

Cílem diplomové práce je shrnutí informací o problematice vybraných specifických poruch učení a vytvoření zásobníku námětů, cvičení a pomůcek, které pomáhají při práci s žáky dyslektickými, dysgrafickými a dysortografickými. Soubor pomůcek může sloužit jako inspirace pro začínající i zkušené pedagogy.

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

1.1 Základní pojmy a definice

Specifické poruchy učení

Specifické vývojové poruchy učení se objevují už v raném stadiu vývoje. Jedná se o problémy, které jsou spojené s osvojováním a užíváním čtení, psaní, počítání a řeči. Jsou to jedny z nejčastějších poruch na základní škole. I. Smythe, J. Everatt, R. Salter (2004, 68) uvádí, že v České republice jsou specifické poruchy učení diagnostikovány u 8 % dětí. V. Pokorná (2001, 59) se domnívá, že terminologie specifických poruch učení není v české odborné literatuře jasně vymezena. Užívá se pojmů specifické vývojové poruchy učení, vývojové poruchy učení či specifické poruchy učení. Pod těmito dosti obecnými názvy lze najít konkrétnější výrazy, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Ve své práci se zaměřuji na dyslexii, dysgrafii a dysortografii, protože jsou to nejčastěji se vyskytující specifické poruchy učení na 1. stupni ZŠ, se kterými se během pedagogické praxe setká každý učitel.

Předpona dys-

Podle O. Zelinkové (2009, 9) předpona dys- znamená: „rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená funkci neúplnou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.“

K pojmu dysfunkce se vyjadřuje i R. Šenkýřová (1994, 30), která vysvětluje dysfunkci jako poruchu činnosti nebo poškozenou činnost.

Dyslexie – porucha čtenářských dovedností

Dyslexie je v dnešní době jednou z nejčastějších specifických poruch učení. Žák

s dyslexií není schopen naučit se číst standardními výukovými metodami. Někdy se pojmu dyslexie užívá k označení celé skupiny specifických poruch učení. (Drtilová, Koukolík, 1994, 83)

Pro srovnání připojuji definici pojmu dyslexie, kterou předkládá Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace DSM-IV-TR (Jošt, 2011, 10), která charakterizuje dyslexii takto: „čtenářský výkon hodnocený z hlediska rychlosti, přesnosti a porozumění a měřený individuálně administrovanými a standardizovanými testy je podstatně nižší než jeho očekávaná úroveň, která je dána chronologickým věkem, naměřenou inteligencí (IQ) a přiměřenou vzdělávací nabídkou.“

Dysgrafie – porucha grafického projevu, hlavně psaní

Tato specifická porucha učení se nejnápadněji projevuje v písemném projevu žáka. Jak uvádí Z. Michalová (2003, 32), pozornost dysgrafického žáka je zcela zaměstnána samotným procesem psaní. Z tohoto důvodu není žák schopen se plně soustředit na gramatickou a obsahovou stránku projevu.

Dysortografie – porucha pravopisu

Pojem dysortografie je vysvětlován jako specifická porucha pravopisu, která je podle názoru A. Nedvědové (2002, 7) způsobena špatnou hláskovou skladbou slov. „Dítě přehazuje písmena, nedokáže rozlišovat tvrdé a měkké slabiky, nepíše háčky, čárky, často nedovede napsat ani celé slovo, jeho neobratnost je vyčerpává, takže není schopno myslet na pravopis.“

Dysortografie bývá často úzce spojena s dyslexií. J. Swierkoszová (2008, 84) uvádí, že k přidružení dysortografie k dyslexii dochází až u 80 % dětí.

Dyskalkulie – porucha matematických funkcí

Dyskalkulií rozumíme poruchu matematických schopností, která postihuje základní početní výkony. Podle typu obtíží dělíme dyskalkulii na praktognostickou, verbální, lexickou, grafickou, operační a ideognostickou. (Bartoňová, 2004, 11)

1.2 Definice

Pokud bychom hledali jednu jedinou definici, která by přesně vystihovala a definovala pojem dyslexie, nebyli bychom úspěšní. Bylo jich navrženo velké množství, a proto se setkáváme s různými formami, které prošly od doby prvních pokusů a definování dyslexie značným vývojem. Pro příklad a porovnání zde uvádím několik definic od různých autorů.

M. Selikowitz (2000, 11) se domnívá, že specifické poruchy učení, charakteristické znatelným opožděním v jedné nebo více oblastech učení, postihují dítě, u kterého byla zjištěna průměrná nebo nadprůměrná inteligence.

Z. Matějček (1974, 29) charakterizuje problematiku takto: *„Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je vytrvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“*

M. Kocurová (2002, 17) zmiňuje definici, která byla zformulována v roce 1968 na konferenci Světové federace neurologické v Dallasu. Tato definice uvádí že: *„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.“*

Ortonova dyslektická společnost (Zelinková, 2009, 17) zastává názor, že: *„Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice.“*

O. Zelinková (2009, 17) ještě pro úplnost uvádí definici Britské dyslektické asociace z roku 1997, která říká: *„Dyslexie je komplex neurologických podmínek*

konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“

2 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH PORUCH

2.1 Dyslexie

Z. Matějček (1995, 18) píše, že: „samotné slovo dyslexie je odvozeno z řeckého „lexis“, jež znamená slovní vyjadřování čili řeč, jazyk, a předpony „dys-“, která říká, že něco je nedokonalé, špatné, porušené.“ Jedná se o poruchu, která se projevuje neschopností dítěte naučit se číst při využití běžných výukových metod čtení. Dítě není schopné naučit se číst i přesto, že je přiměřeně inteligentní a je vedeno podle klasického výukového schématu.

„Pod pojem dyslexie v nejširším smyslu jsou zařazovány všechny existující potíže se čtením, dyslexie v užším smyslu se pak vztahuje na ty děti, které mají značné potíže s učením čtení, i když jsou normálně vyvinuty a dosahují standardních výsledků v oblastech mimo psanou řeč.“ (Tymichová, 1992, 11)

Vzhledem k základním znakům čtenářského výkonu se dyslexie projevuje hlavně nedokonalostmi v rychlosti, správnosti, technice čtení a v porozumění přečteného textu. Jak uvádí M. Daňová (2008, 13): „rychlost čtení je ovlivněna hlavně tím, že žák dlouho luští jednotlivá písmena, která pak hláskuje. Žák dlouho slabikuje nebo naopak čte překotně a slova dohaduje a to mu brání v pochopení přečteného textu.“

H. Tymichová (1992, 59) charakterizuje techniku čtení jako: „bezpečnou znalost písmen a z toho plynoucí dovednost pohotově a správně tato písmena skládat v slabiky a slabiky ve slova. Naše česká řeč se skládá v podstatě z 30 hlásek, pro které má náš pravopis znaky - písmena. Z toho musíme při nácvičce čtení a psaní vycházet.“ Český jazyk, na rozdíl od některých jiných jazyků, má tu výhodu, že většinu slov píšeme tak, jak je vyslovíme. Žák, který dobře zvládá techniku čtení, může lépe rozumět přečtenému textu.

Dyslektické dítě nemá problémy jen s vlastním čtením, které je díky hláskování nebo slabikování pomalé. Čtenářský výkon může být také překotný, neplynulý či nesprávný. Vyskytují se obtíže s větnou intonací, dýcháním a frázováním. Děti se v textu hůře orientují, přeskakují řádky, protože nejsou schopné koncentrovat pozornost na určitý řádek. Problémy nastávají i při reprodukci textu. Dyslektik se většinou příliš

soustředí na čtení a smysl čteného mu uniká. Reprodukce tedy bývá nevyhovující.

Do čtenářského výkonu se promítají i poruchy z oblasti řeči. Na výkon pak mají vliv např. patlavost, lambdacismus (porucha výslovnosti hlásky l), rotacismus (porucha výslovnosti hlásky r) či rotacismus bohemicus (porucha výslovnosti hlásky ř). Žáci s dyslexií mají problémy s analýzou a syntézou slova a s užíváním slabikotvorných hlásek. Špatně rozlišují tvrdé a měkké souhlásky a délku samohlásek. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2003, 7)

Při čtení jsou patrné tyto **specifické chyby** (Toman, 2007, 52; Bragdon, Gamon, 2006, 53):

Záměny:

- tvarově podobných písmen (t – f, m – n, k – h, r-z);
- zrcadlově podobných písmen (b – d – p, s – z);
- podobně znějících hlásek při čtení (např. sykavky);
- podobně vypadajících slov (telátko – selátko);

- přesmykování písmen, slabik ve slovech (piš - šíp, olej – jelo);
- přidávání písmen, slabik, slov;
- vynechávání písmen, slabik i celých slov;
- domýšlení textu;
- vynechávání háčeků a čárek;
- neregistrování dvojhlásek au – ou;
- obtížné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek;
- obtížné rozlišování měkkých a tvrdých slabik;
- pomalé čtení;
- artikulační neobratnost.

J. Jošt (2011, 366) poměrně výstižně shrnuje život dítěte s dyslexií tak, že „dyslexie nepochybně handicapuje svého nositele v dovednosti naučit se číst a psát a zhoršuje jeho možnosti ve vzdělávání, eventuálně i ve společenském uplatnění.“

2.2 Dysgrafie

Pojmem dysgrafie se rozumí porucha psaní, která je patrná v grafické stránce žákova písemného projevu. Písmo dysgrafických žáků je kostrbaté, špatně čitelné, těžkopádné a neupravené. Setkáváme se s tím, že dysgrafie postihuje u některých žáků pouze proces psaní, ale častěji zasahuje a ovlivňuje i jiné stránky grafického projevu. Je běžné, že žáci, kteří trpí touto poruchou, mají problémy také při rýsování a negativně je ovlivněn i výkon v geometrii. S poruchou psaní se můžeme setkat také při kreslení nebo technickém rýsování. Žáci postižení touto poruchou mají problémy tam, kde je jejich výkon závislý na psaní. Dysgrafie je velmi často podložena problémy v oblasti jemné motoriky, motorické koordinace a poruchou automatizace pohybů. Dysgrafické dítě nedovede napodobit tvary písmen, není schopné si je zapamatovat a zaměňuje je.

„Drobné svalstvo rukou u dětí s dysgrafií bývá ochablé, nezpevněné, svalové napětí je zvýšené (často se to netýká pouze svalstva ruky, ale celého těla). Děti mívají neuvolněnou někdy celou paži, předloktí, zápěstí i prsty pro psaní. Pohyby jsou křečovité, nepřesné, rozsah pohybů bývá menší, s rostoucí zátěží stoupá také unavitelnost a kvalita pohybů se ještě zhoršuje.“ Díky špatnému držení psacího náčiní je kvalita výsledného písma dosti snížena. Písmo bývá neuvolněné, křečovité, patrný je i špatný sklon. Kvalita písma může být dále zhoršena velmi pomalým a neplynulým psaním nebo v opačném případě psaním, které je rychlé a zbrklé. „Děti mívají často problémy s osvojováním, zapamatováním a s pohotovým vybavováním písmen, převodem tiskacích písmen na psací, zachováním správného tvaru písmen. Děti mívají obtíže i s navazováním jednotlivých písmen udržením písma na řádku, s dodržováním velikosti písmen, se zachováním směru psaní a správného sklonu.“ Písmo dyslektických žáků bývá malé nebo naopak příliš velké a velmi často špatně čitelné. Rukopis těchto žáků bývá neúhledný a nejistý. (Jucovičová, Žáčková, 2008, 15-22)

Shrnutí **specifických dysgrafických obtíží** podle Z. Michalové (2003, 33):

- nečitelné písmo;
- tendence k směšování psacího a tiskacího písma;
- nedopsaná slova či písmena, vynechávání slov v textu;
- nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny;
- atypický úchop psacího náčiní;

- zvláštní držení těla při psaní;
- polohlasné diktování;
- pomalé tempo práce;
- rozličnost tvarů, nerovnoměrný sklon, nepravidelná velikost;
- neschopnost udržet písmo na řádku.

2.3 Dysortografie

Dysortografií rozumíme specifickou poruchu pravopisu, která se velice často vyskytuje ve spojení s dyslexií. Pro dysgrafické žáky bývá velmi obtížné dodržet pořadí písmen ve slově a správně použít naučená gramatická pravidla v praxi. Porucha se projevuje závažnými nedostatky v měkčení a v nesprávném dodržování délek samohlásek. Z. Michalová (2003, 31) upozorňuje, že porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, ale pouze vybrané tzv. specifické dysortografické jevy. Podobně se vyjadřuje také O. Zelinková (2009, 43), která dodává, že dysortografie se projevuje ve dvou oblastech pravopisu. Do první oblasti se promítají častější specifické dysortografické chyby. Druhá oblast zahrnuje obtíže při osvojování gramatického učiva a také správné použití gramatických jevů. Dysortografici dosahují lepších výsledků při ústním projevu.

Problémy dyslektického a dysortografického rázu se nepromítají jen do českého jazyka, ale projevují se i v předmětech, kde si žáci zaznamenávají učivo formou diktování. U žáků s poruchou dyslexie a dysortografie je znatelná menší slovní zásoba, řečová neobratnost a obtížné vyjadřování. E. Kubická (1994, 7) píše, že specifická porucha čtení i pravopisu negativně ovlivňuje možnost vzdělání a zasahuje i do osobního života poruchou postiženého dítěte. Ovlivňuje celý život dyslektického jedince.

D. Jucovičová, H. Žáčková (2008, 23) uvádí, že: „dysortografie vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť.“ Žáci často mívají zhoršený jazykový cit.

Mezi **specifické dysortografické chyby** patří (Michalová, 2003, 32):

- vynechávání slov, slabik, písmen;
- přidávání písmen, slabik i celých slov;
- nerozlišování sykavek;
- chybné umístění diakritických znamének;
- obtížné zapamatování tvaru písmen;
- záměna tvarově podobných písmen;
- záměna zvukově blízkých hlásek (sníh - sních);
- záměny zvukově podobných slabik (skupiny bě, pě, vě, mě, di, ti, ni, dy, ty, ny);
- nerozlišování tvrdých a měkkých sykavek;
- chybná větná intonace;
- špatná délka samohlásek;
- nelogické rozdělování slov;
- chyby z důvodu artikulační neobratnosti;
- obtíže ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l.

3 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ (SPU)

K tomu, aby se dítě naučilo správně číst, je zapotřebí spolupráce několika základních funkcí. Základními funkcemi je myšleno například zrakové rozlišování tvarů, zrakové a sluchové vnímání, orientace v prostoru a čase apod. Vzájemná souhra těchto funkcí, které jsou podle Z. Matějčka (1995, 72-74) uspořádány do jakéhosi vzorce nebo též soustavy, umožňuje dítěti naučit se číst. Výuka čtení klade na žáka určité požadavky. Klade nároky na to, aby určité schopnosti byly rozvinuté do odpovídající potřebné úrovně. V normálním případě tyto schopnosti opravdu rozvinuté jsou, takže se u dítěte problémy se čtením neprojevují. Může ale nastat případ, kdy jsou schopnosti uspořádané do vzorce normálním způsobem, ale jejich vývoj nebo zrání je opožděné, nedokonalé. K tomu dochází při celkové nižší inteligenci dítěte nebo v důsledku dlouhodobé nemoci a tím způsobené nepřítomnosti dítěte ve škole. Jedním z důvodů může být také nevhodné rodinné zázemí. V těchto případech pak dochází k nepravé dyslexii, která se projevuje tím, že se dítě ve čtení opoždí. Problémy dětí s nepravou dyslexií se neomezují pouze na čtení a psaní, ale mají globálnější charakter. Problémy se vykytují i v matematice, prvouce a dalších předmětech. Někdy dochází k tomu, že základní soustava vloh je uspořádaná nedokonale. Některé složky jsou narušeny nebo zastoupeny jen velmi málo. Následkem je znatelný neúspěch ve čtení i psaní. „Porucha může být v základním vzorci, může však být i v jeho vývojové dynamice. Je přirozené, že vzorec v základě porušený se bude vyvíjet nerovnoměrně a nepravidelně, případně, že některá funkce, pro kterou předpoklady chybějí, se nevyvine vůbec.“ Může také nastat situace, kdy se základní soustava bez větších nesrovnalostí poruší zráním jednotlivých složek. Když je dítě v první třídě, tedy přibližně mezi 6. a 7. rokem, všechny složky by měly být vyvinuty a měly by spolupracovat. Pokud tomu tak není, nastávají první obtíže.

Pokud se začneme zabývat problematikou týkající se příčin dyslexií, zjistíme, že faktorů, které dyslexie způsobují, je několik. M. Kocurová (2002, 17-18) nám předkládá možné dělení příčin dyslexie ve formulaci O. Kučery:

1. **drobné poškození mozku:** neurologický nález zmiňuje více drobných nápadností, anamnéza poukazuje na možné poškození mozku v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období (50% jedinců s SPU);
2. **hereditární etiologie:** v anamnéze typický výskyt dorozumívacích poruch u

příbuzných (20% jedinců s SPU);

3. **hereditárně encefalopatická etiologie:** kombinace obou předchozích typů (15% jedinců s SPU);
4. **neurotická nebo nejasná etiologie:** 15% jedinců s SPU.

J. Tyl a V. Tylová (2003, 9) uvádějí podobné příčiny:

1. **dědičnost:** 50-70% postižené populace;
2. **komplikace během těhotenství, při a po porodu:** 20-30% jedinců s SPU;
3. **pozdější vlivy:** vysoké horečky, meningitida, encefalitida, úraz hlavy atd. - 10% jedinců.

3.1 Lehká mozková dysfunkce

„Termín "lehké mozkové dysfunkce" (LMD) zastřešuje řadu diagnóz, které mají společný základ. Označuje lehké odchylky mentálního vývoje na základě oslabení centrálního nervového systému (CNS), které nejsou "těžkými" neurologickými poruchami, avšak mají společný základ v drobných poškozeních

- morfologických: snížený objem mozkové tkáně - šedé i bílé hmoty - ve frontálních oblastech
- neuroanatomických: odchylky od normální architektury neuronových spojení
- neurofyziologických: snížený průtok krve mozkem, nedostatečné okysličování nervových buněk, odchylky v elektrické aktivitě mozku
- psychofyziologických: nedostatečná úroveň bdělosti a pozornosti, potíže se soustředěním, pamětí, učením, poruchy pohybové koordinace, sluchové analýzy a syntézy, neustálý neklid, vývojové poruchy řeči apod.“ (Tyl - Tylová, 2003, 4-5)

Odborná literatura druhé poloviny 20. století předpokládala, že specifické poruchy učení jsou poměrně často následkem menšího oslabení CNS. Ke vzniku těchto poškození dochází nejčastěji v prenatálním, perinatálním a postnatálním období. V. Pokorná (2001, 81) uvádí tyto 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.“ M. Selikowitz (2000, 36) vysvětluje problém perinatálního poškození plodu následujícím příkladem: Těhotná žena prodělá v průběhu těhotenství virovou infekci, která sice neovlivní nijak závažně její zdravotní stav, ale může být brána jako příčina specifických poruch učení u jejího dítěte.

Příčiny **perinatálního poškození** jsou: „poranění v důsledku použití vysokých kleští, intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou, následkem požití léků proti porodním bolestem, nedostatečný přísun kyslíku, protražovaný nebo naopak překotný porod, komplikace s pupeční šňůrou.“ V. Pokorná (2001, 82). Porod je velkou zátěží pro organismus. M. Černá (2002, 28) označuje porod dokonce za nejnebezpečnější zkušenost lidského života. Zároveň však také autorka upozorňuje na to, že ne každé dítě, u kterého se v perinatálním období vyskytly určité komplikace, má poruchy učení.

Příčiny **postnatálního poškození** jsou: „střevní problémy, špatné složení stravy, infekce, kterou dítě prodělá do druhého roku věku, zápal plic, zánět středního ucha, meningitida, encefalitida aj.“ (Pokorná, 2001, 82)

Podle Lemppa (Pokorná, 2001, 83) můžeme u třetiny dětí s normálním intelektem, které selhávají ve škole, předpokládat, že etiologie těchto potíží 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. Je těžké specifikovat, jaké prostředí je pro děti stimulující a jaké ne. Je ale jisté, že dobré a podnětné prostředí, kdy rodiče s dětmi prožívají úspěchy a pomáhají jim překonávat neúspěchy, dětem pomáhá. V dobrém prostředí se děti lépe rozvíjejí. Prostředí, kde se vyskytují znevýhodňující faktory (např. základní vzdělání rodičů, nedostatek kvalitních knih, vyšší počet dětí, špatné bytové podmínky, poruchy řeči u dítěte atd.), na dítě nepůsobí podnětně. Pokud se těchto problémů nebo jim podobných vyskytuje v anamnéze dítěte více, tak je vyšší pravděpodobnost, že se u žáka objeví poruchy učení.

3.2 Dědičnost

Dyslexie může být podmíněna geneticky. Podle M. Selikowitze (2000, 35) existují důkazy o tom, že genetický faktor se podílí na vzniku SPU. „Mnoho studií ukázalo, že děti se specifickými poruchami učení mají velice pravděpodobně blízké příbuzné se stejnými potížemi. Žádný obecný vzorec pro dědění těchto potíží ale nebyl zjištěn: někdy se zdá, že se potíže dědí po matce, jindy po otci.“

Podobný názor zastává i V. Pokorná (2001, 80), která uvádí, že existují genetické rizikové faktory pro vznik poruch učení. Není ale prokázáno, které to jsou a není známo ani to, které procesy ve výuce čtení a psaní vlastně ovlivňují.

J. Tyl, V. Tylová (2003, 9) píše, že: „v roce 1998 byl objeven **gen, který přenáší dyslexii**. Zajímavé je, že **gen dyslexie je umístěn na chromozomu, který se podílí na řízení imunity** - tento fakt je v souladu s pozorováním, že **osoby s LMD jsou náchylnější k infekcím a alergiím**.“

Podle M. Vágnerové a Z. Matějčka (2006, 15) ovlivňuje 30 % genů vývoj mozku a mozkové aktivity přímo. Zbýlých 70 % genů se na vývoji tělesných orgánů podílí nepřímo. Současné výzkumy ukazují, že pro vznik dyslexie jsou náchylnější páry chromozomů č. 6, 18, 15, 1, 2, 3, 7. Z výsledků výzkumů je patrné, že u nejbližších rodinných příslušníků je pravděpodobnost dědičného výskytu dyslexie 40 – 50 %, některé studie uvádějí dokonce 60 %. Výzkum provedený profesorem Galaburdou (Matějček, 1995, 80) poukazuje na to, že nálezy, které našel na mozcích zkoumaných dyslektiků, se vytvořily v prvních měsících vývoje plodu. U nás se výzkumem geneticky způsobené poruchy čtení zabývali M. Zahálková, E. Klobouková a V. Vrzal. Bylo zkoumáno 65 dyslektiků, přičemž u 45 % zkoumaných dětí se objevila porucha čtení i u dalšího člena rodiny.

Velmi zajímavým poznatkem genetických studií je také to, že dyslexie se vyskytuje mnohem častěji u chlapců než u dívek. Chlapci převažují v lepším případě v poměru 2 : 1. Jsou ale také známy situace, kdy chlapci převyšují dívky v poměru 4 : 1. (Drtilová, Koukolík, 1994, 84)

Je nutné přihlídnout k tomu, že dědičnost jako příčinu poruchy čtení lze prokázat jen u určité části dyslektiků. Existují samozřejmě i další příčiny.

3.3 Neuropsychický vývoj

V dnešní době je možné sledovat aktivitu mozku během čtení například prostřednictvím magnetické rezonance. Bylo zjištěno, že mozek dyslektického čtenáře pracuje odlišně než mozek běžného čtenáře. Na obr. 1 je srovnání běžného čtenáře a čtenáře s dyslexií. Běžný čtenář (vlevo) zapojuje při čtení hlavně levou hemisféru, která je zaměřena na řečové procesy, abstraktní myšlení, hospodaření s časem aj. U dyslektického čtenáře (vpravo) je tomu naopak. Tento jedinec aktivizuje především pravou hemisféru a také Broccovo řečové centrum, které se zapojuje při hlasitém čtení. Vypadá to, jako kdyby se čtenář snažil nějakým způsobem vykompenzovat poškození levé hemisféry. Přední část levé hemisféry se zapojuje při hláskování. Nejen při čtení, ale i při jiných činnostech spolu obě hemisféry spolupracují, přičemž jedna z hemisfér je ve vedoucím postavení. (Zelinková, 2008, 44-45)

Obr. 1 Srovnání mozkové činnosti u běžného a dyslektického čtenáře



3.4 Biochemické změny

Novější výzkumy z let 1998-2002 (Zelinková, 2008, 47) přišly se zajímavou myšlenkou. Bylo prokázáno, že u 32 % dyslektických jedinců je patrný nedostatek v oblasti nenasycených mastných kyselin, které napomáhají k lepšímu soustředění a celkově jsou pro organismus velmi prospěšné. „Po šesti měsících podávání potravinových doplňků (podobných u nás známému rybímu tuku) se u dětí zlepšila koordinace očních pohybů při čtení i orientace na stránce, čtení vůbec, a jejich chování se zklidnilo.“

4 PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Poruchy učení, jak již bylo zmíněno, se projevují při čtení, psaní a počítání. Jsou ale také doprovázeny dalšími obtížemi. Jsou to (Jucovičová, Žáčková, 2008, 10):

1. poruchy soustředění
2. poruchy pravolevé a prostorové orientace
3. poruchy sluchového vnímání
4. poruchy zrakového vnímání
5. poruchy řeči
6. poruchy jemné a hrubé motoriky
7. poruchy paměti

Poruchy soustředění

Hlavním znakem těchto poruch jsou trvalé projevy nepozornosti. „Nepozornost se může projevovat ve škole, v zaměstnání, či ve společenských situacích. Jedinci trpící touto poruchou se dopouštějí chyb z nepozornosti. Jejich práce je většinou neuspořádaná, nepečlivá a nepromyšlená. Říká se o nich, že jsou zbrklí, rozlitaní a nic nedotáhnou do konce. Mají potíže udržet pozornost dlouhodobě, při plnění úkolů i třeba při hře. Těžko dokážou pracovat na úkole až do jeho úplného splnění. Často budí dojem, jako by nebyli duchem přítomni, jako by neposlouchali či si nepamatovali ani to, co bylo právě řečeno. Když se do něčeho pustí, za chvíli od toho utečou k něčemu jinému. Mívají problémy s organizováním činností. Pracovní návyky mívají zmatečné, podklady neuspořádané, zapomínají je. Snadno se nechají rozptýlit vedlejšími podněty.” (Tyl - Tylová, 2003, 6)

Z. Kaprová (1997, 29) předkládá náměty pro práci se žáky s poruchou koncentrace:

1. Žákovi s poruchou učení musíme pomoci zaměřit pozornost (dotykem).
2. Podle potřeby opakovaně pokládáme otázku.
3. Žákům s poruchou učení je nutné často klást otázku, zda rozumí výkladu či zadání.
4. Žáky s poruchou učení je třeba učit rozlišovat situace, kdy rozumí a kdy

nerozumí.

5. Učíme žáky dávat najevo neporozumění.

Poruchy pravolevé a prostorové orientace

Potíže v prostorové a pravolevé orientaci jsou charakteristické zaměňováním pravé strany za levou, nezvládnutím pojmů nahoře-dole, vpravo-vlevo, nad-pod, před-za aj. „Při školní práci nastávají viditelné těžkosti při používání základních časových a prostorových pojmů a v jejich organizaci. Mohou se projevat dezorientací v sešitě, v knize, na ploše, v místnosti, v budově, ale též v místě bydliště. Vývojový deficit v této oblasti se negativně promítá do začátků výuky čtení, psaní, počítání.“ (Swierkoszová, 2008, 45).

Dítě se špatně orientuje nejen v učebnici, ale dokonce i v místnosti nebo budově. Děti mívají problémy s orientací v prostoru, neumí rozeznat vertikálně symetrické tvary. Podle E. Kubické (1994, 9) je nutné vymezit určitou část hodiny na nápravu a odstraňování těchto nedostatků.

Poruchy sluchového vnímání

D. Kutálková (2010, 59) píše, že současný způsob života příliš nepodporuje rozvoj sluchového vnímání. V dnešní době má přednost zrakové vnímání. Především ve velkých městech nás obklopuje neustálý ruch a hluk, a tak není divu, že někdy nevnímáme a snažíme se neposlouchat. Dokonce i malé dítě si odvyká přijímat informace sluchem. Přitom právě nevyužitě sluchové vnímání s sebou pak může přinášet problémy ve škole.

D. Jucovičová, H. Žáčková (2008, 55) uvádějí, že: „Narušené sluchové vnímání tvoří podklad především pro specifickou poruchu učení dysortografii, nepříznivě se však může promítat i do dyslexie.“ Poruchy se projevují problémy se sluchovou analýzou či syntézou řeči. Dítě má problém rozložit určité slovo na hlásky. Nesnáze činí také rozlišování jemných prvků lidské řeči. Další obtíže nastávají při rozlišování znělých a neznělých hlásek. Velmi častým úskalím je oblast měkkých a tvrdých hlásek.

Poruchy zrakového vnímání

Podle O. Zelinkové (1994, 22) jde o „neschopnost rozlišovat jednotlivé detaily vnímaných tvarů a také o problémy se zvládnutím očních pohybů při čtení.“ O očních pohybech se zmiňuje i P. Svoboda (2004, 4), který dodává, že: „čtenářský výkon závisí na kvalitě očních pohybů a na schopnosti čtenáře jemně přeskakovat pohledem přes řady písmenek a slov. Této dovednosti se v odborných kruzích říká okulomotorický pohyb a jednotlivé nepatrné oční skoky se nazývají sakády. Plynulost těchto sakád, fixaci (zacílení) a snížení regresivních (zpětných) pohybů můžeme procvičovat.“ Tyto základní oční funkce jsou velmi důležité pro správné čtení.

Poruchy zrakového vnímání se vyznačují obtížemi v rozlišování písmen, která jsou zrcadlová (d – b) nebo tvarově podobná (m – n). Problémy se zrakovým vnímáním se projevují i chybami v matematice. Nejčastěji se vyskytuje problém zrcadlového psaní číslic, např. 3 – 6 – 9. (Bartoňová, 2004, 71)

Poruchy řeči

Podle Z. Matějčka (1974, 49) existuje vztah mezi poruchami řeči a poruchami čtení. Poruchy řeči postihují oblast vyjadřování, výslovnosti a v neposlední řadě také porozumění řeči. U některých dětí může být celý vývoj řeči opožděný.

„Ideální je, začne-li dítě mluvit kolem roku a kolem dvou let se začne vyjadřovat ve větách. Po třetím roce už vyslovuje kromě L, R, Ř všechny hlásky téměř přesně.“ Pokud vývoj stagnuje, objevuje se nesprávná nebo vadná výslovnost (ráčkování, mezizubní výslovnost sykavek aj.), je nutné zahájit nápravnou péči. (Kutálková, 1992, 62-64)

Poruchy jemné a hrubé motoriky

E. Mádrová (1995, 36) uvádí, že: „Jemné pohyby ruky (souhrnně nazývané jemnou motorikou) ovlivňují školní výkonnost i budoucí práceschopnost člověka. Tyto pohyby vyžadují velmi složitou koordinaci mezi mozkovou činností, zrakovým vnímáním, pamětí a neurofyziologickou činností svalů. Pokud jsou pohyby ruky dítěte

méně obratné, netrénujeme jen ruku, ale obratnost celého těla. Cvičíme pružnost, schopnost rovnováhy, souhru pohybů, uvolňování – a teprve na tomto základě potom zdokonalujeme činnost ruky. Velmi dobře sladuje tělesné pohyby plavání.“

U dětí se nejprve rozvíjí hrubá motorika. Dítě zapojuje do činností celou ruku včetně ramene. Teprve potom, zhruba kolem sedmého roku, se začíná zapojovat motorika jemná, která zahrnuje jemnou práci prstů. Poruchy tohoto rázu se vyskytují převážně u dětí s dyspraxií. Pohyby dyspraktického dítěte jsou nekoordinované. Nastávají obtíže při malování, stříhání nůžkami atd. (Pokorná, 2001, 187-188)

Poruchy paměti

„Paměť je základním předpokladem učení.“ (Pokorná, 2001, 189). Jedinec, který trpí poruchou paměti je znevýhodněn při psaní, čtení a dokonce i v matematice. Žáci s poruchou učení si slovo či slabiku pamatují poměrně těžko a mají velké problémy s jejich poznáváním a reprodukcí. Pro děti s poruchou paměti je obtížnější psaní než čtení. Při psaní se vyskytují problémy s vynecháváním písmen, domýšlením, záměnou samohlásek, fonetickým přepisem slov aj.

5 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Podle O. Zelinkové (2009, 50) je cílem diagnostiky zjištění úrovně vědomostí a dovedností. Dále se zjišťuje úroveň poznávacích procesů a sociálních vztahů. V neposlední řadě také zkoumáme osobnostní charakteristiku žáka a další faktory, které mají svůj podíl na úspěchu nebo neúspěchu žáka. Diagnostika SPU může být provedena jak na specializovaném pracovišti, tak ve školní třídě. Diagnostika provedená na odborném pracovišti se pak samozřejmě liší od diagnostiky prováděné ve třídě. V prostředí školní třídy probíhá diagnostika dlouhodobá a výkony žáka jsou ovlivněny mnoha aspekty (atmosférou školy či třídy, učitelem). Diagnostiku prováděnou učitelem nazýváme pedagogickou diagnostikou a často se do ní promítá srovnání žáka se skupinou vrstevníků. Diagnostika prováděná na odborném pracovišti je specifická v tom, že se pro dítě vytvoří takové podmínky, aby mohlo podat optimální výkon. Pro celkovou diagnostiku jsou důležité oba závěry. Žák, kterému je přidělena diagnóza, se zařadí do speciální třídy či školy, nebo je zařazen do běžné třídy a je vzděláván podle individuálního vzdělávacího programu.

5.1 Diagnostika ve školní třídě

Sdělení učitele, který provádí pedagogickou diagnostiku, je zpravidla prvním impulsem. Právě učitel většinou jako první zpozoruje nedostatek u žáka, jehož inteligence většinou není podprůměrná a doporučuje odborné vyšetření na specializovaném pracovišti. (Smythe, Everat, Salter, 2004, 69)

Vyučující by měl žákovy problémy podrobně rozebrat nejen s rodiči, ale také se žákem samotným. Cílem diagnostického rozhovoru je podle V. Mertina (1995, 33-36) zjištění, jak rodiče vnímají problémy svého dítěte, kde hledají příčiny neúspěchu a jaká opatření už provedli. „Dítě je pokračováním rodičů. Většina rodičů je proto velice citlivá na úspěch či neúspěch svých dětí. Kritiku svých dětí pokládají za kritiku vlastní osoby.“ Vyučující se tak mnohdy setkává s nepochopením ze strany rodičů, kteří za školním neúspěchem svých dětí vidí pouze špatný přístup učitele k dítěti. Přitom pečlivý rozbor školního prospěchu žáka je velice důležitý pro následná vyšetření,

protože poskytuje mnoho zásadních informací. Je potřeba porovnat, jak si dítě vede v českém jazyce a jak je na tom s prospěchem v jiných předmětech. Pro dyslektiky je příznačná rozdílná prospěchová úroveň mezi českým jazykem a ostatními předměty.

Učitel nemůže provádět podrobnou diagnostiku u všech žáků, protože to není v jeho silách. Proto se zaměřuje na žáky, u kterých vidí nedostatky nebo zvláštnosti a ty si poznamenává. Učitel se zaměřuje na zjišťování úrovně čtení a specifických chyb (např. domýšlení textu, slabikování, vynechávání slov nebo slabik atd.), zaměřuje se na porozumění čtenému a také na to, jak se žák při čtení chová. Dále vyučující sleduje proces psaní. Důležité je pozorovat, jak žák při psaní zachází s psacím náčiním, jak si vybavuje písmena a napodobuje jejich tvary. Přihlíží se také k úpravě a čitelnosti. Specifickou oblastí psaní je pravopis, kde se zkoumá, jaké chyby žák dělá. Poruchy se promítají i do oblasti matematiky, protože žák není schopen orientovat se na číselné ose, zaměňuje základní početní operace, neumí číst a psát matematické znaky, zaměňuje podobná čísla atd. Učitel si zaznamenává, jak se žák dokáže soustředit. Dále se zajímá o úroveň sluchového i zrakového vnímání a řeči. Učitel pozoruje, zda žák má nebo nemá poruchu řeči a do jaké míry má osvojenou slovní zásobu. Další hodnocenou oblastí je míra orientace v prostoru a pravolevá orientace. Důležité je také to, jaké postavení zaujímá dítě v kolektivu a v jakém rodinném prostředí žije. (Zelinková, 1994, 27-28)

M. Kocurová (2000, 50) dodává: „Učitel většinou nemá k dispozici standardizované techniky, ale má výhodu dlouhodobého sledování dítěte v přirozených podmínkách, možnosti průběžného rozboru prací dítěte a neformálního vztahu s rodiči.“

5.2 Diagnostika na odborném pracovišti

Diagnostikou SPU se zabývají specializovaná pracoviště. V dnešní době to jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciální pedagogická centra. „Diagnóza specifických poruch učení a chování vychází z údajů: školy (dotazník vyplněný třídním učitelem), speciálního pedagoga (percepčně kognitivní zkoušky), psychologa (stanovení úrovně a struktury rozumových schopností), podle potřeby lékaře, relevantního odborníka (pediatr, psychiatr, neurolog, oftalmolog, foniatr, logoped).“ Důležitou

součástí diagnostiky je **anamnéza** dítěte, ve které se specialista zaměřuje především na jeho rodinu. Zjišťuje se, jestli se u některého člena rodiny nevyskytují podobné problémy. Důležité jsou informace o průběhu těhotenství a porodu. Zkoumá se vývoj řeči, motoriky a také nemoci, které dítě prodělalo. Do anamnézy jsou zahrnuty údaje o současném zdravotním stavu dítěte. Zjišťuje se, jak se žák chová ve škole a doma. Výše uvedené informace jsem čerpala z internetových stránek pedagogicko-psychologické poradny v Uherském hradišti. (<http://www.pppuh.cz>)

K anamnéze dítěte se vyjadřuje i J. Swierkoszová (2008, 76), která píše, že do anamnestického rozhovoru by měly patřit i otázky týkající se výchovy dítěte. Mělo by se hovořit o tom, kdo dítě vychovává, zda je rodina úplná a má fungující režim.

Příklad **anamnestického dotazníku** můžeme najít v publikaci J. Jošta (2011, 367). Pro názornost uvádím několik vybraných otázek:

1. Narodilo se dítě před očekávaným termínem porodu? Jestliže ano, ve kterém měsíci těhotenství.
2. Narodilo se dítě po očekávaném termínu porodu? Jestliže ano, jak dlouho bylo přenášeno.
3. Bylo dítě v inkubátoru?
4. Bylo těhotenství rizikové?
5. Mělo dítě vážný úraz hlavy spojený s bezvědomím či zdravotními následky?
6. Byly v rodině či v širším příbuzenstvu dítěte vážné obtíže ve čtení, psaní nebo v řeči?

Specialista na odborném pracovišti provádí několik vyšetření, z nichž uvádím následující (Bartoňová, 2004, 75-78):

Vyšetřované oblasti:

- čtení
- psaní
- inteligence
- sluchové vnímání
- zrakové vnímání
- motorika a lateralita
- řeč

Vyšetření čtení

K tomuto vyšetření se používají kontrolní standardizované texty sestavené v roce 1987 Z. Matějčkem a kol. Dítě čte přibližně tři minuty. Úkolem vyšetřujícího je zaznamenávat počet slov, které dítě přečte za minutu a od toho poté odečíst počet chybně přečtených slov. Za sociálně únosnou míru čtení se považuje 60-70 přečtených slov za minutu. Při takové rychlosti si dítě může čtením osvojovat nové poznatky. Zaznamenává se také kvalita čtení. Důležité pro kvalitu čtení je porozumění čtenému textu. Podle M. Bartoňové (2004, 75-76) zjišťujeme míru porozumění tím, že žádáme žáka o převyprávění přečteného. „Mohou se objevit známky neklidu, úzkostné chování, špatné dechové návyky, tzv. dvojí čtení, které je příznačné pro dyslektické děti. Při čtení se sledují a zaznamenávají typické chyby (záměny podobných písmen, vynechání délek, inverze písmen) i způsob čtení (zda dítě hláskuje či slabikuje, domýšlí si texty, dvojí čtení).“

Vyšetření psaní a pravopisu

Vyšetření posuzuje grafomotorickou úroveň psaného projevu. K diagnostice slouží *opis, přepis, diktát a volný písemný projev*. **Opis** nám poskytuje informace o tom, jak žák zvládl tvary písmen a jak je schopný uspořádat písmena do slov. **Přepis** ve své podstatě zkoumá podobné cíle jako opis, ale na rozdíl od opisu poukazuje na to, jak žák zvládl souvislost mezi psacím a tiskacím písmem. **Diktát** by měl odhalit chyby, které vznikají v důsledku špatné sluchové analýzy a zhoršeného zrakového vnímání. Chyby mohou vznikat také proto, že žák neumí použít naučenou gramatickou poučku v praxi. **Volný projev** vyžaduje schopnost samostatného vyjadřování. Do hodnocení písemného projevu se promítá, jak žák sedí, jak drží psací náčiní, individuální pracovní tempo, tvar a velikost písmen aj. (Zelinková, 2009, 63-64)

Podle Z. Matějčka (1995, 164) bývá dyslexie poměrně často spojena s dysortografií. Diagnostika těchto poruch se neliší, protože každý diagnostikovaný žák podstupuje zkoušku ze čtení, psaní i pravopisu. „Chceme jimi zachytit především nejistotu dítěte v sluchové analýze slov v hlásky, nedostatky v sluchovém rozlišování jednotlivých hlásek artikulačně si blízkých, výskyt tzv. specifických asimilací, obtíže v rozlišování pořadí hlásek a slabik ve slově čili v tzv. sekvenční analýze atd.“

Výsledky, kterých dítě dosáhne na specializovaném pracovišti, musíme porovnat se školními výsledky.

Vyšetření inteligence

V odborných knihách se setkáváme s definicemi, podle kterých je mezi úrovní čtení a inteligencí dítěte značný rozdíl, proto je vyšetření inteligence pro diagnostiku žáka nezbytné. Toto vyšetření spolu s anamnézou žáka ukazuje na jeho rozumovou kapacitu a umožní nám rozdělit žáky na dvě skupiny. První skupinu tvoří žáci, kteří sice špatně čtou, ale úroveň čtení odpovídá jejich intelektovým schopnostem. Druhou skupinu dětí tvoří žáci, u kterých lze pozorovat specifickou poruchu čtení. Vyšetření inteligenčních schopností provádí poradenský nebo klinický psycholog, který je v tomto oboru vzdělán a vybaven potřebnými pomůckami. K vyšetření se používají různé testy. „Pro žáky mladšího školního věku se užívá inteligenční test Termana a Merrillové. U žáků středního a staršího věku lze použít Wechslerovy testy.“ (Matějček, 1995, 165)

Vyšetření zrakového a sluchového vnímání

Vyšetření zrakového a sluchového vnímání je u dětí s SPU velmi důležité. Vyšetření může odhalit malé defekty, které hrají zásadní roli ve špatném učení. Zrak by měl být vyšetřen oftalmologem a sluch audiologem. (Selikowitz, 2000, 30)

Prověření zrakového vnímání by mělo odhalit sklony žáků k takzvaným inverzím. Zkoušenému dítěti jsou předkládány různé obrazce, které má rozlišit. Poruchy zrakového vnímání vedou k zrcadlovému čtení písmen, přehazování písmen ve slabikách nebo slabik ve slovech, vynechávání písmen či slabik popřípadě celých slov, čtení odzadu dopředu aj. Pro vyšetření se velmi často užívá testu, který vytvořil švédský psycholog A. W. Edfeldt. (Tymichová, 1992, 26)

Při vyšetření sluchového vnímání se zjišťuje úroveň sluchové analýzy a syntézy. V. Pokorná (2001, 215) uvádí, že na odborném pracovišti se ke zjištění úrovně sluchové analýzy a syntézy používá u dětí školního věku Matějčkova zkouška sluchové analýzy a syntézy. Specialista říká dvojice slov, které nemají smysl, a dítě určuje, která slova jsou stejná a která se liší. Při další zkoušce dítě z vyslovených hlásek skládá celá slova nebo

naopak rozděluje slova na hlásky.

Vyšetření motoriky a laterality

Vyšetření laterality (vrozené nebo získané přednostní užívání orgánu jedné poloviny těla; R. Šenkýřová, 1994, 38) do jisté míry souvisí s motorickým vývojem dítěte. J. Smutná (2000, 75) vysvětluje, že lateralita „neznamená levorukost, ale označuje morfologickou či funkční diferenciaci párových orgánů smyslových (rukou, očí, uší), nebo pohybových (rukou a nohou). Sídlem řeči, které je podstatou školního výkonu, je především levá hemisféra, ta je dominantní. Někdy mohou v procesu učení nastat určité obtíže, ale nedá se tvrdit, že by leváctví bylo příčinou poruchy čtení.“

Podle názoru V. Pokorné (2001, 221-222) je pro psaní velice důležitá spolupráce a souhra oka a ruky. Proto se z diagnostického hlediska zkoumá vztah mezi lateralitou oka a ruky. Předpokládá se, že stejná dominantní lateralita ruky a oka je při nácviu psaní výhodou. Dítě píšící pravou rukou upřednostňuje pravé oko. U levorukého dítěte je to naopak. Dalo by se tedy očekávat, že „takzvaná zkřížená lateralita, kdy vedoucí oko je pravé a dominantní ruka levá, nebo obráceně, by mohla být příčinou specifických poruch učení.“ Souvislost mezi zkříženou lateralitou a specifickými poruchami učení nebyla dosud prokázána.

Podle O. Zelinkové (2009, 70) hraje motorika z hlediska celkového vývoje dítěte důležitou roli „protože významně ovlivňuje rozvoj percepce, řeči a tím též rozumové schopnosti.“ Sleduje se motorika hrubá (skoky, chůze) i jemná. Zaměřuje se na rychlost a přesnost provedených pohybů a na celkovou pohyblivost a tělesnou obratnost dítěte.

Vyšetření řeči

Vyšetření řeči se provádí při rozhovoru s dítětem. Specialista zjišťuje úroveň artikulačních a vyjadřovacích schopností, slovní zásoby a v neposlední řadě také výskyt specifických řečových poruch jako např. specifické asimilace. (Zelinková, 2009, 70)

6 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (IVP)

E. Smékalová (2008, 13) chápe individuální vzdělávací program jako významnou pomůcku, která hraje důležitou roli při začleňování znevýhodněných dětí do vzdělávacího procesu. Velkým přínosem IVP je to, že děti se specifickými poruchami učení mají možnost vyrovnat se běžné populaci. Podle E. Mrázové (1994, 11) „je plně v kompetenci ředitele školy, aby pro dítě se specifickou poruchou učení byl vypracován individuální výukový plán, který se může lišit od výuky v daném ročníku, přitom však bude dítěti poskytovat v příslušných předmětech ucelené a zvládnutelné základy.“

Vzdělávání znevýhodněných žáků probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu, který je zároveň podkladem pro navýšení finančních prostředků, o které žádá ředitel školy. IVP je k dispozici těm, kteří se podílejí na vzdělávání znevýhodněného žáka. Individuální vzdělávací program by neměl být volně přístupný, většinou je uložen u výchovných poradců nebo školního psychologa, jeden má u sebe vyučující, aby do něj mohl v případě potřeby nahlédnout a IVP by měli mít i rodiče žáka. Plán se vypracovává většinou na jeden rok. Roční interval většinou stačí k tomu, aby se zjistilo, zda plán funguje a vyhovuje. IVP lze částečně upravit, ale není možné ho kompletně celý předělat, protože je zaručen učitelem, ředitelem školy a případně také rodiči. „Plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů psychologického a speciálně pedagogického vyšetření školského poradenského zařízení, vyjádření registrujícího pediatra či jiného odborného lékaře nebo dalšího odborníka (např. kliničtí psychologové, logopedi, bylo-li dítě v jejich dlouhodobé péči) a samozřejmě z vyjádření zákonného zástupce.“ (<http://www.msmt.cz/socialni-programy>)

Základem pro vytvoření a následné dobré fungování IVP je podle O. Zelinkové (2007, 172-175) spolupráce mezi rodiči, žákem, učitelem, vedením školy a odborníky z pedagogicko-psychologické poradny. IVP se pozitivně promítá do několika oblastí. Žákovi je umožněno pracovat podle svého pracovního tempa, není porovnáván se spolužáky. Plán je podkladem pro individuální hodnocení. Je přínosný i pro učitele, kterému dává možnost pracovat s žákem na úrovni, které dosahuje. Do IVP se zařazují i požadavky na rodiče, kteří mají zodpovědnost za práci dítěte. Individuální program musí respektovat obsah vzdělávání, učební metody a postupy a bere v potaz specifické potíže. IVP je vytvořen na základě diagnostiky odborného pracoviště. Dále vychází z pedagogické diagnostiky vyučujícího. Učitel je s výsledky a závěry odborného

pracoviště obeznámen a bere je na vědomí, ale opírá se i o pedagogickou diagnostiku a svoje vlastní zkušenosti. Individuální plán je vypracováván pro ty předměty, kterých se postižení žáka týká nejvíce. V případě dyslexie, dysgrafie a dysortografie se hovoří nejčastěji o českém jazyku a cizím jazyku. IVP pro daný předmět zpracovává ten učitel, který ho osobně vyučuje.

6.1 Schéma IVP

V. Mertin (1995, 67) uvádí následující strukturu IVP:

1. Jméno žáka:

2. Datum narození:

3. Třída:

4. Základní údaje o žákovi, které jsou podstatné pro řešení problému:

- údaje o poruše – kdy se porucha objevila a jak se projevovala
- zda se žák s poruchou léčil, jaký byl nápravný postup a jak se vada vyvíjela
- poznámka o žákových zájmech může být dobrým vodítkem pro výběr textů atd.

5. Závěry a doporučení odborného pracoviště:

- je možné pouze přiložit zprávu z PPP

6. Pedagogická diagnostika učitele, rozbor prací žáka:

- učitel specifikuje oblasti, ve kterých má dítě problémy

7. Konkrétní úkoly:

- oblast se člení podle předmětů
- v této oblasti jsou uvedeny hry a metody, které dítěti pomáhají a se kterými se bude při výuce pracovat

8. Pomůcky:

9. Způsob hodnocení a klasifikace:

10. Organizace sociální péče:

- péče v kolektivu, s rodiči nebo odborníkem

11. Finanční částka vyhrazená na pomůcky a výplatu odborníkům, kteří s dítětem budou pracovat:

12. Spolupráce s rodiči:

13. Podíl postiženého žáka:

14. Informace dalším učitelům:

- tyto informace jsou nezbytně nutné v souvislosti se způsobem hodnocení a klasifikace

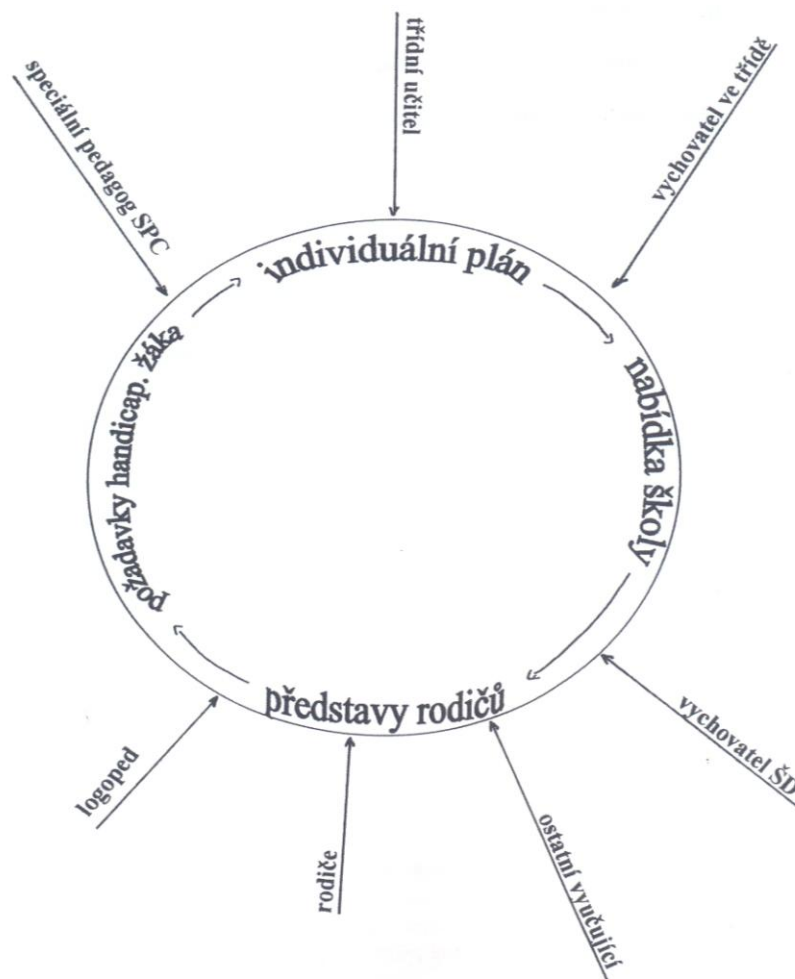
15. Případná lékařská vyšetření:

16. Kontrola:

17. Podpisy:

- ředitel, třídní učitel, rodiče, učitel daného předmětu, datum

Obr. Schéma spolupráce pracovních týmů v rámci IVP (Sroková, Vavrošová, 2004, 25):



7 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE ŽÁKŮ S SPU

„Ke zjišťování dovedností a vědomostí žáků s SPU by se měly volit takové druhy a formy ověřování, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv. To znamená, že děti s SPU by měly být odlišným způsobem nejen vzdělávány, ale také hodnoceny, protože jde převážně o poruchy vrozené, za které děti nemohou a ani je bez pomoci nedovedou ovlivnit. Metodický pokyn MŠMT ČR č. j. 23 472/92-21 uvádí jako jednu z možností klasifikace způsob, kdy je dítěti při klasifikaci zlepšena známka o jeden stupeň i více.“ (Jucovičová, Žáčková, 2001, 1-4)

Jak zmiňuje Z. Matějček (1995, 209), cílem hodnocení i klasifikace je zjistit a posoudit úroveň žáka v určitém období. Hodnocení je zaměřeno na celou žákovu osobnost a je dlouhodobé. Klasifikace je jednou z forem hodnocení. Mezi další formy hodnocení patří pochvala souhlas, odměna, nesouhlas, upozornění na chybu aj. Hodnocení i klasifikace plní řadu důležitých funkcí. Jsou to funkce motivační, výchovná, kontrolní, diagnostická atd. Povzbudivé školní hodnocení je pro žáka s poruchou učení nesmírně důležité. Neustálé špatné hodnocení vede k tomu, že žák ztratí o výuku zájem, protože mu chybí patřičná motivace. Správně zvolený způsob hodnocení žáků znevýhodněných specifickou poruchou učení může pozitivně ovlivnit jejich další vývoj. Podle J. Slavíka (1999, 140): „Každé hodnocení zasahuje motivaci žáka k učení, působí na jeho sebeúctu a sebehodnocení, nemálo ovlivňuje vztahy sociálního okolí k žákovi a může silně poznamenat jeho budoucí pracovní nebo studijní kariéru.“

Mezi obecné zásady při hodnocení a klasifikaci patří (Bartoňová, 2004, 99):

- Vysvětlit ostatním žákům, proč se u žáků s SPU používá rozdílný přístup k hodnocení.
- Pro žáka s poruchou je důležité zažít úspěch. Učitel by mu měl dát šanci úspěch zažít.
- Žák mnohdy vynaloží maximální úsilí při plnění zadaného úkolu, je dobré ho za snahu pochválit.
- Hodnotí se především ty jevy, které žák zvládl.
- Je možné využívat různých forem hodnocení.

- Specifický přístup k hodnocení žáků s poruchou se musí uplatňovat ve všech předmětech, do kterých zasahují příznaky poruchy.
- Při hodnocení neporovnávat dosažené výkony s ostatními spolužáky. Výkony žáka s SPU porovnáváme pouze s jeho možnostmi a schopnostmi.
- Jako vhodná forma písemného zkoušení se jeví test, kde žák vybírá správnou odpověď z nabídky.

U žáků s poruchou učení lze přistoupit k širšímu slovnímu hodnocení. Slovní hodnocení navrhuje odborník v pedagogicko-psychologické poradně, rodiče popřípadě učitel. Rodiče žáka musí s navrhnutým slovním hodnocením souhlasit. Cílem slovního hodnocení je podle M. Bartoňové (2004, 99) postihnout přesně to, co žák ve vyučovacím předmětu zvládl a na jaké úrovni. B. Pechancová, A. Smrčková (2000, 13) se domnívají, že: „Pro děti s SPU by mělo být slovní hodnocení samozřejmostí až do ukončení základní školní docházky, neboť mapuje pokroky i stálé potíže každého žáka a zároveň poukazuje na nutnost procvičení nebo zdokonalení určitých aspektů. Pro žáka by takové hodnocení mělo mít motivační, ale i kritický charakter a žák by o něm měl s učitelem mluvit.“ Rodičům je možno zaslat toto hodnocení písemně, popřípadě ho lze společně probrat na rodičovských schůzkách. D. Jucovičová, H. Žáčková, H. Sovová (2003, 25) dávají, že pro užití širšího slovního hodnocení je nutné splnit některé *podmínky*:

- 1. Zákonní zástupci žáka i ředitel školy jsou obeznámeni s formou a způsoby slovního hodnocení;**
- 2. ředitel školy rozhodne o použití této formy hodnocení a souhlasí s ní;**
- 3. s širším slovním hodnocením souhlasí zástupci žáka.**

Pokud se stejně jako autorky D. Jucovičová, H. Žáčková, H. Sovová (2003, 43-45) zaměříme na žáky dyslektické, dysgrafické a dysortografické, zjistíme, že největším problémem je pro ně psaní diktátu. Dyslektické děti mají problém s dostatečně rychlým přečtením napsaného, což jim znemožňuje dobrou kontrolu. Dysgrafici naopak vkládají tolik energie do psaní, že na důkladnou kontrolu už jim nezůstávají síly. Největší problémy činí diktáty žákům s poruchou dysortografie, kteří mohou být znevýhodněni poruchou sluchového vnímání. V tomto případě se nabízí otázka, jak tedy diktáty

klasifikovat a jak je žákovi s SPU do jisté míry přiblížit. Hodnotit by se mělo pouze to, co žák stihne napsat. Také je možné diktát zkrátit a ponechat dostatečně dlouhý čas na kontrolu. Dětem s poruchami učení více vyhovuje cvičení, kde se problematické jevy pouze doplňují. Nemusí tedy vynakládat energii na psaní celých vět. Písemný projev žáků s poruchami je možné klasifikovat mírněji. V písemném projevu by vyučující měl odlišit specifické chyby od nesespecifických. Známkujeme chyby nesespecifické. Pro děti s poruchami bývá méně stresující, pokud je jejich písemný projev opraven méně výraznou barvou. Žák by neměl být vystaven dlouhodobému neúspěchu, někdy je možné klasifikovat pouhým napsáním počtu chyb. Jako vhodná alternativa se také jeví ústní forma zkoušení, protože ústní projev bývá poruchou ovlivněn nejméně.

O. Zelinková (2009, 218) se zabývá otázkou, zda má být žák, který je znevýhodněn specifickou poruchou učení, klasifikován nedostatečnou. Žák za svou poruchu nemůže, neměli bychom ho tedy za ni trestat špatnou známkou. V některých případech klasifikovat nedostatečnou lze, a to tehdy, pokud se žák za svoji diagnózu schovává, vylouvá se na ni a zneužívá ji. Nejprve by měl učitel zvážit, jestli vyčerpal všechny možnosti jak žákovi pomoci. Pokud učitelova snaha zůstává bez kladné odezvy, je možné klasifikovat práci jako nedostatečnou.

Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č.561/2004 Sb. o základní škole se k problému širšího slovního hodnocení vyjadřuje takto: „U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka.“ Uvedené informace jsem čerpala z internetových stránek ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (<http://aplikace.msmt.cz/>)

8 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ S SPU

Následující kapitulu jsem do své diplomové práce zařadila nejen proto, že anglický jazyk studuji a výuka cizího jazyka u žáků s SPU je pro mě zajímavým tématem, ale i proto, že tento problém je v současnosti dosti aktuální a v odborných kruzích často probíraný. Osobně si myslím, že v dnešní době je znalost alespoň jednoho cizího jazyka žádoucí.

Výuka je chápána jako příprava k praktickému používání jazyka. V Národním plánu výuky cizích jazyků se dočteme, že cizí jazyk je povinný od 3. – 9. ročníku. „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání umožňuje školám začít s výukou i v nižších ročnících.“ Rané jazykové vyučování může tedy začít už v 1. a 2. ročníku ZŠ. Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP) stanovují závazné rámce pro jednotlivé etapy vyučování. Tyto zásady jsou pak podkladem pro vznik školních vzdělávacích programů, které si školy vytvářejí samy. Je tedy záležitostí školy, ve kterém ročníku je cizí jazyk zařazen do výuky. V současné době se běžně setkáváme se školami s rozšířenou výukou jazyků, kde se s cizím jazykem žáci seznamují už od prvních tříd. „Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Výstupní úroveň v 5. ročníku je jazyková úroveň A1.“ (<http://aplikace.msmt.cz>)

Žáci se specifickou poruchou učení, kteří mají problémy s osvojováním učiva v mateřském jazyce, mohou mít problémy i s osvojováním cizího jazyka. Není to však pravidlem. To, do jaké míry bude proces osvojování cizího jazyka ovlivněn, záleží především na druhu, příčinách a rozsahu poruchy. Podle mínění D. Jucovičové, H. Žáčkové, H. Sovové (2003, 53) mají děti s dyslexií největší problémy při čtení cizojazyčného textu. Písemný projev dysgrafiků a dysortografiků je prostoupen podobnými specifickými chybami jako v mateřském jazyce. Dětem s těmito specifickými poruchami učení činí nejvíce problémů slova, která se jinak čtou a jinak píší.

Na vědomosti, které žák získá na základní škole, se potom navazuje v dalších vzdělávacích zařízeních, ať už na středních školách či odborných učilištích. Nelze tedy dopředu říci, kdy bude žák cizí jazyk potřebovat. O. Zelinková (2009, 161) píše, že:

„Osvobození od výuky cizího jazyka lze provést výjimečně v souladu s Metodickým pokynem č. j. 13 711/2001-24, a to v případech hodných zvláštního zřetele z důvodu mimořádné závažnosti postižení žáka, kdy nelze zajistit výuku daného vyučovacího předmětu alternativním způsobem respektujícím charakter a stupeň postižení žáka a jeho budoucí profesní orientaci.“ Úkolem pedagoga je motivovat žáka a vzbudit v něm zájem o nový předmět. Na prvním stupni většinou převažuje nadšení a chuť učit se něco nového. Tento stav je u žáků s SPU dobře patrný v době, kdy se ve výuce často střídají rytmická říkadla, básničky, hádanky, písničky, obrazový materiál, hry a další zajímavé činnosti. Problémy začínají narůstat tehdy, když se výuka začíná pomalu vracet k tradičnímu stylu a na žáka jsou kladeny mnohem větší nároky.

8.1 Problémové oblasti při osvojování cizího jazyka

Při osvojování cizího jazyka se u dětí s SPU často vyskytují obdobné problémy jako v českém jazyce. Jak uvádí O. Zelinková (2009, 162), jde o obtíže, které „vyplývají z nedostatečně rozvinuté percepce, řeči i deficitu v oblasti dalších vzdělávacích procesů.“ Nejvíce problémů, na 1. stupni základní školy, nastává v oblasti čtení, psaní, slovní zásoby a mluveného projevu. Těmto problematickým oblastem se více věnuji níže.

Čtení

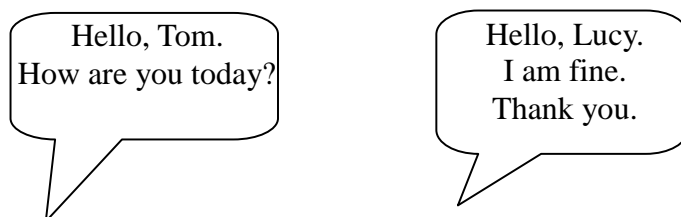
Proces čtení je pro žáky s SPU náročný i v mateřském jazyce. U žáků se většinou objevují podobné specifické chyby jako v jazyce českém. „Už při prvním setkání s písemnou podobou angličtiny se náš žák setkává s rozdílnostmi mezi psanou angličtinou a češtinou. V češtině se děti učí číst tak, že tvoří slova skládáním z jednotlivých písmen a posléze slabik, v angličtině však takový postup není možný, protože grafická podoba slova není shodná s podobou zvukovou a děti tedy nemohou skládat slova z písmen jako v mateřském jazyce. Při čtení je pro dyslektiky v angličtině prvotně jednodušší pamatovat si výslovnost celých (již dobře známých) slov, než slovo rozkládat a odvozovat jeho výslovnost.“ (Pechancová, Smrčková, 2000, 18)

Do čtení anglického textu se promítají záměny písmen a přesmykování písmen.

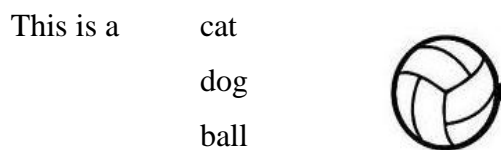
Texty, které jsou žákům k dispozici v učebnicích, jsou většinou psány jiným písmem, popřípadě jsou graficky upraveny tak, aby byly pro žáky co nejzajímavější. To je však velkým problémem právě pro žáky s SPU, pro které je čtení ozdobného písma náročné. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že žákům dělá problém čtení a orientace v textu, který je vepsaný do „komiksových bublin“ (obr. 2). Pokud prolistujeme učebnice anglického jazyka pro 1. stupeň ZŠ, zjistíme, že text upravený tímto způsobem je velice častý. Jak zmiňuje O. Zelinková (2009, 162), postižena je nejen rychlost, správnost a technika čtení, ale také porozumění čtenému, a proto si žáci s SPU musí text přečíst několikrát, aby mu vůbec porozuměli. Autorka rovněž uvádí náměty pro cvičení čtení s porozuměním. Jako vhodný způsob procvičování se jeví například doplňování vět vhodným slovem (obr. 3), popřípadě vyřazování odlišného slova (př. red – brown – table – white).

Další metodu pro výuku čtení v cizím jazyce předkládají autorky B. Pechancová, A. Smrčková (2000, 18). Jedná se o metodu tzv. globálního čtení, kterou navrhli Chall a Adams. Tato metoda je vhodná i pro osvojování nové slovní zásoby. Spočívá v tom, že žáci vnímají a čtou slova jako celky. Slova, popřípadě věty nebo fráze jsou spojeny s různými obrázky, které jsou známé pod názvem „flash cards“. Žáci si na základě opakování snadno pamatují celá slova i věty.

Obr. 2 Ukázka textu v komiksových bublinách



Obr. 3 Vybírání vhodného slova do věty



Psaní

Stejně jako ve čteném projevu i v písemném projevu se objevují chyby podobné obtížím v českém jazyce. Dochází k vynechávání písmen (head-hed), přesmykování písmen a velmi často k fonetickému psaní. Žák slovo píše tak, jak ho slyší (has-hes, hand-hend). M. Bartoňová (2004, 115) píše, že do písemného projevu často negativně zasahuje dysgrafie. Práce dysgrafických žáků bývají často nečitelné, proto jim bývá umožněno psát tiskacími písmeny. Zaujala mě autorčina myšlenka na vytvoření sešitu, kam si žák zapisuje slova, která mu dělají problémy. Sešit má neustále u sebe, a tak se k nim může kdykoliv vracet. Pro nácvik pravopisu obtížných slov uvádí O. Zelinková (2009, 173) zajímavý postup: „**look – say – cover – write – check**“ :

1. podívej se na slovo
2. vyslov slovo nahlas
3. řekni slovo po písmenech
4. napiš slovo rukou ve vzduchu, kamarádovi na záda
5. zakryj slovo
6. napiš do sešitu
7. přečti a zkontroluj

Náměty na procvičování pravopisu uvádí B. Pechancová, A. Smrčková (2000) v příručce *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*.

Obr. Doplnění písmen do slov



What's this?

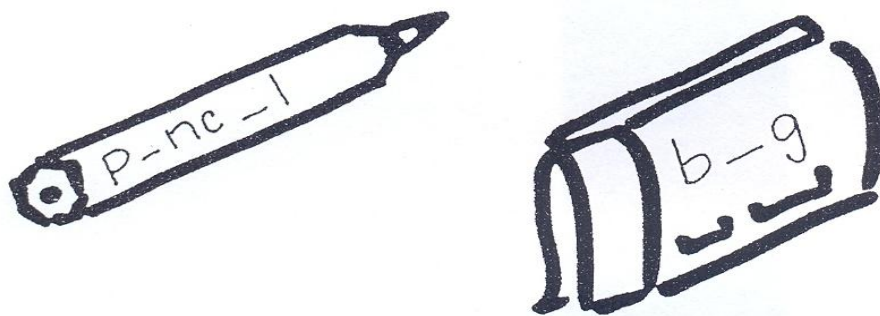
This is a pencil.



What _ this?

Th _ _ is _ p _ _ .

Obr. Doplnování chybějících písmen (Pechancová, Smrčková, 2000, 2)



Další zajímavá a užitečná cvičení najdeme v příručkách M. Kelly *Angličtina po písmenkách* (1999) a *Angličtina po slovech* (1999).

Obr. Jak vypadá tvůj den? (Kelly, 1999, 50)



THREE O'CLOCK



THREE THIRTY



I GO TO SCHOOL
AT _____
IN THE MORNING.



I EAT MY LUNCH
AT _____

Slovní zásoba

Slovní zásoba je základní stavební jednotkou každého jazyka. S osvojením dané slovní zásoby však mívají děti s SPU problémy. M. Bartoňová (2004, 107) rozlišuje slovní zásobu aktivní a pasivní. Aktivní slovní zásobou rozumíme tu oblast, kterou při výuce neustále rozšiřujeme. Do pasivní slovní zásoby patří slova, která žák pozná a rozumí jim. Čím více smyslů se zapojí při osvojování nového slova, tím větší je pravděpodobnost, že si žák nové slovo rychleji zapamatuje. Probírané učivo je nutné

neustále opakovat a vracet se k němu.

Do hodin anglického jazyka je vhodné zařazovat různé hry, protože dětem umožňují nenásilné osvojení slovní zásoby i jiných gramatických jevů. (Pechancová, Smrčková, 2000, 25)

J. Swierkoszová (2008, 61) uvádí následující doporučení, která se osvědčila při osvojování slovní zásoby:

- Slovíčka si žák osvojuje přímo v návaznosti na situaci;
- při osvojování slovíček lze využít pantomimu, pohyb, gestikulaci, neverbální odpovědi, písničky s pohybem, rytmiizaci;
- je nutné utvářet příležitosti k soustavnému opakování učiva, využívat kontextu, sociální komunikace, hraní rolí, dramatizace.

Různé náměty a pracovní listy určené k procvičení slovní zásoby můžeme najít v publikaci B. Pechancové a A. Smrčkové (2000) - *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. Velmi užitečnou se mi jeví také příručka M. Kelly (1999) – *Angličtina po slovech*. Námětů a nápadů jak procvičit slovní zásobu je mnoho. Pro názornost uvádím vybraná cvičení.

Obr. Křížovka (Kelly, 1999, 31)

7. Jak se řekne?

Anglicky: jaro _____ léto _____
zima _____ podzim _____

Obr. Had ze slovíček

Rozděl hada na jednotlivá slova.

SNAKE|ELEPHANT|DESKGREENBIGHUNGRYWHITETABLE

Obr. Tvoření nových slov (Kastlová, 2006, 32)

Doplň souhlásky ze závorky a tvoř nová slova.

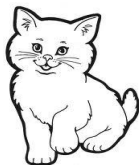
Ca__ (r, t, p, n)

ea__ (t, r, ch) fa__ (r, n, t)

(d, c, t, f) __ry



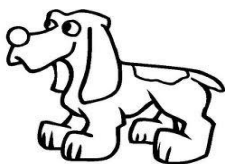
Obr. Multiple choice (výběr správné možnosti)



dog

hen

cat

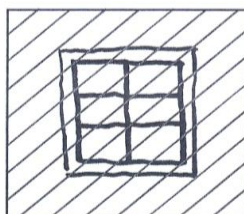
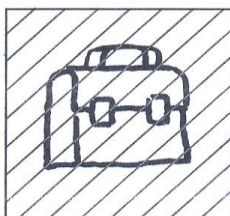


cat

dog

duck

Obr. Vyvození slov pomocí obrázků (Kastlová, 2006, 5)



Mluvený projev

Žáci s SPU mají často při hodinách problémy s vyjadřováním a výslovností. Obecně platí, že žáky neopravujeme za každým slovem, ale pouze tehdy, pokud je porozumění zkresleno. V hodinách cizího jazyka se snažíme používat daný jazyk co nejvíce. Pokyny během hodiny, omluvy i případné učitelovy komentáře jsou anglicky. Nesmí být ovšem narušeno porozumění, protože v tu chvíli je okamžitě ztracena pozornost žáků. Podle M. Bartoňové (2004, 114) je důležité vytvořit klidnou a pohodovou atmosféru a dát žákovi dostatek času na formulaci větného celku. Vhodný přístup učitele vede ke zmírnění nebo odstranění strachu z komunikace.

Komunikační cvičení vhodná i pro žáky s SPU uvádí O. Zelinková (2006, 85):

- dialog a dramatizace na témata žákům blízká (volný čas, setkání dvou přátel);
- dialog je snazší než monolog;
- vyprávění podle obrázků (tvoř věty, vyprávěj s využitím obrázků);
- myšlenkové mapy.

8.2 Zásady vyučování cizího jazyka

Podle O. Zelinkové (2009, 167) dělíme principy vyučování na pět oblastí:

1. Multisenzoriální přístup

- upřednostňuje poznávání nové látky více smysly;
- spojuje zrak, hmat, sluch a kinestetické vnímání;
- čím více smyslů je zapojeno, tím lépe.

2. Komunikativní přístup

- upřednostňuje aktivní účast žáka ve výuce, vyjadřování jeho myšlenek, potřeb a naslouchání mluvčímu.

3. Strukturovaný přístup

- základem je ukotvení spojitosti hlásky a písmena;

- využívá podobností v gramatice nebo slovní zásobě.

4. Sekvenční přístup

- vychází z členění učiva na menší části a postupování po malých krocích.

5. Kumulativní přístup

- preferuje spojitosti mezi novým a osvojeným učivem.

PRAKTICKÁ ČÁST

9 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Praktická část diplomové práce je zaměřena na reedukaci vybraných specifických poruch. Soustředila jsem se především na nápravu dyslexie a to proto, že je to nejčastěji se vyskytující specifická porucha učení na 1. stupni ZŠ. Poruchy psaní a pravopisu (dysgrafie, dysortografie) se velmi často k dyslexii přidružují, prolínají se, a tak mnou uvedená reedukační cvičení, zaměřená na nápravu dyslexie, jsou použitelná i pro nápravu dysgrafických a dysortografických obtíží. Avšak podrobněji se již nápravě dysgrafických a dysortografických potíží nevěnuji z důvodu obsáhlosti samotného tématu.

Reedukace je spolu s rehabilitací a kompenzací jednou ze základních metod speciální pedagogiky. Zatímco rehabilitace se věnuje úpravě společenských vztahů a zaměřuje se na možnosti pracovního uplatnění jedince s postižením, kompenzace se specializuje na rozvoj funkcí, které nejsou omezeny. Reedukace zahrnuje metody a postupy, které jsou zaměřené na postiženou funkci. Reedukačními metodami se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce. O. Zelinková (2009, 13) uvádí, že reedukace znamená utváření a výchovu psychických funkcí. Při reedukaci se začíná u nedostatečně rozvinutých funkcí a postupuje se k utváření dovedností. Vychází se z úrovně, které žák dosáhl. Reedukační proces mnohdy nemá návaznost na probíranou učební látku ve škole a probíhá bez ohledu na věk. Náprava má své etapy, které se musí dodržovat. Nedodržování stanoveného postupu pak vede k přetrvávání problémů.

Obtíže dětí, které mají problémy s učením, můžeme rozdělit na specifické a nespecifické. Podle V. Pokorné (2001, 231) se nespecifické chyby dají odstranit, pokud dítě samo chce a opakovaně procvičuje oblast, která mu dělá problém. Specifické problémy, postihující děti se specifickými poruchami učení, se pouhým opakováním neodstraní. U těchto dětí je zapotřebí uplatňovat specifické způsoby nápravy, které se vyznačují především vhodně vybranými nápravnými metodami, postupy a stanovenými pravidly. Reedukace dětí se specifickými poruchami učení se řídí jistými zásadami.

9.1 Zásady reedukace

Stanovení a dodržování zásad při reedukaci SPU zvyšuje účinnost nápravných

metod. Pro zvolení vhodných nápravných metod je podstatné, abychom dobře znali diagnózu dítěte. Je nutné, obeznámit se s příčinami, které vedly ke vzniku poruchy a je třeba zaměřit se i na to, jak se daná porucha u dítěte projevuje. S touto zásadou úzce souvisí názory Z. Matějčka (1995, 176) a V. Pokorné (2001, 233-237), které říkají, že podle prostudovaného diagnostického rozboru volíme vhodnou metodu. Je samozřejmé, že každé dítě je samostatná osobnost, a tak i nápravný postup volíme tak, aby co nejvíce odpovídal individualitě dítěte. U dětí s geneticky podmíněnými poruchami volíme jiné pracovní metody a postupy než u těch, u kterých je patrná souvislost poruchy s lehkým poškozením mozku. Při reedukačním procesu je nutné vytvořit pro dítě příznivou atmosféru, na jejímž utváření se podílí nejen terapeut, ale i rodiče, kamarádi, učitel a spolužáci. Ti všichni by měli být s poruchou seznámeni. Spolužáci a kamarádi proto, aby znevýhodněnému žákovi pomáhali, rodiče a učitelé proto, aby pochopili, že nejde o lenost, ale o poruchu organismu. Tím, že budou všichni s problémem obeznámeni, by se mělo předejít situacím, kdy je dítě káráno, hubováno nebo dokonce uráženo. Dítě se pak cítí bezmocné a méněcenné. Dítěti by neměly být předkládány úkoly, které jsou pro něj příliš náročné.

Mezi další časté chyby patří učení se nazpaměť bez pochopení a souvislostí. Obrovskou chybou je to, že žáka za dobře provedenou věc nepochválíme. Vždyť i dítěti s poruchou učení musíme dát při reedukaci šanci zažít úspěch. To, že dítě zažije úspěch, je pro něj největší motivací. Úspěch posílí sebevědomí a sebedůvěru dítěte. Kladná motivace v nápravné práci je velmi dobrým začátkem celého reedukačního procesu.

Nápravná péče je dlouhodobou záležitostí. Velmi těžkým úkolem je udržet počáteční nadšení a snahu nejen dítěte, ale také jeho rodičů, kteří někdy ve svém počátečním nasazení polevují. Přitom právě rodičovská podpora je pro dítě nesmírně důležitá. Je tedy potřeba dodávat všem zúčastněným naději. Nikdo ale nedovede předem říci, jak dlouho bude reedukace trvat a jakých výsledků dítě dosáhne. Musíme se tedy vyvarovat toho, abychom v rodičích a dětech vyvolávali falešné naděje. S dítětem s SPU je důležité pracovat pravidelně a systematicky. Cvičení by mělo být prováděno denně s porozuměním. Pasivní plnění úkolů je nevyhovující. Denní nácvik by měl být krátký, ale intenzivní. Pokud chceme, aby dítě pracovalo uvědoměle, musí být dobře soustředěné. Pro dobrou koncentraci je potřeba vytvořit příznivé podmínky. Terapeut nebo rodič navazuje s dítětem oční kontakt a je na dítě plně soustředěn. Desetiminutové denní cvičení by mělo probíhat v klidné, pohodové atmosféře, kde se nevyskytují žádné

rušivé elementy.

Do nápravné péče se nepromítají jen vhodně zvolené reedukační metody a postupy. Práci s dítětem velmi ovlivňuje i spolupráce rodičů, motivace dítěte a mnoho dalších složek, z nichž ty nejdůležitější jsem již zmínila v této kapitole.

10 REEDUKAČNÍ LEKCE

Podle Z. Matějčka (1995, 214) je možno napravovat nejlehčí formy dyslexie během normálního edukačního procesu v základních školách. Nápravu na 1. stupni základní školy provádí třídní učitel. Podmínkou pro úspěšnou nápravu je učitelova informovanost o problematice specifických poruch učení. Péče o dyslektické děti může být také zajišťována v rámci dyslektického kroužku ve škole. Kroužek je veden speciálním pedagogem nebo jiným proškoleným pedagogem, který absolvoval speciálními kurzy, popřípadě může být náprava zajišťována pracovníkem z odborného pracoviště. Je samozřejmé, že ten, kdo nápravu provádí, má přehled o různých metodách a způsobech práce s dětmi s SPU a má k dispozici množství pomůcek. Reedukaci je možno provádět individuálně i v menších skupinách.

Jak píše O. Zelinková (2009, 235-237), pro obsah nápravné lekce je určující nejen diagnostika odborného pracoviště, ale i pedagogická diagnostika učitele, který vede nápravnou jednotku a samozřejmě také informace od třídního učitele, který podává zprávy o žákových problémech. Při nápravě specifických poruch učení se klade důraz především na následující oblasti:

- sluchové rozlišování (sluchová analýza a syntéza)
- zraková percepce (zraková analýza a syntéza, rozlišování figury a pozadí, nácvik, čtení pomocí okénka)
- pravolevá orientace (lze zařadit i jako relaxační cvičení formou her)
- řečová cvičení (vyhledávání slov dle pokynů vyučujícího)
- čtení (soustředíme se na techniku čtení a na čtení s porozuměním)
- psaní
- paměť, koncentrace pozornosti

V průběhu souvislé pedagogické praxe na ZŠ v Sušici jsem se účastnila dyslektického kroužku, na který docházeli žáci dané základní školy s SPU. Během lekcí, které trvaly 45 minut, jsem sledovala práci žáků, jejich úspěchy i neúspěchy. Žáci byli rozděleni do dvou skupin dle věku. Do první skupiny docházeli žáci z druhých a třetích tříd. Ve druhé skupině byli žáci tříd čtvrtých a pátých. První skupina docházela na reedukační lekci každou středu od jedné hodiny. Druhá skupina přicházela ve čtvrtek

taktéž v jednu hodinu. Náprava probíhala jednou týdně. Níže jsou pro názornost uvedeny dvě vybrané nápravné lekce. Cvičení jsou uvedena přesně tak, jak po sobě následovala.

10.1 Práce v dyslektickém kroužku v ZŠ v Sušici

Hospitace č. 1, dne 23. 2. 2011

1. skupina:

- žáci 4. a 5. ročníku
- 5 žáků (4 chlapci, 1 dívka)
- počet leváků: 1

Sluchová percepce:

- organizace: žáci si sedli do kroužku před tabulí a učitelka vytleskávala krátké rytmické celky, které po ní žáci opakovali;
- další krok spočíval v tom, že žáci na sebe v tleskání jeden po druhém navazovali;
- závěr: cvičení se obešlo bez větších problémů, žáci pouze trochu zrychlovali.

Pravolevá orientace:

- organizace: v kroužku před tabulí;
- pokyny: pravá ruka za levé ucho, pravý loket na levé koleno, ukaž 3 prsty na pravé ruce, pravou rukou plácni do levé nohy;
- závěr: nepozorovala jsem žádné problémy s plněním pokynů.

Koncentrace pozornosti:

- organizace: samostatně v lavicích;
- nakopírované cvičení;
- pokyny: spoj čísla přesně podle předlohy;
- závěr: většina dětí měla jen malé problémy, a pak se v pracích objevovaly škrtnance.

Sluchové rozlišování:

- organizace: práce ve dvojicích;
- pomůcky: bzučák;
- na tabuli napsané znaky pro krátkou a dlouhou slabik, podle kterých zkoušeli žáci slova vymýšlet;
- př. : _ . máma, . _ . památka, . . . masopust, . _ motýl;
- závěr: pozorovala jsem velké problémy;
- některá slova (př. máma, motýl) žáci vymysleli až s pomocí učitelky (vybírali ze slov, která jim učitelka nabízela).

Zrakové rozlišování:

- organizace: společná práce, každé dítě má vlastní text;
- žáci dostali krátký text, ve kterém chybí diakritika – každý žák čte nahlas jednu větu a doplňuje vynechané háčky a čárky;
- závěr: žáci mají velké problémy – dohadují slova, čtou je bez háčeků a čárek a mnohdy chybu přehlédnou;
- dle slov vyučující mají děti s tímto typem cvičení problémy;
- doplňková práce s textem: název článku, kdo je autorem, vyhledej v textu.

Sluchová paměť:

- organizace: pedagožka předčítá úkoly, pak je vyvolaný žák plní a ostatní kontrolují;
- pokyny: jdi ke dveřím, udělej 3 dřepy, do levého rohu tabule napiš písmeno A, křídlo polož na stůl, sedni si na místo;
- závěr: žákům to šlo velmi dobře, při delších úkolech zapomínali 1 nebo 2 věci;
- cvičení žáky bavilo.

Jazykový guláš:

- organizace: samostatná práce v lavicích;
- cvičení obsahovalo 6 úkolů; žáci dostali 12 kartiček; každému úkolu náležely 2 kartičky;
- příklady zadávaných úkolů: vymysli 2 slova, ve kterých je *ú*; vymysli

čtyřslabičná slova, z vyjmenovaných slov po *p* vyber slova, která označují zvířata;

- závěr: největší potíže jsem zaznamenala s vymyšlením čtyřslabičných slov.

Hospitace č. 2, dne 24. 2. 2011

2. skupina:

- žáci 2. a 3. ročníku
- 3 žáci (2 chlapci, 1 dívka)
- počet leváků: 2

Sluchová percepce:

- organizace: žáci sedí na zemi v kroužku;
- provádí vytleskávání rytmu na motivy hry o zvířatech (př. kůň-kůň, osel-osel);
- závěr: žáci mají menší problémy s dodržováním rytmu.

Sluchové vnímání:

- organizace: společná práce;
- pokyn: v čem se liší dvě slova;
- učitelka čte dvojice slov a děti hledají rozdíl;
- př. skýn-ckýn, tik-tyk, čoví-šoví, reli-réli, aši-aži;
- závěr: problémy se vyskytovaly u slov, kde se měnilo š-č,š-ž;
- velký problém byl s dvojicí slov: mokl-molk (učitelka musela obě slova napsat na tabuli a až potom dokázali žáci najít rozdíl).

Zrakové rozlišování:

- organizace: samostatná práce, společná kontrola;
- pokyn: najdi 8 nesmyslů na obrázku;
- závěr: oba žáci 3. třídy splnili úkol poměrně rychle, ale našli jen 6 nesmyslů;
- žákyně druhé třídy našla pouze 4 rozdíly.

Zrakové rozlišování:

- organizace: samostatná práce;
- pokyn: najdi v textu měkké souhlásky a přeškrtni je;
- závěr: žáci ze třetí třídy splnili úkol dobře, zapomněli jen pár souhlásek;
- žákyně druhé třídy měla výrazné problémy, ani s pomocí učitelky nebyla schopna provést správně sluchovou analýzu a syntézu slova.

Pravolevá orientace:

- organizace: v kroužku na koberci;
- pokyny: vzpaž pravou ruku, pravou rukou se dotkni palce na levé noze, pokrč levou nohu;
- závěr: nepozorovala jsem žádné problémy s plněním pokynů, děti cvičení bavilo.

11 REEDUKACE POZNÁVACÍCH FUNKCÍ

„Co jsou to specifické poruchy učení, není jednoduchá otázka. Zcela nezvratné je, že existují a výrazně nepříznivě ovlivňují vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí ve školním věku a mají vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Mají rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí. Proto je důležité, abychom u dětí vědomě tyto funkce rozvíjeli.“ (Pokorná, 1998, 7)

V následující kapitole se zabývám rozvojem poznávacích funkcí, které ovlivňují proces čtení i psaní.

zrakové vnímání

- rozvoj zrakového vnímání
- zrakové rozlišování
- zraková paměť
- nácvik levo-pravého pohybu očí
- visuomotorika
- zraková analýza a syntéza
- hry rozvíjející zrakové vnímání

sluchové vnímání

- sluchová paměť
- sluchové rozlišování
- sluchová analýza a syntéza

prostorová orientace

pravolevá orientace

koncentrace pozornosti

rozvoj slovní zásoby

11.1 Zrakové vnímání

Při vývoji patří zrak k jednomu z nejdůležitějších smyslů, protože má velký vliv na to, co se učíme a jak se to naučíme. S. Newman (2004, 117) poukazuje na prokázanou těsnou souvislost mezi schopností manipulovat s předměty, vnímáním okolního světa a zrakem.

„Zrakové vnímání tvoří podklad především pro dyslexii, ale do jisté míry souvisí také s dysortografií (promítá se do opisu a přepisu i do psaní formou diktátu, zejména do jeho kontroly) a dále s dyskalkulií. Při porušeném nebo nerozvinutém zrakovém vnímání dítě vnímá zkresleně například tvary, písmena, číslice. Hůře například rozlišuje podobné tvary a drobné rozdíly – nevnímá jemné rozdíly mezi obrázky, neumí doplnit chybějící prvek na obrázku, nedokáže určit, čím jsou si obrázky podobné.“

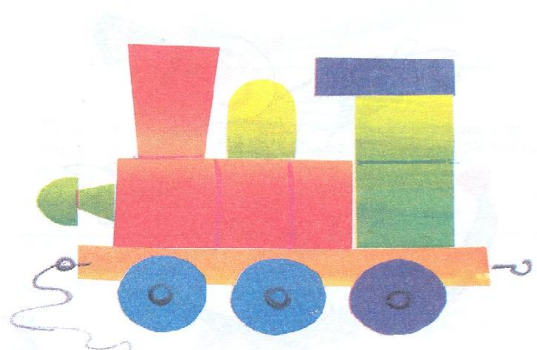
Při porušeném zrakovém vnímání jsou typické záměny tvarově podobných písmen (b-d-p, a-o-e, m-n) nebo číslic. Svůj podíl zde mají i problémy pravolevé orientace a orientace v prostoru. Porušená zraková paměť má za následek horší vybavování a zapamatování si písmen. (Jucovičová, Žáčková, 2008, 34)

11.1.1 Rozvoj zrakového vnímání

E. Mádrová (1995, 9) uvádí, že pro nácvik zrakového vnímání je vhodné využívat stavebnice. Práce se stavebnicí je vhodná i pro menší děti. Staví se podle plánku. Pro vnímání je nutné, aby děti přesně dodržovaly předlohu a vnímaly tedy velikost, tvar i barvu stavby.

K používání stavebnic se vyjadřuje i D. Krejbichová (1994, 6), která píše, že: „děti s nedokonalou zrakovou percepcí obvykle odmítají pracovat dle předlohy a skládají podle své fantazie. Je nutné důsledně dbát na skládání podle předlohy a učit dítě předlohu pozorovat; upravovat směr pozorování, naučit dítě porovnávat postavené s předlohou.“

Obr. Stavba ze stavebnice (Mádrová, 1995, 9)



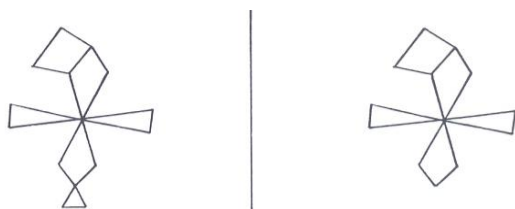
11.1.2 Zrakové rozlišování

B. Sindelarová (2003) nabízí celou řadu pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání. K pracovním listům vytvořila také metodickou příručku, jak s kterým cvičením pracovat. Z celé škály námětů jsem vybrala cvičení zaměřená na hledání rozdílů v párových obrázcích, které procvičují zrakové rozlišování. Na podobném principu jsou založena cvičení, při kterých žáci vyhledávají 2 totožné obrázky.

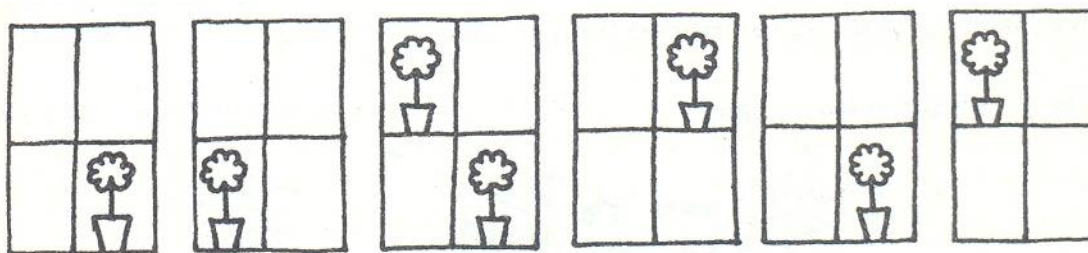
Rozdíly v párových obrázcích

Cvičení je zaměřené na nácvik zrakového rozlišování. Dítě si prohlédne oba obrázky a hledá mezi nimi rozdíly. Dítě si může obrázky prohlížet neomezeně dlouho, ale nikdo mu nesmí pomáhat. Rozdíly mezi obrázky může dítě pojmenovat nebo je do obrázku dokreslit.

Obr. Rozdíly v párových obrázcích (Sindelarová, 2003, příloha - soubor úkolů 2)



Obr. Najdi shodné obrázky (Zelinková, 2009, 133)



Zrakové rozlišování inverzních obrazců

U dětí, které mají problém s rozlišováním inverzních tvarů, může docházet k obtížnému rozlišování tvarů písmen i číslic a také k zrcadlovému psaní. Jde o písmena lišící se polohou (b-d-p, a-o, s-z atd.) Se schopností zrakového rozlišování je většinou úzce spojena i schopnost orientovat se v prostoru. Úkolem dítěte je prohlédnout si řadu obrázků a určit, který obrázek v řadě je jiný a proč. (Pokorná, 2000)

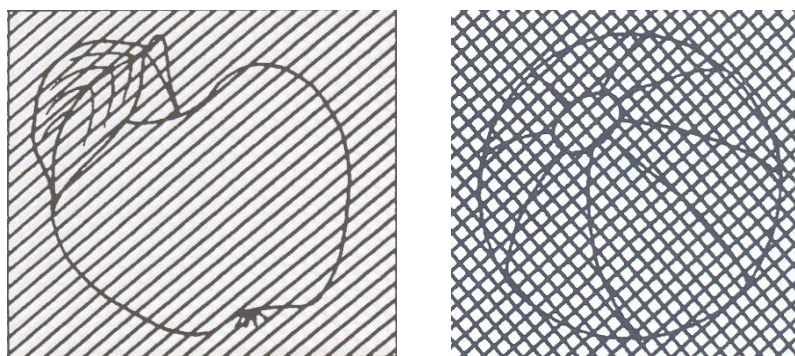
J. Bednářová (2009) vytvořila zajímavé publikace zaměřené na rozvoj zrakového vnímání. Jednotlivá cvičení jsou zakomponována do příběhu krtka Barbory a jeho kamarádů. Publikace je velmi hezky ilustrovaná a cvičení jsou zde prezentována formou her. Na ukázkou jsem vybrala cvičení na rozvoj zrakového rozlišování obrazce, který se liší pravo-levou polohou.

Obr. Zrakové rozlišování inverzních obrazců (Bednářová, 2009, 32)

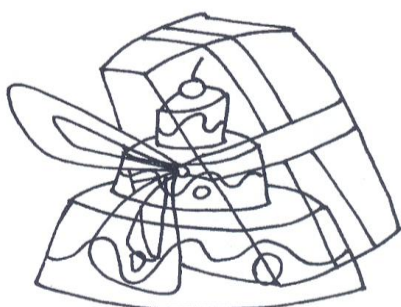


V. Pokorná (2000, 2) se rovněž zabývá zrakovým vnímáním v části svého sborníku *Rozvoj vnímání a poznávání 1*. Autorka do své publikace zařadila cvičení zaměřená na zrakové rozlišování pozadí a figury. Dítě se učí poznávat tvar, který je součástí komplexního obrazu. Toto cvičení pomáhá dítěti při orientaci v textu a při jeho opisování. Nakreslené předměty dítě pojmenovává, obtahuje pastelkou či překresluje na papír.

Obr. Figura a pozadí (Pokorná, 2000, 3-8)



Obr. Figura a pozadí (Bláhová, 2009-2010)



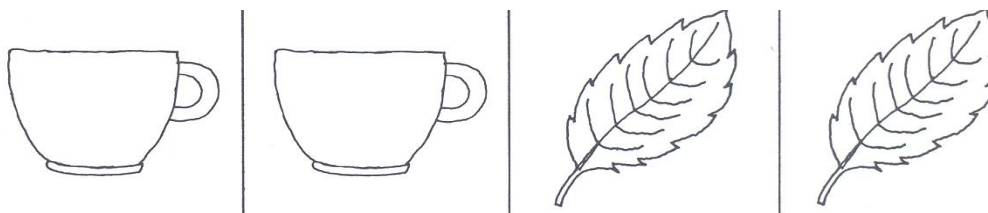
11.1.4 Zraková paměť

„Zraková paměť je důležitá pro čtení nejen z hlediska schopnosti vnímat znak (písmeno) a podržet ho po určitou dobu v paměti, ale také schopnosti zapamatovat si čtené a pak si ho vybavit a reprodukovat. Prostřednictvím zrakové paměti si dítě posléze dokáže vybavit, co bylo napsáno v sešitě, co v učebnici, který obrázek doprovázel text, co bylo zvýrazněno apod.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, 53)

Nácvik zrakové paměti

Cvičení zaměřené na úroveň zrakové paměti zkoumá, do jaké míry je dítě schopné zapamatovat si řadu obrázků. Jednotlivé karty s obrázky jsou poskládány do řady a dítě se na ně krátkou dobu dívá. Poté se obrázky schovají a úkolem dítěte je určit, v jakém pořadí mu byly obrázky předloženy.

Obr. Rozvoj zrakové paměti (Sindelarová, 2003, příloha - soubor úkolů 9)



R. Bláhová (2009-2010) v projektu *Vzdělávání dětí s poruchami učení na 1. stupni ZŠ* uvádí hru **C o v i d í m, t o s i p a m a t u j i. Potřebujeme zhruba 10 předmětů, které rozložíme na stůl. Dítě se na ně chvíli dívá, a pak se otočí. Předměty přemístíme nebo některé zakryjeme a dítě určuje rozdíl.**

Ch. Lynch a J. Kidd (2010, 115) vytvořily zásobník her, které se vztahují ke zrakové paměti. Vybrala jsem hru nazvanou **K d o m á z v í ř á t k o?** Ke hře potřebujeme tři až šest různých obrázků zvířat. Hru hrajeme ve skupině dětí. **Dítě rozdává každému obrázek. Každý ukáže, jaký obrázek dostal. Obrázky otočíme lícovou stranou dolů a ptáme se dítěte: „Kdo dostal krávu?“. Jinou možností je obrázky zamíchat a požádat dítě, aby je vrátilo stejným osobám.**

Podle **D. Jucovičové, H. Žáčkové** (2008, 53) se do této kategorie dají zařadit i následující cvičení:

- modelování podle předlohy (k modelování lze použít modelínu, modurit či keramickou hlinu)
- dokreslování vlastního autoportrétu podle předlohy
- pexeso

Netradiční a zajímavé hry najdeme v knize Z. Šimanovského (2002, 81). Vybrala jsem tzv. **h r u n a f o t o g r a f y. Děti rozdělíme do dvojic. Vyšší hráč z dvojice je fotograf a menší představuje fotoaparát. Fotograf zavede partnera-aparát, který má zavřené oči před objekt, nastaví ho do požadované pozice (př. dřep, mírně sklopená hlava) a lehce stiskne rameno, „exponuje“.** Hráč - aparát otevře na chvíli oči a uloží si do paměti záběr, podobu předmětu před sebou. **Provedeme to s několika objekty. Poté budeme vyvolávat snímky, což znamená, že hráč-aparát otevře oči a vyvolává z paměti jednotlivé snímky, které slovně komentuje nebo kreslí.**

11.1.5 Návnik levo-pravého pohybu očí

„Návnik levo-pravého pohybu očí je důležitým předpokladem pro vlastní čtení a psaní. Oči se po řádcích pohybují v rychlých skocích (sakádách). Mezi jednotlivými sakádami jsou delší pauzy (fixace). Čím je čtení vyspělejší, tím méně fixací je třeba. U dětí se specifickými poruchami učení, zvláště u dětí s dyslexií, se často setkáváme s regresivními očními pohyby: dítě se zrakem vrací zpět, hledá, upřesňuje svůj pohled. Poruchy levo-pravého pohybu očí vedou k tzv. zrcadlovému čtení nebo psaní, kdy dítě má tendenci číst či psát zprava doleva, případně psát písmena a číslice v opačném směru.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, 43-44)

Pro návnik správného levo-pravého pohybu očí nám mohou celkem dobře posloužit i pracovní listy zaměřené na grafomotoriku. Daný účel také splňují různé záložky či čtecí okénka.

Obr. Dokreslování vlnky zleva doprava podle vzoru (Mlčochová, 2004,15)



Obr. Spojování dvou předmětů (Treuová, 1995, 10)

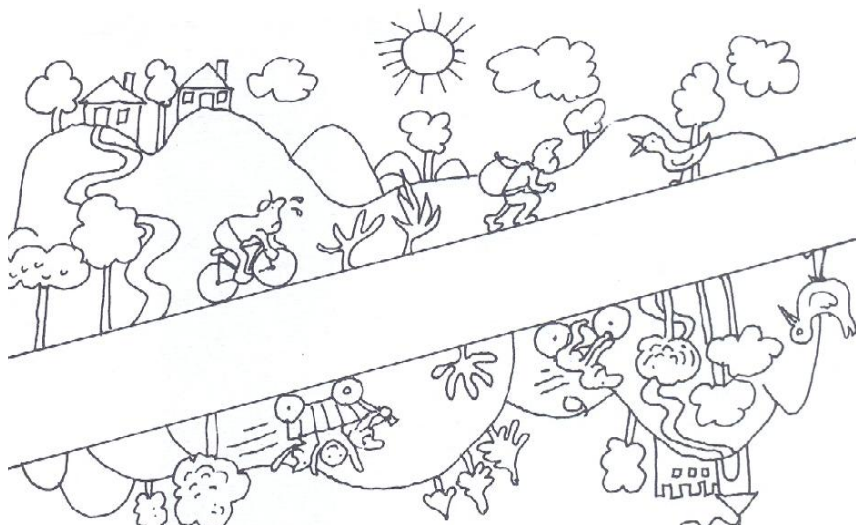


11.1.6 Visuomotorika

Tento typ cvičení nám slouží k tomu, abychom přezkoumali, do jaké míry u dítěte spolupracuje ruka a oko.

Obr. Rozvíjení visuomotoriky (Sindelarová, 2003, příloha - soubor úkolů 16)

Úkolem dítěte je vést čáru mezi dvěma liniemi, které naznačují silnici. Dítě nesmí přes tyto linie přejít tužkou.



11.1.7 Zraková analýza a syntéza

O. Zelinková (2009, 134) uvádí několik námětů, jak lze procvičovat analytické a syntetické zrakové vnímání:

- Skládání rozstříhaných obrázků
- Dokreslování písmen nebo obrázků
- Skládání dřevěných kostek s obrázky

Obr. Dokreslování písmen a obrázků (Mrázová, 1994, 22)

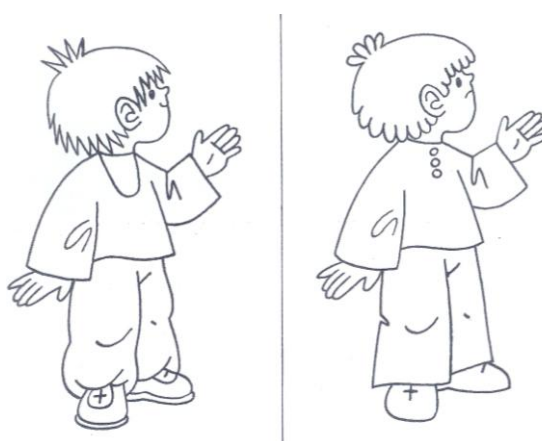


Obr. Vyhledávání chybějících částí (Bednářová, 2009, 16)

Dítě má za úkol porovnat jednotlivé obrázky v řadě podle označeného vzoru, vyhledat a popřípadě dokreslit chybějící části.



Obr. Vyhledej 6 rozdílů (Švancarová, 2008, 4)



11.1.8 Hry rozvíjející zrakové vnímání

B. Sindelarová (2003, 32-34) uvádí velké množství her, které slouží k rozvíjení zrakového vnímání a které mohou hrát děti doma se svými rodiči. Nebudu zde vypisovat všechny hry, které jsou v příručce, zmíním pouze některá cvičení, která mě zaujala.

Vidím, vidím, co ty nevidíš! (str. 32)

- ***Hra se může hrát kdekoliv. Předpokládejte, že hru hrajete v obývacím pokoji. Zvolte si nějakou vlastnost (např. barvu), která pro vás bude směrodatná. Představte si, že v pokoji je červený ubrus. Dítěti řekněte: „Vidím, vidím, co ty nevidíš a je to červené.“ Dítě vyhledává a jmenuje červené předměty v místnosti. Když řekne ubrus, odpovíte „Ano“.***

Třídění hřebíků (str. 33)

- *Do krabice nasypete hřebíčky různých barev a tvarů. Dítě vyhledává hřebíčky, které jsou úplně stejné a třídí je do krabic. Žádný hřebíček nesmí být přehlédnutý.*
- Hru lze obměnit a místo hřebíků můžeme použít knoflíky, stavebnicové kostky, pastelky aj.

Labyrint z nití (str. 33)

- *Vezměte tři nitě různých barev a položte je na bílý arch papíru. Z nití vytvořte různé smyčky. Dítě prstem sleduje každou nit od začátku do konce.*

Plakáty (str. 33)

- *Ukažte dítěti plakát. Vyberte si jednu věc z plakátu a tu pojmenujte. Dítě ji na něm musí vyhledat.*
- Místo plakátu můžeme použít ilustraci v knize nebo časopisu, fotografii aj.

D. Kutálková (2010, 52-57) nabízí další možné náměty na hry pro rozvoj zrakového vnímání.

Puzzle

- *Dětská hra puzzle je výborná pro dlouhodobé procvičování přesného zrakového vnímání, zrakové paměti i postřehu. Hra klade nároky nejen na optické schopnosti, ale i na vytrvalost a trpělivost.*
- Autorka dodává, že podobnou službu jako puzzle udělá i rozstříhaný obrázek z časopisu nebo stará pohlednice.

Co tam bylo?

- *Tato hra je zaměřená na procvičování optické paměti. Dítě má za úkol zapamatovat si co nejvíce věcí, které byly na obrázku, na stole, za výlohou atd. Pak zařídíme, aby dítě předměty nevidělo a chceme, aby jich vyjmenovalo co nejvíc.*

Co přibylo?

- *Cvičení je rovněž zaměřené na cvičení optické paměti. Spočívá v tom, že postupně malujeme obrázek po malých částech. Dítě se chvíli nedívá, a pak určuje, co na obrázku přibylo.*

11.2 Sluchové vnímání

„U dětí s SPU se setkáváme s opožděným vývojem sluchového vnímání. Vezmeme-li v úvahu převážně fonetický pravopis, je zřejmé, že poruchy sluchového vnímání se projeví ve čtení a v pravopise. Analýza a syntéza slov je nezvládnutá, dítě vynechává, přidává, zaměňuje písmena.“ J. Swierkoszová (2008, 41-42). Cvičení proto zaměřujeme hlavně na zdokonalování sluchové paměti, sluchového rozlišování a sluchové analýzy a syntézy. Předčasné diagnostikování poruch sluchového vnímání s sebou nese jistá úskalí. Sluchová analýza a syntéza se vyvíjí v průběhu celé první třídy základní školy, kdy je ovlivňována a zdokonalována výukou.

11.2.1 Sluchové rozlišování

Cvičení zaměřená na nácvik sluchového rozlišování lze najít v různých publikacích. D. Jucovičová, H. Žáčková (2008, 58) říkají, že při nácviku sluchové diferenciaci je dobré začínat s neřečovými zvuky. K tomuto účelu nám poslouží prázdné krabičky naplněné různými předměty (špendlíky, mince, kamínky, hrách, rýže, písek atd.). Před samotným cvičením děti nejprve seznámíme s obsahem jednotlivých pouzder a se zvukem, který dané předměty při třesení vydávají. Pak už děti samostatně podle zvuku určují, o který předmět se jedná. Ve stadiu identifikace neřečových zvuků lze výborně využít i různé hudební nástroje. Děti podle zvuku určují, o jaký nástroj se jedná. Pokud máme možnost využít hudební nástroje, zařazujeme i cvičení zaměřená na rozpoznání výšky, intenzity a délky jednotlivých tónů.

Cvičení specializující se na rozlišování neřečových zvuků lze najít i v publikaci E. Mádrové (1995, 26). Autorka předkládá řadu námětů, z nichž jsem vybrala ty, které nevyžadují žádné speciální pomůcky. Využít můžeme jakýkoliv předmět, který nás

napadne. Pro ilustraci uvádím následující cvičení.

Dítě má zakryté oči a hádá, co kdo dělá (např. přelévání vody z hrnečku, zavírání a otvírání okna či dveří, cinkání lžičkou o skleničku, t'ukání do stolu aj.) Hru lze hrát i na procházce v přírodě, kdy rozeznáváme zvuky, které slyšíme kolem sebe (ptačí zpěv, zurčení vody, traktor, štěkot psa atd.) Zábavnou hrou může být také identifikace člena rodiny podle jeho kroků.

Od rozlišování neřečových zvuků postupně přecházíme k nácviku diferenciaci prvků lidské řeči. Děti se učí poznávat známé osoby podle hlasu. Velmi zajímavou hru uvádí D. Krejbichová (1994, 7). Hra spočívá v poznání spolužáka podle hlasu.

Jedno dítě jde za dveře. Ostatní spolužáci ve třídě dostanou čísla. Hadač vejde zpátky do třídy, otočí se zády k dětem a řekne číslo. Žák s daným číslem se musí libovolně hlasově projevit a úkolem hadače je uhádnout, který spolužák se pod vyvolaným číslem skrývá.

„Sluchové vnímání řeči můžeme cvičit s dítětem tak, že si vymýšlíme slova, která začínají na stejnou hlásku nebo později slova, která na stejnou hlásku končí. Můžeme je naučit rozkládat slabiku na hlásky, nebo opět z hlásek slabiku sestavit. Slovní kopaná, kdy se vymýšlí slovo na poslední slabiku předcházejícího slova, je také vhodným cvičením tohoto druhu.“ (Pokorná, 1994)

Děti s SPU obvykle mívají problémy s rozlišováním měkkých a tvrdých slabik, krátkých a dlouhých samohlásek, a proto tyto vybrané oblasti dále podrobněji charakterizují.

11.2.2 Rozlišování měkkých a tvrdých slabik

Při nápravě potíží se sluchovým rozlišováním tvrdých a měkkých slabik se hojně používají tvrdé a měkké kostky. Na molitanové kostky se napíše měkké slabiky, na dřevěné kostky tvrdé slabiky. Dítěti se předřikávají slova, kde se vykytuje jedna z tvrdých či měkkých slabik a ono mačká příslušnou kostku. Cílem této metody je zapojení hmatu při fixování učiva. V. Pokorná (1998, 11) uvádí postup, který se dodržuje proto, aby se zabránilo dětskému chybování. Nejprve řekneme dítěti slovo, ve kterém se vyskytuje jedna z problematických slabik. Dítě slovo nejprve zopakuje (dbáme na zřetelnou artikulaci), a poté určuje, zda slyší měkkou nebo tvrdou slabiku.

Autorka vytvořila opravdu rozsáhlý seznam slov, kde se vyskytují problematické slabiky. Pro názornost uvádím některá ze slov (divadlo, bundy, když, tíže, Martin, všichni, lanýž, kanystr, slavný, tikot, notýsek aj.)

K reedukaci lze samozřejmě využít i jiných pomůcek. Existují různá mačkadla, která se dají zakoupit ve specializovaných obchodech, popřípadě můžeme využít měkkých a tvrdých tenisových míčků. Rozlišování tvrdých a měkkých slabik se procvičuje hlavně v průběhu prvního ročníku a je předpokladem pro zvládnutí gramatického učiva o tvrdých a měkkých souhláskách, které následuje většinou ve druhém ročníku ZŠ. (Jucovičová, Žáčková, 2008, 59)

Obr. Měkké a tvrdé kostky



J. Kuchařová (2003, 7) vycházela při tvoření pracovních listů pro děti s SPU z učiva druhého ročníku ZŠ. Autorka volně navázala na tvorbu E. Kubické (1994).

Obr. Procvičování učiva o tvrdých a měkkých slabikách. (J. Kuchařová, 2003, 7)

Vyber z řady slabik a doplň slova.

Ho ____, __ ba,
no ____, ře ____,
ro ____, __ den, (ry, hy, hy, ny, chy, ky, tý, ty)
sr ____, plo __.



dívčí jméno	H	.	.	.
srub	CH	.	t	.
část oděvu	K	.	b	.
opak večera	R	.	.	.
opak noci	D	.	.	.
příbuzná	T	.	.	.
část obličeje	N	.	.	.

S. Emmerlingová (1999, 45) vytvořila netradiční dyslektickou čítanku, která má podobu pracovních listů. Používá se při práci s dyslektickými dětmi. Pracovní listy jsou vhodné k nácviku čtení jak ve škole, tak i doma.

Doplň do slov měkké a tvrdé slabiky. Podtrhni je odlišnou barvou a doplněné věty přečti.

ty – ti

Kamará**di** si ___kají,
budíky zase ___kají.

dy – dí

Vylezou si na pose___,
nahore potichu se___.

dy – dí

Na Vánoce máme ho___,
tyto věci se mi ho ___.

dy – dí

Lidé mají nála___,
kytaru si nala___.

dy – di

Děda dává ra___,
my ho máme rá___.

ní – ny

Kari to je koře___,
keře mají koře___.

dí – dy

Hoši zase závo___,
pořádají závo___.

dí – dy

Kamará**di** rá**di** řá___,
lavice dělají řa___.

E Kubická (1994, 62) ve své publikaci uvádí cvičení zaměřená na problémové oblasti u dětí s SPU. Uvádím jednu z možností procvičování tvrdých a měkkých slabik.

Metodický návod:

Postupně čteme sloupce a potom řádky.

Vysvětlíme slova, ve kterých může být zároveň tvrdá i měkká slabika.

Modrou barvou kroužkujeme tvrdé slabiky. Červenou barvou měkké slabiky.

	1	2	3	4	5
1	závady	ticho	zvony	zelený	parník
2	závodní	tyče	zvoní	divadlo	schody
3	sady	letí	honí	hony	utíká
4	zátiší	výlety	vyletí	silný	silní
5	ledy	dítě	vany	voní	dívá se

Procvičování tvrdých a měkkých slabik se věnuje i H. Treuová (1994, 66). Pro představu postačí jen kousek cvičení, který uvádím dále.

Čti slova, snaž se o správnou výslovnost a podle pokynů napiš.

dy - dý		ty – tý		ny- ný	
sady		dráty		kameny	
řady		týden		záclony	
dýka		šaty		pěkný	
zahrady		notýsek		nýbrž	

11.2.3 Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

H. Tymichová (1992, 92) píše, že ke specifickým chybám vyplývajícím z této poruchy patří chyby, které plynou z nerozeznávání délek samohlásek. Pro nápravu této specifické chyby se užívá různých pomůcek. Jednou z pomůcek, které autorka uvádí je **soubor kartiček**, kde jsou od sebe barevně odlišeny dvojice samohlásek (a-á, e-é atd.) Délka nemá být barevně rozlišena, protože žák by si mohl délku samohlásky zafixovat ve spojitosti s barvou a k tomu by nemělo dojít. Jako jedno z možných cvičení s kartami se nabízí předřikávání slov, které provádí učitelka. Děti poslouchají a zvedají kartu se správnou samohláskou. Pokud se žák zmýlí, musíme ho včas opravit.

„Rozšířená technika nápravy při překonávání těchto obtíží je cvičení pomocí **bzučáku**, kdy se délka slabik vyřukává. Často se však stává, že děti na bzučáku krátké a dlouhé slabiky umí znázornit, ale při vlastním psaním nepřestávají chybovat. Bzučák neučí jemné diskriminaci délky v běžné řeči. Důležité je, aby dítě samo sebe poslouchalo při vyslovování slova, mluvilo zřetelně, ale délku slabiky nepřehánělo.“ V. Pokorná (1998, 12) doporučuje nacvičovat délku slabiky ve dvou fázích. V první fázi se předepíše slova a dítě k nim připisuje tečky označující krátkou nebo čárky označující dlouhou slabiku. Jako příklad zmiňuje autorka slova: nebe, motýl, strom, zátoka aj. Je dobré do cvičení zařadit i jednoslabičná slova, protože děti si často neuvědomují, že slabika se může skládat i z více písmen. Když máme jistotu, že dítě zvládlo tuto fázi, přecházíme k druhé etapě nácvičení. Ta spočívá v tom, že dítěti předepíšeme pouze sestavy teček a čárek a dítě má za úkol vymyslet odpovídající slova. Cvičení by se mělo

provádět nejlépe denně.

Procvičování délky slabik (Pokorná, 1998, 12)

první fáze: **nebe . .**

strom .

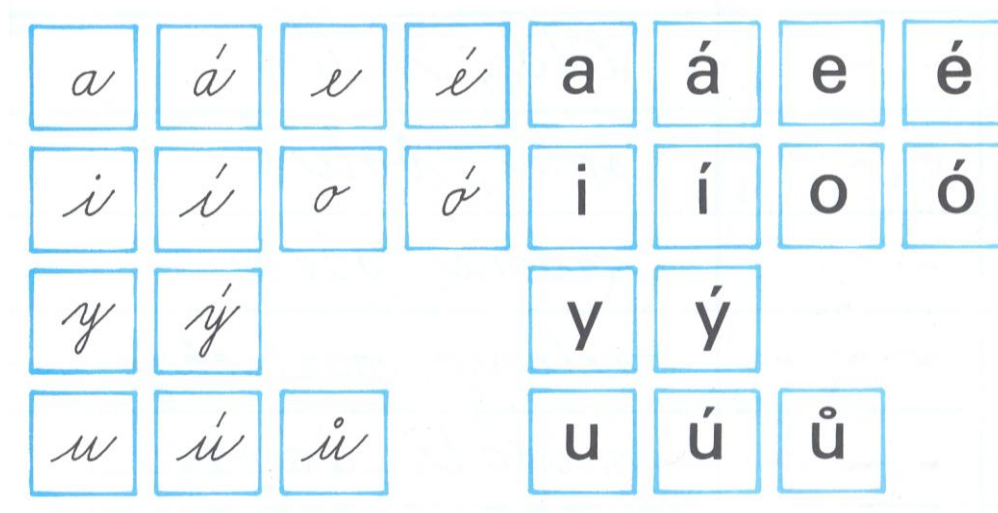
zátoka - . .

druhá fáze: **. skok, strom, bič, tác, stůl**

- - mává, váhá, dříví, zpívá, sází

. - . telátko, panáček, motýlek, koláček, kočárek

H. Tymichová (1992, 95) nabízí soubory karet s krátkými a dlouhými samohláskami, na kterých si žáci danou problematiku procvičují.



Obr. Bzučák



K. Ječná (1997, 8) uvádí cvičení, které lze využít na procvičování krátkých a dlouhých samohlásek.

Úkolem dítěte je tvořit dvojice slov, ve kterých délka samohlásky mění smysl:

párky – parky, drahá – dráha, sudy – sudý, láska – laská

J. Kuchařová (2003, 5-6) vytvořila pracovní listy, které napomáhají odstraňování problémů s rozlišováním délek samohlásek.

Obr. Procvičování délky samohlásek

■ **Oprav chyby.**

kralik	jidlo	krasa	pradlo	knižka
hřebik	sbira	utery	uplna	mleko
zamek	mydlo	patek	silny	mlyn

R



Z

C

S N



O. Zelinková (1998, 20) vytvořila celý sborník cvičení pro dyslektické děti. Následující cvičení rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek je vybráno ze sborníku *Cvičení pro dyslektiky I.*

ČTI POZORNĚ DVOJICE SLOV.

SLOVO, KTERÉ JE SPRÁVNĚ NAPSANÉ, PODTRHNI ČERVENĚ.

vice - více

páda - padá

mota - motá

silá - síla

sviti - svítí

smeti - smetí

kravá - kráva

mokrý - mokry

pohadka - pohádka

obrazek - obrázek

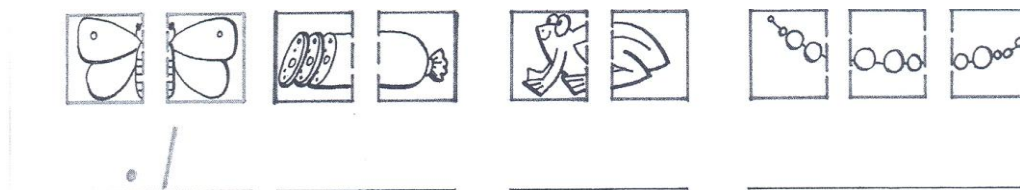
autičko - autičko

tulipan - tulipán

D. Švancarová (2008, 7) vytvořila pracovní listy, které mohou doplňovat běžnou výuku v první třídě. Zároveň je tato příručka použitelná i pro vzdělávání žáků, u kterých je znatelný nerovnoměrný vývoj psychických funkcí a také u žáků, kde hrozí riziko specifických vývojových poruch učení. V příručce najdeme cvičení zaměřená na osvojování písmen, na rozvoj zrakového a sluchového rozlišování atd.

Obr. Procvičování délky slabik

Prohlédni si, co je na obrázcích, a zapiš pomocí čárky a tečky dlouhé či krátké slabiky, ze kterých se slovo skládá.



11.2.4 Sluchová paměť

O. Zelinková (2009, 125) píše, že nedostatečně rozvinutá sluchová paměť bývá: „jednou z příčin obtíží ve sluchové analýze, syntéze či diferenciaci. Projevuje se zvláště tam, kde žáci vypracovávají cvičení bez zrakové opory (syntéza hlásek ve slovo, tvoření slov záměnou hlásek). U začínajících čtenářů může být jednou z překážek při skládání hlásek a písmen do slabik či slov.“

Pro dítě s narušenou sluchovou pamětí bývá problematické zapamatovat si pokyn nebo jeho část. Má problémy s naučením básniček, písniček. Z mluveného projevu si žák pamatuje jen velmi málo. Zpočátku při reedukaci využíváme neřečové zvuky. Můžeme použít například tužku, kterou ťukáme do stolu. Dítě určuje, kolikrát jsme ťukli. Od neřečových zvuků přecházíme k mluvené řeči. Autorky D. Jucovičová a H. Žáčková (2008) sesbíraly mnoho her na procvičování sluchové paměti.

Uvádím pouze vybraná cvičení:

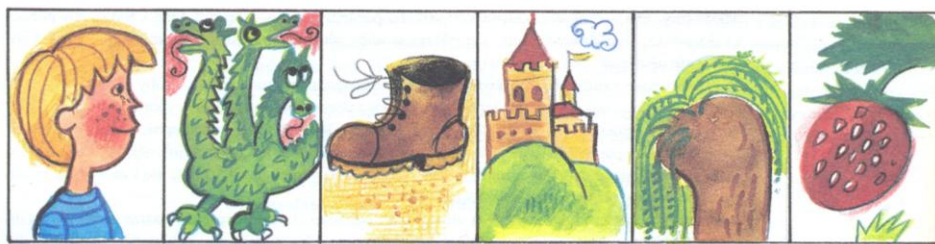
- **H r a v e š t a f e t ě** (str. 66)
 - *První hráč dostane kartičku s textem (zpočátku legračním, který se děti*

většinou zapamatují snadněji, protože je nějakým způsobem zaujme). Úkolem prvního hráče je naučit se text co nejrychleji nazpaměť. Když má dojem, že už to zvládl, kartičku odloží a jde naučit text dalšího hráče štafety. Ten pak jde učit dalšího hráče atd. Poslední ze štafety napíše text na papírek. Co vzniklo?

- **Práce s příběhy (str. 67)**
 - *Dítě poslouchá příběh a odpovídá na otázku, kterou zná předem (později už ji nezná dopředu).*
 - *Dokončíme započatý příběh.*
 - *Poslech příběhu, ve kterém má dítě určit, co je nesmyslné.*
 - *Poslech detektivního příběhu, kde má dítě učit pachatele.*
 - *Ilustrace k přečtenému příběhu.*
 - *Práce s obrázkovou osnovou*

Obr. Práce s obrázkovou osnovou. (Mádrová, 1995, 156)

Zkus vymyslet k obrázkům nějaký děj.



K práci s příběhy se vyjadřuje i D. Kutálková (2010, 69-70), která zmiňuje vyprávění příběhu podle **o b r á z k o v é o s n o v y**. *Obrázky postupně zakrýváme a dochází k pamětnému vyprávění. Práci s osnovou žák využije, když se musí učit větší množství látky. Žák se učí vybírat si pouze to podstatné.*

Z dalších cvičení jsem vybrala hru **P a m ě ť n a v ě t y**. *Dítěti předřikáme úkoly, které má splnit. Např. Vezmi žlutou pastelku, polož ji na stůl, jdi ke dveřím a udělej dřep. Pokyny dítě dostává pouze slovně, mělo by si zapamatovat a provést přesně v tom pořadí, ve kterém jsme je jmenovali.*

Obr. Práce s příběhem (Švancarová, 2008, 3)

Poslechni si pohádku, a pak ji zkus převyprávět. Vybarvi obrázky. Stránku můžeš rozstříhat a opět správně sestavit.

O BUDULÍNKOVI



V. Charvátová-Kopicová a Š. Boháčová (1997) vytvořily pracovní listy pro rozvoj řeči, sluchového a zrakového vnímání a motoriky rukou u dětí předškolního a mladšího školního věku. Vybrala jsem hru **C o v e z e v l á č e k? Před dětmi jsou volně rozložené kartičky s obrázky. Říkáme: Vláček jede a veze...(vyjmenujeme několik obrázků). Dítě si musí slova zapamatovat, obrázky najít a seřadit přesně tak, jak zněla instrukce (skládáme zleva doprava jako při čtení).**

D. Krejbichová (1994, 8) uvádí cvičení, které se jmenuje **Ř a d a s l o v**. Učitelka začíná: **Ve výloze hračkářství jsem viděla panenku... a ukáže na žáka. Ten opakuje to, co řekla učitelka, a přidá své slovo....a auto. Ukáže na dalšího a ten opakuje. Ve výloze hračkářství jsem viděla panenku a auto a (přidá) vláček. Obvykle hrajeme do 5 až 6 slov. Musíme dbát na přesné znění úvodní věty a přesné dodržení pořadí slov. Hra má velké množství obměn (zvířata v lese, předměty v místnosti).**

Ch. Lynch a Julia Kidd (2010, 115) se ve své publikaci *Cvičení pro rozvoj řeči* věnují rovněž zrakové paměti. Autorky vytvořily opravdu rozsáhlou sbírku her, které procvičují tuto oblast sluchového vnímání. Vybrala jsem cvičení, které autorky nazvaly **Ř a z e n í z v u k ů. K této hře potřebujeme hračky, které vydávají zvuk nebo**

hudební nástroje. Vybereme si několik předmětů a předvedeme dítěti, jaké zvuky vydávají. Vytvoříme sled zhruba 3 zvuků a úkolem dítěte je zopakovat zvuky ve správném pořadí.

11.2.5 Sluchová analýza a syntéza

„Aby se žák naučil správně a pohotově číst, musí se naučit zrakem členit slova na slabiky a vyslovovat slabiky najednou, bez předchozího šeptaného nebo i hlasitého čtení písmen, z kterých se slabika skládá. Před nácvikem čtení slabik však nutně musí předcházet rozklad slabiky na hlásky a sklad hlásek ve slabiku. Jestliže se sluchové cvičení analýzy a syntézy zanedbá, ztíží se a zpomalí nácvik čtení, a to zejména u dyslektiků. Při počátcích čtení je tedy velmi nutné pamatovat na neustálé sluchové cvičení analýzy a syntézy.“ Upevňování sluchové analýzy a syntézy vede ke zlepšení výsledků ve čtení, protože žáci si začínají uvědomovat hláskovou skladbu slova. (Tymichová, 1992, 59)

O. Zelinková (2009, 126) je toho názoru, že sluchová analýza a syntéza jsou spolu úzce spojeny, a proto je od sebe nemůžeme oddělit. Při nácviku postupujeme od nejsnazšího k těžšímu. V první fázi provádíme rozklad vět na slova, pokračujeme rozkladem slova na slabiky a teprve po zvládnutí těchto požadavků přistupujeme k rozkládání slova na hlásky. Podle autorky je sluchová syntéza pro děti složitější než sluchová analýza.

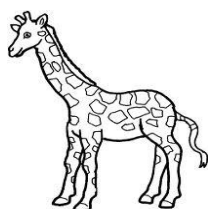
Náměty na procvičování sluchové analýzy a syntézy

D. Jucovičová, H. Žáčková, 2008, 63 uvádí následující cvičení:

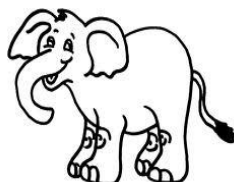
- *Dítě určuje počet slov ve větách, vymýšlí věty s určitým počtem slov nebo věty s přesně danými slovy (př. štěkal – venku – pes), určuje pořadí slov ve větě. Nejprve volíme věty holé a postupně přecházíme ke složitějším větným celkům. Věty, ve kterých se objevují předložky, spojky či zvrtná zájmena zařazujeme až v pozdějších fázích nácviku.*
- *Ve skupince dětí najednou vysloví nahlas každý „své“ slovo, které je předem utvořeno z domluvené věty. Mluví pouze tolik dětí, kolik je ve větě slov. Ostatní se snaží větu uhodnout.*

L. Černá a L. Tumpachová (2007) vytvořily pracovní listy k nápravě specifických poruchy učení. Z široké škály námětů jsem vybrala procvičování sluchové analýzy a syntézy.

Pojmenuj, napiš tiskacím písmem, vyhledej a zakroužkuj použitá písmena a přepiš psacím písmem.



A Ž I S R K M A F H A



G S I L O K N P

Zaměň jedno písmeno tak, aby vzniklo zvíře.

Šiška _____

Pusa _____

Jeden _____

Klon _____

V. Pokorná (1998, 9) předkládá náměty na procvičování rozkládání slov ve slabiky. Před samotným nácvikem je důležité upozornit dítě na to, že slabika se nemusí skládat jen ze dvou hlásek. Děti s SPU velmi často chybují právě v tomto ohledu, protože nácvik slabikování probíhá na jednoduchých slovech, která se skládají z otevřených slabik. Vybíráme tedy záměrně jiná slova (opice, mango, klavír, květina).

- ***S l o v n í k o p a n á – děti vymýšlí slova, která začínají poslední slabikou předchozího slova (př. Adéla – lanovka – kachna – namalovaný...)***

K. Santlerová (1993, 6) zmiňuje hru na tříbení sluchové analýzy:

- ***„H l á s k a n á s p r o b u d í“ - Zvolíme hlásku, která nás bude probouzet (např. hlásky -b-). Žáci položí hlavu na lavici. Učitel říká libovolná slova. Uslyší-li žák slovo s hláskou -b- zvedne hlavu a je probuzen. Hru lze obměnit tím, že hlásky -b- musí být na konci slova, uprostřed či na začátku slova. Lze použít pro libovolnou hlásku.***

V publikaci S. Pišlové (2008, 55) můžeme najít i složitější náměty vedoucí ke zdokonalování sluchové analýzy a syntézy. Pro názornost uvádím následující příklady:

- *Slož slovo z těchto hlásek: R H Y K U*
- *Slož slovo z těchto slabik: PO DĚ NA VĚ TI*
- *Slož co nejvíce slabik, které v češtině existují, z těchto písmen: A C D P Ě M I Y R. Ke každé slabice uveď příklad jejího využití ve slově (př. MA-maso).*

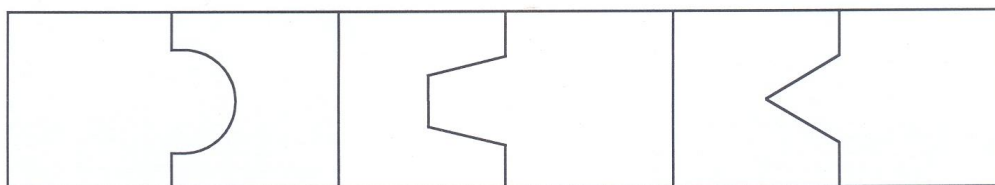
11.3 Prostorová orientace

„Dovednost orientovat se v prostoru se vyvíjí již v prvním roce života dítěte. Významným způsobem se na ní podílí zrakové a sluchové vnímání, pohyb a manipulace s předměty. Vývoj začíná ve směru vertikálním, kdy si dítě v batolecím věku díky zemské přitažlivosti osvojuje pojmy nahoře – dole. Následuje směr předozadní a horizontální. Zatímco pojmy nahoře a dole jsou jednoznačné, pojmy vpředu-vzadu, vpravo-vlevo mění svůj význam vzhledem k poloze těla. Ještě v předškolním věku je prostorové vnímání nepřesné, a to především odhad velikosti a vzdáleností.“ Dítě předškolního věku by mělo rozlišovat pojmy nahoře-dole, vpředu-vzadu, vedle, nad-pod, poslední, předposlední, první, hned před a hned za. Uvedené pojmy nespádají jen do oblasti matematických operací, jsou velmi důležité pro orientaci v životě. (Zelinková, 2009, 145)

V. Charvátová-Kopicová a Š. Boháčová (1997) píší, že prostorovou orientaci lze zdokonalovat pomocí obrázků. *Dítěti ukazuje obrázek a ptáme se ho na to, co je dole, nahoře, uprostřed, vpředu nebo vzadu. Ptáme se také na to, v jakém vzájemném postavení jsou předměty na obrázku.*

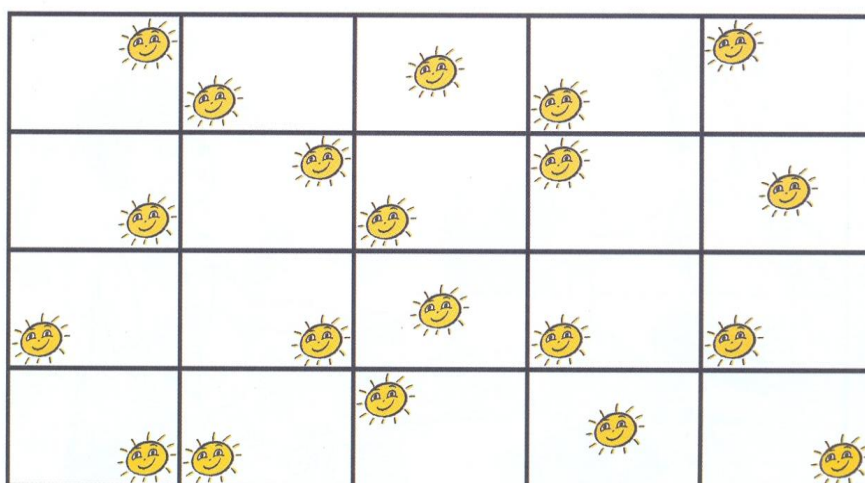
V. Pokorná (2000) připravila pro nácvik prostorové orientace kartičky, které do sebe zapadají různými tvary. Kartičky vystříháme, předkládáme polovinu z nějakého tvaru a dítě k ní vyhledává odpovídající zbytek.

Obr. Kartičky s tvary (Pokorná, 2000)



J. Bednářová (2010, 19) zařadila do své publikace nejen cvičení týkající se zrakového vnímání, ale také cvičení zaměřená na prostorovou orientaci.

Úkolem dítěte je vybarvit modře políčka, kde je sluníčko umístěno vpravo nahoře, žlutě ta pole, kde je obrázek umístěn vlevo dole a červeně ta pole, kde je obrázek uprostřed.



E. Kubická (1994, 9-10) doporučuje pro nácvik prostorové orientace využívat například praporky na signalizaci nebo hru na slepou bábu. Hry na orientaci v prostoru využíváme i na rozlišování polohy předmětů ve třídě. *Kde jsou umístěny dveře? Kde je tabule? Kde je nástěnka, mapa, umyvadlo?*

Prostorovou orientací se zabývá také S. Hermová (1994, 56). Která uvádí hru na procvičení pojmů nad-pod. *Děti sedí kolem stolu. Učitelka říká pokyny a děti podle nich reagují (prsty bubnují na stůl, prsty bubnují pod stolem atd.)*

Poměrně hodně námětů na procvičování prostorové orientace uvádějí autorky D. Jucovičová a H. Žáčková (2008, 36-39):

Jednou z možností nácviku je hra „*Přihová, hová*“, kterou pozměníme a žáka navádíme ke schovanému předmětu slovy *podívej se dozadu, vedle...*

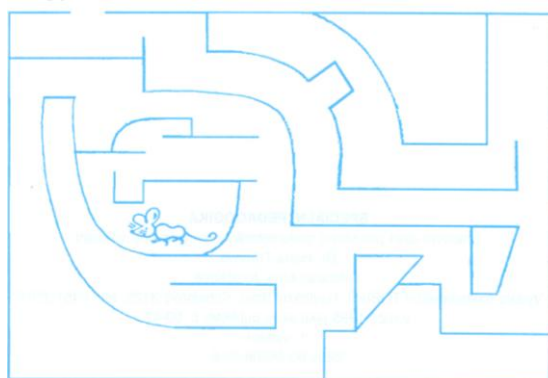
Další cvičení můžeme zařadit do hodiny tělesné výchovy. *Sestavíme řadu dětí a ptáme se, kdo je první, kdo poslední, kdo je před Věrou, kdo je hned za Petrem, kdo je mezi Věrou a Petrem atd.*

H r a n a n e v i d o m é h o působí nejen na orientaci, ale také na empatii. *Jeden z dvojice má zavázané oči a druhý ho vede. Při chůzi udává slovy směr chůze. Vedený hádá, kam ho kamarád dovedl.*

V přírodě můžeme využít hru tzv. **s t o p o v a n o u**, kdy děti sledují cestu pomocí psaných pokynů, šipek nebo předem namalovaného plánu. **P l á n k y** můžeme využít pro popis i polohu budov, pokojů, bytů a okolí.

K orientaci v menším prostoru dobře poslouží různá bludiště se stopami, které vyznačují několik cest, ale jen jedna vede k cíli.

Ukázka bludiště (Treuová, 1995, 47)



Velmi hezká cvičení na zdokonalování orientace v prostoru vytvořila E. Mádrová (1995, 99).

Cyklisté jedou závod. Který cyklista vyhraje? Který cyklista bude v cíli předposlední a poslední? Třetímu a pátému závodníkovi vybarví děti trikot pastelkami.

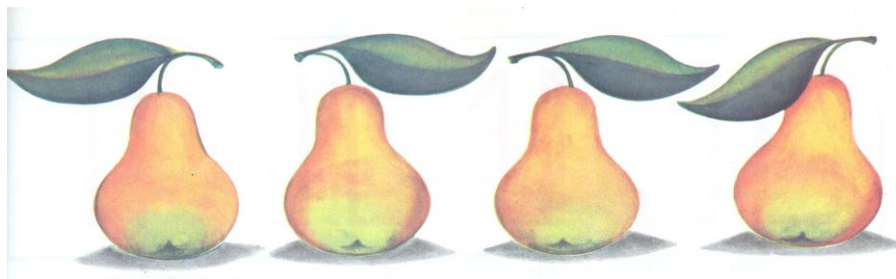


11.4 Pravolevá orientace

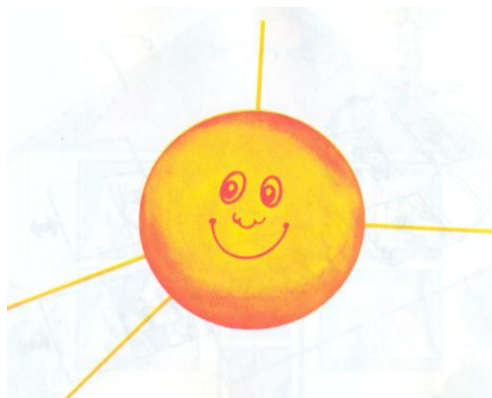
„Je nesmírně důležité, aby dítě rozeznalo pravé od levého, horní od dolního, aniž by bylo třeba se odvolávat na ruce a nohy. Když toho není schopno, dospěje k tomu, že mu písmena splynou, mají stejnou formu, ale jinou polohu jako *b* a *p*, která se liší od sebe jen polohou obloučku ve vztahu k vertikální ose. Podobně mohou být zaměňovány *b* a *p*. Nepřesnost poznání vpředu a vzadu vede k omylům stejného typu.“
H. Tymichová (1992, 34) nabízí celou řadu cvičení pravolevé orientace. Pro názornost uvádím některá cvičení.

Obr. Cvičení pravolevé orientace

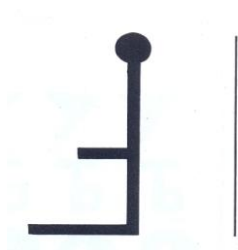
Na které straně je lísteček hrušky? (Tymichová, 1992, 41)



Přikresluj sluníčku paprsky nahoru, dolu, napravo, nalevo... (Tymichová, 1992, 53)



Obr. Překreslování tvarů podle osy souměrnosti (Kubická, 1994)

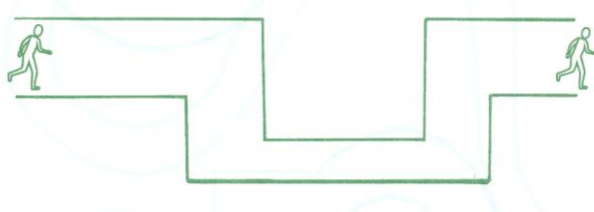


J. Swierkoszová (2008, 45) píše, že rozlišování pojmů by mělo probíhat souběžně s manipulací s konkrétním předmětem (př. Jedť s autíčkem dopředu.) Jednou z možností, jak procvičit pravolevou orientaci jsou příkazy (př. Polož pastelku do levého dolního rohu lavice. Nakresli jablíčko doprostřed papíru. Na levou stranu stolu polož sešit.)

Ráda bych zde také zmínila hru Z. Šimanovského (2002, 79), protože mě celá jeho publikace velmi zaujala. Vybrala jsem hru **B a g r – j a h o d a**. *Vedoucí hry sedí uprostřed, vždy ukáže na někoho v kruhu a řekne slovo jahoda nebo bagr. Oslovený musí hned, bez otáčení hlavy, říct při „jahodě“ křestní jméno svého souseda po levici a při „bagru“ jméno svého souseda napravo. Kdo nedává pozor a splete se, dostává trestný bod.*

D. Jucovičová a H. Žáčková (2008, 39-43) nabízejí velmi zábavnou a moderní formu procvičování pravolevé orientace. Jedná se o hru **T w i s t e r**. *Hra spočívá v tom, že dva hráči hrají proti sobě na podložce, na které jsou vyznačené barevné kruhy. Podle pokynů rozhodčího mají umístit ruce a nohy na dané barvy (př. Pravou ruku dej na žlutou). Cílem hry je vytlačit protihráče z podložky ven. Zajímavou pomůckou, kterou autorky rovněž uvádí, je s p e c i á l n í p e x e s o. Děti vyhledávají dvě dvojice karet (na jedné dvojici má hokejista hokejku v pravé ruce, na druhé dvojici ji má v levé ruce). Těžší formu, kterou lze použít až u starších dětí, reprezentuje cesta předkresleným bludištěm. Jeden žák má zavázané oči a podle spolužákova slovního návodu se snaží projít po cestě v bludišti.*

Obr. Cesta předkresleným bludištěm (Treuová, 1994, 11)



O. Zelinková (2009, 148) zmiňuje **kresebný diktát**. Dítě na arch papíru zaznamenává naše instrukce (př. Nakresli doprostřed papíru dům. Vlevo od domu nakresli plot. Vpravo od domu nakresli stromy.)

11.5 Koncentrace pozornosti

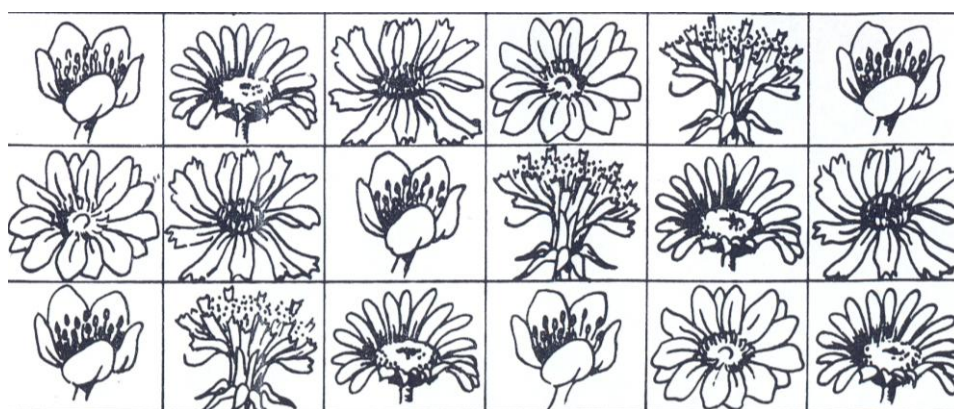
M. Selikowitz (2000, 100) píše, že: „Schopnost neodvracet pozornost a zaměřit ji na určitou činnost v daný okamžik je dovedností, kterou děti obvykle získávají postupně, jak vyrůstají. U batolat a dětí předškolního věku je úplně normální, že snadno ztrácejí pozornost. Schopnost vědomě usměrňovat pozornost rychle vzrůstá, když děti přijdou do školy. Některé děti však mají vážné obtíže naučit se dávat pozor. Výsledkem je, že snadno ztrácejí pozornost a nevydrží u zadaného úkolu příliš dlouho. Pokud tkví problém právě v těchto příznacích, hovoříme o poruše pozornosti.“

Velmi netradiční a zábavné hry najdeme v publikaci Z. Šimanovského (2002, 79). Z mnoha her jsem vybrala pro ukázkou hru, kterou autor nazval **P e p a a K a r e l**. *Vedoucí hry sedí uprostřed, vždy někoho osloví s jednoduchým pokynem, např. Karle, zvedni ruku. Pepo, tleskni. Oslovený se nesmí ani hnout a na pokyn zareaguje jeden z jeho sousedů. Při oslovení „Pepo“ splní úkol sused sedící vpravo od osloveného. Při oslovení „Karle“ splní úkol hráč sedící nalevo. Kdo se splete, dostává trestný bod.*

E. Kubická (1994) se také věnuje rozvoji koncentrace pozornosti, i když cvičení z této oblasti jsou v autorčině publikaci zastoupena v menší míře.

Obr. Koncentrace pozornosti (Kubická, 1994)

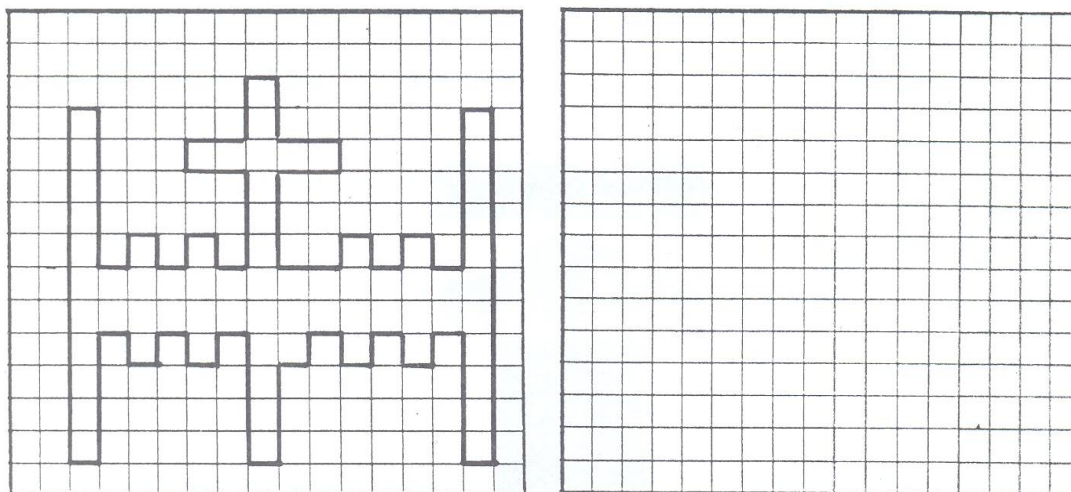
Úkolem dítěte je vybrat si pro druh květiny nějakou barvu a tou pak květy přeškrtnávat.



V. Rezková a O. Zelinková (1994) vytvořily soubor cvičení pro děti s poruchou koncentrace. Cvičení jsou vhodná pro děti od 2. ročníku ZŠ. Lze je využívat pro skupinovou i samostatnou práci.

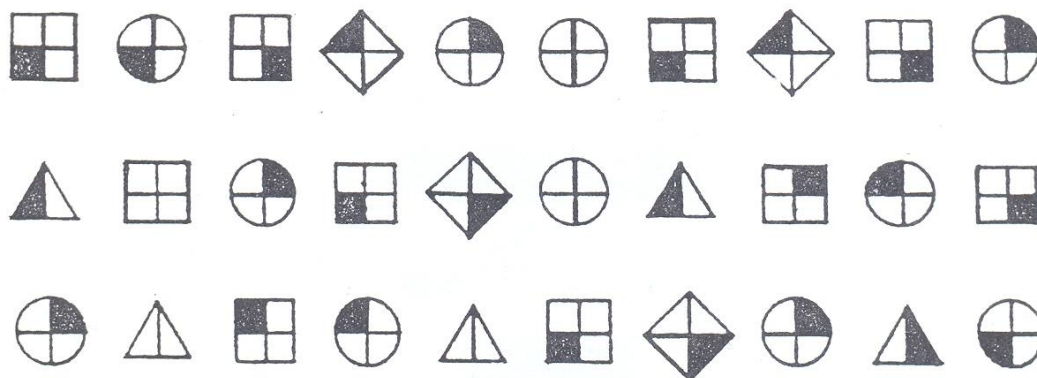
Obr. Dokreslování tvaru (Rezková, Zelinková, 1994)

Úkolem dítěte v následujícím cvičení je přesně obkreslit tvar do vedlejšího okénka.



Obr. Vyhledávání stejného obrázku (Rezková, Zelinková, 1994)

Vyhledej a podtrhni stejný obrázek.



V. Pokorná (2000) vytvořila několik úkolů k procvičování koncentrace pozornosti. Jedno z nabízených cvičení jsem si s dětmi osobně vyzkoušela při práci v dyslektickém kroužku na ZŠ, kam jsem docházela v rámci souvislé pedagogické praxe. Jedná se o stejné cvičení, které je vypracováno dvěma dětmi. První cvičení bylo zadáno chlapci, který v této oblasti nemá výrazné obtíže. Druhé cvičení vypracovala dívka, u které jsou patrné problémy s koncentrací pozornosti. Úkolem žáků bylo spojovat body přesně podle zadání. Výsledky předkládám k porovnání níže.

Obr. Výkon chlapce bez poruchy koncentrace

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Obr. Výkon dívky s poruchou koncentrace

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Hry na podporu pozornosti najdeme i v projektu Vzdělávání dětí s poruchami učení na 1. stupni ZŠ. Vedoucí projektu je R. Bláhová (2009-2010).

- **I n d i c k é z á v o d y – potřebujeme knihu pro každého hráče. Stejně jako indické ženy nosí na hlavě džbány s vodou, tak my budeme nosit na hlavě knihu. Vyhrává ten, kdo ji na hlavě udrží déle.**

11.6 Slovní zásoba

Problém nedostatečné slovní zásoby se vyskytuje u dětí s dysortografií. U těchto dětí se zároveň vyskytuje i opožděný vývoj řeči. K rozvoji slovní zásoby můžeme použít různé hry, pořekadla a pranostiky, říkanky, písničky, básničky atd. Autorky D. Jucovičová, H. Žáčková (2008, 141) zároveň uvádějí množství her, z nichž uvádím následující:

- **N a m i m o z e m š ť a n a – předkládáme dětem předměty nebo obrázky a děti si představují, že mluví s mimozemšťanem, kterému musí vysvětlit, k čemu se dané věci používají. (stůl, lžíce..).**
- **Ř e k n i t o j i n a k – dítě má za úkol říci slovo jinak (malý dům je..... nebo domeček je...).**
- **K d e j e c h y b a? - Vyprávíme pohádku a zařazujeme do ní nesmyslná slova nebo slova, která se do ní významově nehodí. Dítě se snaží chyby vyhledat.**
- **J a k o – dítěti předřikáváme slova typu: „sladký jako....., studený jako.....“ Děti vymýšlí vhodná přirovnání.**

S. Pišlová (2008) věnovala celou kapitolu hrám na rozvíjení slovní zásoby. Vybrala jsem hry Nahoru dolů (str. 58) a Pyramidy (str. 66).

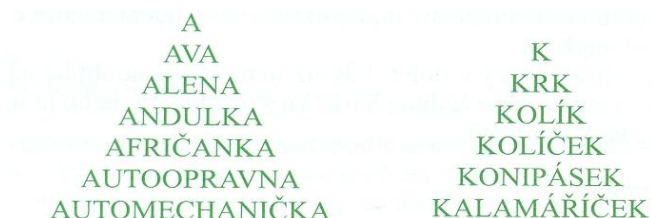
- **N a h o r u d o l ů – hráči představují v obchodním domě obsluhovatele výtahu. Při jízdě nahoru hráč vyvolává vždy čtyři druhy zboží od stejného písmene a dolů jeden druh zboží od jiného písmene. Zboží od tohoto písmene pak vyvolává následující hráč při jízdě nahoru atd.**

Příklad:

Hráč 1 volá: Nahoru boty, brambory, buchty, banány. Dolů ponožky.

Hráč 2 volá: Nahoru pivo, plavky, peněženky, pláště. Dolů limonády.

- **P y r a m i d y** – postavíme si pyramidy z písmen. Na vrcholu pyramidy bude jedno písmeno, pod ním bude slovo ze tří písmen, které končí a začíná tímto písmenem. Další patro bude z pěti písmen. Kdo postaví nejvyšší pyramidu?



D. Kutálková (2010, 100) se zmiňuje o slovní zásobě z obecného hlediska a uvádí několik příkladů, jak můžeme slovní zásobu rozvíjet.

- **J a k j e t o o p a č n ě?** - nabízíme slova a dítě se snaží najít opak (velký - malý)
- **R ý m o v á n í** – úkolem dítěte je najít slova, které se rýmují se zadáním. Vybereme obrázek. Pojmenujeme, co je na obrázku a hledáme slova do rýmu (koťátko – děťátko).
- **C o s e m p a t ř í** – hledáme co nejvíce slov, která patří ke stejnému nadřazenému pojmu. Zpočátku vybíráme okruhy slov, která dítě dobře zná (ovoce, zelenina, zvířata..)

K. Santlerová (1993) vybrala a sestavila knihu *Říkadla pro rozvoj řeči a paměti dětí*. Autorka uvádí také způsoby, jak lze s říkadly pracovat. Jsou zde zastoupena jednoduchá rytmičná říkadla z tvorby lidové i umělé.

A - M. Holas

A – písmeno pro tebe,

anděl letí do nebe,

Andělka mu štěstí přála,

a šátečkem zamávala.

Další autorkou, která se zaměřila na říkanky a básničky, je B. Pávková (2005). Autorka zastává názor, že básničky napomohou slovnímu rozvoji a navíc že podporují i rytmizaci a mohou tak být využívány pro nácvik správného tempa řeči. Publikace je navíc doplněna hádankami, vystřihovánkami a jinými zábavnými aktivitami.

Tůňka - František Synek

***Malá tůň je tůňka,
malá loď je loďka,
malá laň je laňka,
malá lať je laťka.***

K. Ječná (1997, 10) se ve své publikaci zaměřila obecně na český jazyk. Některá cvičení lze ale využít i pro rozvoj slovní zásoby.

Vytvoř větu ze slov se stejným základem:

Př. Strašný strašák a strašlivá strašitelka strašně strašili strašítky v strašárně.

L. Černá a L. Tumpachová (2007) uvádí následující cvičení, které rozvíjí slovní zásobu.

Nespisovné výrazy podtrhni a nahrad' spisovnými, které vyloviš v rybníčku.

Ráno přivázejí do obchodu flašky s mlíkem.

Podívej se do šuplíku, jestli je tam ten špagát.

Brácha si koupil nová fáro.

Po vobědě dojde do krámu pro rohlíky.

láhev	obchod	bratr
auto	oběd	provaz

12 REEDUKACE DYSLEXIE

Nápravný proces dyslexie začíná rozvíjením percepčně motorických funkcí, řeči a dalších dovedností souvisejících se čtením. Vlastní práci čtení provádíme ve dvou oblastech. První oblastí rozumíme techniku čtení. Druhá oblast zahrnuje porozumění. Obě oblasti se vzájemně prolínají. Pokud dítě nezvládne techniku čtení, tj. čte obtížně, příliš pomalu nebo vkládá mnoho energie do „luštění“ a vybavování si písmen, pak mu nezbývá energie na porozumění čteného a na další aktivity, které s tím souvisejí. Jak zmiňuje O. Zelinková (2009, 79), důležitou roli hraje v procesu dekodování zřetelná identifikace tvarů písmen, spojení hlásky s odpovídajícím písmenem, vzájemná poloha písmen, hlásková syntéza a další.

12.1 Osvojování písmen

Písmena lze vnímat nejen zrakem, ale také hmatem a toto hmatové poznávání při reedukaci podporujeme. Způsobů, jak určovat písmeno hmatem, je několik. Děti mohou například modelovat písmena z bavlnky, drátků. Jiné využití nabízí například textilní písmena, tvary vyřezané z polystyrenu, tvrdšího koberce či kartonu (obr. 4). Děti mohou tvar písmen kreslit štětcem a vodou na tabuli nebo ho vytrhávat z papíru. Do tvořivého procesu lze zapojit modelínu či keramickou hlinu, ze které děti písmena modelují. Smyslem této etapy je podle D. Jucovičové, H. Žáčkové (2008, 82-84) zřetelné a prostorové vnímání písmen.

Obr. Ukázka písmen vystřížených z kartonu



12.2 Spojení hláska - písmeno

Čím rychleji a pevněji si žák zafixuje spojení písmena a dané hlásky, tím rychleji probíhá vlastní proces osvojování čtení. V praxi to vypadá tak, že dítě slyší zvuk (hlásku) a vybaví si k ní odpovídající tvar písmene. Při reedukaci se často k tomuto procesu vracíme. Žák, který zaměňuje písmena nebo je dohaduje, nemá zřejmě dostatečně zažitě spojení písmene a hlásky. Jako vhodný postup při vyvozování hlásky se jeví spojování hlásky se zvukem. Jak uvádí O. Zelinková (2009, 80), například u hlásky fff – fouká vítr nebo ččč- kočka. Při reedukaci je vhodné zapojit co nejvíce smyslů. Dítě tedy písmeno vidí, ohmatá i vysloví. Jako vhodné pomůcky při nácvičení fixace nám poslouží drátky, bavlnky, modelína, papíry, štětce, kostky s písmeny aj.

Největší obtíže v této oblasti reedukace působí **záměny písmen**. Žáci s dyslexií mají největší problémy se záměnami tvarově podobných písmen a zvukově podobných písmen. Při obtížích tohoto rázu provádíme se žáky cvičení zrakové percepce (náměty jsou popsány v kapitole věnované zrakovému vnímání). Typickým specifickým jevem v této oblasti jsou podle D. Jucovičové a H. Žáčkové (2004, 34-36) záměny písmen *b-d-p* a dvojice písmen *m-n*.

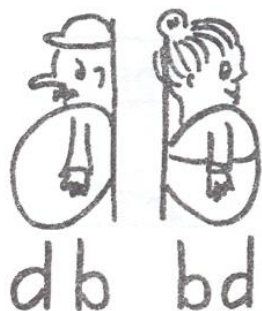
12.2.1 Soubor cvičení na rozlišování b-d-p, m-n

O. Balšíková a J. Dan (1991, 20) uvádějí ve své knize následující postup: Žák dostane písmeno P vystřížené z papíru (obr. 5). Učitel žákovi vysvětlí, že různým polohováním vznikají písmena b-d-p. Žák s tímto písmenem pracuje při doplňování vynechaného písmene do slov. Učitel ukáže písmeno a žák vymýšlí slova, která začínají danou hláskou.

Obr. Modelové písmeno P (Tymichová, 1992, 52)

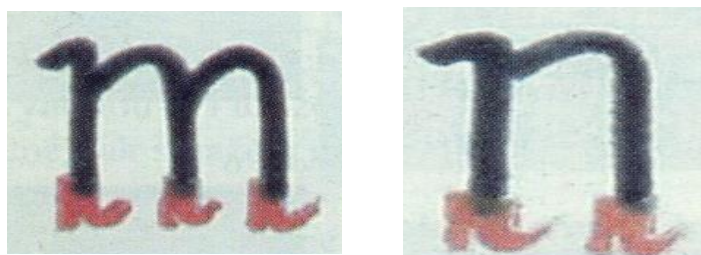


E. Mrázová (1994, 24) uvádí velmi hezkou pomůcku pro nácvik rozlišování d-b.



To je dědeček, to je babička.
Asi se na sebe zrovna zlobí,
otáčejí bříško na jinou stranu.

D. Jucovičová, H. Žáčková (2004) uvádějí názornou pomůcku pro odstranění problémů se záměnou písmen m-n.



E. Kubická ve své knize *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhé ročníku základní školy* (1994) uvádí několik zajímavých cvičení na procvičení písmen, která jsou zrakově i sluchově podobná. V publikaci najdeme množství křížovek, doplňovaček a podobných zábavných cvičení zaměřených na tuto problematiku.

Procvičování písmen zrakově i sluchově podobných (E. Kubická, 1994, příloha 44)

m	n	M	N	m	M	n	M	M
M	N	m	n	M	m	N	M	M
n	M	N	m	M	m	N	n	M
N	m	n	M	m	M	n	M	m

Metodický návod:

Zhotovíme tabulku 2x v různých barvách. Jednu tabulku rozstříháme a klademe jednotlivé čtverečky na shodná písmena. Rozstříháme obě tabulky a hrajeme pexeso. Můžeme zhotovit tabulku s psacími písmeny a provádíme totéž cvičení.

Tabulka slov

S tabulkou slov provádíme stejná cvičení jako s tabulkou písmen.

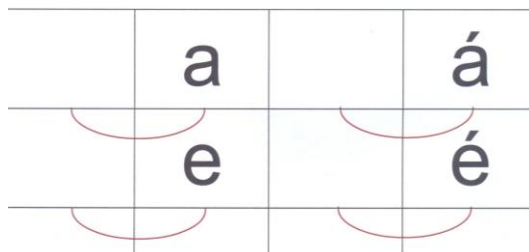
len	lem	sem	sen	muž	nůž
čim	čím	nech	mech	náš	máš
not	motá	moc	noc	jeden	jedem

12.2.2 Spojování hlásek a písmen do slabik a spojování slabik do slov

„Tvoření slabik je základní jednotkou postupu při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou. Hlasitým slabikováním předcházíme fixaci nesprávné techniky tzv. dvojího čtení.“ (D. Jucovičová, H. Žáčková, 2008, 86)

Cvičení zaměřené na spojování hlásek do slabik uvádí Z. Michalová (2001, 14).

Před jednotlivé souhlásky vkládáme kartičky s různými písmeny a vzniklé slabiky čteme. Obloučky pod rámečky naznačují, že je nutné vyslovit celou slabiku najednou.



Následující pomůcku, kterou jsem si vyrobila při průběžné pedagogické praxi, lze využít při procvičování jednotlivých slabik.

Obr. Procvičování slabik



Cvičení zaměřená na čtení slabik a spojování slabik do slov najdeme například v těchto příručkách: H. Tymichová (1992), Z. Michalová (2001), D. Krejbichová (1994), D. Jucovičová, H. Žáčková (2008), O. Zelinková (2009), J. Kuchařová (2003), H. Treuová (1994), E. Kubická (1994), S. Emmerlingová (1999) aj.

Obr. Spojování slabik do slov (Treuová, 1994, 6)



13 ZÁKLADNÍ TECHNIKY REEDUKACE DYSLEXIE

M Bartoňová (2005, 32-35) zmiňuje následující techniky reedukace dyslexie:

1. Metoda obtahování
2. Metoda postřehování
3. Čtení se záložkou (okénkem)
4. Čtení v duetu
5. Metoda vyhledávání chyb
6. Metoda globálního čtení

Metoda obtahování

Metoda obtahování je vhodná pro reedukaci počátečního stadia dyslexie. Metoda spočívá v tom, že žák si vymyslí tak těžké slovo, že by ho sám nebyl schopen napsat. Učitel slovo napíšeme velkými písmeny na arch papíru a žák jednotlivá písmena pečlivě obtahuje prstem. Každé písmeno obtahuje zvlášť a nahlas ho vysloví. Celý proces opakujeme tak dlouho, až celé slovo ovládá pohybově. Když žák zvládne tuto fázi, předlohu zakryjeme a opakujeme cvičení. Pak nastává přepisování načisto. Od slov přecházíme k přepisování větších celků. Stejným způsobem lze učit i cizí jazyk. (Bartoňová, 2005, 32)

Metoda postřehování

Metodu postřehování můžeme v odborné literatuře najít rovněž pod pojmem *nácvik rychlého čtení slabik a slov*. Z. Matějček (1995, 196-197) píše, že metoda: „je vhodná pro děti, které už dobře zvládly jednotlivá písmena, ale kterým dělá potíže spojení písmen ve slabiku a slabik ve slovo. Proces syntézy u nich nápadně vážne a nedosáhne stadia automatizace, takže čtení je nápadně pomalé a namáhavé, přestože chyb je poměrně málo.“

Metodický postup metody postřehování

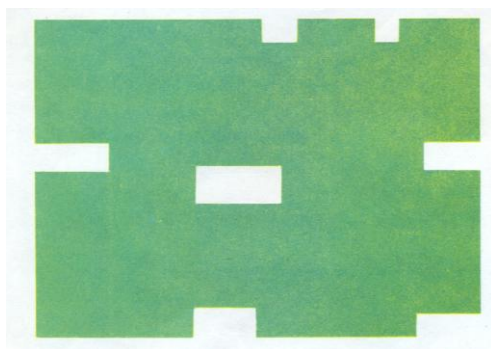
V *první fázi* začínáme se dvěma písmeny, které společně vytvářejí otevřenou

slabiku. Okénko přikládáme k textu tak, aby byla odkrytá vždy jen jedna slabika a pozornost dítěte byla zaměřena jen na toto místo. Ve *druhé fázi* se zaobíráme tzv. zavíráním otevřené slabiky. V praxi to vypadá tak, že po přiložení okénka se dítěti ukáže slabika např. *ra*. Posunutím okénka se odkryje i písmeno *k*. Čtení pak tedy následovně: „*ra-k, pa-s, ta-m*“. *Třetí fáze* spočívá v postřehování otevřených i zavřených slabik o třech písmenech (př. *les, pes*). Tato fáze obvykle činí dětem problémy, a tak je nutné pečlivě ji procvičit. Cílem tohoto stupně je přivést žáka k vázanému slabikování. *Čtvrtou a poslední fázi* je postřehování celých slov. Začínáme kratšími slovy, se kterými se žák běžně setkává (*být, mít*) a postupně se dostáváme i ke slovům méně užívaným. Návčik slov spočívá v tom, že žák se podívá na vybrané slovo. Expozice slova je velmi krátká, trvá zhruba půl vteřiny až vteřinu. Poté se slovo zakryje a dítě si ho vybavuje z paměti. Předchází se tím počátečnímu „*ohmatávání*“ slova a nejistotě.

Čtení se záložkou (okénkem)

Hlavním účelem čtení s dyslektickým okénkem je nacvičit správné pohyby oka po řádku. Předchází tím tzv. dvojímu čtení, kdy si žák text přečte nejprve pro sebe a teprve poté vysloví přečtené nahlas. D. Jucovičová a H. Žáčková (2008, 88) doporučují začít návčik čtení s okénkem s použitím čtenářských tabulek. Je vhodné, aby zpočátku dítě četlo slova o stejném počtu slabik tak, aby vědělo, kolikrát musí okénko posunout, než přečte celé slovo. Po zvládnutí čtení izolovaných slov přecházíme ke čtení vět a souvislého textu.

Obr. Ukázka dyslektického čtecího okénka (Tymichová, 1992, 89)



Čtení v duetu

Čtení v duetu je pro děti zajímavým způsobem, který může posloužit pro nápravu čtenářských chyb. Metodu uplatňujeme při čtení nprocvičeného textu. Text čte zároveň dítě i rodič (učitel). Snažíme se číst výrazně se správnou intonací. Rychlost čtení přizpůsobujeme dítěti. Při chybném přečtení slova dítětem se zastavíme, vysvětlíme význam slova a nacvičíme správný tvar. Dítě při tomto způsobu čtení neslyší své chybné čtení, a tak se snadněji vzdává špatných čtenářských návyků. (Mrázová, 1994, 45)

Metoda vyhledávání chyb

Metoda je v podstatě velmi jednoduchá a u dětí oblíbená. Učitel (rodič) předčítá dítěti text a dělá chyby, které se vyskytují i ve čtenářském projevu žáka. Úkolem žáka je odhalit a opravit přečtené chyby. (Bartoňová, 2005, 32-35)

Metoda globálního čtení

„Metoda globálního čtení se používá u dětí, které setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny postřehovat jejich shluky. Žák čte určitou část textu celkem třikrát, nesmí se ho však učit nazpaměť. Předkládá se běžný text, text s vynechanými písmeny a nakonec článek s vynechanými slovy. Metoda je účinná, pokud se používá nejlépe denně alespoň dva měsíce.“ (Bartoňová, 2005, 35)

14 BIOFEEDBACK

V diplomové práci se zabývám reedukací specifických poruch učení. Při studování odborné literatury jsem se seznámila s metodou biofeedbacku, kterou jsem neznala. Tato nová metoda nápravy specifických poruch učení mě velmi zaujala, a proto jsem ji zařadila do diplomové práce.

Biofeedback je přirozená zpětná vazba, je to přirozený jev. Přístrojový biofeedback je v dnešní moderní době běžný a každý z nás se s ním někdy setkal. Dokladem tohoto tvrzení je teploměr nebo osobní váha. Když se člověk zváží na váze, ihned vidí, zda se jeho hmotnost změnila. Se zpětnou vazbou se setkáváme každý den také ve škole, když učitel za něco chválí nebo něco vytýká. Odborníci, kteří pracují s biofeedbackem, využívají signálů ze složitých přístrojů. „EEG biofeedback je metoda, která Vám umožní ovládat své mozkové vlny. Jedná se o sebe-učení mozku pomocí tzv. biologické zpětné vazby. Když dostanete okamžitou, cílenou a přesnou informaci o ladění (případně "rozladění") svých mozkových vln, můžete se naučit, jak je uvést do souladu.“ Cvičení prováděné za pomoci EEG musí být prováděno odborníkem. Není návykové, je bezbolestné a účinek je dlouhodobý. „Technika používá snímací elektrodu, přiloženou na temeno hlavy, a dvě elektrody připevněné na uši. EEG snímač zachycuje mozkové vlny a předává je počítači. Počítač analyzuje signál a zajišťuje "feedback" - zpětnou vazbu. Zpětná vazba je informace o tom, jak fungují mozkové vlny v konkrétním okamžiku. Průběh svých mozkových vln před sebou vidíte na obrazovce "přeložený" do podoby video hry, kterou hrajete pouze silou své myšlenky - ryzí vůlí, bez klávesnice nebo myši. "Hru" ovládáte jen činností svého mozku. Jinými slovy: mozek řídí sám sebe. Když narůstá aktivita mozku v žádoucím pásmu mozkových vln, je hráč odměňován úspěšnými výsledky. Poté, co vzrůstá aktivita v nežádoucím pásmu, úspěch ve hře mizí. Mozek postupně reaguje na motivační vodítka, které mu počítač poskytne tím, že ho odměňuje za dobré výsledky ve hře. Tak mozek sám rozvíjí proces učení nových, vhodnějších frekvencí mozkových vln.“ EEG biofeedback byl aplikován již od 2 let věku. Jeví se jako účinná metoda pro řešení širokého spektra stavů a nemocí. Vybrala jsem pouze několik oblastí, vztahujících k tématu specifických poruch učení, u kterých lze tuto metodu využívat.

- 1. Porucha pozornosti + hyperaktivní syndrom**
- 2. Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie)**
- 3. Vývojové vady řeči, koktavost**
- 4. Poruchy paměti**

Délka a počet tréninkových lekcí se odvíjí od druhu a stupně poruchy. U většiny stavů by měl být znatelný první pokrok po 10 sezeních. J. Tyl, V. Tylová ale uvádí, že u mladších dětí trpících poruchou učení je ideální počet sezení až 60. Pokud mají děti poruchu pozornosti, soustředění nebo učení, tak v průběhu terapie se pracuje s jejich impulsivitou, těkavostí či neklidem. Děti budou klidnější, budou se lépe ovládat a posílí svou vůli. Může dojít i ke zlepšení myšlenkové činnosti. „Účinek EEG biofeedbacku je trvalý podobně jako umění číst a psát. Jakmile se mozek příslušné postupy a vzorce naučí, uloží je do paměti a umí je užívat automaticky. Ukládání do paměti se děje při procesu tréninku samotném.“

Nevýhodou této metody je její nákladnost. Cena jednoho sezení se pohybuje mezi 250–500 korunami. Biofeedback není hrazen ze zdravotního pojištění.

Informace jsem čerpala z internetových stránek zabývajících se tímto novým způsobem nápravy specifických poruch učení. (<http://www.eegbiofeedback.cz/>)

ZÁVĚR

Problematika specifických poruch učení je aktuálním tématem. Není to jen záležitost prvního stupně základní školy, se specifickými poruchami učení se potýkají žáci i na druhém stupni ZŠ a často i na středních školách. Žáci, kteří jsou znevýhodněni specifickou poruchou učení, tvoří velice početnou skupinu dětí.

Na 1. stupni základní školy je velmi důležité zaměřit se na prevenci těchto poruch, které dětem ztěžují celou školní práci, a to i přesto, že jejich rozumové schopnosti mohou být na průměrné nebo i nadprůměrné úrovni. Specifické poruchy učení se projevují nejen ve školních výkonech žáka, ale ovlivňují celou dětskou osobnost a často se mohou promítnout i do rodinné situace.

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila především na problémy dětí dyslektických, dysgrafických a dysortografických. Na základě prostudování odborné literatury jsem se pokusila nastínit základní otázky týkající se specifických poruch učení. Diplomovou práci jsem rozdělila do dvou částí, přičemž v teoretické části jsem se nejvíce zabývala tím, jak se specifické poruchy učení u dětí projevují, jak probíhá jejich diagnostikování a také tím, jaké jsou možné příčiny vzniku.

V teoretické části bylo mým cílem prostudovat širokou odbornou literaturu, která se vztahuje k reedukaci specifických poruch učení a na základě toho vytvořit pestrý zásobník námětů, cvičení a pomůcek, které jsou využitelné při práci s žáky dyslektickými, dysgrafickými a dysortografickými. Zaměřila jsem se obzvláště na reedukaci dyslexie, protože porucha čtení se u velké části dětí vyskytuje společně s dysgrafií a dysortografií. Dalším důvodem pro zaměření se na dyslexii bylo to, že náprava těchto vybraných poruch se v mnohých aspektech prolíná. Nápravných cvičení, která se týkají dysgrafie a dysortografie je velmi mnoho a pokud bych se chtěla zabývat stejně detailně všemi poruchami, byla by má diplomová práce příliš obsáhlá.

Praktickou část jsem doplnila obrazovým materiálem. Soubor pomůcek může být inspirací pro zkušené pedagogy a také může sloužit jako návod, jak využít pomůcky při práci s dětmi s SPU.

LITERATURA

- BALŠÍKOVÁ, O., DAN, J.: Náprava čtení a psaní. SPN, 1991. ISBN 80-04-25079-3
- BARTOŇOVÁ, M.: Kapitoly ze specifických poruch učení 1. Brno, 2004.
ISBN 80-210-3613-3
- BARTOŇOVÁ, M.: Kapitoly ze specifických poruch učení 2. Reedukace specifických poruch učení. Brno, 2005. ISBN 80-210-3822-5
- BRAGDON A. D., GAMON D.: Když mozek pracuje jinak. Portál, 2006.
ISBN 80-7367-066-6
- ČERNÁ, M. A KOLEKTIV: Lehké mozkové dysfunkce. Karolinum, 2002.
ISBN 80-7184-880-8
- DAŇOVÁ, M.: Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře. Praha, 2008.
ISBN 978-80-247-2389-1
- DRTILOVÁ, J., KOUKOLÍK, Fr.: Odlišné dítě. Vyšehrad, 1994. ISBN 80-7021-097-4
- JOŠT, J: Čtení a dyslexie. Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: Metody hodnocení a tolerance dětí se SPU. D+H, 2001
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H.: Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol. D+H, 2003
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: Dyslexie - metody reedukace specifických poruch učení. D+H, 2004
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: Reedukace specifických poruch učení u dětí. Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8
- KAPROVÁ, Z.: O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení. TECH-MARKET, 1997. ISBN 80-86114-13-9
- KOCUROVÁ, M.: Specifické poruchy učení a chování. Plzeň, 2000.
ISBN 80-7082-705-X
- KOCUROVÁ, M.: Specifické poruchy učení a chování. Plzeň, 2002.
ISBN 80-7020-102-9
- KUTÁLKOVÁ, D.: Slovo za slovem o vývoji a poruchách dětské řeči. Praha KPK, 1992. ISBN 80-85267-34-9

- KUTÁLKOVÁ, D.: Jak připravit dítě do 1. Třídy. Grada, 2010.
ISBN 978-80-247-3246-6
- MATĚJČEK, Z.: Vývojové poruchy čtení. SPN, 1974
- MATĚJČEK, Z.: Dyslexie – specifické poruchy čtení. Jinočany, 1995.
ISBN 80-85787-27-X
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. A KOL.: Sociální aspekty dyslexie. Karolinum, 2006. ISBN 80-246-II73-2
- MERTIN, V.: Individuální vzdělávací program. Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4
- MICHALOVÁ, Z.: Specifické poruchy učení a chování. Praha UK, 2003.
ISBN 80-7290-115-X
- NEDVĚDOVÁ, A.: Problémové děti s poruchami učení a chování. Plzeň 2002.
ISBN 80-7020-105-3
- POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Portál, 2001.
ISBN 80-7178-570-9
- SALTER, R., SMYTHE, I., EVERATT, J.: International Book of Dyslexia, Wiley, 2004.
ISBN 0-471-49646-4
- SELIKOWITZ, M.: Dyslexie a jiné poruchy učení. Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7
- SLAVÍK, J.: Hodnocení v současné škole. Portál 1999. ISBN 80-7178-262-9
- SMÉKALOVÁ, E.: Dobrá praxe školské integrace žáků s těžkým zdravotním postižením. IPPP ČR, 2008
- SMUTNÁ, J.: Děti s vývojovými poruchami učení a co o nich víme 2. Díl. Praha Aula Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2000. ISBN 80-902667-8-9
- SROKOVÁ, E., VAVROŠOVÁ, D.: Speciálně pedagogická diagnostika ve školní praxi. Monatex, a. s., 2004. ISBN 80-7225-143-0
- SWIERKOSZOVÁ, J.: Specifické poruchy učení, REPRONIS Ostrava, 2008.
ISBN 80-7368-042-4
- ŠENKÝŘOVÁ, R.: Úvod do terminologie pro speciální pedagogy. Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-0759-1
- TOMAN, J.: Didaktika čtení a primární literární výchovy. České Budějovice, 2007.
ISBN 978-80-7394-038-6
- TYL, J., TYLOVÁ, V.: Lehké mozkové dysfunkce. Nové metody nápravy. Komplexní příručka pro pedagogy, lékaře, psychology ... i rodiče dětí s LMD. Praha 2003
- ZELINKOVÁ, O.: Poruchy učení. Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3

ZELINKOVÁ, O.: Cizí jazyky a specifické poruchy učení. Tobiáš, 2006.

ISBN 80-7311-022-9

ZELINKOVÁ, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Portál,

2007. ISBN 978-80-7367-326-0

ZELINKOVÁ, O.: Dyslexie v předškolním věku? Portál, 2008.

ISBN 978-80-7367-321-5

ZELINKOVÁ, O.: Poruchy učení. Praha, Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1

INTERNETOVÉ ZDROJE

<http://www.pppuh.cz/index.php?&act=pages&=14> [13. 3. 2011]

<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf> [14. 3. 2011]

<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami?highlightWords=vzdelavani+zaku+specialnimi+potrebami> [13. 3. 2011]

<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf> [4 .4. 2011]

<http://www.eegbiofeedback.cz/cesky/cesky.php?menu=1> [19. 3. 2011]

PUBLIKACE ZAMĚŘENÉ NA NÁPRAVU SPU

- BALŠÍKOVÁ, O., DAN, J.: Náprava čtení a psaní. SPN, 1991. ISBN 80-04-25079-3
- BEDNÁŘOVÁ, J.: Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let. Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2446-8
- BEDNÁŘOVÁ, J.: Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let. Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2891-6
- BLÁHOVÁ, R.: : Vzdělávání dětí s poruchami učení na 1. stupni ZŠ. Dr. Josef Raabe, 2009-2010. ISSN 1804-0179
- ČERNÁ L., TUMPACHOVÁ, L.: Specifické poruchy učení. Soubor pracovních listů k nápravě dyslexie, dysortografie a dysgrafie na 1. stupni ZŠ. Praha, Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2007. ISBN 11796105
- EMMERLINGOVÁ, S.: Když dětem nejde čtení 1. Portál 1999. ISBN 80-7178-325-0
- HERMOVÁ, S.: Psychomotorické hry. Portál, 1994. ISBN 80-7178-018-9
- CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ V., BOHÁČOVÁ, Š.: Šimonovy pracovní listy 6. Portál, 1997
- CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ V., BOHÁČOVÁ, Š.: Šimonovy pracovní listy 7. Portál, 1997
- JEČNÁ, K.: Nuda při češtině? Ani nápad!. STROM, 1997. ISBN 80-901954-4-X
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: Dyslexie - metody reedukace specifických poruch učení. D+H, 2004
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: Reedukace specifických poruch učení u dětí. Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8
- KASTLOVÁ, Z. : Nebojte se angličtiny. Fraus, 2006. ISBN 80-7238-522-4
- KELLY, M.: Angličtina po písmenkách. Angličtina Express, 1999. ISBN 80-85972-42-5
- KELLY, M.: Angličtina po slovech, Angličtina Express, 1999. ISBN 80-85972-47-6
- KREJBICHOVÁ, D.: Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků zvláštních škol. Septima, 1994. ISBN 80-85801-25-6
- KUBICKÁ, E.: Metody práce při úpravě poruch učení u dětí 2. roč. ZŠ. Grafie, 1994

- KUCHAŘOVÁ, J.: Příklady pro samostatnou práci žáků při odstraňování vývojových poruch učení. Ostrava, 2003. ISBN 80-903161-1-5
- KUTÁLKOVÁ, D.: Jak připravit dítě do 1. Třídy. Grada, 2010.
ISBN 978-80-247-3246-6
- LYNCH, CH., KIDD, J.: Cvičení pro rozvoj řeči. Portál, 2010.
ISBN 978-80-7367-699-5
- MÁDROVÁ, E.: Učíme se hrou. Práce s.r.o., 1995. ISBN 80-208-0373-4
- MICHALOVÁ, Z.: Základy čtení 1. Tobiáš. 2001. ISBN 80-85808-98-6
- MLČOCHOVÁ, M.: Pracovní listy k písankám pro speciální školy 1. Sešit. Parta, 2004
- MRÁZOVÁ, E.: Vybrané postupy při práci s dyslektickým dítětem. Pedagogická fakulta UJEP Ústí n. L. 1994. ISBN 80-7044-078-3
- NEWMAN, S.: Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením. Portál, 2004.
ISBN 80-7178-872-4
- PÁVKOVÁ, B.: Říkej si se mnou. CP Books, 2005. ISBN 80-251-0528-8
- PIŠLOVÁ, S.: Jazykové hry. Fortuna, 2008. ISBN 978-80-7373-025-3
- PECHANCOVÁ, B., SMRČKOVÁ, A.: Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny-metodická příručka. Olomouc, 2000.
ISBN 80-7067-825-9
- PECHANCOVÁ, B., SMRČKOVÁ, A.: Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny-obrazová příloha. Olomouc, 2000
- POKORNÁ, V.: Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii. fi Blug, 1994. ISBN 80-85635-36-4
- POKORNÁ, V.: Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Portál, 1998.
ISBN 80-7178-228-9
- POKORNÁ, V.: Rozvoj vnímání a poznávání 1. Portál, 2000. ISBN 80-7178-400-1
- POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Portál, 2001.
ISBN 80-7178-570-9

- REZKOVÁ, V., ZELINKOVÁ, O.: Koncentrace pozornosti. Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 1994
- SANTLEROVÁ, K.: Říkadla. UČEBNICE a KNIHY, Brno, 1993
- SINDELAROVÁ, B.: Předcházíme poruchám učení. Portál, 2003. ISBN 80-7178-736-1
- SVOBODA, P.: Zábavná cvičení pro rozvoj čtení: oční pohyby, rozlišování znaků a písmen. Portál, 2004. ISBN 80-7178-956-9
- ŠIMANOVSKÝ, Z.: hry pro zvládnání agresivity a neklidu. Portál, 2002.
- ISBN 80-7178-689-6
- ŠVANCAROVÁ, D.: Čtení, psaní, malování 1. Nakl. DYS, 2008.
- ISBN 978-80-7311-091-8
- ŠVANCAROVÁ, D.: Čtení, psaní, malování 2. Nakl. DYS, 2008.
- ISBN 978-80-7311-108-3
- TREUOVÁ, H.: Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce 1. Tobiáš, 1994. ISBN 80-85808-21-8
- TREUOVÁ, H.: Pracovní sešit pro rozvoj grafomotoriky a smyslového vnímání. Tobiáš, 1995. ISBN 80-85808-36-6
- TYMICOVÁ, H.: Nauč mě číst a psát. SPN, 1992. ISBN 80-04-26186-8
- ZELINKOVÁ, O.: Cvičení pro dyslektiky I. - Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Nakl. DYS, 1998. ISBN 80-902065-1-4
- ZELINKOVÁ, O.: Cizí jazyky a specifické poruchy učení. Tobiáš, 2006.
- ISBN 80-7311-022-9