

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Problematika specifických poruch učení u žáků na 1. stupni ZŠ v Českých Budějovicích

DIPLOMOVÁ PRÁCE

AUTOR: Tereza Vačkářová

VEDOUCÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE: PhDr. Ivana Šimková

DATUM ODEVZDÁNÍ: 25. 4. 2012

ANOTACE

Diplomová práce je zaměřena na problematiku specifických poruch učení u žáků na 1. stupni ZŠ. Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části je popsána problematika a teorie specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie a dysortografie). Diplomová práce je zaměřena především na diagnostiku SPU a možnosti reedukace a kompenzace těchto poruch. Druhá část diplomové práce je část praktická. Pro potřeby učitelů byl sestaven zásobník námětů a materiálů pro práci s dyslektickými, dysgrafickými a dysortografickými žáky. Cílem diplomové práce bylo pomoci učitelům a zlepšit práci ve výuce dětí se specifickými poruchami učení na 1. stupni ZŠ

ANNOTATION

The Thesis studies the issue of specific learning disorders of pupils attending the first grade of primary schools. It is divided into two parts. The theoretical part describes the issue and the theory of specific learning disorders, such as dyslexia, dysgraphia and dysortographia. The Thesis aims especially to diagnose the specific learning disorders and the possibilities of reeducation and compensation of such disorders. The second part of the Thesis is practical. A reservoir of themes and materials was made for teachers to help to work with the diagnosed pupils. The goal of the Thesis was to help the teachers to improve the education of children with such specific learning disorders in the first grade of primary schools.

Prohlášení

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 – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou 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 mého 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 25. 4. 2012

Podpis studenta

Poděkování

Děkuji PhDr. Ivaně Šimkové za odborné vedení diplomové práce a za poskytnutou pomoc. Také děkuji své rodině a příteli za trpělivost a psychickou podporu.

Obsah	
ÚVOD	8
I. Teoretická část	9
1 Specifické poruchy učení	10
1.1 Charakteristika, projevy, příčiny	12
1.2 Lehká mozková dysfunkce	14
1.3 Diagnostika specifických poruch učení	17
1.3.1 Diagnostika ve škole a třídě	18
1.3.2 Diagnostika na specializovaném pracovišti	21
1.4 Vzdělávání se specifickými poruchami učení	26
2 Dyslexie	30
2.1 Typy dyslexie	31
2.2 Charakteristika, projevy a příčiny dyslexie	32
2.3 Diagnostika dyslexie	33
2.4 Reedukace a kompenzace dyslexie	36
3 Dysgrafie	38
3.1 Charakteristika, projevy a příčiny dysgrafie	38
3.2 Diagnostika dysgrafie	39
3.3 Reedukace a kompenzace dysgrafie	40
4 Dysortografie	43
4.1 Charakteristika, projevy a příčiny dysortografie	43
4.2 Diagnostika dysortografie	45
4.3 Reedukace a kompenzace dysortografie	46

5 Dyskalkulie	49
5.1 Charakteristika, projevy a příčiny dyskalkulie	49
5.2 Diagnostika dyskalkulie	51
5.3 Reeducace a kompenzace dyskalkulie	53
II. Praktická část	54
6 Zásobník námětů pro práci s dyslektickými, dysgrafickými a dysortografickými žáky	55
6.1 Dyslexie	55
6.1.1 Cvičení pro rozvoj sluchového vnímání	58
6.1.2 Cvičení pro rozvoj zrakového vnímání	60
6.1.3 Rozlišování měkkých a tvrdých slabik di -ti-ni/dy-ty-ny	61
6.1.4 Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě	65
6.1.5 Záměny písmen	68
6.1.6 Rozlišování znělých a neznělých hlásek	71
6.1.7 Rozlišování hranic slov v písmu	72
6.2 Dysgrafie	73
6.2.1 Rozvoj hrubé motoriky	73
6.2.2 Rozvoj jemné motoriky a senzomotorické koordinace	73
6.2.3 Uvolňovací cviky	74
6.3 Dysortografie	77
6.3.1 Vynechávání písmen	77
6.3.2 Dvojhláska „ou“	83
6.3.3 Vynechávání, přidávání a nesprávné umístění diakritického znaménka	83
6.3.4 Rozvoj slovní zásoby	87
6.4 Osvojování a fixace pravopisných pravidel	88
6.5 Další návrhy námětů při osvojování gramatických pravidel	93

7 Pomůcky k reedukaci SPU	96
8 Závěr	98
9 Použitá literatura	99

ÚVOD

Diplomová práce přibližuje čtenáři specifické poruchy učení u dětí na 1. stupni základní školy. Cílem je vysvětlit tuto problematiku, její dopady na žáky a vytvořit zásobník námětů pro práci s žáky trpícími specifickými poruchami učení. Diplomová práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část je zaměřena na problematiku specifických poruch učení, především na poruchy týkající se psaní a čtení. Nachází se zde souhrn základních charakteristik, projevy a příčiny. U těchto poruch se zaměřujeme především na diagnostiku a reedukaci, která je pro učitele velmi důležitá. Nejčastěji se s poruchami učení setkáváme v hodinách českého jazyka a literatury, proto je práce zaměřena hlavně na problematiku dyslexie, dysortografie a dysgrafie.

Specifické poruchy učení se vyskytují v dětské populaci již velmi dlouho a zcela nepochybně se budou vyskytovat i v budoucnu. Je tedy třeba zaměřit se na tyto poruchy tak, aby v dospělosti byly dopady na jedince co nejmenší.

Důležité je klást důraz na včasné odhalení a správnou diagnostiku specifických poruch učení, které jsou pak hlavním klíčem pro následný individuální plán a minimalizaci projevů.

Těžištěm diplomové práce je praktická část. Byl zde sestaven zásobník námětů pro práci se žáky trpící dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Zásobník nabízí zpracovaná praktická cvičení a hry pro rozvoj jednotlivých dílčích funkcí formou konkrétních příkladů a ukázek, nenáročných na materiální vybavení a provádění v běžném prostředí. Náměty lze použít ke školnímu, tak k domácímu procvičení. K vypracování této práce byla použita odborná literatura zabývající se danou problematikou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

V dnešní době existuje mnoho různých definic, co to jsou specifické poruchy učení. Tyto definice prošly vývojem, měnila se terminologie i vědecké metody. V odborné literatuře jsou specifické poruchy učení označovány mnoha způsoby. M. Vítková (1998, s. 28) i V. Pokorná (1997) označují specifické poruchy učení jako specifické vývojové poruchy učení, ve zkratce SPU.

Specifické poruchy učení jsou projevy obtíží, ztěžující žákům osvojení si základních dovedností, jako například čtení, psaní, počítání. Tyto žáci jsou ve škole velmi znevýhodněni. Úroveň rozumových schopností těchto žáků bývá i přes tyto poruchy průměrná a dokonce i nadprůměrná. Specifické poruchy učení byly konkrétně definovány ve druhé polovině 20. století. První definice vydaná roku 1976 na Úřadě pro výchovu v USA, zněla: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“ (Matějček, 1995, s. 24)

Druhou definici z roku 1980 vydala skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu v USA společně s odborníky z Ortonovy společnosti: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruchy, které se projevují zřetelnými potížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (ibid., s. 24)

Specifickými poruchami učení se již nezabývají pouze psychologové a pedagogové, ale staly se středem zájmu i v jiných oborech např. lékařství. Nejznámější specifické poruchy učení jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. (Pipeková, 2006, s. 148)

Rozdělení specifických poruch učení dle Zelinkové (2003, s. 9):

Dyslexie

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

Dysgrafie

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

Dysortografie

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

Dyskalkulie

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

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

Dyspraxie

Porucha postihující osvojení, plánování a provádění volných pohybů. Dítě je celkově velmi pomalé, zručnost je nízká, působí neupraveným dojmem pro své okolí, výsledky jeho tvorby nejsou působivé. Obtíže tohoto charakteru se neobjevují pouze v oblasti písma a malby, ale i v tělesné výchově, při pracovním vyučování a mluvení.

Dyspinxie

Specifická porucha kreslení. Úroveň nakresleného obrázku je mnohem nižší než by odpovídala věku dítěte, tužku drží dítě nesprávně, tvrdě, nedokáže svou představu převést na papír.

Dysmúzie

Specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Žák nedokáže podle poslechu hudby rozpoznat, jaký hudební nástroj hraje, zpěv je falešný, neudrží rytmus, nedokáže číst noty ani provést a zapsat notový záznam.

1.1 Charakteristika, projevy, příčiny

Specifické poruchy učení patří mezi aktuální problém současného školství. Ne každý žák trpící specifickou poruchou učení má stejné projevy. Projevy se mohou kombinovat a tím vznikají různé skupiny žáků trpící těmito poruchami. Specifické poruchy učení zasahují celou osobnost jedince. Specifické poruchy učení zasahují do oblasti výkonu, ale hlavně mají důsledky na chování jedince v edukačním procesu.

Podle Pipekové (2006, s. 145) ovlivňují oblast pracovních a studijních dovedností:

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

Ovlivňují emoční projevy žáka:

- Žák trpí pocity úzkosti, pocity, že jeho vynaloženému úsilí neodpovídá jeho výsledek.
- Reaguje velice citlivě na jakoukoli kritiku.
- Těžko zvládá situace vyžadující vyšší míru frustrační tolerance.

Otázkou specifických poruch učení se nezabývají pouze obory pedagogické či psychologické, ale také obory lékařské. (ibid., s. 145)

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

se svým kolektivem došel na základě výzkumů k výsledku, že příčinou specifických poruch učení je v 50 % případů lehká mozková dysfunkce, v té době ještě nazývaná lehká dětská encefalopatie.

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

Za třetí skupinu příčin specifických poruch učení považuje Zelinková (2003, s. 19) příčinu hereditárně-encefalopatickou, což znamená kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti a tvoří ji asi 15 % případů. Zbývajících 15 % označily Zelinková (2003, s. 19) a Pipeková (2006, s. 149) za neurotické nebo nejasné etiologie.

Z hlediska nejnovějších výzkumů se za hlavní příčiny specifických poruch učení pokládají dispoziční příčiny, genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému, lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit, nepříznivé vlivy rodinného prostředí a podmínky školního prostředí. Je nutno upozornit, že nepříznivé vlivy prostředí, ať už školního či rodinného, nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, ale mohou společně podmiňovat jejich projevy a negativně ovlivňovat školní výkonnost žáka. Tento přístup je přehledný, systematický a odpovídá nejnovějším výzkumům a současnému pohledu na problematiku specifických poruch učení. V rámci sledování příčin se vychází i ze zkušeností ze zahraničí, především je pozornost věnována šetření v USA (Pipeková, 2006, s. 150).

1.2 Lehká mozková dysfunkce (LMD)

Pod pojmem lehká mozková dysfunkce si můžeme představit celou řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn centrální nervové soustavy, jež se odklání od běžné normy a jsou nezvyklé, zvláštní. U dítěte se projevuje nápadně nerovnoměrný vývoj intelektu, nápadnosti a poruchy v dynamice psychických procesů, výrazná hyperaktivita až hypoaktivita, nesoustředěnost, malá vytrvalost, impulsivita, překotnost, výkyvy a změny nálad, výkyvy duševní výkonnosti, tělesná neobratnost nebo poruchy vnímání. Současný moderní název je ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder - hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti, též je možno se setkat s názvem ADD - (Attention Deficit Disorders) - poruchy pozornosti.¹

Podle Pipekové (2006, s. 151) a Zelinkové (2003, s. 196) jsou jako příčiny lehké mozkové dysfunkce uvedeny:

- genetické vlivy,
- vliv stravy - potraviny, které mohou přispívat k hyperaktivitě, únavě a poruchám chování a reaktivity dětí: potraviny s obsahem barviv a umělých ochucovadel (používají se jich tisíce a většina z nich je vyráběno z uhelného dehtu), běžné potravinové přísady (v chemicky upravených ovocných šťávách, čokoládě, upravených vločkách a podobně), pamlsky (zákusky, zmrzlina, oříšky, mléko), těžko stravitelná jídla, jako jsou vajíčka či mléko, nadměra jednoduchých cukrů (dorty, bonbóny, čokoláda, zmrzlina, sušenky),
- obtíže matky v těhotenství,
- těžké porody,
- bezvědomí dítěte v raném dětství,
- deprivace,
- emocionální,
- drobné mozkové poranění

¹ www.poruchy-uceni.cz/lmd.php [cit. online 2009]

Matějček (1995, s. 27) uvádí, že většina mozkových poškození vyvolává mozkové dysfunkce, připouští však, že i taková poškození mozku jsou možná. Vyvolávají mozkovou dysfunkci, ale nevyvolávají SPU.

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

Věra Pokorná (1997, s. 77-78) zase uvádí, že ke vzniku drobného mozkového poškození dochází v perinatálním období (doba před porodem, během porodu a po porodu).

Příčiny perinatálního období: infekční nemoci matky, inkompatibilní Rh-faktor, krvácení v těhotenství, nepříznivé okolnosti způsobující předčasný porod (např. i kouření matky), předporodní meningitida matky, endokrinní obtíže matky, závislost na lécích, alkoholismus matky. Nejdůležitější roli hraje nedostatečný přísun kyslíku k plodu, který umožňuje látkovou výměnu

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

Příčiny postnatálního poškození: střevní obtíže nebo výrazné nedostatky v přijímání potravy mohou vyvolat nedostatek kyslíku v krvi a druhotně poškození centrálního nervového systému. Stejně tak každé infekční onemocnění, které dítě prodělá do druhého roku svého věku, především pokud je spojeno s horečkou (spála, záškrt, černý kašel, chřipka, zánět středního ucha, zápal plic, střevní infekce), zvláště pak meningitida, encefalitida a záchvaty křečí, často tzv. febrilní křeče.

Podle Pokorné (1997, s. 77-78) ne všechny děti, které prodělaly některé z výše uvedených obtíží v perinatálním období, se musí setkat s obtížemi charakteru LMD nebo s poruchami učení.

Následky perinatálního poškození mozku se nejčastěji projevují těmito způsoby:

1. Těžkými defekty v oblasti motoriky dítěte.
2. Těžké defekty intelektu, které se mohou kombinovat s motorickými obtížemi dítěte.
3. Převážně poruchy psychomotorického vývoje dítěte. Mezi nejčastější problémy v oblasti motoriky patří defekty v oblasti koordinace jemné motoriky.

Dále se zmiňuje Pokorná (1997, s. 77-78) o výsledcích výzkumu pracovníků Vídeňské univerzitní kliniky pro dětskou neuropsychologii, že pracovníci popsali deficity u dětí s normálními intelektovými výkony. Jako následky Lehké mozkové dysfunkce uvádí především nedostatečně rozvinutou jemnou motoriku. Ta negativně ovlivňuje výkony v psaní. Projevy spočívají především v nepravidelných formování písmen, ve vedení čar, nepravidelných mezerách mezi slovy a neschopnosti udržování sloupců. Mimo jiné uvedli poruchy rozvoje řeči a výslovnosti. Potíže při chápání vztahů v prostoru, nedostatky v optickém a akustickém vnímání času, deficity ve schopnosti uchování psaných a slyšených informací v krátkodobé a dlouhodobé paměti.

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

1.3 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika specifických poruch učení může být prováděna přímo ve třídě nebo na specializovaných pracovištích. Cílem diagnostiky je stanovení okolností a faktorů, které působí na úspěšnost žáka ve škole. Ve třídě je žák sledován dlouhodobě a často bývá srovnáván s ostatními dětmi, sleduje se dlouhodobě prospěch, chování a posun ve vzdělání. Žáka ovlivňuje prostředí, atmosféra, spolužáci i samotná osobnost učitele. Tyto faktory však nemusí vždy působit na žáka ideálně a mohou vyvolávat negativní reakce dítěte. Na rozdíl od pracoviště specializovaného, kde je prováděna diagnostika v ideálních podmínkách. Žák zde prochází specializované testy, umožňující srovnání s populací určitého věku. Diagnostika poruch učení může být provedena až tehdy, kdy se dítě učí číst, psát a počítat, tedy až v době školní docházky. Přitom se ještě musí přidat určitá doba na adaptaci ve škole, čas na zafixování nových vědomostí a dovedností ve čtení a psaní, který hlavně na začátku může být velmi individuální, případně zkusit nápravná opatření, jako např. doučování. Tím se doba, kdy je možné s jistotou diagnostikovat specifickou poruchu učení, prodlužuje. Důležitou úlohu sehrává posouzení školní zralosti, které může tyto deficity včas odhalit. U dětí s problémy ve vývoji je možné o jeden rok odložit školní docházku a po tuto dobu provádět záměrnou stimulaci vývoje jednotlivých percepčně motorických funkcí. Uvádí se, že největší část dětí s poruchami učení je zachycena ve druhém ročníku, poté ve třetím a čtvrtém. Ve vyšších ročnících by počáteční diagnostika specifických poruch učení měla probíhat jen výjimečně. Dítě s poruchou učení bývá často nápadné již v prvním ročníku, protože trpí poruchami pozornosti, projevují se obtíže v adaptaci a má velké problémy v prvopočátečním čtení a psaní, které se postupně zvyrazňují. Další skupinou jsou děti s dobrou inteligencí a pamětí, které mohou pozornosti dospělých uniknout, neboť si vytvoří řadu kompenzačních mechanismů a porucha tak není zpočátku příliš patrná (Švancarová, 2001, s. 7).

1.3.1 Diagnostika ve škole a třídě

Ve třídě je diagnostika obtížnější. Učitel nemá tolik času všimnout si více SPU žáků a více se jim věnovat. Doporučuje se tedy, aby zaznamenával na papír viditelné zvláštnosti žáků. Nejčastěji to bývá pomalé a dvojí čtení, pomalé psaní, písmo je neúhledné a nečitelné, vynechává písmena nebo celá slova, nerozlišuje a zaměňuje matematická znaménka. Žák není schopen se soustředit, je roztěkaný a neorientuje se příliš dobře v prostoru.

Podle Zelinkové (2003, s. 57–58) je potřeba při podezření na některou specifickou poruchu učení zaměřit pozornost na následující oblasti:

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

K diagnostice specifických poruch učení můžeme dále podle Vítkové (2003, s. 183 – 204) využít pomoc školních poradenských služeb, třídního učitele, výchovného poradce, školního psychologa nebo školního speciálního psychologa.

Školní poradenské služby

Školní poradenské pracoviště poskytuje poradenské služby a konzultace žákům, jejich rodinám a pedagogům. Průběh zajišťuje třídní učitel, výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog a školní metodik prevence.

Třídní učitel

Do funkce třídního učitele je jmenován ředitelem školy. Má zodpovědnost za rozvoj každého žáka a celku třídy. Jeho poradenská činnost směřuje k žákům jak bezproblémovým, problémovým i se speciálními vzdělávacími potřebami. K rodičům a ostatním učitelům je pouze formou konzultací.

Výchovný poradce

Výchovný poradce spolupracuje se všemi dětmi, důležitý je přístup k žákům se specifickými poruchami učení.

Hlavní úkoly výchovného poradce jsou:

- evidence dětí vyšetřených v pedagogicko-psychologické poradně,
- provádí poradenství pro žáky 9. tříd a jejich rodiče,
- koordinuje individuální vzdělávací plán,
- zprostředkovává kontakt s pedagogicko-psychologickou poradnou,
- pečuje o děti s výukovými obtížemi.

Školní psycholog

Působí pouze na některých školách. K jeho činnostem patří:

- poradenská činnost pro pedagogické pracovníky v přístupu k jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc učitelům při zpracování individuálního vzdělávacího programu,

- poskytuje osobní konzultace pro rodiče, pedagogické pracovníky,
- sleduje projevy a výkony žáků s výukovými či výchovnými problémy ve vyučovací jednotce.

Školní speciální psycholog

Působí jen na některých školách. Mezi jeho činnosti patří:

- péče o žáky s poruchami učení a chování, péče o žáky mimořádně nadané a o žáky sociálně znevýhodněné,
- poskytuje informace rodičům,
- uskutečňuje speciálně pedagogická vyšetření žáků.

Postoj rodiny a školy

„ Rodina je systém vzájemných vztahů, který je zapojen do širšího společenského systému, k němuž patří příbuzenstvo, sousedé, přátelé. Prvky tohoto systému nejsou jednotliví lidé sami o sobě, nýbrž lidé ve vzájemných vztazích a interakcích. Změny, k nimž dochází v rodinném systému, jsou kontinuální a diskontinuální. Přinášejí systému určité zátěže a uvádějí v činnost jiné adaptační mechanismy. Rodina již nemůže být po nich tím, čím byla před nimi.“ (Matějček, 1992, str. 35)

Rodina je prvotní společenství dítěte. Poskytuje každému členu jistotu a bezpečí a snaží se být útočištěm před světem. Pro dítě zabezpečuje hlavně potřeby biologické, psychické, sociální a ekonomické. Pro dítě jsou rodiče jeho nejdůležitější vychovatelé, pedagog je až na dalším místě. Za výchovu odpovídají rodiče dítěte nebo zákonný zástupci. Narození dítěte pro rodinu znamená velké změny ve všech zvyklostech. Dítě se stává středem dění a režim rodiny je mu celkově přizpůsoben. Vstup do školy je pro rodinu i dítě velkým zlomen a změnou. Se vstupem do školy souvisí i odhalení specifických poruch učení. Pro rodinu se velice často stává sdělení diagnózy velkým šokem. Ve většině případů se stává, že i sama rodina tušila, že

s dítětem není něco v pořádku. V té době prožívá rodina již první stres, druhá fáze stressu nastává po sdělení diagnózy. Rodina je v šoku, zklamaná, smutná a má strach a obavy z budoucnosti dítěte. V tomto období prožívá rodina krizi rodičovské identity a dále také prochází fázemi vyrovnání se s rodičovstvím postiženého dítěte. (Bartoňová, 2005, s. 128)

Fáze rodičovství postiženého dítěte dle Bartoňové (2005, s. 128)

- Fáze šoku - první reakce na sdělení diagnózy, stresová situace, která se mění v deprivaci.
- Postupná akceptace reality, vyrovnání se s problémem – různě dlouhé období, někdy rodiče nepřijmou skutečnost postižení dítěte.
- Fáze realistického postoje – rodiče akceptují své dítě s postižením i s důsledky z toho plynoucími, pokus o racionální hodnocení situace, všestranná podpora dítěte.

Podle Bartoňové (2005, s. 128) je rodinám dětí s dyslexií v současné době poskytována tato podpora:

- Legislativní – zahrnuje všechny platné zákony, vyhlášky, pokyny;
- Finanční - sociální příspěvky a dávky od státu;
- Operativní – materiální podpora (kompenzační pomůcky, osobní asistence);
- Poradenská - speciálně pedagogická v poradnách a psychologické služby;
- Vzdělávací - poskytovaná učitelem, základní školou, poradenskými institucemi;
- Informační – informace o postižení a možnostech nápravy;
- Svépomocná – sdružení, kluby, vzájemná podpora rodin, společné akce, časopisy, osvěta.

1.3.2 Diagnostika na specializovaném pracovišti

Na specializovaném pracovišti je žákovi poskytována individuální péče. Nejvíce se jí zabývají pedagogicko-psychologické poradny, kde spolupracuje psycholog, speciální pedagog a další specialisté. U stanovení diagnózy vychází ze zprávy školy. Specifickými poruchami

trpí žáci, které mají normální nebo vysoké rozumové schopnosti. První prochází testem inteligence. Stanoví se výše rozumových schopností. Dále se určí rodinná anamnéza. Anamnéza obsahující informace o celém vývoji dítěte, početím počínaje, těhotenstvím, porodem, vývojem řeči a motoriky končetin. Zaznamenávají se zde onemocnění, které žák prodělal, jeho zájmy a vztahy k okolí.

Speciální pedagog nebo psycholog provádí u žáka vyšetření úrovně sluchového vnímání, zrakového vnímání, pravolevou a prostorovou orientaci, řeč a další speciálně zaměřené zkoušky. (Zelinková, 1994, s. 33)

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

V pedagogicko-psychologické poradně pracují psychologové, speciální pedagogové a sociální pedagogové. Poradnu navštěvují děti a mládež od 3 do 19 let.

Náplní práce těchto pedagogů je:

- pomoc při výchově předškolních dětí,
- pomoc při potížích s učením,
- pomoc při zvládání výchovných obtíží doma i ve škole,
- poradenský servis pro učitele,
- pomoc při profesní orientaci.

Vyšetření úrovně čtení

Při vyšetření čtení se používají standardizované testy čtení, které mají různou obtížnost. *„Z diagnostického hlediska můžeme hodnotit rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzovat chyby, které dítě při čtení dělá, a sledovat, jak se dítě při čtení chová.“* (Pokorná, 2010, s. 199)

Podle Zelinkové (1994, s. 34) necháváme při vyšetření čtení dítě číst určitý čas. Nejčastěji se nechává dítě číst 3 minuty. Zaznamenávají se přečtená slova a jejich počet v každé minutě a odečítáme slova, která byla přečtena chybně. Kromě počtu chyb se také zaznamenává kvalita chyb a způsob čtení.

Následujícím úkolem, při posouzení čtenářských výkonů žáka, je zjistit do jaké míry dítě rozumí textu, který čte. Po přečtení textu dítěti pokládáme otázky, které ho nabádají k převyprávění. Následně pozorujeme chování dítěte při čtení. Sledujeme, zda je dítě při čtení uvolněné, nebo v napětí, což se projevuje nejen v držení těla, ale i v nepravidelném dýchání. Někdy může být dítě i neklidné a nervózní.

Vyšetření úrovně psaní

Cílem je zjištění úrovně písařských návyků. „*Sledujeme způsob sezení při psaní, držení psacího náčiní, způsob psaní, rychlost psaní.*“ (Zelinková, 1994, s. 35)

Při vyšetření dále zjišťujeme i úroveň pravopisu. Písemné práce jsou cenným diagnostickým zdrojem informací o specifických poruchách učení. Můžeme říci, že písemný projev dítěte s dysgrafií svými mnohotvárnými a mnohočetnými chybami, které nemůžeme vysvětlit neznalostí gramatických pravidel, prokazuje, že specifické poruchy učení existují. (Pokorná, 1997, s. 187)

V běžné praxi není možné mít objektivní vzor písma dítěte. Vzorky obvykle hodnotí zkušený testující. Získávají se tři vzory písma: „*část volné kompozice na dané téma, diktát a přepis tištěného textu.*“ (Selikowitz, 2000, s. 74-75)

Takto testující zjistí rychlost psaní žáka, posoudí čitelnost písma a podle vzorů písma určí původ potíží.

Lateralita

„*S problematikou specifických poruch učení bývá také často diskutována otázka laterality. Jedná se o přednostní užívání jednoho z párových orgánů pohybového nebo smyslového ústrojí.*“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 110)

Neurofyziologická souvislost je pozorována v dominanci mozkových center. Nejznámějšími projevy laterality je leváctví a praváctví.

Fischer a Škoda (2008, s. 111) uvádí různé typy laterality:

- 1) lateralita souhlasná – převaha jedné strany u všech párových orgánů,
- 2) lateralita nesouhlasná,
- 3) lateralita zkřížená – dominantní párové orgány jsou na obou stranách,
- 4) lateralita nevyhraněná – ambidextrie.

Za rizikové faktory související s lateralitou a specifickými poruchami učení jsou považovány lateralita přecvičená, zkřížená lateralita a ambidextrie. Další možné příčiny specifických poruch učení se označují jako nepříznivá konstelace laterality, netypická konstelace hemisfér.

U diagnostiky laterality provádí a prezentuje žák všechny zkoušky tak, aby je mohl provést každou rukou zvlášť nebo za spolupráce obou rukou. Úkoly, které se žákovi ukládají, jsou převážně známé. Jak je uvádí Zelinková (1994, s. 41). Žák například dává korálky do lahvičky, zasouvá kuličky, dává klíč do zámku, sahá si na ucho a nos nebo tleská.

Na závěr celého vyšetření se stanoví kvocient pravorukosti, který vyjadřuje, jak často dítě použilo pravou ruku při provádění úkolů. Na základě kvocientu se pak uvažuje o vyhraněnosti laterality. (Pokorná, 2001, s. 222)

Hrubá a jemná motorika

K další části diagnostiky specifických poruch učení patří i vyšetření jemné a hrubé motoriky žáka. „*Motorika je celková pohybová schopnost organismu*“. (Rádlová, 2004, s. 48)

Hrubou motoriku zajišťují velké svalové skupiny. Podle Zelinkové (2007, s. 70) můžeme zařadit např. pohyby celého těla, běh, chůze, skoky. Další úkoly při výzkumu hrubé motoriky se zaměřují na rovnováhu, pohybovou koordinaci horních končetin, pohybovou koordinaci celého těla, rychlost, koordinaci dvou současně prováděných pohybů, pohybovou paměť.

Jemnou motoriku zajišťuje drobné svalstvo. Patří sem pohyby rukou nebo prstů. Úroveň jemné motoriky se zjišťuje především pomocí testování manuální zručnosti žáka. S jemnou motorikou také velice úzce souvisí grafomotorika. Jedná se o diagnostiku

specifických schopností, které předpokládají rozvoj dovedností psaní a kreslení. U zjišťování aktuálního stavu grafomotoriky se nejvíce zaměřuje na pohyby ruky a prstů, uchopování, držení psacího náčiní a manipulace s ním, sklon u kreslení a psaní, schopnost nápodoby předložených vzorů, uvolnění ruky a plynulost pohybů při psaní. (Rádlová, 2004, s. 54)

Grafomotorika

Grafomotorika zahrnuje psychomotorické činnosti, které žák vykonává při psaní a kreslení. Vývoj grafomotoriky souvisí s vývojem kresby. Dětská kresba je pochopena jako činnost, která pomáhá vyjádření myšlenek a pocitů žáka. Vývoj kresby probíhá v jednotlivých etapách:

- 1/ bezobsažné čáranice - čmárání, kterému dítě nepřisuzuje žádný význam.
- 2/ Obsažná čáranice se objevuje kolem druhého roku, dítě poznává, že jeho čaráním vzniká kresba a dodatečně do kresby vkládá něco skutečného, své výtvořky pojmenovává.
- 3/ Přejít ke znakové kresbě oznamují na začátku neúmyslné první znaky, grafomotorické prvky – kruhová čáranice, dále také pravé úhly, svislé nebo vodorovné čáry. Jednu kresbu dítě pojmenovává několika různými názvy.
- 4/ Etapa znakové kresby nastupuje kolem třetího roku, kdy dítě začíná znázorňovat tzv. hlavonožce. Jejich kresba je obrysová.
- 5/ Spontánní realismus - nejvýznamnější etapa dětské kresby nastupuje mezi třetím a šestým rokem. Kresba dítěte vychází z jeho představ, postupně se stává detailnější, barevnější a obsahově bohatší.
- 5/ Vývoj postavy začíná hlavonožcem, který se potom mění v lineárně znázorněného trupohlavonožce, následuje montovaná figura s více detaily a postupně také s dvojdimenzionálním znázorněním končetin.
- 6/ Vývoj kresby završuje kresba syntetická, kreslení profilu a pohybu. Z pohledu vývoje grafomotoriky zvládá tříleté dítě kruhové, vertikální a horizontální čáry, ve čtyřech letech napodobí křížek, v pěti letech čtverec a v šesti letech nakreslí trojúhelník (Opatřilová, 2006, s. 292).

U pozorování vývoje kresby si hlavně všímáme, zda dítě kreslí s nadšením, jaký je obsah a provedení kresby. Při posouzení grafomotoriky se pozoruje kvalita úchopu psacího nebo kresebného náčiní, pohyb ruky a prstů, uvolnění ruky a plynulost pohybů, přítlak, sklon čar, schopnost dotahovat kresbu k základní obrysové linii, využití plochy papíru, správné sezení a přiměřenost pracovní plochy a židle.

„Vývoj grafomotorických schopností a dovedností má určitou posloupnost a propojenost – hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel, motoriky očních pohybů a smyslového vnímání. Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno souhry (koordinace) zejména mezi okem a rukou, tj. vizuomotorické koordinace“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 7).

1.4 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Legislativní vymezení vzdělávání

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v České republice jsou stanoveny ve vyhlášce 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhláška 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních; Školský zákon² č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných upravuje v obecných ustanoveních podpůrná opatření, za jejichž pomoci se uskutečňuje speciální vzdělávání a vzdělávání žáků mimořádně nadaných (§1) a definuje pojem „těžké zdravotní postižení“, (§ 1 odst. 4.). V dalších částech se vyhláška věnuje formám speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením (§3), školám při zdravotních zařízeních (§4), jednotlivým typům speciálních škol (§5), individuálnímu vzdělávacímu plánu (§6), definuje hlavní činnosti asistenta pedagoga

² www.msmt.cz [cit. online 2011]

(§7), organizaci speciálního vzdělávání (§8), zařazování žáků se zdravotním postižením (§9), upravuje počty žáků ve třídě, odděleních a studijních skupinách (§10) a zabývá se rovněž problematikou péče a bezpečnost a zdraví žáků při sportovních aktivitách. Vzdělávání žáků mimořádně nadaných se věnuje třetí část vyhlášky. Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních definuje poskytování poradenských služeb (§1), komu je poskytováno, obsah poradenských služeb, kterým je činnost přispívající k vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj a rozvoj osobnosti žáků, naplňování vzdělávacích potřeb, rozvíjení schopností, dovedností a zájmů, prevence a řešení výukových a výchovných problémů, vhodná volba vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění či vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace. Vyhláška se dále věnuje pojmu školská poradenská zařízení (§3), kterými jsou pedagogicko- psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky uskutečňování vzdělávání a výchovy a dále vymezuje práva fyzických a právnických osob při vzdělávání a působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

Organizace péče a vzdělávání žáků s SPU

V dnešní době, jak uvádí Bartoňová (2004, s. 267) existuje celkem osm základních možností péče:

1. Individuální pozornost prováděná učitelem kmenové třídy v rámci vyučování. Určena pro děti s lehčí formou specifické poruchy učení v rámci běžné třídy.
2. Individuální péče prováděná učitelem. Zajišťuje speciální pedagog, který působí na základní škole, vede dyslektické kroužky, zajišťuje reedukační péči a spolupracuje s poradenským pracovištěm.
3. Třídy individuální péče, jsou zřizovány při základních školách. Během dne dochází dítě do těchto tříd a po hodině se vrací do své kmenové třídy. Jedná se hlavně o hodinu českého jazyka se zaměřením na reedukační péči.
4. „Cestující učitel“ – pracovník pedagogicko-psychologické poradny dochází do základní školy, kde provádí reedukační péči.

5. Speciální třídy pro děti s poruchami učení a chování. Ve třídách je snížený počet žáků, reedukační péči provádí speciální pedagog během celého dne.
6. Speciální školy pro děti s poruchami učení. V průběhu celého vyučovacího procesu je zajištěna individuální, tedy i speciální péče.
7. Dětské psychiatrické léčebny. Zde jsou léčeny a vzdělávány děti s těžkým stupněm postižení.
8. Individuální a skupinová péče. Provádí se v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru, středisku výchovné péče.

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Individuální vzdělávací plán je plán vycházející z diagnózy žáka, na jehož základě je dále přistupováno k žákovi. Podílí se na něm specializované pracoviště, vedení školy, učitel, a rodiče. Má charakter smlouvy, který by měla být dodržována při výuce. Cílem je vyjít vstříc žákovi a dosáhnout zkvalitnění výsledků ve škole, začlenění v kolektivu a ve společnosti a navození pocitu úspěšnosti a přiměřeného sebevědomí a sebehodnocení.

Plán musí být jasný, stručný a výstižný. Předpokladem úspěchu je, že se bude dodržovat a postupovat dle něj při výuce. Na druhém stupni IVP zpracovává sám třídní učitel, který má možnost poradit se s odborným pracovištěm, speciálním pedagogem či výchovným poradcem. IVP schvaluje ředitel a měli by s ním být srozuměni i další učitelé, kteří se podílejí na výuce a výchově žáka, kterého se plán týká. Souhlas potvrdí podpisem, kterým se zavazují k jeho dodržování. Vhodné je, aby samotný plán podepsali i rodiče a žák, kterého se týká.

Podle Michalcové (2004, s. 36) by měl IVP obsahovat:

- Základní údaje o žákovi – jméno, příjmení, datum narození, školu, ročník.
- Závěry a diagnózy specializovaných pracovišť – zvolení typ reedukace, kdo bude reedukaci provádět, jak často proběhnou kontroly, s kým je možno postup reedukace konzultovat.
- Pohled učitele na dítě ve školním prostředí.

- Doba platnosti IVP.
- Základní vzdělávací cíle – čeho chceme dosáhnout v rámci jakých vyučovaných předmětů a hodin.
- Stanovení metod hodnocení, klasifikace a tolerance dítěte.
- Určení speciálních pomůcek, které bude dítě v hodinách užívat.
- Způsob, jakým se budou na reedukaci podílet rodiče a způsob, jakým se bude podílet sám žák.

Význam individuálního vzdělávacího plánu

Na to jaký má IVP význam poukazuje Zelinková (2001, s. 172) v těchto následujících oblastech:

- 1) Umožňuje žákovi pracovat dle jeho schopností, individuálního tempa, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání s ostatními spolužáky.
- 2) Dovoluje učiteli pracovat s žákem na úrovni, kterou dítě dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků, které vyžadují učební osnovy. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení.
- 3) Do přípravy se zapojuje i rodina žáka, která se tak stává spoluodpovědná za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte.
- 4) Aktivní účast žáka mění jeho roli. Dítě není pasivní a přebírá odpovědnost za výsledky reedukace.

2 Dyslexie

Dyslexie je nejznámější porucha učení z celé skupiny specifických poruch. Je to porucha čtenářských dovedností. Začalo se o ní hovořit jako o první, protože ze všech poruch učení nejvíce ovlivňovala úspěšnost žáka ve škole. Žáci trpící dyslexií většinou nerozumí nebo velice špatně rozumí obsahu čteného. Zaměňují písmena, slabiky a někdy i celá slova. Díky dyslexii se žák setkává s problémy nejen v hodinách českého jazyka, ale i v ostatních předmětech, kde by měl něco přečíst. Česká definice vytvořená Z. Matějčkem a J. Langmeierem v roce 1960 (In Matějček, 2006, s. 7) zní takto: „*Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnosti pro učení čtení za dané výukové metody. Objevují se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností.*“

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

Michalová uvádí definici z roku 1976, kterou vydal úřad pro výchovu v USA, která tvrdí, že specifické poruchy učení jsou poruchy v jednom, nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči a to v mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. (Michalová, 2001, s. 14)

Další definici uvádí Zelinková. Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. (Zelinková, 1994, s. 13)

2.1 Typy dyslexie

Existuje několik typů dyslexie, které uvádí internetový portál RVP pro ZV³ :

- „Trauma“ (úraz) obvykle dochází po nějaké formě poranění mozku nebo poranění v té oblasti mozku, která řídí čtení a psaní. Tento typ se vyskytuje zřídka.
- Druhý typ dyslexie je označován jako "primární dyslexie." Je to spíše dysfunkce než poškození levé strany mozku (mozková kůra) a nemění se věkem. Vzniká dědičností. Vyskytuje se častěji u chlapců než u dívek.
- Třetí typ dyslexie je označován jako "střední" nebo "vývojová dyslexie" a má se za to, že je způsoben hormonálním vývojem v raném stádiu vývoje plodu. Vývojová dyslexie se zmenšuje, jak dítě dozrává. Je opět častější u chlapců.

Dalším rozdělení uvedla ve své knize Pokorná (1997, s. 108): *„Máme-li blíže charakterizovat typy dyslexie, můžeme podle Bakkeru připodobnit čtení jízdě na koni. Kůň L je rychlý a dovede spolehlivě běžet v rovném terénu. Kůň P je pomalý a dobrý pozorovatel. Nejdříve by dítě mělo jezdit na koni P a potom přesedlat na koně L. Mělo by se nejdříve naučit číst přesně a potom až rychle. Ne vždy však vývoj postupuje tímto způsobem. Dyslexie v tomto pojetí znamená jet v nesprávnou dobu na nesprávném koni. Proto Bakker rozlišuje dyslexii typu P, kdy děti čtou přesně, ale nápadně pomalu, protože písmena pro ně nenabyla symbolický charakter. Stále je vnímají jako tvary, a teprve tehdy, když si je prohlédnou, uvažují o jejich symbolickém obsahu. Neurofyziologicky to znamená, že zaměstnávají stále pravou hemisféru. Druhá typ dyslexie L, kdy dítě čte rychle, ale s mnoha chybami. Pokud budeme používat Bakkerových příměrů, přesedlalo příliš brzo na rychlého koně.“*

Bakker (In Pokorná, 1997, s. 108) také upozorňuje na vztahy mezi zrakovým a sluchovým vnímáním, které posilují orientaci na jednu z mozkových hemisfér. Žáci s typem L přijímají sluchové podněty nejvíce pravým uchem a žáci s typem dyslexie P nejvíce uchem levým. To

³ www.rvp.cz [cit. online 2010]

znamená, že tyto žáci jsou schopni lépe reprodukovat to, co slyšeli svým dominantním uchem.

„Na základě neurofyziologických vyšetření, která Bakker prováděl, dokazuje, že 82% testovaných dyslektických chlapců bylo možno podle těchto poznatků jednoznačně zařadit do jedné ze skupin dyslexie (typ L nebo typ P).“ (ibid., s. 108)

2.2 Charakteristika, projevy a příčiny dyslexie

Dyslexií bývají postiženy častěji chlapci než dívky. Rozdíl bývá znatelně větší u srovnání závažnější formy dyslexie. Tato porucha se v české republice vyskytuje zhruba u 3% dětí a více než polovina z nich potřebují odbornou pomoc. Příčiny dyslexie jsou různé. První varianta jsou genetické dispozice a druhá jsou vnější vlivy působící na dítě. Genetické dispozice ovlivňují rozvoj faktorů pro vznik dyslexie prostřednictvím jejich vlivu na vývoj centrální nervové soustavy. V posledních letech byl a potvrzena existence několika genů, které se určitým způsobem podílí na rozvoji dyslektických potíží. Jedná se o geny lokalizované na 2., 3., 6., 15., a 18. chromozomu. Zmíněné geny zřejmě nepůsobí izolovaně, ale jejich vliv je značný. Bylo prokázáno, že rozvoj dyslexie v největší míře ovlivňuje gen lokalizovaný na krátkém raménku 6. chromozomu. Druhá varianta tedy exogenních faktorů může ovlivnit funkční změny mozku. Tyto změny vedou k proměně předpokladů rozvoje určitých dovedností jako je čtení. Tyto vlivy mohou působit prenatálně, perinatálně či postnatálně a mohou vést k poškození struktury nebo funkce mozku, zejména v oblastech, na nichž závisí vznik dyslektických potíží. Dyslexie tedy nemusí vzniknout pouze v prenatálním období, ale i v pozdějším věku, obvykle vinou nějakého onemocnění či postižení centrálního nervového systému. (Matějček, 2006, s. 11 – 19).

Další studie potvrzují, že na rozvoj čtenářských dovedností má velmi významný vliv i rodinné prostředí. Podpora zájmu o literaturu u dětí již od počátku jejich života. Dyslexie postihuje podle Zelinkové (2003, s. 41) a Pipekové (2006, s. 146) základní znaky čtenářského výkonu z hlediska intenzity poruchy a v různých kombinacích. Patří mezi ně správnost, rychlost, techniku čtení a porozumění čtenému. Velmi náročné je spojování hlásek ve slabiku a souvislé čtení slov. S tímto souvisí oslabení v oblasti spolupráce pravé a levé mozkové hemisféry. Uvádí se zde souvislosti s očními pohyby. Mezi nejčastější chyby patří záměny

písmen tvarově podobných (b-d-p, s-z, t-j), zvukově podobných (t -d, a-e-o, b-p) nebo zcela nepodobných písmen. V těchto případech se jedná o chyby proti správnosti. Samozřejmě nemůžeme všechny záměny písmen u žáků brát jako projevy dyslexie, protože například záměna písmen b-d je zcela běžná téměř u všech začínajících čtenářů. Porucha rychlosti se projevuje luštěním písmen a hláskováním. Žák neúměrně dlouho slabikuje, nebo jeho čtenářský výkon je zbrklý či si domýšlí slova. V některých případech byla dyslexie diagnostikována u dětí, které čtou rychle. Tyto děti, ale pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu, nerozumí čtenému a nechápe souvislosti. K plynulosti čtení musí dítě zvládnout dostatečně rychlé rozeznávání písmen, slabik či slov. Při výuce analyticko-syntetickou metodou je chybou proti správné technice tzv. dvojí čtení. Žák si čte slovo potichu po hláskách a pak vyslovuje nahlas. V případě metody genetické jde o zcela běžný postup výuky čtení. Porozumění obsahu čteného závisí především na úrovni rychlého, hbitého dekodování, syntézy písmene ve slovo a odhalení obsahu slova.

Závažnost dyslexie může být různá. Platí zde pravidlo nepřímé úměrnosti. Vyplývá z toho, že čím je forma postižení závažnější tím se v populaci vyskytuje méně. Bývá také spojena s jinými poruchami učení či s řadou jiných obtíží jako je například: ADHD syndrom, poruchy chování, problémy v oblasti motorických dovedností, především v udržení rovnováhy a koordinace, tj. příznaky dyspraxie, problémy v oblasti řeči a jazyka - vývoj řeči je často opožděn. (Matějček, 2006, s. 9)

2.3 Diagnostika dyslexie

Diagnostika je východiskem výchovně -vzdělávacího procesu a především reedukace. Cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. Diagnostika, která se provádí na specializovaných pracovištích se liší od diagnostiky, která se provádí v běžné či specializované třídě základní školy. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivněno atmosférou školy, třídy a osobnosti učitele. Specializované pracoviště je prostředí, kde lze po navázání individuálního kontaktu vytvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Závěry obou pracovišť jsou cenné za předpokladu vzájemného využití získaných poznatků ve prospěch dítěte. (Zelinková, 1994, s. 24)

Diagnostická kritéria podle Zelinkové (1994, s. 25)

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

Pokud jsou u žáka splněna výše zmíněná kritéria, lze přidělit diagnózu dyslexie. Pokud není splněno jedno kritériem, lze ho kompenzovat dvěma z následujících kritérií:

- LMD,
- prokázaná dyslexie u rodičů nebo sourozenců,
- poruchy v oblasti psaní,
- snížené výsledky v percepčních zkouškách,
- výrazně opožděný vývoj řeči, specifická porucha řeči.

Diagnostika dyslexie v běžné třídě základní školy

V běžné třídě není v silách učitele provádět podrobnou diagnostiku. V podmínkách třídy je dlouhodobé sledování žáka. Pomůckou učitele se může stát záznamový arch, který slouží k základní orientaci v problémech dítěte. Některé pedagogicko - psychologické poradny mají záznamové archy podrobnější. (Zelinková, 1994, s. 27)

Projevy signalizující poruchu učení v 1. třídě základní školy podle Zelinkové (1994, s. 29-30) a Pipekové (2006, s. 146):

- Úroveň čtení je horší než úroveň v jiných činnostech, např. matematice nebo všeobecné informovanosti. Nápadný může být zájem o jiné činnosti, které se od čtení výrazně liší.
- Vázne spojení mezi písmenem – hláskou. Žák zaměňuje písmena, která si ještě nepamatuje
- Žák se snaží čtený text říkat z hlavy nebo si ho vymýšlí a je zcela bezbranný při změně textu.
- Problém nastává při skládání písmen do slabik a je zcela znatelné pomalé slabikování.
- Žák není schopen sledovat čtený text spolu s ostatními dětmi. Důvodem je to, že žák sám nečte, neudrží delší pozornost v dané činnosti nebo nezvládá vedení očních pohybů.
- U dyslektických žáků se často projevuje porucha slovní paměti nebo porucha vizuálního vnímání.
- Dyslektická žák nezvládá techniku letmého či rychlého čtení. Čte přerývaným a nerovnoměrným rytmem.
- Na konci školního roku se objevuje tzv. dvojí čtení. (Žák si přeřiká písmena a pak až následuje vyslovení slova hlasitě.)

Diagnostika dyslexie na specializovaném pracovišti

V současné době je garantem diagnostiky specifických poruch učení pedagogicko - psychologická poradna nebo jiné pracoviště, ale musí zde být specializovaní pracovníci. K tomu, aby byla diagnostika kompletní je zapotřebí spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovnice, popřípadě dalších specialistů.

V úvahu u stanovení diagnózy je potřebná zpráva školy, do které žák chodí. U žáka je třeba vyloučit sníženou úroveň rozumových schopností, jako příčinu obtíží. Úroveň IQ je zjišťována psychologickými testy. Tyto testy jsou standardizovány pro celou populaci školních dětí.

Součástí diagnostiky je rodinná anamnéza zaměřená na rodiče, sourozence a samotné dítě. Důležité je zjistit zda někdo z rodiny má stejné nebo podobné obtíže, průběh těhotenství, porodu, údaje o vývoji motoriky a řeči.

2.4 Reedukace a kompenzace dyslexie

Reedukace dyslexie, vycházející z metody analyticko-syntetické, začíná rozvojem percepčně – motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které souvisí se čtením. Výuka čtení se provádí ve dvou oblastech:

- Technika čtení – dekodování.
- Porozumění čtenému.

Obě tyto oblasti se navzájem ovlivňují a souvisejí spolu. Pokud žák nezvládne techniku čtení, má velký problém i s pochopením textu. Díky špatné technice, která pohlcuje žákovi pozornost zbývá méně pozornosti na porozumění textu a dalších činnostech, které se čtením souvisí, např: vybavování souvislostí, předcházejících poznatků, prožitků. (Zelinková, 2003, s. 79)

Technika čtení

Dekodování znamená zřetelnou identifikaci tvarů písmene, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno-hlávka), zrako-prostorové uspořádání tvarů, spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza). Následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem. (ibid., s. 79).

Porozumění čtenému textu

Porozumění textu je psycholingvistická činnost, u které dochází ke spojení mezi prvky textu navzájem, mezi prvky textu, vědomostí žáka a vnějším světem. K porozumění dojde jen tehdy, spojí-li se vědomosti čtenáře, prvky textu a objektivní realita. Z toho vyplývá, že dosavadní vědomosti hrají velmi významnou roli. Návěst porozumění čtenému textu se

současně souvisí s dekodováním. Čím lépe je zvládnuto dekodování, tím více pozornosti žák věnuje obsahu čteného textu. Pro lepší porozumění textu se před čtením provádí nácvik čtení obtížných slov, čtení po částech se zdůrazněním základních myšlenek, grafická úprava a také předcházející seznámení s textem ve formě rozhovoru. Špatné porozumění obsahu se může projevit i při vyhovující rychlosti čtení. I když žák čte poměrně rychle a správně, technika čtení není zcela zautomatizovaná, aby umožnila soustředění na obsah čteného textu, tím spíše na jeho aktivní zpracování. Porozumění probíhá na několika úrovních a je ovlivněno úrovní čtení i věkem dítěte. (ibid., s. 83)

3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní. Velmi často bývá spojená s dyslexií. Ovlivňuje úpravu písemného projevu. Písemný projev takového žáka bývá nečitelný, neupravený, kostrbatý. Objevují se tendence s prolínáním tiskacího a psacího písma. Dysgrafické dítě si písmena pamatuje velmi obtížně a proto je i velmi často nedokáže napodobit. V takovém to psaném projevu se velmi často objevuje nepravidelná hustota mezi slovy, nerovnoměrný sklon a neschopnost udržet písmo na řádku. (Michalová, 2004, s. 20)

3.1 Charakteristika, projevy a příčiny dysgrafie

Deficity se podle Zelinkové (2003, s. 92) projevují v následujících oblastech:

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

„V praxi není možné získat objektivní vzor písma dítěte. Získávají se tři vzory písma: část volné kompozice na dané téma, diktát, přepis tištěného textu. Na volnou kompozici je dítěti obvykle stanovena omezená doba. Při zbylých testech je dítěti měřena doba, aby bylo možné posoudit, kolik času mu zabere. Tímto způsobem testující zjistí, jak rychle dítě píše, posoudí čitelnost písma a podle vzoru písma určí původ potíží dítěte.“ (Selikowitz, 2000, s. 74)

Podle Pipekové (2006, s. 146.) se u dysgrafických žáků často objevuje nesprávné držení psacího náčiní. Samotné psaní je pro dysgrafické dítě velmi vyčerpávající, vyžaduje zvýšenou koncentraci pozornosti, proto není dysgrafický žák schopen plného soustředění na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Narušena je i úroveň jemné motoriky. Důležitá je

zde spolupráce se školou. Jestliže učitel vidí, že porucha má dlouhodobý charakter a pro žáka je vyčerpávající, měl by mít možnost poskytnout mu práci na počítači.

Žáci trpící dysgrafií často píší foneticky, tedy tak jak slova slyší, jejich písmo je velmi velké nebo naopak velmi malé. I přes velké množství času a pozornosti je písmo často nečitelné, neúhledné a kostrbaté. Žák nezvládá tempo ostatních žáků, chybuje v psaném projevu – nejčastěji při diktátech nebo časově omezených cvičeních. Dysgrafie se prolíná i do matematiky, objevují se problémy se správným zapsáním čísel a s řešením slovních úloh. Dále může být dysgrafie spojena i s dyspexií.

Podle Z. Michalové (2004, s. 20) jsou další projevy dysgrafie: nedopisování slov nebo písmen, vynechávání slov v souvislém textu, zvláštní držení těla při psaní, nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny, diktování si polohlasem sledu písmen, bedlivé pozorování vlastní písíci ruky, obsah napsaného pod časovým tlakem velice často nekoresponduje se skutečnými žákovými či studentovými jazykovými dovednostmi a schopnostmi.

Dysgrafickému žákovi můžeme pomoci, poskytneme-li mu více času, cvičení mu zadáme s dostatečným předstihem a nehodnotíme grafickou podobu projevu v předmětech, kde není důležitý vzhled písma.

3.2 Diagnostika dysgrafie

U diagnostiky dysgrafie velice záleží na uvědomění si, že poruchou není stav, kdy žák píše nečitelně, protože učitelka má vysoké tempo při diktování nebo, že zadává nepřiměřeně dlouhé texty. Grafická stránka je hodnocena dle způsobu sezení při psaní, držení psacího náčiní, pracovního tempa, tvarů písmen (přítlaku, plynulosti tahů), velikosti písmen, rychlosti vybavování písmen a uspořádání na ploše. (Zelinková, 2003, s. 59)

Vyšetření psaní lze hodnotit podle Zelinkové (1994, s. 25,26) dle následujících kritérií:

- trvale podprůměrné výukové výsledky v písemných projevech,
- specifické chyby ve školních pracích,
- IQ je vyšší nebo rovno 90,
- negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole,
- rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy.

Pokud žák splňuje všechna tato kritéria lze přidělit diagnózu specifická porucha v oblasti psaní. Pokud jedno kritérium chybí a je nesplněno, tak ho lze kombinovat kritérii následujících: prokázána dysgrafie u rodičů či sourozenců, LMD, poruchy v oblasti čtení, snížené výsledky v percepčních zkouškách, výrazně opožděný vývoj řeči, nápadné problémy s jemnou motorikou nebo vývojová dyspraxie. (ibid., s. 25, 26)

3.3 Reedukace a kompenzace dysgrafie

„Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte. V úvodu musí být dítě dostatečně motivováno pro práci, poté následují cvičení zaměřená na rozvíjení těch dovedností, které psaní podmiňují. Reedukaci dysgrafie nelze v žádném případě omezit na opisování cvičení a přepisování sešitů.“⁴

Od reedukace se neliší jednotlivé preventivní opatření, které zahrnují:

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

Při psaní zapojuje žák mnoho svalů, což u nadměrně zatížených svalových skupin způsobuje únavu, která je přenášena na celý organismus. Proto je velmi důležité správné držení těla, poloha dolních končetin, držení psacího náčiní a vzdálenost hlavy od papíru. U žáků je důležité zařazovat relaxační cvičení.

Na rozvoj hrubé motoriky je velmi účinné procvičení paží, uvolnění ramenního kloubu. Pokud není paže dostatečně uvolněná, způsobuje to křečovitý pohyb a stálé napětí svalstva. Z čehož vyplývá, že žák tlačí na psací náčiní a křečovitě ho svírá. Písmo poté není plynulé, žáka velmi rychle začne bolet ruka, ztrácí zájem o práci a je unavený. Cvičení zaměřená na paže, krční svaly a trup může učitel zařadit i v průběhu samotného psaní.

⁴ www.rvp.cz [cit. online 2011]

Na rozvoj jemné motoriky existuje celá řada cvičení na procvičení, která se provádějí i v rámci jiných předmětů, například: modelování, skládání papíru, volné vytrhování, navlékání korálků, omalovávání. Je zapotřebí provádět tato cvičení se žáky i během výuky psaní a čtení. Velmi efektivní je i modelování písmen, jejich vytrhování apod. Ostatní cviky prováděné před samotným psaním a v jeho průběhu jsou pohyby prstů, sestavy dlaní a cvičení pohybové paměti.

Uvolňovací cviky předcházejí nácvičku psaní. Provádějí se nejprve na svislé ploše, protože pohyb směrem dolů je jednodušší, následně na šikmé ploše a v neposlední řadě na vodorovné podložce. K provádění těchto cviků používají žáci měkké psací náčiní (voskové pastelky, uhlí, tužku č. 1). Nejprve se cviky provádí na větších plochách a postupně se pracovní plochy zmenšují, dokud není žák schopný převést nacvičený tvar do liniatury. K podpoření rytmu a plynulosti při psaní je vhodné použití říkanek, písniček či hudebním nebo slovním spojením. Podporujeme tím motivaci žáka a psychické uvolnění. Tato cvičení provádíme vždy několikrát a cílem je plynulost a rytmus pohybů. Nejlépe je provádět tyto cviky před každým psaním. Uvolňovací cvičení nejsou jen pro 1. ročník, ale můžeme je zařazovat i ve vyšších ročnících dle potřeby. Žáci si tím opakují správný postup provádění pohybu. Dysgrafičtí žáci mají problém při vybavování tvaru písmen i ve vyšších ročnících. V tomto případě je nutnou pomůckou přehled písmen. Není vhodné, aby žák trpící dysgrafií byl přetěžován stálým psaním. Učitel by měl volit krátká cvičení, která bude žák provádět pečlivěji a častěji. Není zde důležitá kvantita, ale kvalita. Nevhodné je také dopisování úkolů doma či o přestávkách ve škole. Často je výsledkem nečitelný text s vysokým množstvím chyb. Přestávka slouží pro uvolnění a relaxaci žáka a řadu jiných aktivit. Správný přístup k žákovi předpokládá empatii učitele, jeho diagnostické dovednosti a snahu pomoci dysgrafickému žákovi.

Při nedostatečné reedukaci dochází ke snížení motivace žáka, ale zároveň potřebuje zaznamenávat myšlenky, poznatky a psát zápisky. Podle Zelinkové (2006, s. 92 – 99) lze kompenzovat dle následujících postupů. Každý z nich má však nějaká omezení.

- 1) Psaní tiskacím písmen z důvodu eliminace traumatického vyhledávání spojů u hlásek a písmen, vybavování tvarů písmen psacích. To lze tolerovat bez problémů i ve vyšších ročnících ZŠ. U mladších dětí nastává nebezpečí, že tiskací písmena budou nečitelná a to v případě, že se nebudou provádět další cvičení na rozvoj motoriky.

- 2) Mezi další pomůcky na kompenzaci můžeme zařadit i počítač. Doporučuje se zde psaní v kombinaci s psaním krátkých úkolů ručně. V případě rychlého a plynulého psaní by měl žák zvládnout 72 písmen na klávesnici. Vyhledávání a psaní jedním prstem není řešení.
- 3) Dalším možným krokem je kopírování materiálů v naukových předmětech. Žák by však měl věnovat čas, kdy žáci píší jiným činnostem souvisejících s předmětem.

4 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se také velice často vyskytuje s dyslexií a dysgrafií. Dle M. Novotné je porucha popisována jako „neschopnost osvojení pravopisu“. (Novotná, Kremličková, 1997, s. 28)

Dysortografie nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů. Mezi specifické chyby, které se u dysortografie vyskytují řadíme například: nesprávné rozlišování tvrdých a měkkých slabik di - dy, ti - ty, ni - ny, nesprávné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, špatné rozlišení sykavek, vynechávání a přesmyknutí písmen a slabik. (Zelinková, 2006, s. 11, Pipeková, 2006, s. 147)

4.1 Charakteristika, projevy a příčiny dysortografie

Dříve se o pravopisných chybách v souvislosti s dysortografií vůbec nemluvilo. Předpokládalo se, že pokud takový žák věnuje dost času učení, musí gramatiku zvládnout. Zkušenosti rodičů a učitelů, ale ukazují pravý opak. Učivo lze s velkou snahou zvládnout, ale s velkými obtížemi. Do dnešního dne nejsou zaznamenány veškeré příčiny, které dysortografii způsobují. Tato porucha může vzniknout například v důsledku obtížného porodu. Může být součástí problematiky LMD. Další příčiny mohou mít spojitost také s negativními vývoji řečové a jazykové složky rozumových schopností žáka. Z dosud provedených výzkumů však plyne, že u dysortografiků lze pozorovat v menší či větší míře i poruchy zraku, sluchu, vnímání, vývoje grafomotoriky a reprodukce rytmu. Dále i obtíže sladění vnímaného s koordinovanými a jemnými pohyby rukou, problémy s jemnou motorikou, převodem z jedné modality do jiné. Problém vzniká i u pravolevé orientace a tzv. nevyhraněná laterality. Dysortografie dále podmiňuje oslabená paměť pro verbální logický materiál či pomalejší psaní s křečovitým držením tužky a dále problematika dyslexie a dyspraxie, snížená motivace, traumatická záležitost, kterou může být například rozvod rodičů. (Zelinková, 2003, s. 43; Zelinková, 1994, s. 80; Vašutová, 2007, s. 41 - 42).

Při dysortografii se podle Bartoňové (2005, s. 46-47) objevují specifické dysortografické chyby:

- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.
- Rozlišování slabik *dy-di*, *ty-ti*, *ny-ni*.
- Rozlišování sykavek.
- Vynechává, přidává, přesmyknutá písmena nebo slabiky.
- Hranice slov v písmu.
- Chudá produkce v psaném projevu
- Vynechávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének.

Specifické chyby ovlivňuje nejvíce nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání, vnímání a reprodukce rytmu, chápání obsahu psaného textu či nedostatečný rozvoj grafomotoriky. Chyby, které jsou spojeny s aplikací gramatických pravidel, ovlivňuje nedostatečný rozvoj řeči, především jazykového citu, nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka. Dále jako společné příčiny mohou být poruchy soustředění, oslabení paměti, poruchy procesu automatizace.

Podle Zelinkové (2003, s. 43) a Vašutové (2007, s. 42) si často všímáme několika projevů:

- pomalé psaní s celkově neúhlednou přípravou,
- nedostatečná motivace žáka v hodině českého jazyka,
- záměna podobných písmen,
- spojování více slov jeden větný celek,
- nezvládnuté měkčení v diktátech *dy – di*,
- vynechávání a nevhodné vkládání čárek,
- neschopnost rozložení slova na hlásky, slabiky,
- nezvládnuté souhláskové shluky,
- záměna sykavek,
- znalost gramatiky neodpovídá výkonu v diktátech,
- problematika v osvojení mluvnického učiva,
- vyskytují se chyby vyplývající ze specifické asimilace.

4.2 Diagnostika dysortografie

Psaní hodnotíme ze třech hledisek: grafického, pravopisného a obsahového. Všechny zmíněné oblasti se navzájem ovlivňují.

Podle Zelinkové (2003, s. 63 – 65) jsou nástroji pro diagnostiku:

- opis,
- přepis,
- diktát,
- volný písemný projev.

Opis představuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen a jejich uspořádání ve slovech či větách. Stejně cíle má i přepis. Zde musí žák zvládnout navíc vztah mezi tiskacími a psacími písmeny. Diktát je komplexní dovednost předpokládající dostatečně rozvinutou zrakovou i sluchovou perцепci, grafomotoriku, znalost spojení hláska-písmeno a navíc i aktivní aktivaci pravidel gramatiky. V poradenské praxi se nejčastěji používají diktáty, které obsahují ve vyšší míře specifické jevy, které převažují nad jevy pravopisnými. Volný písemný projev zobrazuje dovednost samostatného vyjadřování a zvládnutí pravopisné a grafické stránky.

Výsledky se porovnávají ve škole i na odborném pracovišti. Berou se zde v úvahu i učební osnovy a další faktory, způsobené selháním dítěte (dlouhodobá nemoc, střídání učitelů, stěhování). O této poruše lze uvažovat až po dostatečném procvičení jevu. Za dysortografii nelze označovat sporadický výskyt chyb, chyby občasné způsobené nepozorností apod.

Hodnocení zvládnutého pravopisu se posuzuje na základě diktátu a volného tématu. Srovnává se zde výkon v poradně se sešity ze školy. U rozboru se rozlišují tzv. specifické dysortografické chyby a chyby pravopisné. Cílem není rozpoznávat a odlišovat typy chyb a jejich součet, ale hlavně odhalení příčin způsobující chyby. Následuje odstraňování chyb. Dělá-li žák příliš mnoho pravopisných chyb, je obtížné odhalit, zda je příčinou specifická porucha psaní, nebo něco jiného. Velmi podstatnou roli zde hraje diferenciální diagnóza. (ibid., s. 63 – 65)

Hledají se odpovědi na následné otázky:

- Zvládá žák gramatická pravidla ústně?
- Zvládá psát doplňovací cvičení s mnohem menším počtem chyb?
- Dovede své chyby v diktátech po upozornění vyhledat a zdůvodnit?
- Není příčinou chyb nezvládnutí stavby slov a nedostatečný vývoj grafomotoriky?

Pokud žák napíše diktát v poradně téměř bez chyb, zatímco školní diktát je plný chyb, lze předpokládat, že příčinou je pomalé pracovní tempo dítěte, absence návyku kontrolovat si po sobě práci a nesoustředěnost. Reedukace je v tomto případě jiná než u žáků se specifickými chybami. (ibid., s. 63 – 65)

4.3 Reedukace a kompenzace dysortografie

Do dnešních dob nejsou zcela známy všechny příčiny dysortografie. Z analýzy procesu psaní, z praxe i uskutečněných výzkumů je zřejmé, že u žáků trpícími dysortografií je možné sledovat více či méně poruch zrakového a sluchového vnímání, poruchy vnímání, reprodukce rytmu, vývoje grafomotoriky a poruchy řeči. Provádějí se cvičení na odstranění dysortografických chyb. Zaměřujeme se na nedostatečně vyvinuté funkce, odstranění chyb a zvládnutí mluvnice. Klademe důraz na rozvoj psychických kvalit provázející písemný projev např.: soustředěnost, zvládnout aplikovat gramatická pravidla, naučení se kontrolovat si vlastní práci, apod. (Zelinková, 1994, s. 79)

Reedukace specifických dysortografických chyb

Jak vyplývá z praxe problémy žáků s dysortografií jsou závažnější. Nepatří sem jen specifické dysortografické chyby, ale také osvojování a aplikace gramatických a syntaktických pravidel. Příčiny těchto problematických skupin chyb se liší, proto je rozdílný i způsob reedukace. Nápravy této poruchy lze docílit především tím, že zajistíme komplexnost nápravné péče mezi žákem, školou a rodiči. Při reedukaci dysortografie se vychází ze závěrů diagnostického procesu. Na základě diagnostiky jsou poznány hlavní příčiny obtíží, na které musí být reedukace zaměřena nejdříve.

Při reedukaci rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek se za nejzávažnější příčinu považuje málo rozvinuté sluchové vnímání a obtíže při vnímání a reprodukci rytmu. Dalšími příčinami mohou být chybějící návyk sebekontroly, spěch, nesoustředěnost nebo nedbalost. U nácviku rozlišování samohlásek je důležité žákům připomenout, aby si vše, co píší, diktovali nahlas či polohlasně. Výrazně artikulovali a tím zdůrazňovali délku samohlásek. Při psaní je možno porušovat zásadu plynulého psaní slov a psát znaménka ihned. Žák s dysortografií není schopen, z důvodu nesoustředění či spěchu se vrátit po napsání celého slova k doplnění znamének. Vhodnou pomůckou je bzučák, který odpovídá multisenzoriálnímu přístupu v reedukaci. Zdůrazňuje délku samohlásek a tím posiluje i sluchový vjem. Bzučák se žárovkou současně podporuje i vjem zrakový. Důležitou součástí je doprovázet cvičení zřetelnou výslovností. Mezi další vhodné pomůcky lze použít hudební nástroj, stavebnici s krátkými a dlouhými prvky nebo molitanové kostky.

Příčiny chyb v rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni jsou nejčastěji způsobeny nedostatky v oblasti sluchového rozlišování. Mezi další příčiny řadíme sníženou schopnost aplikovat učivo o tvrdých a měkkých slabikách, nedostatečné zafixování tohoto učiva i příčiny pramenící z psychologických vlastností žáka. I zde je nutné, aby si žáci diktovali to, co píší, a učili se napsané zkontrolovat. Vhodnými pomůckami mohou být měkké a tvrdé kostky se zmiňovanými slabikami.

Chyby v rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž bývají ovlivněny špatnou výslovností a nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním. Spodoba sykavek je častým specifickým logopedickým nálezem. Nesprávná výslovnost a nedokonalé sluchové rozlišování se vzájemně podmiňují. Obojí se pak negativně odráží v písemném projevu. Jako pomůcku lze použít karty s písmeny, obrázky se slovy, které obsahují sykavky.

Důvodem vynechávání, přidávání, přesmykování písmen či slabik jsou nedostatky ve sluchové analýze a syntéze, horší se schopnost vybavovat si písmena, grafomotorické obtíže, nesprávná výslovnost, poruchy soustředění, spěch a nezvládnutí časoprostoru. Vhodnou pomůckou jsou písmena, ze kterých žák tvoří slova. Při odstraňování se provádí cvičení sluchové percepce a důsledně se vyžaduje pečlivá artikulace či alespoň polohlasné diktování žáka, který píše.

Pokud má žák problémy s rozlišením hranice slov v písmu, často píše dvě a více slov dohromady, spojuje předložky se slovy a nerozlišuje začátek a konec věty. Tyto obtíže se často vyskytují společně s vynecháváním a přidáváním písmen či slabik. Hlavní příčinou jsou obtíže ve sluchové analýze a syntéze, v chápání obsahové stránky toho co žák píše, a

problémy v grafomotorice. Tento typ chyb souvisí s fonematickým uvědoměním i zvládnutím systému jazyka.

Využitelné pomůcky jsou stavebnice, různé prvky znázorňující slovo, obrázky či karty s předložkami. (Zelinková, 2003, s. 100 – 110; také Vašutová, 2007, s. 42)

Reedukace dysortografických gramatických chyb

Gramatické chyby u dysortografických žáků jsou způsobeny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu, poruchami procesu automatizace, rozsahem pracovní paměti a také poruchami paměti vůbec, neschopnost číst po sobě psaný text, uvědomovat si chyby a opravovat je. Při reedukaci si žák znovu osvojuje gramatická pravidla.

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

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

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

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

5 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Z čehož vyplývá, že vývojovou dyskalkulií rozumíme zásadně jen poruchy matematických schopností. Tyto poruchy jsou důsledkem dysfunkce centrálního nervového systému podmíněným dědičně nebo vlivy z raných vývojových stádií. Dyskalkulie se vyskytuje souběžně nebo v kombinaci s vývojovou dyslexií nebo vývojovou dysgrafií. Celkem máme 6 typů dyskalkulie: praktognostická, verbální, lexická, grafická, operacionální a ideognostická. Projevy dyskalkulie se liší podle jejího typu například: obtíže v orientaci na číselné ose, záměna čísel, neschopnost provádět matematické operace, porucha prostorové a pravolevé orientace. (Zelinková, 1994, s. 11)

5.1 Charakteristika, projevy a příčiny dyskalkulie

Dyskalkulie je chápána jako porucha „*schopnosti operovat s číselnými symboly*“. Týkající se především aritmetiky. (Novotná, Kremličková, 1997, s. 28)

Projevuje se mimo jiné obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami číslic (např. 6-9), záměnami čísel (např. 1900-1009), neschopnost provádět matematické operace (sčítání, odčítání, násobení, dělení). Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Často si osvojuje početní spojení pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se neobvyklých chyb např. $2:4=8$. Neúměrně dlouho počítá pomocí prstů. Jindy je porušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy. V případě grafomotorické poruchy nezvládá rýsování v geometrii. (Zelinková, 2003, s. 44)

Dyskalkulie se projevuje u dětí, které nejsou po intelektové stránce opožděné, ale vyskytují se u nich matematické problémy v různých oblastech. Dyskalkulie se vyznačuje nevysvětlitelným zpožděním v aritmetických schopnostech. Hlavním rysem je specifické postižení dovednosti počítat, které nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování. U žáků se objevuje široká škála projevů, jakou jsou obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění matematických operací. Poměrně často si žáci osvojují početní spoje jen na základě paměti. V případě, že paměť selže, dopouštějí se překvapivých chyb. Neúměrně dlouho dyskalkulíkové počítají s pomocí prstů. Může být narušena také matematická logika žáka. Ten pak nechápe základní matematické

postupy. V případě grafomotorické poruchy žák nezvládá rýsování v geometrii. Výkony v matematice jsou v určité míře závislé též na porozumění řeči symbolům. Žák musí chápat pojmy „dvakrát“, „nejméně“, „více než“ apod. Svou roli sehrává také sluchová diferenciací, při jejíž nedostatečnosti může žák zaměňovat čísla osmdesát a osmnáct, tři a čtyři apod. Na zvládnutí matematických dovedností se podílí řada speciálních funkcí a schopností. Podle toho, které z nich jsou postiženy, lze dyskalkulii rozdělit.

Zelinková (2003, s. 44 – 45) a Vašutová (2007, s. 50 – 51) rozlišují následující typy dyskalkulie:

Praktognostická dyskalkulie: Jedná se o poruchu matematické manipulace s předměty nebo symboly (číslly). Žák není schopen tvořit skupinu o zadaném počtu předmětů či dojít k pojmu přirozeného čísla. V geometrii nemůže seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti, má potíže v rozlišování jednotlivých geometrických tvarů, potíže se směrovou a stranovou orientací. Projevuje se zde porucha prostorového faktoru matematických schopností, kdy žák selhává při obkreslování figur, při kreslení a psaní, pokud jde o rozmístění figur v prostoru.

Verbální dyskalkulie: Projevuje se obtížemi při označování množství a počtu předmětů, matematických úkonů a operačních znaků. Objevuje se i neschopnost vyjmenovat řady číslovek od nejvyšších k nejnižší a naopak, jmenování sudých a lichých čísel. Žák nedokáže správně chápat a představit si vyslovené číslo nebo slovně označit počet ukazovaných předmětů.

Lexická dyskalkulie: Neschopnost číst matematické symboly. Při nejtěžší formě žák není schopen přečíst izolované číslice nebo operační znaky. U lehčí formy není schopen číst vícemístná čísla s nulami uprostřed, vícemístné číslo napsané svisle, odmocniny, desetinná čísla. Žák zaměňuje podobná čísla a to i římská. Příčinou je porucha zrakové percepce či orientace v prostoru, obzvláště pak pravolevá orientace.

Grafická dyskalkulie: Charakteristická narušenou schopností psát matematické znaky. Jedinec není schopen napsat číslice formou diktátu či přepisu. Píše je v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, číslice jsou nepřirozeně velká, celkový písemný projev je neúhledný. Žák nezvládá psaní jednotek pod jednotky a v geometrii má problémy při rýsování jednoduchých obrazců. Jako možná příčina se jeví porucha pravolevé orientace.

Operační dyskalkulie: Jedná se o neschopnost provádět matematické operace, sčítání, odčítání, násobení a dělení. Časté jsou záměny těchto operací. Dalším symptomem je počítání

na prstech způsobené nedostatečným osvojením násobilky. Žák trpící tímto typem dyskalkulie se uchyluje k písemnému počítání tam, kde lze snadno počítat z paměti. Problémy se objevují i při řešení kombinovaných úloh, kde je potřeba udržet jednotlivé výsledky v paměti.

Ideognostická dyskalkulie: Porucha projevující se narušenou schopností chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Za největší poruchu je považována neschopnost počítat po jedné od daného čísla z hlavy. U lehčího stupně se porucha projevuje v neschopnosti chápat vztahy v matematických řadách, kdy jedinec má pochopit vztah y mezi čísly a určit následující číslo. Žák nechápe číslo jako pojem. Obtíže se především projevují ve slovních úlohách, kdy žák není schopen převést z praxe vycházející úkol do systému a řešit jej.

5.2 Diagnostika dyskalkulie

Diagnostika matematických schopností slouží nejen k označení, pojmenování obtíží, ale především k vypracování konkrétního a individuálně zaměřeného plánu pomoci dítěti. Na diagnostice se s ohledem na charakter, projevy a podstatu vývojové dyskalkulie podílí učitel, psycholog, speciální pedagog, případně i lékař. Z hlediska pedagogické diagnostiky jde o problematiku úrovně a struktury vědomostí a dovedností žáka. Velkou roli při prvotní diagnostice hraje učitel, jehož výhodou je dlouhodobá práce s žákem, porovnávání jeho znalostí s osnovami vzhledem k danému ročníku a k výkonům spolužáků. Učitel většinou jako první navrhuje žáka na podrobnější vyšetření, které se uskutečňuje na specializovaném pracovišti, v tomto případě rozumíme specializovaným pracovištěm pedagogicko-psychologickou poradnu. Diagnostika matematických schopností nespočívá na uplatňování jednoho či dvou testů, ale na celé škále souborů testů a zkoušek, aby mohlo být posouzeno široké spektrum podstatných dispozic pro matematické schopnosti. (Simon, 2006, s. 47 – 48 a Vašutová, 2007, s. 51 – 52).

Dalším krokem je posouzení rodinné a osobní anamnézy. Osobní anamnéza zahrnuje údaje o průběhu těhotenství, porodu, vývoji řeči, o psychomotorickém vývoji a prodělaných nemocech dítěte. Dále se psycholog zaměřuje na povahové rysy a zájmy dítěte. Rodinná anamnéza zahrnuje údaje o podobných obtížích v rodině a výchovné působení rodičů.

Přehled diagnostických metod podle Nováka (1997, s. 25):

- dlouhodobé pozorování,
- rozhovor,
- didaktické testy,
- diagnostický rozhovor s rodiči,
- pozorování,
- testy inteligence,
- verbální a grafické ověřování a zkoušení,
- projektivní techniky testování osobnosti,
- testy výkonů jiných duševních oblastí.

Pro diagnostiku dyskalkulie používá Novák (1997, s. 25) tyto testy:

- číselný trojúhelník,
- Rey - Osteriethova komplexní figura,
- Kalkule IV,
- Barevná kalkule.

Vhodná diagnostická metoda by měla podle Simona (2006, s. 47 – 48) a Vašutové (2007, s. 51 – 52) splňovat následující podmínky:

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

Jen stěží lze splnit všechny tyto podmínky. Důraz je především kladen na splnění 1. a 4. bodu.

Jedna z nejpodstatnějších zásad práce s dyskalkulickým žákem patří individuální přístup učitele. Učitel by měli akceptovat a respektovat žáka s poruchou učení a usilovat o jeho rozvoj. Na úspěšnosti žáka s poruchou matematických schopností závisí odborná připravenost učitele. Ten by měl rozlišovat učivo podstatné a nepodstatné, účelně využívat

rozličných metod a cvičení a přizpůsobovat je individuální práci, důkladně promýšlet postupy výkladu učiva, vypracovat systém procvičování, opakování a prověřování učiva.

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

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

5.3 Reedukace a kompenzace dyskalkulie

Zde se vychází od manipulace s předměty, jejichž součástí je slovní komentář. Žák popisuje nahlas svoji činnost, kterou právě provádí. Díky tomu, kdy žák při činnosti myslí nahlas máme možnost kontroly postupu. Pokud jeho úkony nejsou správné, máme možnost okamžité opravy. Složitější úkony dělíme na menší části. Postupně se opakované kroky automatizují, žák pracuje rychleji a s menším vypětím sil. Neustále opakujeme i již zvládnuté kroky, ale snažíme se jejich zadání neustále měnit. Díky tomu se žák musí neustále soustředit. Automatizací činností, zvyšováním sebedůvěry pomáháme zrychlujícímu tempu. (Zelinková, 1994, s. 105)

Musíme si uvědomit, že náprava je proces dlouhodobý, a proto od žáka nemůžeme čekat zlepšení ihned na začátku práce. Řídíme se následujícími pravidly: trpělivost, klid, optimismus, nešetřit povzbuzením a pochvalou, nedopustit, aby se dítě naučilo něco špatně, procvičovat málo a často, využít jeho zájmu, vyloučit všechny rušivé podněty, výkony dítěte hodnotit spravedlivě, spolupracovat s rodinou a školou.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 Zásobník námětů pro práci s dysgrafickými a dysortografickými žáky

Náměty použité v zásobníku by měli být využity jako metodická příručka a návod pro práci s žáky mající specifické poruchy učení. Jsou zde zpracovány náměty pro výuku českého jazyka pro 1. stupeň základní školy zaměřené především na rozvoj grafomotoriky, sluchového vnímání, sluchové paměti, zrakové paměti a zároveň tvarosloví, které zpracovává podrobněji. Zásobník je vytvořen tak, aby byl přehledný, jednoduchý a žákům bylo učivo podáno zábavnou formou a učitelům byla usnadněna práce při přípravách na výuku. Cvičení byla čerpána především z přednášek předmětu Specifické poruchy učení vedený Mgr. I. Kratochvílovou a jsou přizpůsobeny žákům se specifickými poruchami učení. Další náměty jsem získala díky konzultacím v pedagogicko-psychologické poradně a od rodičů dětí trpícími specifickými poruchami učení. Tento zásobník jsem doplnila náměty, které ve svých publikacích otiskly O. Zelinková (1992; 1995; 1997; 1998; 2001), H. Treuová (2001), E. Kubická (1994), D. Jucovičová a H. Žáčková (2000).

6.1 Dyslexie

Následující stránky obsahují souhrn námětu a her, při jejichž praktickém použití by mělo dojít k rozvoji jednotlivých schopností dítěte. Hry a cvičení jsem nashromáždila z různých literárních i jiných zdrojů.

- V první hodině nápravné péče je vhodné začít vlastní četbou, přečíst dětem pohádku. Četbu poté doplníme obrazovým materiálem. Žáci se snaží pohádku zopakovat dle předlohy, kterou můžeme připevnit nebo nakreslit na tabuli. Je důležité, aby se žáci snažili tvořit věty a souvětí.
- Práce s dětskými časopisy. Každý žák dostane jeden článek nebo výtisk časopisu. Výborný je časopis Méd'a Pusík, který obsahuje obrázkové příběhy. Podle příběhů žáci mohou vyprávět a domýšlet pohádku.
- Dyslektické děti mohou také ve volných chvílích, hodinách tělesné výchovy hrát hry typu: slepá bába, hra na křížovátku. Hry hrajeme z důvodu, že žáci často trpí špatnou orientací v prostoru, pravolevou orientací, nerozeznávají vertikálně symetrické tvary.
- Další cvičení mohou být: „Levá ruka vzhůru vzpažit, pravá upažit apod.“

- Další hra může být „Kuba řekl“. Hrajeme ji formou příkazu.
- Procvičení očních pohybů odleva doprava, protože nácvik tohoto pohybu je velmi důležitý při čtení.
- Nácvik čtení pomocí obrázkové abecedy.
Například: Co vidíš na obrázku? (jablko) Na jaké písmeno začíná?
- Při upevňování tvaru písmen můžeme využít také skládací dětskou abecedu a zásobník z 1. třídy, z nichž budou žáci vybírat daná písmena.
- Pro nácvik velkých a malých písmen si můžeme vytvořit písmenkové pexeso. Žáci vyhledávají dvojice.
- V novinách nebo dětských časopisech označujeme kroužkem nebo podtrhnutím procvičovaná písmena.
- K zadaným písmenům můžeme vymýšlet slova nebo celé věty.
- Můžeme si vytvořit jako výzdobu ve třídě svoji abecedu. Každé písmeno napíšeme na formát A5. Písmena můžeme psát barevnými fixy, tvořit je jako koláže z novinového nebo barevného papíru, vylepovat je přírodninami, vysypávat korálky apod.
- „Lovení ryb“ slabiky napsané na kartičkách. Žáci skládají slova, chybějící slabiky doplňují.
- Poznávání slov z kartiček. Žáci samostatně kartičku přečtou, slovo napíší
- Proti záměně písmen můžeme procvičovat na cvičení, kdy žáci mění slova záměnou. Přidávají nebo ubírají hlásky.

Například:

Ubrání hlásky:

hlad -	snad -	vlak -	zrak-
kráva -	jedle -	psát -	zvoní -

Záměna hlásky:

brok -	máte -	miluje -	láska –
táta -	babičky -	domů -	lije -

Přidání hlásky:

zář -	rak -	roky -	tikají -
tak -	díl -	lak -	ráda -

- Ze slov můžeme tvořit nová, zvukově a graficky podobná.
- Můžeme určovat správné pořadí písmen ve slovech a rozlišovat jejich tvary a detaily.

- Procvičujeme na těchto slovech analýzu a syntézu.
- Cvičit postřehování slov z kartiček se sluchovou analýzou a jejich složení z písmen do tabulky.
- Cvičit postřehování počátečních písmen a koncovek ve slovech, jejich vyhledávání v zásobníku nebo skládací abecedě a manipulace s nimi.
- Cvičit záměny písmen ve slovech a jejich správné čtení.
- Čtení slov v řádcích, sloupcích, nebo jen slova určená, křížově – řádek, sloupec. Důkladně dbáme na správnost čtení.

Například:

Trojslabičná slova s otevřenými slabikami

	1	2	3	4	5	6
1	Milena	zavolá	nemůže	zažene	neseme	pojede
2	noviny	nasedá	kutálí	maliny	vítáme	tátovi
3	posílá	donese	Jiřina	nahoru	výtahy	pomalů
4	zahodí	nemůže	pobíhá	čepice	semena	položí
5	zamává	vojáci	posadí	fazole	čekali	holuby
6	jeleni	hádali	nebudu	seděli	pomáhá	lupení
7	muzika	lepila	ramena	miluje	začali	šedivá

Jednoslabičná slova se souhláskami na konci

	1	2	3	4	5	6	7
1	les	dům	bez	luk	kam	pán	sem
2	len	rak	máš	vás	míč	pás	rok
3	hýl	mír	než	lůj	věž	síň	řež
4	půl	sůl	Jan	myl	pil	dál	tak
5	zář	sál	cep	bum	keř	ber	čin

- Zakroužkuj první slabiku (slova nejprve přečti a na každou slabiku tleskni):

pes	sama	metr	koleno
med	kolo	život	sobota
had	doma	kohout	daleko
stan	máme	vlajka	Helena
kos	jáma	prsten	rameno

- Přečti následující slova. Co které slovo znamená? Použij slova správně ve větách.

píše	napíše	dopíše
vypíše	nese	donese
unese	odnese	hodí
zahodí	vyhodí	přehodí
umyje	vymyje	nemyje se

- U procvičování čtení s porozuměním můžeme využít kombinaci slov a obrázků z nichž tvoříme věty.

6.1.1 Cvičení pro rozvoj sluchového vnímání

- Pro rozvoj sluchové percepce jsou vhodné cvičení, kdy učitel říká dvojice slov a žák má rozhodnout, zda se jedná o slova stejná nebo se od sebe liší a čím se liší.
- Na procvičení sluchové percepce je velmi kladná hra „**Kukačka**“. Jeden žák stojí před třídou se zavázanýma očima, učitel chodí po třídě, a koho se dotkne, ten zakuká. Žák se zavázanýma očima hádá, kdo kukal.
- Podobná hra je také „**Číslo**“. Jeden žák má za úkol hádat. Má zavázané oči. Učitel rozdělí žákům čísla a hádač řekne číslo a ten kdo to číslo má, musí číslo říct. Hadač hádá, kdo promluvil.
- Učitel předřikává žákům dvojice slov, žáci určují, která hláska je na jeho začátku, na konci, kterou hláskou se od sebe liší apod.

- Učitel pustí CD s různými zvuky (kohout, příjezd a odjezd tramvaje...), žáci mají hlavy položené na lavicích. Kdo pozná zvuk, přihlásí se. Možno využít CD k HV pro 1. Třidu.
- Poznávání předmětů podle zvuků. Učitel vytváří různé zvuky, děti hádají, o co se jedná (mačkání papíru, klíče, ťuknutí, dupnutí, sklo).
- Ve třídě schováme tikající budík, hrající walkman apod. Úkolem dětí je při pohybu po třídě předmět najít. Místo úkrytu měníme. Kdo je nejšíkvnější?
- Učitel čte pomalu článek, báseň. Děti mají předem určené písmeno (slabiku), na které mají reagovat nějakým předem domluveným pohybem.
- Hra na slepou bábu. Dítě má podle zvuků za úkol chytit některé z dětí.
- Učitel řekne slovo a žáci ho rozdělí na hlásky tak, že každý vysloví jednu. Potom učitel dává žákům otázky typu: Kdo říkal hlásku ...? Kdo byl před hláskou? Kdo byl po hlásce ... na řadě? apod.
- Učitel zopakuje dvakrát za sebou v přiměřeném tempu řadu zhruba deseti víceslabičných slov. Žáci si mají slova zapamatovat a vyjmenovat nebo vypsát jenom slova dvojslabičná, trojslabičná atd.
- Učitel čte žákům báseň dle jejich věku. Předem určí, že jejich úkolem je pamatovat si slova začínající určitým písmenem. Po skončení čtení si žáci slova zapisují. Děti mohou vyhledávat s určeným písmenem na konci, uprostřed apod.
- Ze židlí utvoříme vlak. Žáci dostanou úkol, kde mají vystoupit. Učitel volá názvy stanic. Kdo zapomene vystoupit ve své stanici nebo přečte lístek špatně, musí pokračovat v jízdě vlakem a čekat opět na svou stanici
- Děti rozlišují slova umělá (klif, klaf) i slova, která mají smysl. Určují pouze, zda se liší nebo ne.
- Děti určují hlásku, kterou se dvě slova liší (nos – kos). První hláska se rozlišuje nejlépe, nejobtížnější je rozlišování hlásek uprostřed slova. Vyměňují písmena na tabulích nebo skládají kostky s písmeny na lavicích apod.
- Učitel napíše na tabuli neúplný název knihy, filmu apod. Žák má za úkol doplnit název správně, slovo musí hláskovat. Získává jeden bod za doplnění a jeden za správné hláskování. V případě chyby získává jen jeden nebo nula bodů a šanci dostává spolužák. Kdo získá nejvíc bodů?

- Učitel utvoří větu a žáci mají za úkol ji znázornit čárkami po slovech, slabikách nebo písmenech. Pro kontrolu si pak mohou nad jednotlivé čáry příslušné nadepsat. Vhodné i pro dysortografické žáky.
- Žáci nakreslí na papír různě velké lodičky, může je i předkreslit na tabuli. Čte nebo říká příběh, např. na moři jede parník, který veze n-a-f-t-u. Žák do jedné z loděk musí napsat slovem náklad, který loď veze. Po zaplnění všech loděk provádíme společnou kontrolu doplněním slov na tabuli.

6.1.2 Cvičení pro rozvoj zrakového vnímání

- Pro nácvik zrakové percepce je vhodné začít orientací v prostoru. Cvičí se pojmy nahoře a dole, vpředu a vzadu, vpravo a vlevo, nad, pod a vedle, hned před a hned za, uprostřed a mezi, první, poslední, následující, předposlední. Učitel říká: „Co je vpravo? Kde je okno?“, dále se žák orientuje na vlastní těle. Učitel říká: „Ukaž Pravé oko, levé ucho,....“,
- Papírový domek s otevíracími okny. V každém okně je obrázek a učitel se ptá: „Co je v levém okně?“
- Papír s různě barevnými rohy. Žák říká, jaká barva je vpravo nahoře, kde je např. červená barva apod.
- Skládání rozstříhaných obrázků, např. pohledů. Nejprve skládat s předlohou, poté samostatně.
- Kreslicí diktát. Učitel diktuje, co mají žáci kreslit. Nakonec žákům ukáže svůj obrázek a děti porovnávají podobnost.
- Papír s různě barevnými rohy. Žák říká, jaká barva je vpravo nahoře, kde je např. červená barva apod. a koho se dotkne, ten zatleská. Žák se zavázanýma očima hádá, kdo tleská.
- Diferenciační hry, např. hledej rozdíl y na obrázcích.
- Spojování dvou či více stejných obrázků, např. spojování autíček stejné barvy.
- Podobná hra je také „Hra na čísla“. Jeden žák je hádač, který má zavázané oči. Učitel rozdělí žákům čísla a hádač řekne číslo a ten kdo to číslo má, musí číslo říct. Hadač hádá, kdo promluvil.

- Hra „Co se změnilo ve třídě?“ Jeden z žáků jde za dveře a ostatní něco změní ve třídě. Poté se žák vrátí a hledá, co se změnilo.
- Diferenciační hry, např. loto, pexeso.

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

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

- Jako velmi vhodná pomůcka k rozlišování takových to slabik se používají tzv. mačkadla (tvrdé a měkké kostky). Bývají to obdélníkové desky, které mají na jedné polovině tvrdý povrch a na ní jsou umístěné slabiky tvrdé dy-ty-ny. Na druhé polovině je povrch měkký, molitanový, kde jsou předepsané slabiky měkké di -ti-ni. Tato mačkadla je možné zakoupit nebo si je lze vyrobit. Postačí k tomu dřevěná kostka, na kterou se nalepí „y“ a kostka vystřížená z molitanu, na kterou se přilepí „i“. Dále můžeme použít i tenisový a molitanový míček apod.

Například:

dy- di

klády – kladivo
 hodiny – hrady
 divadlo – dýchá
 rodiče – zahrady
 hadice – západy
 divoký – jahody
 dudy – diváci
 body – bulí

ty – ti

motýl – kytice
 rakety – natírá
 šaty – řetízek
 tety – tatínek
 tyče – ticho

sešity – děti
lety – utíká
cesty – cestička

ny – ni

stany – stanice
záhony – honí
maliny – vodní
noviny – čtení
peřiny – peníze
komíny – kominík
zelený – zelenina
hajný – stíní

- Učitel dětem předřikává slabiky a slova obsahující zmiňované slabiky, děti je opakuji a následně podle toho, zda tam patří měkké „i“, mačkají měkkou část či kostku, nebo tvrdé „y“, tvrdou část či kostku. Postupuje se od dvojic slabik (di- d y) ke slovům, která na tyto slabiky začínají. Teprve později se přechází na koncovky slov s těmito slabikami. Poté se rozlišují jemné rozdíly (zelený – zelení). Následuje práce s kombinacemi na začátku, uprostřed a na konci slova (prázdniny, nyní). Multisenzorické učení, tedy zapojení hmatu, sluchu, zraku a pohybu, napomáhá snadnějšímu rozlišení a fixaci vnímání slabik di-ti-ni/dy-ty-ny. Pokud si je žák už jistý, postupně se využívání těchto pomůcek omezuje a využívají se jen při nejistotě nebo opravě chyb.
- Další vhodnou pomůckou, která může být práci velmi prospěšná slouží i dyslektické čtenářské tabulky, které dané soubory slov s podobnou problematikou rovněž obsahují.
- Jako náhrada mačkáčích pomůcek mohou rovněž být použity i karty s i/y barevně odlišeným. Žákům se řekne, že „y“ je černé, tvrdé jako zem, „i“ je žluté, měkké jako kytička. Případně lze použít také karty, kde jsou tvrdé souhlásky předepsány černě, měkké souhlásky jsou pomalované barevným papírem, popsané žlutým fixem nebo vyšité žlutou bavlnkou.

- U žáků s přetrvávajícími velkými obtížemi je vhodné využívat logopedickou cestu. Z čehož vyplývá, že učitel sám dítěti předvádí, jak se liší postavení mluvidel při vyslovování těchto problematických slabik. Při mírném přehánění výslovnosti se u měkkých slabik ústa roztáhnou jakoby do úsměvu, při vyslovování tvrdých slabik se rty spíše našpulí. Pomáhá i uvědomění si odlišné polohy jazyka v ústech při vyslovování tvrdých a měkkých slabik. K tomuto nácviku lze využít např. model psa s otevřenou tlamou a pohyblivým jazykem. Při vyslovování měkkých slabik se špička jazyka opírá zezadu o dolní řezáky, při vyslovování tvrdých slabik o horní patro za horními řezáky. Tuto činnost je třeba kombinovat s použitím mačkadel.
- Využívá se i kombinace tmavých a světlých barev, obrázkové nebo i jiné druhy abeced, kde je zvýrazněn rozdíl mezi i/ y. Měkké „i“ je vyrobené z měkkého materiálu, např. měkkého tvarovacího textilního drátku a tvrdé „y“ z tvrdého materiálu, např. kovového drátku. Dále lze použít i dřevěná a textilní písmena. Tento způsob práce se uplatňuje nejen při osvojování tohoto učiva, ale i při jeho průběžném procvičování.
- Žáci mají občas potíže i se správným zápisem slabik di -ti-ni. Velmi často píší ve slovech obsahující tyto slabiky zároveň háček i měkké „i“ (např. kniha). Dětem se vysvětlí, že e měkké „i“ vše změkčí samo a háček se pak už nepíše. Pomoci může říkanka: Kde d', t', ň slyšíme, háček za „i“ měníme.
- Zde je třeba klást důraz na správnou výslovnost a zpočátku napomáhat zvýrazněním výslovnosti pro snadnější rozlišení daných slabik.
- Další možností znázornění představuje obrázek hlavy jelena. Tvrdé paroží znázorňuje „y“, měkký čumáček „i“.
- Pro lepší fixaci mohou posloužit barevná pravidla a přehledy s těmito slabikami. Po tvrdých souhláskách se doplňuje „y“ černou barvou, „i“ po měkkých souhláskách žlutou barvou.
- Dále také můžeme využít také plastové reliéfní tabulky souhlásek z řady interaktivních pomůcek. Žáci si jednotlivé hlásky sami vybarvují odpovídající barvou. Tvrdé černě, měkké žlutě. U měkkých souhlásek d', t', ň je obrys ucha a kroužek z měkkého materiálu. U tvrdých hlásek je postup podobný. Výhodou je kromě neobvyklé formy i vlastní aktivita dětí. Tabulku si dotvářejí, nedostanou ji hotovou. Zapojuje se více smyslů najednou.

- Barevné značení, vyškrtávání a kroužkování těchto slabik v textu a jejich doplňování do textu.

Například.: **Podtrhni tvrdé souhlásky.**

rohy sáňky ryba
týden hony míčky
sady metry chyba

Vyber z řady slabik a doplň slova.

ho__, __ba,
no__, ře__,
ro__, __den,
sr__, plo__,
sa__, kni__

(ry, hy, hy, ny, dy, chy, ky, tý, ty, hy)

Vyber správnou slabiku a doplň ji do slova

(dý – dí) chá		(tý – tí) den	
(dý – dí) vka		(ty – ti) gr	
(dy – di) vák		(ty – ti) chý	
(dy – dí) lna		(ty – ti) síc	
(dý – dí) tě		(ny – ni) tě	
(dý – dí) mka		(ny – ní) zký	
(dy – di) voch		(ny – ni) c	
bu (dý – dí) ček		(ny – ni) kdy	

- Na lavici položíme dva modely domečků. Jeden označíme písmenem „y“, druhý „i“. Žáci třídí karty s neúplnými slovy, kam doplňují i/ y a vhazují do příslušného domečku.

6.1.4 Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě

U rozlišování těchto slabik činí potíže především dětem, které mají větší a výraznější poruchu jazykového citu. Na rozdíl od předcházejících slabik se nemusíme rozlišovat pouze sluchovou cestou, ale máme zde k dispozici i gramatické pravidlo. Učivo a psaní –ě- ve slovech vyvodíme ustáleným způsobem doporučeným osnovami.

- Pro nácvik dě-tě-ně v nápravné péči použijeme srovnávací metody – srovnávání hlásek. Důležitou součástí je i záměrné přehánění výslovnosti, aby si žáci uvědomili rozdíl mezi nimi.

Například:

de – dě

den – děti
leden – neděle
přede – dělá
vede - věděl
týden – dělník
Zdena – seděla

te – tě

tele – kotě
teče - v létě
datel – v chatě
letec – letěl
tesař – kleště
neteče – síť

ne – ně

hrnek – snídaně
nemoc – někdo
zvonek – žákyně
zůstane – jehně
ponese – štěně
snese – sáně

U slabik bě, pě, vě, mě, slova nejdříve sluchově rozložíme a spočítáme počet hlásek bez písemného záznamu na tabuli nebo do sešitu. Po osvojení sluchové analýzy můžeme teprve přistoupit k zápisu slov s těmito slabikami. Žákům nezapomene vysvětlit rozdíl mezi jejich zvukovou stavbou a písemnou formou.

- K procvičení používáme opět srovnávací metody. Na slabiky je potřeba vytvořit slova, na ně tvořit věty, aby si osvojili i slovní význam slov.

Například:

bě – bě

koberec – na chodbě

hrabe – hrábě

beran – bělásek

vrabec – holoubě

besídka – hříbě

zobe – běží

pe – pě

peřina – pěšina

kopec – na lípě

pekař – pěna

šípek – pět

pekáč – opět

pero – pěnkava

ve – vě

večer – věnec

vesele – medvěd

veslo – větev

plave – v trávě

oves – závěje

veverka – vějíř

me – mě

meloun – měsíc

láme – v zimě

zámek – město

mečík – země

domek – v domě

metro - měří

- Pro rozlišení a fixaci nám dokonale postačí také kartičky s výše zmiňovanými slabikami k určování pravopisu, kvalitnímu osvojení napomáhá také vizualizace, např. zjednodušený přehled spojený s obrázkem a uvedením příkladu. Nejlepší řešení je, když si tento přehled vyrobí sami žáci.

Po ústním i písemném procvičení doplňování jednotlivých slabik ve slovech teprve přistoupíme k souhrnnému procvičení všech daných slabik. Užíváme cvičení sestavená ze slov obsahující tyto slabiky.

Například:

Dědeček je dělníkem v nedaleké továrně. Po větru byly na nedalekém poli závěje sněhu. Vojtěch seděl na chodbě a poslouchal líbezný zpěv dětí. Bětka seděla na stromě a trhala nejprve třešně a později i višně. Dělník spěchal k továrně. Pan Měsíček spěchal k obědu. Někdo neznámý šel pěšinou kolem pole k městu. Celý měsíc žilo malé hříbě v ohradě. Dítě táhlo sáně po sněhu. Maminka dala do těsta višně. Kotě žalostně mňoukalo. Štěně zuřivě štěkalo na malé kotě. Děvče spěchalo k vodě. Snědl pět buchet. Malé kotě spí v botě. Na stromě sedí pěnkava. Věra spěchá po mostě.

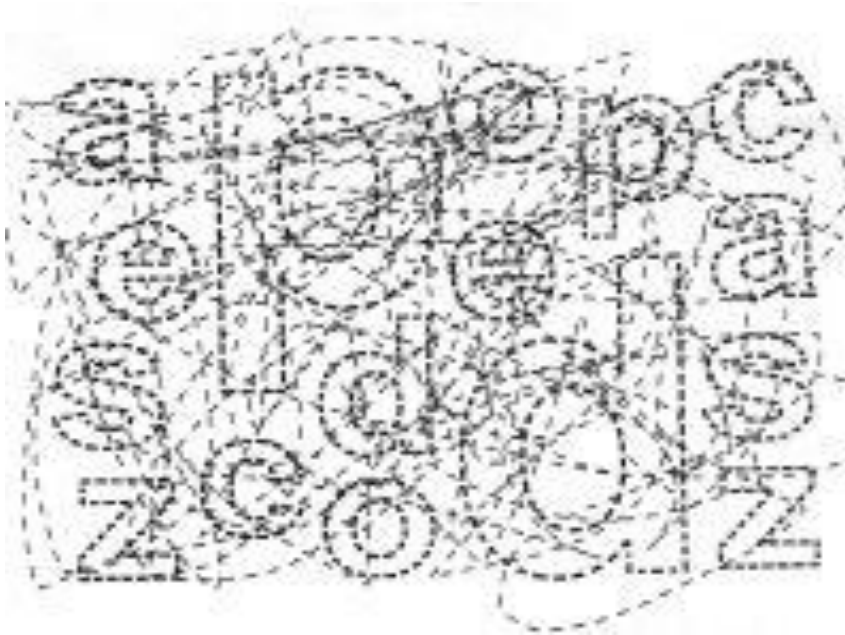
Uvedené materiály užíváme nejen v nápravné péči, ale i při desetiminutovkách v českém jazyce.

6.1.5 Záměny písmen

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

- Nejosvědčenejší metodou je metoda barevného rozlišování. Zaměněná písmena učitel nakreslí dítěti každé jinou barvou na kartičku, kterou má stále na očích.
- Žáci luští písmena, která se do sebe zamotala, stejná písmena vybarvujeme stejnou barvou. Kdo rozluští více písmen?

Například:



Obr. 1 Vyhledávání stejných písmen

autor: Zdena Michalová, 1998

- V textu žák vyhledává a barevně označuje nejdříve jedno písmeno, potom druhé a nakonec žák barevně rozlišuje písmena, jak jdou v textu za sebou. Je důležité měnit barvy dle pořadí písmen.

- Žáci mají za úkol skládat v celek slova rozstříhaná na části. Nestříháme po písmenech, ale po částech.

Například:



Obr. 2 Skládání slov

autor: Zdena Michalová, 1998

- Současně s grafickou poruchou se občas vyskytuje i porucha logopedická a řečová neobratnost. Nejlepší variantou na procvičení je rytmizace na logopedických materiálech.

Uvádím pro příklad:

R – F. Kábele

Rak leze z rákosí,
navečer na rosy.

Rak leze z díry,
má dlouhé kníry.

Večer se prochází
po trávě, po hrázi
kroutí si vousy,
klepeta brousí.

Š – M. Škodová

Štěně

Máša volá na Matouše:

„Vaše štěně všechno kouše.

Kouše moji galoši, tašku, šaty, plášť.“

Máša volá: „Matouši,
pěkně štěně máš!“

Z

Zajíc zalezl do zelí
zavolej na něj, Zdenku.
Zavolal Zdenek na zajíce,
zajíc je ze zelí venku!

Ž

Žene ježek užovku,
po pěšině k potoku.
Běží za ní, co jen může,
než mu žbluňkne do kaluže.
Vzal si boty kožené,
že užovku dožene.

- Žák se také může zaměřit na jednotlivá písmena, která dělají žákům problém. Žáci rozlišují barevně problematická písmena. Posilují tím zrakové vnímání, rozlišování detailů, pravolevá orientace i sluchové vnímání.

Například.:

Dub	dudy	dal	budka
Buk	buky	bál	drobí
Dal	doba	nad	balík
Bál	bobr	zub	dudek

- Cvičení, které můžeme využívat k opisu a přepisu na procvičení problémových písmen.

Například:

b-d: - bod, bodá, bob, bodlák, bolák, dobrák, budík, bude, dobude, bubnuje, buduje, buben, duben.

r-ř-z-ž: - řez, zář, září, růže, rýže, řeže, růžový, hadřík, hází, mizí, vaří, váží, míří, maže, žene, zazáří, zavaří.

h-ch-k: - hoch, kohout, kůl, hůl, horník, hutník, hrudník, kokrhá, krouhá.

6.1.6 Rozlišování znělých a neznělých hlásek

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

- Na začátku se využívá izolování slabik (sa – ša), slova, která začínají či následně i končí těmito hláskami. Nejobtížnější je použití slov s kombinací těchto hlásek – Saša, suší, seče, cvičí, cvrčci apod.
- Zaměření se na odlišnost znělých a neznělých hlásek pomocí barevného. Využívá se kontrastu světlé a tmavé barvy.
- Pro odlišování sykavek (š, č, ž / s, c, z) se používají barevné karty s těmito písmeny. Ostré hlásky jsou značeny ostrými a výraznými barvami, tupé jsou zvýrazněny pastelovými barvami. Jako vzor může posloužit i obrázek nože s ostrou částí, kde jsou umístěna písmena s, c, z, a tupou hranou, kam patří š, č, ž.
- K odlišení lze použít též kombinaci různých plastových, dřevěných, textilních abeced.
- Návčik je komplikovanější zejména u dětí, u kterých přetrvává logopedická vada řeči. U těchto žáků je nutno postupovat při rozlišování hlásek i tzv. logopedickou cestou. Nastavení mluvidel, uvědomění si odlišného postavení jazyka a rtů při výslovnosti.
- Metody, které jsou výše uvedené lze využívat i k rozlišování tzv. spodob, slov, která jinak znějí a jinak se píšou (sníh – sních, dub – dup,...). I v tomto případě lze využít tzv. logopedickou cestu. Žáci se učí používat tzv. pravidlo spodob, tj. použití množného čísla, jiného tvaru či vytvoření zdobněliny. Tyto varianty lze vyjádřit pomocí karet obrázků s uvedením příkladů. Žáci pak vybírají vhodnou kartu, pomocí které „odhalí“ správnou souhlásku. Např. Na jedné kartě je obrázek hříbku a hříbečku s uvedením příkladu s vyznačením samohlásky za určovanou souhláskou, která se má „odhalit“ – použití zdobněliny. Na druhé kartě jeden lev a dva lvi – využití množného čísla. Na třetí kartě hromada sněhu a před ní dopsané slovo „hodně“ – využití jiného tvaru téhož slova. Žáci pak daleko snáze volí i vhodný způsob zdůvodňování. Tím, že se pravidlo dětem zkonkretizuje a vizualizuje, stává se pro ně mnohem lépe zvládnutelnější.
- Pro příklad můžeme použít na procvičení následující slova:
Břízka, hezký, blízko, mráz, kos, les, vůz, mříž, nůžky, stráž, knížka, břeh, sníh, smích, vlhký, křehký, nehty, kruh, lávka, ovce, dívka, Josef, polévka, krev, lev.

6.1.7 Rozlišování hranic slov v písmu

Příčinou, která způsobuje, že žáci špatně rozlišují hranice slov v písmu je porušená schopnost analyzovat a syntetizovat. Dále také porušená schopnost diferenciaci. Někdy se ukazuje jako příčina i nepochopení obsahu čteného. Níže uvedená cvičení je vhodné používat, pokud žák píše slova ve větě dohromady, případně slova dohromady s předložkami a zvrtnými zájmeny nebo pokud má problémy se stanovením začátku a konců vět.

- „Hadi“. Jedná se o cvičení, kdy žák dostane předepsané papírové proužky a jeho úkolem je rozstříhat je podle jednotlivých slov. Takto rozstříhané proužky lze použít i obráceně ke skládání vět.
- U rozlišování předložek je vhodná prádelní guma s připevněnými plastovými „kapsami“. Žákovým úkolem je natáhnout a oddělit tak předložku od slova.
- „Zamotané“ věty. Učitel napíše psacím písmem několik slov dohromady. Např. Pesleželneraseaužívalsisluníčka. Žák si hraje na učitele a slova od sebe odděluje čarami či větu přepisuje správně.
- Z předem připravených kartiček mají žáci složit věty. U jednoho slova je velké počáteční písmeno, za jiným slovem naopak následuje tečka.
- Žák se snaží počítat všechna slova ve větách. Nejprve se předložíme věty jednoduché nebo holé, kde nejsou použity předložky či zvrtná zájmena. Poté se přechází i k obtížnějším variantám. Žáci sluchem počítají počet slov ve větě, který následně mohou vytleskávat, vydupávat, znázornit graficky či pomocí různých předmětů, např. odpovídajícím počtem knoflíků, korálku, součástí stavebnic či zápisem příslušného počtu teček.
- Vhodná je i práce se speciálními různě připravenými pracovními listy, počítačovými programy, přehledy a tabulkami předložek a zvrtných zájmen.
- Pro lepší odlišení a rozpoznání předložek lze používat i různé pomůcky a obrázky. Např. obrázek křesla a obrázek balónu nalepený na špejli. Využívá se manipulace s balónem, kdy žáci vymýšlejí příslušné předložky podle toho, kde se balón může nacházet. Další možností je, že si žáci losují kartičky s připravenými předložkami. Nahlas vymýšlejí, užívají ve vymyšlených větách, určují počet slova a zapisují.
- Pro zlepšení vnímání a rozlišování slov s předložkami a zvrtnými zájmeny lze využít též vkládání pomocných slov. Např. na zelené trávě, před naším domem.

6.2 Dysgrafie

6.2.1 Rozvoj hrubé motoriky

- Cvičení rovnováhy na jedné noze, na druhé noze, výdrž, poskoky po jedné noze, poskoky snožmo.
- Stoj, předklon, sed, klek, běh, házení a chytání míče.
- Napodobování chůze zvířat, chůze v kruhu, nápodoba chůze po laně, elipse, chůze mezi kužely, chůze po kladině.
- Napodobování činností, např. domácí práce (praní, žehlení, setí semen, kosení trávy, namotávání a rozvíjení klubíčka).

6.2.2 Rozvoj jemné motoriky a senzomotorické koordinace

Účelem cvičení pro rozvoj jemné motoriky je zpevnění potřebného svalstva rukou, uvolnění nežádoucího svalového napětí, zdokonalení pohybových dovedností a získat souhru jednotlivých pohybů, případně jejich propojení s ostatními smysly.

- Pletení copánků, pletení pomlázek, tvarování těsta či různé hmoty, např. modelíny, moduritu, keramické hlíny, vizovické těsto, slané těsto.
- Navlékání různých materiálů, např. korálků, záclonových kroužků, těstovin, knoflíků, stébel slámy.
- Tvorba stínových obrázků pomocí prstů a dlaní, vytváření obrazů formou otisků prstů, dlaní do předkreslených obrysů a tvarů.
- Vytrhávání z papíru, např: barevné papíry, novinový papír, tvorba koláží, skládání papíru, např: origamy.
- Vyšívání, háčkování, pletení, paličkování.
- Vázání různých uzlů, rozvazování uzlíků.
- Tvorba mozaiky, např: z kamínků, novin, korálků
- Hry s gymnastickou stuhou, využívání masážních míčků. Jejich předávání z jedné ruky do druhé, koulení v dlaních či po podložce, po svém těle, mačkání, relaxace apod.
- Přelévání tekutin z jedné nádoby do druhé.

- Sypání různých materiálů do nádob s různě širokými hrdly
- Využívání ve výuce her se stavebnicemi, např. Merkur, Lego, skládankami, např. puzzle.
- Rozeznávání předmětů hmatem, třídění dle velikosti, druhu. Pouze po hmatu.
- Různé drobné ruční práce, např. manipulace s nářadím, zhotovování výrobků
- Drobné práce v domácnosti, práce na zahradě či školním pozemku.
- Slepování různých dílků barevného papíru do předkresleného obrysu, tvaru vystřiženého z obalu či fólie.
- Stříhání papíru na začátku libovolně, pak mezi dvěma rovnými čarami, po silné čáře, teprve poté po nezvýrazněné čáře. Po zvládnutí se přechází k vlnovce, obvodu kruhu, tvarů tupých úhlů, ostrých úhlů, poté lze vzájemně kombinovat.
- Vytvoření si vlastní „knihy“, kdy si žák vlepuje obrázky, vytváří koláže, dokresluje obrázky. Žák díky tomu, že tvoří vlastní knihu, tak rozvíjí fantazii a kreativnost.
- Jednoduchá cvičení, při nichž má žák na několika prstech jedné ruky udržet čtvrtku, např. na palci, ukazováčku a malíčku nebo palci, prostředníčku a malíčku. Lze ztížit položením jakéhokoliv lehkého předmětu na čtvrtku.
- Prstové hry s tyčinkami. Např. na stůl se položí 5 stejně dlouhých pastelek (špejli) uspořádaných do sloupce. Mezi nimi jsou 3 -5 milimetrové mezery. Žák se pokouší zvednout první tyčinky pomocí dvou stejných prstů, např. obou palců. Tyčinky drží mezi bříšky na konci prstů, pomocí ukazováčku přibírá další atd.

6.2.3 Uvolňovací cviky

Ramenní a loketní kloub

Při uvolňování ramenního a loketního kloubu musíme vždy při pohybu vycházet z ramenního či loketního kloubu. Používají se různé pohybové imaginace s využíváním vhodných předmětů, např. stuha, dřevěné tyče, šátek, provaz, míček či obruč.

- Hry s gymnastickou stuhou.
- Dirigování celýma rukama.

- Kreslení ve vzduchu každou rukou zvlášť poté oběma rukama např.: Ležatých osmiček nebo jiných čísel, písmen apod.
- Nápodoba driblingu, plácání celou rukou do vody, a to shora dolů nebo do stran.
- Tleskání s nataženými rukama před tělem např.: „Klapy, klap já jsem čáp“.
- Krouživé pohyby natažené či mírně pokrčené ruce. Tento pohyb je vhodné provádět ve stoje. Nápodoba mlýnského kola apod.
- Kymáčení vzpažených rukou do stran jako když se ve větru kymácejí větve stromů.

Zápěstí

- Plácání dlaněmi, driblování, bubnování na bubínek. Kladení důrazu na pohyb zápěstí
- Nápodoba hlazení kot'átka nebo motání klubička.
- Opírání rukou o sebe dotykem konečků stejných prstů opačné ruky.
- Mávání dlaněmi různými směry, např. do stran, nahoru, dolů, odhánění hmyzu, pohyb vějíře, mávání šátkem, králík hýbe ušima.
- Krouživé pohyby zápěstím. Nejprve jednou rukou, střídavě, později oběma rukama, jedním směrem, oběma směry.
- „Mlýnek“, zde mohou být ruce natažené i pokrčené, pohyb však vychází ze zápěstí.
- „Dalekohled“ z prstů. Otáčením v zápěstí se „zaostřuje“.
- „Mytí“ rukou, přetáčení dlaní při šroubování zátky, tvorba kalíšku či mističky z dlaní.
- Klepání nataženými prsty o podložku. Propojení s rytmizačními prvky nebo vytvoření hudebního doprovodu.

Prsty

- Nápodoba pohybu nůžek.
- Nápodoba psaní na počítačové klávesnici.
- Nápodoba hry na hudební nástroj. Nejlépe hra na klavír či flétnu.
- Třepetání prsty jako když padá sníh.
- Kreslení kroužků a kroužení jednotlivými prsty různé velikosti.
- Luskání prsty, dirigování ukazováčkem.
- „Strouhání mrkvičky“.
- „Dlouhý nos“.
- Ťukání prstů o podložku, jako když zobe ptáček.
- Napodobování vyfukování mýdlových bublin okénkem mezi prsty.
- Postupné rozevírání prstů ze sevřených dlaní směrem vzhůru, jako když rozkvétá květ.
- Křížení prstů a opakované natahování a ohýbání.
- Prstíky se uklánějí do stran a dopředu, setkávají se a navzájem se dotýkají. Prsty téže ruky, obou rukou navzájem. Lze vyzkoušet i se zavřenýma očima. Procvičení si správného míření – Taxe.
- Trhání lístečků, drobných plodu, např. borůvek, malin, jahod. Procvičení si správného úchopu.
- Pomocí prstíků tvoříme různé obrazce např. brýle.

6.3 Dysortografie

6.3.1 Vynechávání písmen

Hlavním důvodem vynechávání písmen je zejména porušená schopnost analyzovat a syntetizovat slovo, proto je zapotřebí se nejprve soustředit na nácvik. Cílem následujících cvičení a her je, aby byl žák schopen analyzovat slova na jednotlivé hlásky a opět je z nich složit. Skládání a rozkládání se cvičí sluchovou i zrakovou cestou.

- Pokud má žák obtíže se stanovením první hlásky ve slově je vhodné zařazovat nejdříve krátká slova, která začínají samohláskou. V některých případech je však vhodnější začínat souhláskou. Je třeba přihlídnout k individuálním potřebám žáka. Z kraje se používá důraznější až přehnaná výslovnost slova, tak aby žák slyšel důraz. Žák je veden k tomu, aby pečlivě poslouchal, jaký zvuk slyší. To vede k uvědomování toho, co vyslovují jeho rty nejdříve. Žák je vyzván k tomu, aby slovo několikrát za sebou opakoval nahlas. Lze využít i zrakovou oporu a manipulaci s písmeny, kdy si žák zároveň skládá vyslovované písmeno z plastových, textilních či papírových písmen.
- Říkáme s dětmi říkanky, básničky a rozpočítadla s ukazováním. Dbáme na to, aby slova byla skutečně zdůrazňovaná v rytmu s ukazováním.
- Vyvozování písmen lze zjednodušit využíváním uzavřeného souboru. Žák vybírá slovo, které začíná např. hláskou m, z několika předmětů nebo kartiček s obrázky, které vždy nejprve pojmenuje. Poté si srovnáme a necháme žáka uvědomit si jaké písmeno nejvíce využíval.

Například na kartičky nebo tabuli napíšeme slova: flétna, fik, delfín, fajfka, žirafa.

- Další vhodné cvičení, které můžeme použít je doplňování chybějících písmen ve větách.

Například.: __e Milan doma? Jana šla do divadla __ Máš novou panenku __ __ ůjdeme do divadla? Pozor, auto __ Babička mi upletla svetr __ Hana umí pěkné koledy __ Váš pes se jmenuje Azor __ Půjdeš dnes plavat __ Přijď brzy domů __.

- Cvičením na vyvozování písmen může být i doplňování písmen v chybějící abecedě.

Například.:

A, b, __, __, e, __

E, f, __, __, __, i

I, __, __, l, __, __

O, __, q, __, __, s, __

U, __, __, x, __,

y, __, __

- Velmi přínosnou a známou hrou je slovní fotbal v různých formách. Následující vymyšlené slovo začíná např. poslední hláskou slova předcházejícího. Např. pes –sova – andulka. Náročnější variantou je tvorba slov začínajících poslední slabikou slova předcházejícího. Např. lžíce – cesta – tabule – les.
- Velmi přínosnou metodou je také využití obrázků, které žák pojmenovává a řadí odpovídajícím způsobem vedle sebe. Např. Název následujícího obrázku začíná stejnou slabikou, jakou končí název předcházejícího obrázku apod.
- Na podobné principu funguje i hra, kdy jeden řekne slovo po hláskách, druhý je vysloví složené a hned řekne další slovo rozložené.
- Přínosná hra jsou Němá ústa, kdy se žáci naučí z učitelových úst odezírat jednotlivé samohlásky. Zpočátku vyučující volí výraznější mimiku úst. Poté žáci mají uhodnout, co „němá ústa“ vyslovila, mají vymýšlet slova začínající vyslovovanou samohláskou, slova obsahující danou samohlásku apod.
- Poznej písmeno a žáci odpovídají na otázky slovy, které začínají určeným písmenem. Např. písmeno P Jak se jmenuješ? Petr Co rád jíš? Piškot. Co rád piješ?Pití. Co rád děláš? Plavu.
- Hra Šibenice. Učitel naznačí počet slov a o jaké slovo se jedná, žáci hádají po písmenkách. Pokud písmeno slovo neobsahuje, kreslí jim učitel např. části šibenice
- Žáci vymýšlejí slova, která nesmí obsahovat danou hlásku. Toto cvičení lze ztížit ještě tím, že jmenovaná slova musí zároveň splňovat další podmínku, např. musí to být pouze názvy zvířat, podstatná jména, přídavná jména apod. Jinou variantou je, že naopak danou hlásku obsahovat musí.
- Žáci si položí hlavu na lavici, zavřou oči. Učitel předřikává slova. Úkolem je zvednout hlavu, když uslyší ve slově danou hlásku nebo naopak nereagovat na nepovolenou hlásku.
- Žáci na pokyn „Kdo tu je, kdo se od „A“ jmenuje?“ vyhledávají mezi sebou ty žáky, jejichž jméno, popř. příjmení či přezdívká začíná danou hláskou. Variantou může být

vyhledávání předmětů v místnosti, jejichž názvy danou hláskou začínají. Takhle se může vyvodit celá abeceda.

- „Hra abeceda“. Vybere se určité písmenko, kterým budou všechna slova začínat. Všichni žáci zapisují svá slova do připraveného zápisníku. Píší jméno, zvíře, rostlinu, věc, město začínající na vybrané písmeno. Čeká se, až všichni dopíší. Poté se všechna slova bodují. Stejně slovo se hodnotí 5 body, různé 10 body.
- Postavíme se zády k dětem a do vzduchu nad sebe napíše slovo. Začíná od nejjednodušších a může ho i několikrát zopakovat. Žáci mají za úkol rozluštit, jaké slovo jsme napsali.
- Předřikáváme dětem jednotlivá slova, ty říkají jen jejich první/ poslední hlásky.
- Dětem se rozdají kartičky s jednotlivými písmeny. Každý si viditelně připevní svou kartičku. Žáci pak „tvoří“ slabiky, slova, věty sestavováním dvojic, trojic, seřazením do řady apod.
- Žáci píší řady slov, kde další slova začínají koncových písmenem slova předešlého. Možno i celou slabikou. Např. seno, opice, Ema, auto, obluda, nebo druhá varianta např. máma, maso, sova
- Žáci mají za úkol ve slovech napsaných na kartičkách hledat zlobivá písmenka. Ve slově se vždy nachází jedno písmeno, které tam nepatří.
- Hra „Na roboty“. Žáci se promění v roboty a dorozumívají se mezi sebou tak, že jednotlivé slova hláskují. Např. Po-dej-mi-ru-ku!
- Úkolem žáků je najít co nejvíce schovaných slov ve slovech jiných. Tato slova mohou být i předcítána. Např. medvěd, babička, popelnice, krabice, televize.
- Na jednotlivé kartičky napíše učitel pokaždé jedno písmeno ze slova LOKOMOTIVA. Děti se snaží z daných písmen tvořit co nejvíce slov.
- „Hra s povoláními“. Učitel nebo samotný žák uvádí první a poslední písmeno slova. Např. začíná Z a končí k (zedník).
- Cvičení zabývající se určováním pozic jednotlivých hlásek. Např.: Která hláska je druhá, třetí ve slově hruška? Kolikátá je hláska „k“ ve slově mrkat?
- Učitel na ciferník papírových hodin přelepí číslice písmeny. Díky různé poloze ručiček se pak vytvářejí slabiky.
- Využívání různých cvičení za pomoci rýmů. Např. hledání rýmů k danému slovu (pes –les), doplňování chybějících rýmů v předepsané básni.

- Vhodné je i využití prádelní gumy s připevněnými plastovými „kapsami“. Do těchto kapes se mohou vkládat různá písmena, případně slabiky. Smršťováním vznikají slabiky /slova. Děti je skládají, při natahování rozkládají slova.
- Žáci mají za úkol určit daný počet hlásek v jednotlivých slovech. Hlásky v daném slově zároveň s jejich vyslovováním odpočítávají na prstech.
- Soutěž, kdo vymyslí nejdelší slovo, které obsahuje nejvíce hlásek, které je složeno z nejvíce slabik, které obsahuje nejvíce samohlásek apod.
- Využití kostek s nalepenými písmeny, balóny s nadepsanými písmeny. Žák hodí kostkou nebo chytí balón a na příslušné písmenko vymyslí slovo podle pokynu. Např. písmeno na začátku, jedná se o název zvířete. Hru lze ztížit i tím, že žák hází dvěma kostkami najednou, pak musí vymyslet slovo, které obsahuje obě písmena.
- Skládání slov z písmen pomocí různých druhů abeced. Např. obrázkových, textilních, plastových, dřevěných.
- Využití počítačové techniky. Pro dysortografické děti jsou vhodné některé programy, jako např. Dyscom.
- Využití křížovek, osmisměrek.
- Žáci se pokoušejí napsat a dále jen říci, bez zrakové opory slabiky, jednoduchá slova pozpátku. Např. la – al, rak – kar, lano – onal. Totéž lze provádět i obráceně.
- Žáci dostanou kartičky se slovy a kousky špejlí. Hlavním úkolem je pomocí špejlí rozdělit slova na slabiky a spočítat je.
- Žáci dostanou karty se slovy a kusy špejlí. Jejich úkolem je pomocí špejlí rozdělit slova na slabiky a počítat je.
- Výborné hry na procvičování jsou Např.: písmenová domina, dětská varianta hry Scrable – Kris-kros či různé křížovky. U starších dětí samotné Scrable nebo hra Amos. Princip těchto her je skládání slov z písmen, která jsou na kartičkách, kostkách.
- Pro rozlišování kvantity hlásek se používá speciální pomůcka zvaná bzučák. Jedná se o pomůcku, která po stisknutí tlačítka vydává bzučivý tón. Princip je podobný jako u Morseovy abecedy pro slepce, při dlouhém stisku dlouhý tón, při krátkém stisku krátký tón. Vhodné jsou bzučáky, které mají i optické znázornění délky trvání zvuku. Uplatňuje se tak multisenzoriální přístup.

- Učitel říká slova a poté je znázorní bzučákem. Mezitím je žák opakuje a sám znázorní. Lze doplnit grafickým zápisem. Nakonec se slovo zapíše a s pomocí bzučáku se ověří, zda je slovo správně napsáno.
- U mladších dětí lze bzučák nahradit vytleskáváním či vyťukáváním na dřívka. U dlouhých slabik žák navíc naznačí svislým pohybem ruky čárku.
- Využití karet se znázorněním tečky a čárky nebo krátkými a dlouhými samohláskami.
- Délky samohlásek mohou žáci znázorňovat pomocí pružné gumy nebo natahovací pružiny. Na našem trhu lze zakoupit i natahovací hračky, které při natažení vydávají dlouhý zvuk, při krátkém natažení krátký zvuk.
- Učitel napíše grafický zápis na tabuli, žák jej zabzučí a jeho úkolem je vymýšlení slov, která odpovídají grafickému i zvukovému vzoru. Následuje napsání slov a kontrola správnosti napsaného pomocí bzučáku. Lze uplatnit i opačný postup.
- Žáci jsou vedeni k autodiktátu, kdy si nejprve dané slovo sami diktují po samotných hláskách vždy těsně před jejich napsáním. Vynechávání, přidávání, nesprávně umístěné diakritické znaménko. Podkladem je zejména porucha schopnosti rozlišovat sluchem délku trvání hlásky, rozlišení měkčení hlásek a slabik, rozlišení znělého a neznělého tónu, případně i problém y ve vnímání a reprodukci rytmu. Negativní dopad může mít i vyžadování nepřiměřeného pracovního tempa, nevhodný způsob doplňování diakritických znamének v průběhu psaní a velký podíl má i chybná výslovnost. V takovém případě je nezbytný nácvik správné výslovnosti.
- Zajímavým motivem je, že žáci skládají slova rozstříhaná různými způsoby. Na slabiky, na jednotlivé hlásky, na dvě části, šikmo, horizontálně či vymýšlejí chybějící části apod.
- Žáci mají před sebou tabulku, kde jsou zapsaná písmena s háčkem. Žáci z připraveného textu vypisují pouze slova s háčky a háček píše barevně nebo ho jiným způsobem budou zvýrazňovat.
- Různým způsobem se dají také využít papírové či plastové pruhy s předepsanými slovy / větami bez diakritických znamének, které se připevní na tabuli. Žáci poté doplňují na tabuli pouze chybějící diakritická znaménka nad daná písmena.
- Při práci se znaménky je také velmi vhodná metoda a barevného značení. Kdy v tištěném textu žák obtahuje barevně háčky či čárky.

- Práce s krátkými a dlouhými slabikami lze také znázornit i s prvky stavebnice (kostky, hranoly) nebo korálky (kuličky, oválky).
- Využití pracovních listů, kde je nutné doplnit krátké a dlouhé samohlásky, nebo barevně kroužkovat či podtrhávat, přeškrtnout dlouhé samohlásky v připraveném textu.
- Můžeme také využít doplňujících cvičení, kdy dítě doplňuje pouze krátké a dlouhé samohlásky. Efektivita cvičení se zvyšuje za podmínek, že se pozornost zaměřuje pouze na to, co činní dítěti potíže.
- Zaměření se na vnímání a trvání délky hlásky. V tomto případě napomáhá i správná, někdy až přehnaná výslovnost, od které se postupně ustupuje. Učitel by měl být pro žáka mluvním vzorem a měl by vést žáky k tomu, aby si v průběhu psaní pomáhaly hlasitým diktováním, případně alespoň polohlasně či šeptem a délku samohlásek v případě potřeby artikulačně zvýrazňovaly. Učitel by měl mluvit výrazně, pomalu a správně artikulovat.
- Výbornou pomůckou jsou i specificky zaměřené diktáty, kdy žák u diktovaných slov zapisuje pouze samohlásky. Např. máma – á, a. Případně slova vyjadřuje pouze grafickým zápisem. Např. máma - / . Tyto diktáty lze využít i obráceně. Žák má vymyslet slova a odpovídající danému zápisu.
- Vhodné je zapojení celého těla do procesu, což prospěje především hyperaktivním žákům. Děti jsou při vyslovení krátké slabiky v podřepu, při dlouhé vyskočí a vzpaží, ale můžeme využít i jiné činnosti například výskok apod.
- Žáci doplňují v textu čárky a háčky. Opět se využívá barevného vyznačení.
- Výborné je i uplatnění specifického autodiktátu se zaměřením na diakritiku. Je prováděn obvyklým způsobem, kdy žák navíc u písmena s diakritickým znaménkem diktuje vždy nahlas i diakritické znaménko a zároveň ho doplní. Žák diktuje: kočka – k-oč, háček-k-a. Tento druh cvičení by měl žák provádět každý den a následuje až do plné automatizace.
- Práce s využitím slov, u kterých použití čárky zcela změní jejich význam (váha – váhá). Vymýšlení takových slov, tvoření vět s těmito slovy, opravy chyb v řeči. Využívání kartiček s těmito typy slov, jejich losování a vysvětlování různých obsahových významů, vyhledávání odpovídajících předmětů nebo obrázků k daným slovům apod.

- Efektivním cvičením proti vynechávání čárek a háčků je používání sms. V textu bez háčků a čárek je musí děti najít a doplnit. Zároveň se žákům vysvětluje, že háček „změkčuje“. Je možné takový text předepsat ručně nebo předtisknout. Zde je však nevýhoda, že nelze „i“ napsat bez tečky.
- Učitel diktuje slova, žáci je mají zopakovat bez první/ poslední/ předposlední hlásky.
- Žáci vymýšlení nová slova např. přidáním hlásky (rám – trám), ubráním hlásky (ples – les), přehazováním pořadí hlásek (sob – bos), změnou hlásky (kos – los), tvořením nových slov z daného slova (lokomotiva – kolo, motiv, kal, lak,...), využíváním přesmyček, skrývaček (mezdice) apod.

6.3.2 Dvojhláska „ou“

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

- U nácviu se vychází z podpory zrakového vnímání barvou. Žák tuto dvojhlásku barevně vyznačuje v opisu či přepisu, teprve potom následuje diktát, ve kterém opět „ou“ vepisuje barevně.

6.3.3 Vynechávání, přidávání a nesprávné umístování diakritického znaménka

Hlavním důvodem je zejména porucha schopnosti rozlišovat sluchem délku trvání hlásky, rozlišení měkčení hlásek a slabik, rozlišení znělého a neznělého tónu, dále i problémy ve vnímání a reprodukci rytmu. Negativní vliv může mít i vyžadování nepřiměřené rychlosti práce, nevhodný způsob doplňování diakritických znamének v průběhu psaní a velký vliv má i chybná výslovnost. V takovém případě je nezbytný nácviu správné výslovnosti.

- Pro rozlišování hlásky se používá speciální pomůcka **bzučák**. Bzučák je pomůcka, která po stisknutí tlačítka vydává bzučivý tón. U dlouhého stisku vydává dlouhý tón,

při krátkém stisku tón krátký. Vhodné jsou bzučáky, které mají i optické znázornění délky trvání zvuku. Uplatňuje se tak multisenzoriální přístup.

- Učitel předřiká slovo, znázorní bzučákem a žák slovo opakuje a sám znázorní bzučákem. Lze doplnit grafickým zápisem (/.). Poté se slovo zapíše a za pomoci bzučáku se ověří, zda - li je slovo správně napsáno.
- Učitel napíše grafický zápis, žák zápis zabzučí a vymýšlí slova, která odpovídají grafickému i zvukovému vzoru. Následuje napsání slov a kontrola správnosti napsaného pomocí bzučáku.
- U mladších dětí lze bzučák nahradit vytleskáváním či vyťukáváním na dřívka nebo rukama. U dlouhé slabiky žák navíc naznačí svislým pohybem ruky čárku, aby si správné umístění lépe uvědomil.
- Využití pracovních listů, kde je nutné doplnit krátké a dlouhé samohlásky, nebo barevně zakroužkovat či podtrhávat, přeškrtnout dlouhé samohlásky v textu.

Například:

Čti slova, délky samohlásek a vytleskej (bzučákem).

málo	solí	Pepík	Slávek	dárky
láme	lípa	lístek	balík	úroda
pálí	léčí	kolík	svátek	opírá

Nebo doplň dlouhé samohlásky.

král_k	Pep_k	zaj_c	d_vka	s_l
sv_tek	p_sek	h_dal	slyš_	č_p
kol_č	hl_dal	bal_	obil_	l_k

- Využití kartiček se znázorněnou tečkou a čárkou nebo krátkými a dlouhými samohláskami.

Například:

•	—
---	---

- Délku samohlásek mohou žáci znázorňovat pomocí pružné gumy, natahovací pružiny. Na našem trhu lze zakoupit i natahovací hračky, které při natažení vydávají dlouhý zvuk, při krátkém natažení krátký zvuk.
- Krátké a dlouhé slabiky lze znázornit i stavebnicí nebo korálky.
- Dobrým pomocníkem jsou i specificky zaměřené diktáty. Žák u diktovaných slov zapisuje pouze samohlásky. Např. táta – á, a. V jiném případě slova vyjadřuje pouze grafickým zápisem. Např. táta - / . Tyto diktáty lze využít i obráceně. Žák má vymyslet slova a odpovídající danému zápisu.
- Efektivním cvičením proti vynechávání diakritických znamének je používání tzv. telegramů či esemesek. V textu bez háčků a čárek je musí děti znaménka doplnit. Zároveň se žákům vysvětluje, že háček „změkčuje“. Je možné takový text předepsat ručně nebo předtisknout. Zde je však nevýhoda, že nelze „i“ napsat bez tečky.
- Práce se slovy, u kterých použití čárky zcela změni jejich význam (váha – váhá). Vymýšlení takových slov, tvoření vět s těmito slovy, opravy chyb v řeči či dopise od „cizince“. Využívání kartiček s těmito typy slov, jejich losování a vysvětlování různých obsahových významů, vyhledávání odpovídajících předmětů nebo obrázků k daným slovům apod.
- Využití cvičení na doplňování, kdy dítě doplňuje pouze krátké a dlouhé samohlásky. Efektivita cvičení se zvyšuje za podmínek, že se pozornost zaměřuje pouze na to, co činní dítěti potíže.
- Metoda barevného značení. V tištěném textu žák obtahuje barevně háčky.
- Využití můžeme i papírové či plastové pruhy s předepsanými slovy / větami bez diakritických znamének, které se připevní na tabuli. Žáci poté doplňují na tabuli pouze chybějící diakritická znaménka nad daná písmena.
- Vnímání délky trvání hlásky napomáhá i správná, někdy až přehnaná výslovnost, od které se postupně ustupuje. Učitel by měl být pro žáka mluvním vzorem a měl by žáky vést k tomu, aby si v průběhu psaní pomáhaly hlasitým diktováním, případně alespoň polohlasně či šeptem a délku samohlásek v případě potřeby artikulačně zvýrazňovaly.
- Žáci doplňují v textu háčky. Opět se využívá barevného značení.
- Žákům můžeme vytvořit i tabulku, kterou mají sebou. V tabulce mají vypsána písmena s háčkem.
- Žáci z připraveného textu vypisují pouze slova s háčky a háček píše barevně.

- Vhodné je zapojení celého těla, což prospěje především hyperaktivnějším žákům. Děti jsou při vyslovení krátké slabiky v podřepu, při dlouhé vyskočí a vzpaží.
- Velmi přínosné je i uplatňování specifického autodiktátu se zaměřením na diakritiku. Je prováděn obvyklým způsobem, žák však navíc u písmena s diakritickým znaménkem diktuje vždy nahlas i diakritické znaménko a zároveň ho doplní. Žák diktuje: kočka – k-oč, háček-k-a. Tento druh cvičení by měl žák provádět každý den a následuje až do plné automatizace.

- **Přepiš a opiš věty.**

1. Za větou oznamovací píšeme:

2.

Za větou rozkazovací píšeme:

3.

Za větou tázací píšeme:

- **Vymysli a napiš věty podle zadání.**

Napiš větu tázací:

Napiš větu oznamovací:

Napiš větu rozkazovací:

6.3.4 Rozvoj slovní zásoby

Problémem dětí trpících dysortografií bývá také často porušení jazykového citu a chudší, omezenější slovní zásoba. Proto je třeba věnovat pozornost i této oblasti a snažit se jí rozvíjet. K rozvoji slovní zásoby slouží následující cvičení a hry.

- „Řekni to jinak“. Např. „Malý dům je...“ nebo jinak „Domeček je“
- „Na básníka“. Na začátku děti doplňují vhodný rým do říkanky. Poté tvoří rýmy k jednotlivým slovům.
- Hra „Na mimozemšťana“. Žákům jsou předkládány předměty, obrázky nebo předřikávány názvy věcí. Děti si mají představit, že je před nimi mimozemšťan, kterému musí vysvětlit, k čemu daná věc slouží. Používají se též slova s více významy.
- „Jako“. Cvičení na tvorbu metafor, kdy učitel žákům předřikává věty typu: „Sladký jako..., Studený jako.... Žáci vymýšlejí vhodná přirovnání.
- Je možné využít i vysvětlování významu pořekadel, ustálených rčení a lidových pranostik.
- „Kde je chyba?“. Žákům jsou předřikávány krátké příběhy, do kterých učitel vkládá nesmysly. Děti se snaží chyby najít a odstranit nebo nahradit smysluplným slovem.
- „Dokonči příběh“. Než začneme dokončovat celé příběhy. Tak žáci začínají dokončováním započatých vět. Postupně je úkolem žáků dovyprávět krátký příběh.
- „Nový dům“. Učitel si s dětmi povídá, jak by si představovaly svůj dům, zahradu a běžný den po deseti letech apod. Můžeme využívat i obrázků, nákresů, plánky apod.
- „Co jsem udělal?“. Učitel nebo žák předvede sérii několika pohybů. Ostatní žáci popisují, co učitel či žák předvedl.

6.4 Osvojování a fixace pravopisných pravidel

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

Pravopis věty

Žák má za úkol v textu vyhledávat a vyznačit podtržením či kroužkováním velké písmeno na začátku věty a znaménko za větou. Takto připravený text dále přepisuje do sešitu a vyznačený jev napíše barevně. Stejný postup se aplikuje i při pravopisu vlastních jmen.

Například:

Doplň na začátku vět velké písmeno. Konec věty označíme tečkou, otazníkem nebo vykřičníkem?

___e Milan doma_
ana šla do divadla
áš novou panenku
___ůjdeme do divadla_
ozor, auto
abička mi upletla svetr
ana umí pěkné koledy
áš pes se jmenuje Azor
ůjdeš dnes plavat
řijď brzy domů

Pravopis vlastních jmen

Stejný postup jako u nácvičku pravopisu u vět

Spojení slov ve větě

1) Před probráním slovních druhů

- Učitel na tabuli připraví žákům kartičky. Jedna skupina obsahuje podstatná

jména, druhá slovesa. Žák je spojuje do vět.

Petr skáče

pes vaří

máma čte

Žák vytvoří: Petr čte.

Učitel se ptá: Co Petr čte?

Žák: knihu

Učitel připíše „ knihu“ na tabuli.

Učitel se ptá: Jaký Petr?

Žák: náš

Učitel napíše na tabuli „Náš Petr čte knihu“

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

- Další příklady skládání vět.

Ze slov na řádku utvoř větu.

čte. dobře Jan

sbírá maliny. Terežka

Honza Náš zpívat. umí

už Máš úkol?

šel do Jirka divadla.

- Učitel napíše věty na kartičky a rozstřihá je na jednotlivá slova. Žáci se snaží věty opět složit.
- Rozstříhané věty, které žák již složil, opisuje do sešitu.

- Ze slov v rámečku sestav věru a napiš jí.

Psaní. Karel dědečkovi psal

Bylo V mnoho jednou slepic. kurníku krásných

Sbírá lese Věruška v jahody. sladké

- Počítání slov ve větě. Vhodné zařazovat zvláště při psaní diktátu. Učitel nadiktuje větu, žáci počítají slova, řeknou si, kolik slov ve větě je a po napsání věty si přepočítají počet napsaných slov.
- Grafické znázornění slov. Za každé slovo žák dělá tečku.
- Karty s předločkami. Žák nejdříve říká slovní spojení, pak ho píše. Např. na pod

2) Po probrání slovních druhů

- Můžeme také použít kartičky, na kterých je několik zvratných sloves v neurčitém způsobu a žáci na ně tvoří v rozličných osobách věty a zapisují je.
- Žáci, kterým dělá problém spojování podstatných jmen s předločkami, si ukazují na jména ukazovacími zájmeny. *Např. na mostě – ten most → most je 1 slovo.* Další možností je vložení dalšího slova mezi předložku a podstatné jméno. *Např. u mostu – u vysokého mostu.*
- Při obtížích se spojováním zvratného „se“ a „si“ se tato slova vyhledávají v textu a dávají se do kroužku. Následně se opisují či přepisují. Začíná se o předlohy psané psacím písmem, poté tiskace.

Psaní měkkých a tvrdých slabik

- Metoda za použití **barevného rozlišování**. Nejprve žák vyhledává a označuje

- měkké slabiky, pak tvrdé a nakonec oboje najednou.

Psaní skupiny s Ě

- Opět je pro použití přínosná metoda **barevné rozlišování**.
- Vyhledávání **kořenu slova**, předpony a přípony.

Spodoba

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

Vyjmenovaná slova

- Žák si pořídí **sešit** s užšími linkami. Na každou skupinu vyjmenovaných si připraví 2 stránky. Do 1. sloupečku vypíše vyjmenovaná slova tiskacím písmem, do 2. sloupce písmem psacím. Postupně k jednotlivým slovům dopisuje slova příbuzná. Ne však všechna příbuzná, ale ta která jsou nejproblémovější, nebo v nich udělá chybu.
- U vyjmenovaných slov žáci určují **kořen slova** a jejich **význam**.
- Do sešitů si žáci **vypisují slova s předponou vy/vi**. U těchto slov totiž žáci často chybují a patří mezi jedny z nejproblematictějších. Tato slova si pak sami diktují a zapisují do cvičných sešitů. Důležité je psát do sloupce ne do řádky. Aby se slova zafixovala zrakem izolovaně.
- Žáci **vypisují z článku vyjmenovaná slova** a vedle píší jejich základní tvar.

Například:

Ve větách najdi schovaná vyjmenovaná slova.

Musíme si umýt i tělo, maminko? _____

Uvidíme, je-li to myšleno správně. _____

Stromy šuměly, jako by nám chtěly něco říci. _____

Můžete mi zavolat na můj soukromý telefon. _____

My s literaturou pracujeme ve škole velmi často. _____

- Vyskytne-li se slovo, které si dítě nemůže zapamatovat, vytvoří se k danému slovu skupina a žák je **několikrát opisuje** a potom jednotlivá slova **zapojuje do vět**.

K procvičení můžeme například využít cvičení typu:

Doplň do vět správné slovo ze závorek pod textem:

Na šňůře _____ mokré košile. Pepík vyhrál a teď _____ radostí.

Nedaleko našeho města se nachází malá _____ Pavlovice. V lese jsme spatřili

_____. Holky _____ semínka slunečnic. I

_____ může uzdravovat. (výská – víska, výra – víra, vysely – visely)

- U procvičování jednotlivých vyjmenovaných slov můžeme využít kartičky s různými slovy, obrázky a žáci mají za úkol vybrat jednotlivé řady vyjmenovaných slov. Například budeme mít za úkol najít všechna vyjmenovaná slova po S, tak žáci budou vybírat všechny kartičky na kterých jsou vyjmenovaná slova po S.
- Vybere si kartičky vyjmenovaných slov po S a žáci mají za úkol vymýšlet k nim slova příbuzná. Například: sychravo, syslík, syčení, zásyp, synovec, nasytit, syrovátka, vysychání, sýkorčí, sýčkovat, syrovinka.

Pády podstatných jmen

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

Např. Kdo? co? šel s Kým? čím?

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

Kdo? co? potkal Koho? co?

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

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

Slovesný tvar složený z několika slov

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

Skloňování

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

Shoda podmětu s přísudkem

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

6.5 Další návrhy námětů při osvojování gramatických pravidel:

- Využívání bzučáku, mačkadel - tvrdých a měkkých kostek a interaktivních pomůcek pro český jazyk, např. tabulka souhlásek, vyjmenovaná slova znázorněná reliéfními obrázky.
- Při diktátech se začíná diktováním slov, slovních spojení. Až po jeho zvládnutí se přistupuje k diktátu vět. Vhodnější je psát diktát po předchozí přípravě zaměřené na rozbor jednotlivých jevů. Diktování je v přiměřeném tempu a rozsahu.

- Různé formy diktátů. Diktát komentovaný, při němž dítě v průběhu psaní komentuje, nahlas zdůvodňuje všechny gramatické jevy včetně interpunkce. Diktát „krabičkový“, kdy si žák vybere z krabičky jednu větu, připevní ji na tabuli a následně zapisuje větu do sešitu samo formou autodiktátu. Pokud učitel sdělí dítěti počet chyb a to má ještě možnost si je vyhledat a opravit, jedná se o diktát „milosrdný“. Při „stop“ diktátu učitel slovem „stop“ upozorní na to, že se blíží obtížné, pravopisně náročné slovo. Žák nejprve odůvodní pravopis, pak pokračuje v psaní dál.
- Často užívanou formou je diktát v kombinaci s doplňovacím cvičením. Žák má k dispozici diktovaný text a doplňuje do něj pouze některé jevy. Tento typ cvičení není vhodný pro děti s výrazněji omezeným jazykovým citem, kteří pak jevy doplňují nesmyslně.
- Pro žáky s těžší formou dysortografie je lepší klasický diktát nahradit zkrácenou verzí. Pokud dítě nemá problém se soustředěním, píše diktát ob větu.
- Při opravách diktátu je vhodné napsat výrazně správný tvar, jev, aby si jej mohli žáci zapamatovat a upevnit.
- Velmi vhodné jsou přehledy pravopisných pravidel, které má žák neustále k dispozici. Efektivita se zvyšuje, pokud si tyto přehledy vytváří sám žák.
- Na trhu lze zakoupit již hotové gramatické přehledy, které však nemají takový efekt.
- Žáci si mohou vytvářet vlastní tzv. gramatická portfolia, která pak mají podle potřeby k dispozici. Výhodou je, že každý žák má vlastní portfolio s pravidly, které mu dělají problémy.
- Na trhu lze též zakoupit „Kufřík 1. pomoci v českém jazyce“, což je papírová skládanka, která vede žáky k systematickému postupu při výběru správného pravidla. Na podobném principu jsou i pracovní materiály tzv. Pavučinky od nakladatelství Tobiáš.
- Vlastní vizualizace gramatických pravidel, kdy žáci sami znázorňují gramatická pravidla pomocí obrázků. Vymýšlení říkanek k danému gramatickému pravidlu.
- Výhodné je využití multisenzoriálního přístupu. Žák, který přijímá učivo více smysly, se je učivo snáze naučí a lépe si jej zapamatuje. Zlepšení se projevuje i v pohotovosti aplikaci učiva.
- Jako nevhodná se jeví klasická forma zdůvodňování pravopisu. Při odůvodňování je potřeba uplatňovat multisenzoriální přístup .

- Důležitá je i další práce se slovy, v kterých žák chyboval. Lze z nich vytvořit doplňovačku. Na kartičky učitel předepíše tato slova ve správném tvaru a žák v nich může podle potřeby vyhledávat při doplňování nebo následné kontrole. Velmi vhodná je tato pomůcka při výuce předpony vy/ vi u vyjmenovaných slov po v.

Například:

nadmořská v_ška, v_letníci jdou, špatné náv_ky, cesta se v_ne, jedu na V_sočinu, v_šší princip, nev_v_šuj se nad ostatní, nebud' v_strašený, v_tat kamaráda, třídní v_kaz, kl_čový v_sledek, v_braný sp_s, to je v_m_sl, dívka v_je věneček, malá mořská v_la, v_ská tě ve vlasech, v_dáme se často, létat v_š a v_š, v_š v_sledek, v_stavěl dům, nová v_la, v_dří, V_deň, v_dám peníze, jsi v_nen, v_chřice se přihnala, V_ktor je hodný kluk, slunce v_chází.

- Vytvoření kartotéky problémových slov. Na kartičce je předepsané slovo jako doplňovačka a na druhé straně je správný tvar. Žák si vytáhne slovo, ústně ho zdůvodní, zkontroluje si podle druhé strany. Pokud odpoví správně, kartičku vyřadí. Při špatné odpovědi kartičku přesune do zadní části přihrádky.
- Důležitý je nácvik vyhledávání chyb. Při nácviku se postupuje po jednotlivých krocích, od nácviku vyhledávání jednoho typu chyb v izolovaných slovech až ke slovním spojením a větám. Následně se uplatňuje kombinace různých typů chyb.
- Vedení zápisníčku „obtížných slov. Žák si do tohoto zápisníčku zapisuje slova, v kterých chyboval, a ta pak využívá k procvičování.
- U procvičování podstatných jmen můžeme využívat kartičky s nakresleným obrázkem daného podstatného jména nebo doplňování chybějících slov ve větách. Chybějící podstatná jména nahradíme obrázky.
- Podobným způsobem za pomoci kartiček procvičujeme i přídavná jména. Například máme na kartičce obrázek červeného jablka a žák určuje. Jaké je jablko? (velké, malé, barevné, zelené, červené)
- Když procvičujeme slovesa, můžeme zamíchat kartičky s kartičkami podstatných jmen a máme za úkol kroužkovat všechna slovesa.

7 Vhodné pomůcky, které můžeme využít k reedukaci specifických poruch učení:

- bzučák se světlem,
- pomůcky k rytimizaci (dřevěné hůlky),
- hudební nástroje (klavír, flétnička, píšťalka),
- diktafon,
- mačkadlo k rozlišení tvrdých a měkkých slabik,
- tvrdé/měkké kostky se slabikami dy, ty, ny, di, ti, ni,
- kostky a karty s písmeny i/y,
- karty s i/y, párovými souhláskami,
- textilní prostorová písmena a číslice,
- soubory karet s krátkými a dlouhými samohláskami (psací/tiskací),
- písmeno P v různých polohách,
- slabiky na kartičkách,
- sloupce slov ke čtení,
- tabulky, barevných písmen,
- zábavné úlohy - doplňovačky, skládačky, hádanky apod.,
- navlékání písmen, slabik, slov na gumu,
- čtecí okénko, zástříhy,
- čtenářské tabulky,
- pracovní sešity,
- přehled učiva,
- pravidla českého pravopisu,
- slovníky,
- encyklopedie,
- Color ball - pro nácvik držení tužky,
- trojhranný nástavec pro nácvik držení psací potřeby,
- trojhranný program (tužky, pastelky),
- pero Tornádo – Centropen,
- pero Stabilo,

- stírací tabulky s linkami,
- sešity na těsnopis,
- soubory uvolňovacích cviků,
- průhledné fólie na psaní,
- křídly, fixy, progressa,
- modelovací hmota, podložky,
- kartičky s body v různých sestavách,
- karty s čísly,
- drobný materiál k manipulaci (korálky, knoflíky),
- počítadla,
- tabulky na doplňování číselných řad,
- matematické osy, matematické mřížky,
- tabulky s násobilkou,
- modely těles,
- barevné hranolky - k rozvoji základních početních dovedností,
- obrázky se slovy,
- půlené obrázky,
- domina: obrázků, slov, slabik,
- Kimovy hry,
- skládačky typu "Puzzle",
- pexesa,
- skládanky Tangram,
- stavebnice Atco, Cheva, Lego, Lego Dacta Edice,
- systém Logico Piccolo.

Závěr

V současné době rostou počty žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení, je to díky novým vědeckým poznatkům z tohoto oboru a také z důvodu včasné a kvalitní depistáží. Trendem dnešní doby je úplná integrace těchto žáků do běžných škol. Pouhý zlomek těchto dětí navštěvuje třídy speciální. Mezi dětmi trpící touto poruchou jednoznačně převažují chlapci nad dívkami.

Úkolem učitelů je tedy umět pracovat s těmito jedinci a pomoci jim zvládat výukové obtíže. To znamená hledat nové metody a formy práce a neustále se seznamovat s nejnovějšími vědeckými výzkumy.

S dětmi trpícími specifickými poruchami učení musíme pracovat systematicky a plánovitě. Jenom každodenní poctivá práce potom může přinést dobré výsledky. Naše zanedbání může mít za následky nevratitelné poškození vývoje dětské osobnosti. Každý drobný úspěch dítěte neznamená jenom radost pro dítě, ale je i významnou satisfakcí pro jeho učitele. I jemu přináší radost a motivaci pro jeho další práci. Usnadněnou práci máme díky kvalitně fungujícím pedagogicko-psychologickým poradnám a jejich pracovníkům. Bez této spolupráce bychom někdy možná nenalezli správnou cestu přístupu k dítěti, které naši pomoc potřebuje. Čím dříve je započata náprava u dítěte, tím lepších výsledků je dosaženo a tím menší jsou následky ve vývoji osobnosti. Cílem všech podílejících se, je dosáhnout optimálního stavu tak, aby dítě mělo zajištěno další profesní a životní dráhu s uplatněním ve společnosti.

Cílem diplomové práce bylo sestavení zásobníku různorodých námětů pro práci se žáky dyslektickými, dysgrafickými a dysortografickými. Zásobník nabízí praktická cvičení jak ke školnímu, tak k domácímu procvičení. Cvičení byla vybraná ze široké škály odborné literatury. Zároveň byla sestavena, tak aby se stala praktickou pomůckou pro učitele setkávajících se s problematikou specifických poruch učení při výuce českého jazyka.

POUŽITÁ LITERATURA

- BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I.*, Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, M.: *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*, Brno, MSD, 2005, ISBN 80-86633-381.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-4.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BIČÍKOVÁ, V.: *Pavučinka: soubor pravopisných cvičení s logickým vyvozováním. Podstatná jména*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005. ISBN 80-7311-059-8.
- BIČÍKOVÁ, V.: *Pavučinka: soubor pravopisných cvičení s logickým vyvozováním. Přídavná jména a zájmena, číslovky, slovesa, příslovce a předložky*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-090-3.
- BIČÍKOVÁ, V.: *Pavučinka: soubor pravopisných cvičení s logickým vyvozováním. Vyjmenovaná slova*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-076-8.
- BLUMENTRITTOVÁ, V.: *Procvičujeme druhy slov*. Praha: Blug, 2005. ISBN 80-7274-955-2
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- EMMERLINGOVÁ, S.: *Když dětem nejde čtení 1. Čtení slov s otevřenou slabikou*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-886-9.

- EMMERLINGOVÁ, S.: *Když dětem nejde čtení 2. Čtení slov s uzavřenou slabikou*. Vyd.2. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-933-0.
- EMMERLINGOVÁ, S.: *Když dětem nejde čtení 3. Čtení slov se shluky souhlásek*. Vyd.1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-245-4.
- FISCHER, S., ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha, Portál, 2004, ISBN 80-7178-888-0.
- KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z.: *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
- KREIBICHOVÁ, D.: *Náprava dyslexie, dysgrafie a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*. Praha, 1995. 80-8581-30-2.
- KREJČÍŘOVÁ, O. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Eteria, 2002, ISBN 80-238-8729-7.
- LINC, V.: *Psaní jako hraní*. Praha: BLUG, 1994. ISBN 80-856535-18-6.
- LINC, V.: *Tabulky ke čtení I*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-320-7.
- LIPNICKÁ, M.: *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-244-7.
- MARTÍNEK, Z.: *Cvičné texty pro pomalejší čtenáře*. Vyd.1. Benešov: Blug, 2006. ISBN 80-7274-948-X.
- MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie-specifické poruchy čtení*. Jinočany: HH,1995. ISBN 8085787-27X.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M.: *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MICHALOVÁ, Z.: *Čítanka pro dyslektiky II*. Vyd. 2. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. ISBN 80-85808-51-X.
- MICHALOVÁ, Z.: *Shody a rozdíly*, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 1998, ISBN 8085808-60-9.

- MICHALOVÁ, Z.: *Základy čtení I., II.*, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2002, ISBN 80-58508-99-4.
- MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
- MLČOCHOVÁ, M.: *Šimonovy pracovní listy 3 – Dokreslování: rozvoj představivosti, rozvoj paměti, rozvoj pozornosti, vnímání detailů. Uvolňovací cviky: uvolňování ruky pro psaní, vybarvování, stříhání*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-004-6.
- MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.
- NOVÁK, J.: *Dyskalkulie. Specifické poruchy počítání*. 1.vyd. Litomyšl: Augusta, 1997. ISBN 80-86048-03-9.
- NOVÁK, J.: *Dyskalkulie. Specifické poruchy počítání s přílohou Pracovní listy*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2000. ISBN 80-8580-882-X
- NOVÁK, J.: *Čtenářské tabulky: Analyticko-syntetická metoda rozvíjení čtenářských dovedností*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-093-2.
- NOVÁKOVÁ, I.: *Víš, co čteš? Luštění s nácvikem pozorného čtení*. Vyd.1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-751-0.
- NOVOTNÁ, M.; KREMLIČKOVÁ, M.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.
- OPATŘILOVÁ, D. (ed.). *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydání. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3977-9.
- OPRAVILOVÁ, E. *Než půjdeš do školy 2*. Praha: BLUG, 1996. ISBN 80-85635-73-9.
- PILAŘOVÁ, M.: *Šimonovy pracovní listy 5- než začnu psát, budu si s pastelkou hrát*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-418-2.
- PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

- POKORNÁ, V.: *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*, Praha, Blug, 1994, ISBN 80-85635-36-4.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- POKORNÁ, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, Praha, Portál, 1997
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RÁDLOVÁ, E. A KOL. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava – Mariánské Hory: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.
- SELIKOWITZ, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
- SIMON, H.: *Dyskalkulie: Jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-104-2.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- ŠAFROVÁ, A. *Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování*. In: M. VÍTKOVÁ a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.
- ŠUP, R.: *Učíme se číst s porozuměním pro žáky 2. až 5. Ročníku základní a obecné školy*. Vyd. 1. Praha: Edit, 2005. ISBN 80-238-8070-5.
- ŠUP, R.: *Učíme se číst s porozuměním pro 5. ročník základní školy*. Vyd. 1. Praha: Edit, 2009. ISBN 80-238-6078-X.
- TÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Metody práce s dětmi s LMD – především pro rodiče a vychovatele*. Praha: Nakladatelství D&H, 2002. ISBN 978-80-9038691.
- TREUOVÁ, H.: *Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce II*. Vyd. 2. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-002-4.
- VAŠUTOVÁ, M.: *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-7042-650-0.
- VÍTKOVÁ, M. et al.: *Integrativní speciální pedagogika* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál 1994. ISBN 80-71780-38-3.
- ZELINKOVÁ, O.: *Cvičení pravo-levé orientace*, Praha, DYS O. Zelinková, 1995.

- ZELINKOVÁ, O.: *Cvičení pro dyslektiky I. -IV.*, Praha, Pražská PPP, 1995.
- ZELINKOVÁ, O.: *Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*, Vyd.1. Praha: Dys, 1996.
ISBN 80-902065-1-4.
- ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINKOVÁ, O.: *Hrajeme si s písmeny- rozlišování hlásek*. Vyd.1. Praha: Dys, 2003.
ISBN 80-902065-8-1.
- ZELINKOVÁ, O.: *Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek*. Vyd.1. Praha: Dys, 2003. ISBN 80-902065-3-0.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O.: *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006.
ISBN 80-7311-022-9.
- ZELINKOVÁ, O.: *Rozlišování B-D-P*, Vyd.1. Praha: Dys, 2006. ISBN 80-902065-7-3
- ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008.
ISBN 978-80-7367-3215.
- ZELINKOVÁ, O.: *Pavučinka: soubor cvičení sluchového vnímání: cvičení sluchového vnímání a rozlišování délky samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a sykavek*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. ISBN 978-80-7311-111-3.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 3. vydání. Praha: nakladatelství D + M, 2000. ISBN 80-903579-0-3.

