

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Praha 2013

Monika Panýrková

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pomůcky k reedukaci dysortografie u žáků na prvním stupni základní školy

The learning aids for educational therapy of dysortographia of primary school pupils



Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Lenka Felečmanová

Vypracovala:

Bc. Monika Panýrková

Praha, červen 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Pomůcky k reedukaci dysortografie u žáků na prvním stupni základní školy* zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Lenky Felcmanové a uvedla v ní všechny literární a jiné odborné zdroje v souladu s právními předpisy a vnitřními předpisy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Souhlasím s tím, aby práce byla uložena v knihovně Pedagogické fakulty UK a byla zpřístupněna veřejnosti ke studijním účelům.

V Praze dne 28. 6. 2013

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat Mgr. Lence Felcmanové za odborné vedení mé diplomové práce, vstřícnost a rady, které mi poskytla při její realizaci.

Poděkování patří také mému příteli Ing. et. Bc. Adamovi Skalickému a mým rodičům Monice a Josefovi Panýrkovým za jejich velkou trpělivost a psychickou podporu. V neposlední řadě děkuji za spolupráci a vstřícný přístup oběma školám a jejich žákům, kteří se podíleli na mém výzkumném šetření.

Anotace

Název: Pomůcky k reedukaci dysortografie u žáků na prvním stupni základní školy

Diplomová práce „*Pomůcky k reedukaci dysortografie u žáků na prvním stupni základní školy*“ si klade cíl sestavit soubor metod a zhodnotit jeho vliv na reedukaci dysortografie - specifické poruchy pravopisu. Teoretická část se zabývá terminologií, projevy a etiologií specifických poruch učení, dále je na problematiku specifických poruch učení nahlíženo v kontextu vzdělávání na prvním stupni základní školy. Diagnostika, metody reedukace a užívané pomůcky jsou popsány pouze ve vztahu k dysortografii. Výzkumná část popisuje používané metody v rámci realizované speciálně pedagogické intervence a na základě analýzy vstupní a výstupní diagnostiky hodnotí vliv užitých metod na reedukaci dysortografie vybraného vzorku žáků v porovnání s kontrolní skupinou žáků, u které tyto metody aplikovány nebyly.

Klíčová slova:

Specifické poruchy učení, dysortografie, reedukace, reedukační pomůcky, žáci mladšího školní věku, vstupní a výstupní diagnostika, speciálně pedagogická intervence, sledovaný soubor žáků, kontrolní skupina

Annotation

Title: The learning aids for educational therapy of dysortographia of primary school pupils pupils

Thesis "*The learning aids for educational therapy of dysortographia of primary school pupils*" aims at assembling a list of method of reducing dysortographia - a specific grammar disability - and assessing their effectiveness for treating this disability. The theoretical part of the thesis covers terminology, symptoms and ethiology of specific learning disabilities. Next, the topic of specific learning disabilities is discussed in the context of primary school (ages 7 - 12). Diagnostics, methods of educational therapy and learning aids are described in relation to dysortographia. The reserch part of the thesis describes the methods used in special pedagogical intervention and, based on analysis of input and output diagnostics, assesses the effect of used methods on management of dysortographia in a chosen sample of pupils, compared to the control group which hasn't been treated with these methods.

Key words:

specific learning disabilities, dysortographia, educational therapy, learning aids, primary school pupils (ages 7 – 12), input and output diagnostic, special pedagogical intervention, choosen sample of pupils, control group

Obsah

Anotace.....	4
Annotation	5
Obsah.....	1
Úvod.....	3
1 Teoretická východiska specifických poruch učení.....	4
1.1 Terminologie a definice	4
1.2 Klasifikace a projevy	7
1.3 Etiologie	14
2 Specifické poruchy učení ve vztahu k prvnímu stupni základní školy	18
2.1 Mladší školní věk.....	18
2.2 Školská legislativa a žák se specifickými poruchami učení	20
2.2.1 Poradenský systém.....	23
2.2.2 Možnosti Edukace žáků se SPU	24
2.3 Prevence a diagnostika SPU.....	28
2.3.1 Prevence SPU	28
2.3.2 Diagnostika.....	31
2.4 Vliv specifických poruch učení na vývoj dětí.....	33
3 Dysortografie	35
3.1 Příčiny	35
3.2 Projevy	36
3.2.1 Specifické dysortografické chyby.....	36
3.2.2 Pravopisné chyby	37
3.3 Diagnostika dysortografie	38
3.4 Reedukace	41
3.4.1 Zásady reedukace.....	41
3.4.2 Reedukační techniky	45
3.4.3 Materiály a pracovní sešity k nápravě dysortografie	47
3.4.4 Informační technologie v reedukaci dysortografie	50
4. Aplikace reedukačních metod.....	53
4.1 Cíl diplomové práce, metody a techniky šetření	53
4.2 Charakteristika sledovaného zařízení a výzkumného vzorku probandů.....	54
4.3 Popis výzkumného šetření	70
4.3.1 Soubor testů pro vstupní a výstupní diagnostiku.....	70

4.3.2 Analýza vstupní diagnostiky jednotlivých žáků sledovaného souboru	74
4.3.3 Použitý soubor stimulačních a reedukačních metod.....	80
4.3.4 Analýza výstupní diagnostiky jednotlivých žáků sledovaného souboru	84
4.4 Závěry výzkumného šetření	90
Závěr.....	98
Seznam použité literatury	99
Seznam tabulek a obrázků	101
Seznam příloh	103

Úvod

Včasná prevence a rozpoznání symptomů, stejně tak i volba adekvátních reedukačních metod současně s přiměřenou pedagogickou podporou žáka již v raném školním věku mohou podstatně přispět ke zmírnění, ba dokonce i úplnému vymizení výukových obtíží, jejichž jsou poruchy učení příčinou. Pokud se tak nestane a žák ve škole neustále zažívá pocity neúspěchu, selhání a celkově se trápí, je ohrožen jeho zdravý psychomotorický vývoj. Dlouhodobé vystavení dítěte vůči frustraci plynoucí z projevů jeho poruchy může později vést až k závažným poruchám chování a neurózám.

Během své roční praxe jsem měla několikrát důvod se zamyslet nad tím, co můžu udělat pro to, aby se děti na skupinové speciální nápravě cítily bezpečně a rády se vracely? Jak je motivovat k práci? Jak zajistit, aby děti v reedukaci pocítily úspěch a nacvičovanou látku nevnímaly jako velkého strašáka nebo nepřekonatelnou bariéru? S vyplňování pracovních listů, resp. s prací typu tužka a papír, se děti setkávají v běžných hodinách. Proto další předkládání pracovních listů, jejich oprav a označování chyb, není v reedukaci na místě. Mým cílem bylo modifikovat tato cvičení do herní podoby, kterou děti neznají a tím v hodinách speciální nápravy vyvážit „práci“ a „legraci“.

Cílem teoretické části diplomové práce bylo **představení doporučených metod a postupů k reedukaci dysortografie**, které jsou uváděny odbornou literaturou a zároveň ukázka na trhu dostupných pomůcek, počítačového programu a jiných nápravných materiálů.

Cílem výzkumné části této práce bylo **sestavení souboru stimulačních a reedukačních cvičení a zhodnocení jejich vlivu na nápravu**. Soubor je určen pro žáky prvního stupně základní školy s diagnostikovanou specifickou poruchou pravopisu - dysortografií. Podrobné studium odborné literatury autorku práce dovedlo k vytvoření speciálního pásku - pomůcky k nácvičku sluchové analýzy a diferenciaci měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni x dy-ty-ny. Práce obsahuje zpracovanou metodiku. Hlavním cílem výzkumného šetření je zhodnotit účinnost speciálně-pedagogické podpory a efektivity reedukační péče.

Vedlejší snahou práce je jednak poukázat na kreativní přístup speciálního pedagoga k žákům se specifickými poruchami učení, a jednak nástin možností kvalitní reedukační péče v rámci skupinové speciální nápravy poruch učení (především dysortografie) na základní škole pro žáky s poruchami učení.

1 Teoretická východiska specifických poruch učení

1.1 Terminologie a definice

Česká odborná pedagogická a psychologická literatura užívá různých pojmů: *vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení* nebo *specifické vývojové poruchy*. Všechny tyto termíny dominují pojmům dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. „*Tři posledně jmenované pojmy jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi neseškáváme.*“ (Bartoňová, 2010, s. 6)

Specifické poruchy učení nazýváme vývojovými proto, že se jedná o vývojově podmíněný jev. Jedná se o vrozené poruchy, které se ale většinou projeví až ve školním věku, kdy jsou kladeny požadavky na specifické schopnosti dítěte potřebné pro čtení, psaní, počítání a pravopis, a mohou člověka provázet až do dospělosti. (Michalová, 2001)

Poruchy učení nazýváme specifické z důvodu potřeby odlišit tyto poruchy od nespecifických, které se také vyskytují, ale vznikají na podkladě snížení rozumových schopností, smyslových vad, nedostatečné motivace pro školní práci a nestimulujícího výchovného prostředí. (Bartoňová in Pipeková, 2006) Jedná se tedy o poruchy, kdy je narušené správné fungování centrální nervové soustavy.

Definování specifických poruch učení se v odborných publikacích různí. Terminologickou rozmanitost lze zdůvodnit jednak tím, že specifické poruchy učení mohou mít velmi širokou škálu symptomatických projevů, a jednak jejich řešení neleží pouze ve středu zájmu pedagogických oborů, ale vyžaduje spolupráci neurologie, psychiatrie, vývojové psychologie, lingvistiky a dalších příbuzných oborů. (Pokorná, 2010) Lze tedy říci, že příčinou terminologické nejednotnosti není pouze časové období vzniku definice, ale záleží na úhlu pohledu na vznik specifických poruch učení, na odlišných profesích, které se danou problematikou zabývají, a tudíž i na odlišných způsobech hledání toho nejuvhodnějšího východiska.

Průběžně bylo zformulováno velké množství definic. První definici vydal v roce **1967 Úřad pro výchovu v USA** : „*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)

Protože nejlépe prokazatelná je porucha v oblasti čtení, byla dříve dyslexie nejčastěji zahrnována pod specifické poruchy učení a zároveň předmětem zájmu a snah různých odborníků o definici. **Světová neurologická federace** vydala svou definici v roce **1968 v Dallasu**:

„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“ (Matějček, 1974 in Zelinková, 2006, s. 16)

Jako následující jmenujme definici expertů **Národního ústavu zdraví ve Washingtonu a expertů Ortonovy společnosti** z roku **1980**, která byla profesorem Matějčkem považována za významnou především proto, že nevyklučovala souběžný výskyt specifických poruch s nespecifickými a jasně stanovila přítomnost dysfunkce centrálního nervového systému. *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabyvání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“* (Matějček, 1995, s. 24)

K dalším se řadí definice dyslexie **Orthonovy dyslektické společnosti** (nynější Mezinárodní dyslektické asociace IDA) z roku **1994**: *„Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekódováním jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže se často objevují neočekávané vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového postižení. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu při práci s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.“* (Matějček in Kucharská, 1998, s. 18)

O rok později je tato definice Orthonovou dyslektickou společností aktualizována a rozšířena o poznatek možné kombinace s dyskalkulií, zmíněna je také etiologie poruchy na neurologickém a dědičném (konstitučním) podkladě. *„Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice.“* (Zelinková, 2006, s. 17)

Nejnovější definice pochází z roku **2003** a byla publikována **Mezinárodní dyslektickou asociací v Annals of Dyslexia**. *„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického*

původu. Je charakterizována obtížemi se správným nebo plynulým rozpoznáváním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí“ (Bartoňová in Pipeková, 2006, s. 145)

Z výčtu uvedených definic můžeme snadno vyvodit závěr, že o odhalování příčin vzniku, popisu projevů a hledání možných způsobů reedukace specifických poruch učení se zasloužila velká řádka předních světových, ale i českých odborníků mnoha profesí a specializací.

M. Selikowitz (2000, s. 11 - 12) vymezuje specifické poruchy učení stručně „*jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaným významným opožděním v jedné nebo více oblastech.*“

Těmi deficitními oblastmi, které u dětí se specifickými poruchami učení můžeme nacházet, jsou: vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, úroveň motoriky, paměť, fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů. (Zelinková, 2006) Kombinace těchto abnormalit jsou u jedinců variabilní a liší se svou závažností. Z tohoto důvodu není možné naleznout dva žáky s totožnými projevy určité poruchy učení a pro všechny vytvořit společnou šablonu vhodných reedukačních metod.

1.2 Klasifikace a projevy

Použití pojmu specifické poruchy učení ukazuje na vzájemnou příbuznost jednotlivých typů poruch učení. Specifické poruchy učení nejsou jen předmětem zájmu pedagogiky nebo psychologie, ale také věd lékařských a dalších příbuzných oborů. (Zelinková, 2006).

Specifické poruchy učení spadají také **do oblasti neurologické problematiky**. Doc. MUDr. Hana Ošlejšková z Kliniky dětské neurologie v Brně je řadí mezi neurovývojové poruchy, které vznikají v důsledku atypického vývoje nezralého mozku. Uvádí následující **přehled neurovývojových poruch**:

I. MENTÁLNÍ RETARDACE

II. PORUCHY PSYCHICKÉHO VÝVOJE

A. Specifické vývojové poruchy

a) Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, poruchy komunikace

- a.a) Specifická vývojová porucha artikulace řeči, dyslálie
- a.b) Expresivní porucha řeči, expresivní typ vývojové dysfázie nebo afázie
- a.c) Receptivní porucha řeči, receptivní vývojová dysfázie nebo afázie, smíšená receptivně expresivní porucha řeči

b) Specifické vývojové poruchy školních dovedností, poruchy učení

- b.a) Specifická porucha čtení, dyslexie
- b.b) Specifická porucha psaní, dysgrafie, dysortografie
- b.c) Specifická porucha počítání, dyskalkulie
- b.d) Specifická vývojová porucha vnímání hudby a kreslení, dysmúzie, dyspinxie

c) Specifická vývojová porucha motorické funkce, dyspraxie, syndrom neobratného dítěte

B. Pervazivní vývojové poruchy. Autistické spektrum či kontinuum. „Autizmus“

- a) Dětský autizmus, časný infantilní autizmus, klasický autizmus, Kannerův syndrom
- b) Aspergerův syndrom
- c) Atypický autizmus
- d) Dětská desintegrační porucha, Hellerova psychóza
- e) Rettův syndrom

III. PORUCHY CHOVÁNÍ A EMOCÍ

a) Hyperkinetické poruchy, ADHD syndrom

b) Tikové poruchy

- b.a) Přechodná tiková porucha
- b.b) Chronická, motorická nebo vokální tiková porucha

b.c) Kombinovaná vokální a mnohočetná tiková porucha, Tourettův syndrom
(Ošlejšková, 2010)

Přehled neurovývojových poruch Doc. MUDr. Hany Ošlejškové vychází z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, která zařazuje specifické poruchy učení do kategorie **F80-F89 Poruchy psychického vývoje**. Nalezneme je v těchto diagnózách s číselným kódem:

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F80.1 Expresivní porucha řeči

F80.2 Receptivní porucha řeči

F80.3 Získaná afázie s epilepsií

F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Specifická porucha školních dovedností

F81.8 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifická

F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F83 Smíšené specifické vývojové poruchy (srov. Bartoňová 2010, Zelinková 2003)

Děti se specifickými poruchami učení netvoří stejnorodou skupinu a jednotlivé „dys“ projevy se mohou kombinovat. Zasahují celou osobnost dítěte. Obecnou definici specifických poruch učení můžeme zúžit na sedm následujících specifických poruch: *dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie*. (Bartoňová, 2010)

Pojmy **dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie** jsou složeninami. Předpona „dys“ znamená něco porušeného a nedostatečného. Přípona „lexis“ je latinským ekvivalentem pro řeč, jazyk, „grafie“ zapisovat, psát, kreslit, rýsovat a přípona „ortografie“ je označení pro gramaticky správný zápis (orto = správný), „kalkulie“ je schopnost počítat.

Další tři pojmy, které se v zahraniční literatuře neuvádějí, patří mezi česká specifika:

- **dyspraxie** - specifická porucha obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů
 - **dysmuzie** - specifická porucha v osvojování hudebních dovedností postihující schopnost vnímat a reprodukovat hudbu
 - **dyspinxie** - specifická porucha kreslení
- (srov. Bartoňová, 2010, Michalová, 2004)

Dyslexie je specifická **porucha čtení**, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. V doslovném překladu znamená potíže se slovy nebo poruchu v práci se slovy, konkrétně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (v psaní) a ve zpracování psané řeči (ve čtení). Dítě má problémy s identifikací a zapamatováním si jednotlivých písmen, především pak v rozlišování písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j).

Problémem může nastat i v diferenciaci zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p). Pro dítě je náročná syntéza hlásek do slabiky a plynulé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér. Porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení, porozumění čtenému textu (Bartoňová in Pipeková, 2006).

Z. Michalová (2004, s. 16-17) vysvětluje termín dyslexie ve dvou termínech: *V širším slova smyslu* znamená označení celého komplexu specifických vývojových poruch učení z důvodu jejich častého společného výskytu u jedince, užívá se tedy jako pojem obecný. V současnosti je hojně užívaný termín specifické poruchy učení (SVPU) či zkráceně specifické poruchy učení (SPU). *v užším slova smyslu* odlišuje tento termín rychlost čtení od ostatních poruch psaní a pravopisu. Označuje tedy jeden z druhů SPU.

Také u nás často užívaný termín „*dyslektik*“ pojmenovává v širším slova smyslu jakéhokoliv žáka se specifickou poruchou jak čtení, tak psaní, pravopisu. V souvislosti s aktuálními trendy speciální pedagogiky, které zdůrazňují osobnost jedince s postižením na prvním místě (People First), by bylo vhodnější preferovat užití termínu „*žák se specifickou vývojovou poruchou učení*“ obecně, v užším slova smyslu „*žák s dyslexií*“.

Z. Žlab (1988 in Michalová, 2004, s. 17) uvádí, že „*specifická porucha čtení se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k žádoucímu společenskému rozvoji*“.

Dyslexie postihuje základní znaky čtenářského výkonu: **rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.** (Zelinková, 2006)

- *Rychlost*: dítě luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte rychle a domýšlí si slova.

- *Chybovost*: nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (b-p-d-), zvukově podobných (t-d). Ne všechny záměny písmen jsou projevem poruchy. Např. u písmen b-d dochází k záměně téměř u všech začínajících čtenářů.
- *Technika čtení*: při výuce metodou analyticko-syntetickou je tzv. dvojí čtení nevhodnou technikou. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a potom je vysloví nahlas. Nemusí u dítěte dojít ke spojování hlásek do slov. Dítě není schopno provést hláskovou syntézu.
- *Porozumění*: je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a hbité dekódování, syntéza písmen ve slově a odhalení obsahu slova.

Školské důsledky dyslexie se odrážejí v osobnosti žáka, mohou vést k snížení celkového školního výkonu. Dyslexie s sebou přináší pocity napětí ve všech vyučovacích předmětech. Existuje riziko neurotického vývoje dítěte (Bartoňová, Vítková 2007 b).

Dysgrafie je specifická porucha **grafického projevu**, postihuje hlavně celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Děti opět zaměňují tvarově podobná písmena, písmo je chaotické, těžkopádné a neobratné. Žáci s touto poruchou se dlouho nezvládají naučit dodržení liniatury a výšky písma. Samotný proces psaní vyžaduje přílišnou koncentraci pozornosti, píše pomalu, namáhavě, škrtají, přepisují písmena, obsah napsaného nekoresponduje s jejich jazykovými schopnostmi, často u nich zjišťujeme nesprávný úchop psacího náčiní. (Bartoňová in Pipeková, 2006)

Žáci s dysgrafií mají sklony míchat psací písmo s písmem tiskacím. Na druhém stupni většinou zvolna přechází na písmo tiskací, jehož výhodu spatřují v časové úspoře. Poměrně významný vliv na změnu preference psacího písma ku prospěchu tiskacího, má výuka anglického jazyka, kde se žáci v hodinách setkávají s užitím tiskacího písma u učitele častěji než doposud u prvostupňových vyučujících či učitelů a učitelek českého jazyka. Mnozí angličtináři, možná pro lepší čitelnost, možná ze zvyku, „tiskace“ předepisují nová slovíčka na tabuli. Žákům s dysgrafií sedí tiskací písmo více a proto si jej přenáší do i dalších předmětů.

Školské důsledky dysgrafie mohou vést k tomu, že děti nestačí tempu ostatních žáků, dopouští se mnoha chyb (např. diktát, časově limitované úkoly). Děti mohou nesprávně zapsat čísla v matematických úkolech, mají problémy s řešením slovních úloh. Píše slova, tak jak je slyší, neumí si rozvrhnout text (Bartoňová, Vítková 2007 b).

Dysortografie - specifická porucha **pravopisu**, vyskytující se velice často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů: vynechávky, záměny písmen, inverze, zkomoleniny, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení.

Z. Matějček (1988) je toho názoru, že mechanismy vzniku dysortografie jsou obdobné jako u dyslexie, jen spojitosti se specifickými poruchami řeči a nedostatky ve sluchovém vnímání vystupují daleko více do popředí.

Školské důsledky dysortografie se projevují při krátce limitovaných úkolech (jako je psaní diktátů a desetiminutovek), v obtížnosti rozlišení některých grafických symbolů, obtíže můžeme pozorovat také při výuce cizího jazyka (Bartoňová, Vítková 2007 b). Problematice dysortografii je věnována celá třetí kapitola.

Dyskalkulie – specifická porucha **matematických schopností**. Porucha se týká zvládnání základních početních výkonů. Poruchy matematických schopností úzce souvisí i a dalšími poruchami, jako je dyslexie a dysgrafie.

Podle charakteru potíží můžeme dysporuchu členit na několik typů (J. Novák dle Košč):

a) *Praktognostická dyskalkulie* – porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly (přidávání, ubírání množství, rozkládání, porovnávání). Dítě nedospívá k pojmu číslo. V geometrii nedokáže seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti.

b) *Verbální dyskalkulie* – obtíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Neschopnost vyjmenovat řadu číslovek od nejnižší po nejvyšší, vyjmenování sudých eventuálně lichých čísel. Má problémy s chápáním významu „o tři více“ a „třikrát více“.

c) *Lexická dyskalkulie* – problémy činí čtení cifer, čísel a operačních symbolů, pochopení poziční číselné soustavy (žáci zaměňují tvarově podobné cifry). Projevuje se porucha pravolevé orientace. Mají problém se zlomky a desetinnými čísly. Při těžší formě nedokáží přečíst izolované číslice, při lehčí formě nedokáží přečíst pouze vícemístná čísla

d) *Grafická dyskalkulie* – neschopnost psát matematické znaky. Není totožná s poruchou motoriky. Žák má potíže v zápisu čísel formou diktátu, vícemístná čísla píše ve špatném pořadí, zapomíná psát nulu, není schopen narýsovat geometrický tvar. Písemný projev je neúhledný. Porušena pravolevá orientace (čísllice píše zrcadlově).

e) *Operační dyskalkulie* – porucha se projevuje při provádění matematických operací s čísly (sčítání, odčítání, násobení, dělení atd.). Častá je záměna operací (sčítání -odčítání). Žák

nezvládá pracovat s čísly stejných řádů (záměny jednotek a desítek), zaměňuje čitatele a jmenovatele, pamětné operace jsou pro něj velmi obtížné. Operační dyskalkulie je viditelnější s přibývajícím učivem ve vyšších ročnících

f) Ideognostická dyskalkulie - v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, v chápání souvislostí, závislostí. Dítě například umí přečíst a napsat číslo 6, ale neuvědomuje si, že $3+3$ je totéž. Obvykle mají žáci potíže při řešení slovních úloh, protože neumí převést slovní úlohu do systému čísel matematického zápisu. (srov. Blažková, 2000; Zelinková, 2006; Bartoňová, 2010)

Školské důsledky dyskalkulie se projevují v potížích s aritmetickými výpočty. Děti zažívají úzkost, mají-li řešit aritmetický problém. Špatná úprava vede k chybám ve výpočtech. Děti neví jak řešit slovní úlohy. Mají problém najít v zadaném příkladu svoji početní chybu, nemají ucelené chápání v oblasti numerických představ. Přesněji počítají u tabule než v sešitě (Bartoňová, Vítková, 2007 b).

Dyspinxie – specifická porucha **kreslení** je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy. (Bartoňová in Pipeková, 2006)

Dysmúzie – specifická porucha postihující schopnost **vnímání a reprodukce** hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými. (Bartoňová in Pipeková, 2006)

Dyspraxie – specifická porucha **obratnosti**, schopnosti vykonávat složité úkony se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí ji najdeme pod názvem *specifická vývojová porucha motorické funkce*. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, to často u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem. Jejich obtíže se mohou projevit při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale i v řeči (Bartoňová in Pipeková, 2006).

Následující obtíže se nemusí projevit u všech jedinců s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, ale jejich výskyt je možný. Málokdy se objevují samostatně, častěji je u jedinců se SPU zjišťujeme v různých kombinacích a míře intenzity.

Zraková percepcie a prostorová orientace

Deficity ve vývoji zrakové percepcie se mohou projevat záměnou tvarově podobných písmen (b,d,p), číslic (6 - 9, 24-42), grafických znaků (ve všech předmětech). Obvyklé je pomalé čtení písmen, obtíže v geometrii, při rozlišování útvaru a pomocných čar, osové a středové souměrnosti. Také jsou časté problémy v orientaci na mapě, slabá orientace v písemném projevu, problémy s orientací na stránce a v učebnicích.

Sluchová percepcie

Významná je závislost mezi sluchovou percepcí a psaním. Když dítě nevnímá hláskovou stavbu slov, objevují se podobné nedostatky v písemném projevu. Nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciacie patří k nejzávažnějším příčinám specifických dysortografických chyb. Nepřesné sluchové vnímání ztěžuje vnímání a porozumění mluvené řeči, ovlivňuje percepci veškerých auditivně předávaných informací - např. výklad učitele. Při výuce cizího jazyka způsobuje deficit sluchové percepcie nejen problémy při pouhém opakování slov a vět, ale také se připojují potíže ve čtení, psaní i konverzaci. Oslabená verbální paměť se projevuje v mateřském a cizím jazyce i ve všech dalších předmětech.

Automatizace

Poruchy procesu automatizace negativně ovlivňují osvojování všech poznatků i dovedností. První obtíže se projevují při automatizaci spojení hláska – písmeno, při automatizaci čtení celých slov. Gramatické učivo se sice naučí, ale nedovedou poznatky aplikovat automaticky, opakovaně, nad dávno procvičenými jevy zdlouhavě přemýšlí. Problematické je také zautomatizování matematických spojů (rozklad desítky, řady násobků), dril a intenzivní cvičení se míjejí účinkem. Navíc s krátkou přestávkou v opakování matematické spoje vyhasínají. Přes mnohonásobné opakování se nedaří zautomatizovat slovíčka, slovní spojení, číslovky atd. Nedostatečná automatizace pohybových dovedností způsobují pomalost a neobratnost dítěte.

Paměť

Při poruchách krátkodobé paměti dítě vypadá jako by naslouchalo, ale informace nezachytí. Krátkodobá paměť umožňuje pamatovat si diktovaná čísla, provádět mezisoučty a ukládat je v paměti. Při problému s krátkodobou pamětí spočítá dítě příklad jen tehdy, pokud si zapisuje mezisoučty, nebo počítá písemně. Pracovní paměť je kombinací krátkodobé a dlouhodobé paměti. Její oslabení se projevuje v neschopnosti propojovat a zároveň zvládat

poznatky z vícero oblastí. Pokud je narušena dlouhodobá paměť, naučené poznatky, které dítě neopakuje, si nevybavuje a musí se je znovu naučit.

Koncentrace pozornosti

Dítě se soustředí krátkodobě, nedokončuje úkoly. Dlouho trvá, než se začne soustředit, pak může úkol i dokončit.

(srov. Matějček 1995, Zelinková 2003)

Motorika, grafomotorika

Nedostatečně rozvinutá grafomotorika se může projevovat pomalým psaním a obtížemi při napodobování tvarů písmen. Problémy se promítají do všech oblastí, kde je potřebná zručnost. Děti mají problémy například v geometrii a jsou neobratné v tělesné výchově. Drobné svalstvo rukou bývá ochablé, nezpevněné, svalové napětí je zvýšené (často se to netýká pouze svalstva ruky, ale celého těla). Děti mívají neuvolněnou někdy i celou paži, předloktí, zápěstí i prsty pro psaní. Pohyby jsou křečovité, nepřesné, rozsah pohybů bývá menší, se stoupající zátěží stupá i unavitelnost a kvalita pohybu se ještě zhoršuje. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 16)

1.3 Etiologie

Počátky pátrání po příčinách specifických poruch učení jsou s poruchou čtení – dyslexií, od které se později vyvodily také dysgrafie a dysortografie. Proces čtení je závislý na mnoha dílčích faktorech. V první řadě je zde potřebné funkční zrakové a sluchové vnímání, dále jde o stavbu a funkci centrální nervové soustavy, o rychlost zpracování podnětů, paměť, ale i úroveň rozvoje motoriky (mikromotoriky očních pohybů). Klasický neurologický model orientovaný na výzkum mozku si stále drží své prvenství, a to ve spojitosti s řečovým procesem. Mezi hojně prezentované **příčiny obtíží** patří závěry výzkumu Otakara Kučery z šedesátých let 20. století, Jeho šetření probíhalo na skupině dětí s dyslexií umístěných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Výsledky zpracoval prof. Zdeněk Matějček do této podoby (1987 in Zelinková, 2006):

- *Lehké mozkové dysfunkce (tehdy nazývané lehké dětské encefalopatie) se objevily u 50 % dětí ze sledované skupiny*
- *Dědičnost byla prokázána přibližně ve 20%.*
- *Třetí skupina byla hereditálně-encefalopatická a tvořilo ji 15 % (příčiny jsou smíšené – kombinace LMD a dědičnosti)*
- *Neurotické nebo nezjištěné příčiny u 15 % případů*

(srov. Zelinková, 2006, s. 19; Michalová 2004, s. 25; Bartoňová in Pipeková 2006, s. 149)

Přesný původ vzniků poruch učení není dosud znám. Jisté je, že se specifické poruchy učení projevují rovnoměrně u dětí napříč celým spektrem rozložení inteligenčního kvocientu.

Tak jako existuje řada definic specifických poruch učení, tak existuje dlouhá řada názorů na etiologii. Postoje odborníků na příčiny poruch učení se s dobou měnily a vyvíjely. V počátcích se etiologie specifických poruch učení omezovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se děti s poruchami učení dopouštěly. Další práce se snažily postihnout funkční etiologii v rovině kognitivní a mimokognitivní. Jiné práce hledaly kauzální vlivy specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkum se však zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení. (Pokorná, 2010)

Příčiny poruch učení nacházíme v poruchách vnímání, řeči, motoriky aj. Jedni badatelé se přiklánějí k názoru, že hlavní důvod musíme hledat v genetické bázi, druzí spatřují příčinu v poškození mozku. Je velmi nepravděpodobné, aby specifické poruchy učení způsoboval pouze jediný činitel. Na vzniku se musí podílet více faktorů v rámci komplexního působení. Taková existence je potom známá jako **multifaktoriální** (Michalová, 2004).

Je sice mnoho teorií zabývajících se etiologií specifických poruch učení, ale všechny se zmiňují o genetickém vlivu, o poškození mozku, o dominanci hemisfér či vlivu prostředí.

Ve výzkumu specifických poruch učení se předpokládalo, že pokud tyto poruchy nevznikají v důsledku sníženého intelektu dítěte ani nedostatečně stimulujícího prostředí, ve kterém vyrůstalo, ani důsledkem negativního emocionálního vývoje, musí jít o dispoziční zatížení, tedy nedostatečnou funkční zdatnost centrálních instancí. Tuto teorii ve své práci preferuje Pokorná (2010) a jako dispoziční příčiny specifických poruch učení uvádí:

Genetické vlivy – existují důkazy, že genetický faktor hraje určitou roli při vzniku specifických poruch učení. Děti se specifickými poruchami učení mají velice pravděpodobně v okruhu svých blízkých někoho se stejnými obtížemi. Všechny tyto typy potíží s učením převládají u chlapců oproti dívkám v poměru 3:1. Tato větší náchylnost značí skutečnost, že v mnoha případech hrají roli chromozomy typu X (Selikowitz, 2000). Dle výzkumů neexistuje jeden gen způsobující dyslexii. Je několik kritických genů, které posunují jedince na pomyslném kontinuu čtenářských dovedností směrem dolů. V praxi lze skutečnost dědičnosti poruch učení výhodně využít. Při známém výskytu poruchy v rodině považujeme u dítěte již v předškolním věku tuto skutečnost za jeden z rizikových faktorů (Zelinková, 2006).

Lehká mozková dysfunkce – drobné poškození mozku a lehká mozková dysfunkce mohou mít vliv na vznik specifických poruch učení. K vzniku drobného cerebrálního poškození dochází v prenatálním, perinatálním a raně postnatálním období. Ne však všechny děti, které

mají lehkou mozkovou dysfunkci, musí mít specifické poruchy učení. V současnosti není diagnóza lehké mozkové dysfunkce stanovována jako příčina poruch učení, hledí se i na jiné etiologie (Pokorná 2010).

Nepříznivá konstelace laterality – teorie selhání mozkové dominance – předpokládá, že jedna polovina mozku se nestane dominantní nad druhou. Lateralita znamená přednostní užívání jedné strany těla nad druhou. U většiny praváků je lateralita s dominancí ve shodě tzn. levá mozková hemisféra kontroluje jak řeč, tak preferovanou ruku. U leváků dominance a lateralita ve shodě nejsou, jejich řeč je obvykle řízena jejich levou mozkovou hemisférou, zatímco jejich preferovanou ruku kontroluje pravá hemisféra. Tato teorie stanoví, aby se dítě bylo schopno správně učit, musí jedna mozková hemisféra dominovat nad druhou. Pokud se dominance neobjeví, dochází ke zmatkům a zpoždění. Na podporu této teorie jsou uváděna dvě zjištění. Děti se specifickými poruchami učení často váhají v preferenci dominantní ruky a objevují se u nich známky křížené laterality. (Selikowitz, 2000).

Nepříznivý vliv prostředí – školní výkon dítěte může negativně ovlivňovat vliv prostředí, ve kterém vyrůstá. U dětí rodičů, kde je nižší vzdělání, nemusí docházet k motivaci k učení. Tyto rodiče nepovažují vzdělání za důležité a s dětmi se doma neučí. Vliv na dítě mají i sociální podmínky rodiny, počet sourozenců atd. Emocionální klima rodiny má také vliv na školní výkon dětí. Pokud rodiče spoluprožívají s dětmi jejich úspěchy a neúspěchy, pak se děti lépe rozvíjejí. Samozřejmě záleží i na škole, kterou dítě navštěvuje. Zda se zabývá problematikou specifických poruch učení a těmto dětem vychází vstříc (Pokorná, 2010).

Publikace Jiřího Jošta Čtení a dyslexie představuje dle nejaktuálnějších výzkumů nové teorie a doplňující poznatky k etiologii specifických poruch učení. Nejen dyslexie, ale i dysortografie se mohou projevit na podkladě deficitů, z nichž vychází následující trojlístek teorií.:

1. Fonologická teorie

Podstatou fonologické teorie, kterou formulovala Američanka Isabele Libermanová na základě práce s dyslektiky v Haskinsových laboratořích pro výzkum řeči, je fonémové uvědomění. Výsledky výzkumu Libermanové ukázaly, že zrcadlové záměny písmen a slabik (inverze) nelze pokládat za hlavní a jedinou příčinu dyslexie, ba dokonce u některých dyslektiků se tyto obtíže nevyskytují. Vysvětlení obtíží u čtenářů s dyslexií spatřovala spíše v jazykové než vizuální sféře a dyslexii klasifikovala jako podtyp jazykové poruchy.

Fonémové uvědomění představuje schopnost rozpoznat v celkovém zvukovém tvaru slova jeho nejmenší jazykové části, fonémy. Fonémy jsou samy o sobě nedělitelné a nejsou nositeli významu, přesto však mají schopnost diferencovat slova s různými významy.

2. Magnocelulární teorie

Magnocelulární teorie je následovnicí teorie vizuálního deficitu. Tyto teorie nepopřely platnost fonologických obtíží u dyslektiků, ale pozornost směřovaly k nejazykovým obtížím. Jedním z hlavních průkopníků magnocelulární teorie se stal Albert Galaburda, který přispěl k objevu dvou nervových systémů, magnocelulárního a parvocelulárního, a jejich úzkého vztahu ke čtení. Díky magnocelulárnímu systému můžeme vidět při nízkém osvětlení a malém kontrastu. Silná myelinizace buněk umožňuje rychlý převod vzruchů, proto je systém citlivý na změny v čase, je schopen diferencovat i malé časové intervaly a zpracovávat informace o pohybu. Parvocelulární systém je funkčně specializován na vnímání barev, velikosti podnětu a vzdálenosti mezi nimi, umožňuje detailní vidění objektu (při čtení přesně zachytí jedno nebo dvě slova v rozsahu několika písmen). A. Galaburda a jeho spolupracovníci pozorovali v magnocelulárním systému dyslektiků ve srovnání s kontrolní skupinou redukcí počtu buněk a jejich velikosti. Je zřejmé, že neuroanatomická odchylka souvisí s vizuálními problémy dyslektiků, respektive s jevem, který se nazývá vizuální perzistence. Text dyslektikům splývá a vytváří chaotické shluky grafických tvarů, proto je pro ně velmi obtížné se v něm orientovat. Pomalé tempo čtení je důsledkem deficitu ve vnímání rychlosti pohybu, zatímco příčina vysoké chybovosti ve čtení spočívá v deficitu vnímání koherence (uspořádaného pohybu).

3. Cerebelární (mozečková teorie)

Autory této teorie jsou Roderic Nicolson a Angela Fawcett. Vysvětlují změny v kognitivních a behaviorálních mechanismech na základě deficitu ve struktuře a fungování mozečku. Autoři u dyslektiků odhalili obtíže s udržení rovnováhy, sníženou motorickou obratnost, zhoršenou senzorio-motorickou koordinaci a změny ve svalovém napětí, sníženou schopnost pro rytmus, špatný časový odhad a problémy s automaticitou. Mozeček ovlivňuje automatizaci jakýchkoliv dovedností, ať motorických, nebo kognitivních. Podílí se jak na motorické oblasti, tak na aktivitách čelní kůry mozku včetně Broccovy řečové oblasti. Výzkumy odhalily významný vztah mezi mozečkem a dovedností číst a psát. Vývoj motoriky a řeči však v případě mozečkového postižení neprobíhá plynule. Tím je narušená senziorická zpětná vazba, dítě nepřesně vnímá zvuky řeči, hláskovou stavbu slov atd. To vše vede k fonologickému deficitu, který je považován za jednu z příčin dyslexie. (srov. Zelinková, 2006; Jošt, 2011)

2 Specifické poruchy učení ve vztahu k prvnímu stupni základní školy

2.1 Mladší školní věk

Mladší školní věk začíná zpravidla v šesti letech a jeho konec se shoduje s ukončením páté třídy, kdy jsou žáci ve věku deseti, někteří jedenácti let. Čáp s Marešem (2001) pokládají vstup dítěte do školy za důležitý životní mezník, jímž dochází k pronikavé změně v jeho způsobu života a sociálních vztazích. Osobnost nových prvňáčků bývá ovlivněna kvalitou času (jednoho až třech let) prožitého v předškolním zařízení. Úroveň sociální interakce a komunikace s různými lidmi závisí také na podnětnosti rodiny v útlém dětství. Výhodu mívají jedinci, kteří nejsou jedináčky. U takových dětí lze zaznamenat upřímný zájem o roli školáka. Končí doba obyčejného hraní, i když hra pro školáka zůstává stále velmi důležitou činností a různé deskové, pohybové a námětové hry rozvíjí jeho osobnost. Otvírá se před ním cesta, která přináší **nové povinnosti a úkoly**.

Vstupem do školního prostředí se dítě musí v první řadě přizpůsobit **režimové změně**. Vyučování začíná zpravidla v osm hodin ráno. „*Dopolední čas je rozvržen do čtyř až pěti vyučovacích hodin s dobou trvání pětáctyřiceti minut.*“ (RVP ZV, 2013, s. 105). Veškeré činnosti se snaží docílit celkového rozvoje senzomotoriky a intelektu. V tu dobu jsou na žáky kladeny nároky **pozornost**. Její rozsah a kvalita určují úroveň poznávacích procesů. Stabilita pozornosti je úzce spjata s motivací dítěte. Stále více se klade důraz na úlohu úmyslné **paměti**, přičemž její rozsah postupně vzrůstá. Děti si nejčastěji pamatují věci, které je zaujaly, nebo k nim mají citový vztah (Bartoňová, 2010). K dalším požadavkům ke kvalitnímu zvládnutí role školáka se řadí vytrvalost, svědomitost, zručnost, obratnost, sebeovládání, samostatnost při sebeobsluze, osobní hygieně, přípravě pomůcek a školních potřeb.

Někteří žáci jsou rodiči, prarodiči či chůvami vyzvedáváni ze školy ihned po vyučování, jiní se ve škole také stravují, poté setrvávají ve školní družině nebo navštěvují zájmové kroužky. Délka pobytu ve školní družině je zcela individuální. Další pro dítě důležitou povinností je domácí příprava na vyučování. Aby se dítě do školy těšilo, mělo chuť poznávat a dovídat se nové věci a hlavně uneslo a zpracovalo i jednotlivé prvotní neúspěchy, je zapotřebí nejen pomoc a podpora ze strany rodičů, ale i pozitivní motivace a současně laskavý a trpělivý přístup empatického učitele.

Navázání správného vztahu mezi učitelem a žákem usnadňuje celý proces učení. Učitel je pro dítě velkým pomocníkem v adaptaci na školní prostředí. Charakter vazby žáka na učitele je pro toto období velmi emocionální. Učitel je pro dítě autoritou, jeho

sdělení je pro dítě závažnější, než rozhodnutí spolužáků (Bartoňová, 2010). Vzájemné naslouchání, plnění slibů a povinností, pevné dodržování stanovených zásad a pravidel třídního kolektivu je klíčové pro pozitivní vývoj dalšího edukačního procesu. Další výhodou jsou **fungující vztahy mezi spolužáky**. Setkávání s vrstevníky je pro dítě důležité z hlediska osvojování nových sociálních rolí, při navazování přátelství, ale také při společných edukačních činnostech. I zde má učitel zcela zásadní funkci. „*Neformálním úkolem učitele je, aby sledoval jednotlivé vztahy mezi žáky, aby byl strůjcem norem, které by netolerovaly předsudky vůči některým členům skupiny*“ (Střelec, 2007, s. 20).

První skupinou odlišných mohou být **nadaní žáci**. Od svých vrstevníků liší tím, že dříve, rychleji a kvalitněji zvládají činnosti v oblasti svého nadání. Je časté, že při vstupu do školy již umí dobře číst, psát i počítat. V důsledku akcelerovaného či nerovnoměrného vývoje, z něhož vyplývají specifické osobnostní charakteristiky, nebo z neadekvátně volených edukačních přístupů, se stává, že mnozí nadaní žáci vykazují některé z problémových projevů: hyperaktivitu, perfekcionismus, supersenzitivnost, denní snění, neuznávání autority, netoleranci k rutinním činnostem nebo problémy v sociálních kontaktech (Jurášková, 2006). Tyto projevy a některé další vlastnosti nadaných žáků mohou být pro učitele nepříjemné (např. neustálé kritické hodnocení a zpochybňování učitelovy práce) a zatěžující, neboť kladou zvýšené nároky na pedagogovu pohotovost, kreativitu a především jeho psychickou odolnost.

Druhou skupinou odlišných žáků, pro které nebývá vzdělávací proces snadný, jsou **žáci se specifickými poruchami učení**. Jejich osobnostní vývoj je přímo závislý na školní úspěšnosti. Vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte mívá mnohdy destruktivní následky. Na základě neúspěchů jsou konfrontováni s nedůvěrou, či zklamáním rodičů. Bývají srovnáváni s úspěšnějšími sourozenci a tudíž nepříznivě hodnoceni. Velmi často jsou nevhodně motivováni dárky nebo financemi. V důsledku toho pak bývají narušeny jejich emoce. Dochází ke snižování vlastní hodnoty. Často trpí pocity úzkosti. Frustrace může vyvolat hněv a agresivitu, kterou projevují vůči sobě i nejbližšímu okolí. Mezi obranné reakce patří: *rezignace* - únik, *poruchy chování* - útok, *neurotické příznaky* – bolesti hlavy, žaludku, poruchy spánku, tiky. Někteří vyhledávají náhradní, často *nežádoucí formy uplatnění*: negativní vztah ke škole, fobie nebo záškoláctví (srov. Bartoňová, 2005, s. 38, Pokorná, 2010, s. 24-27, Zelinková, 2006, s. 46).

Poslední skupinu tvoří **žáci s poruchou pozornosti**. Výčet a charakter projevů uvádí ve svých publikacích Žáčková (2010), Michalová (2007) i Zelinková (2003). Poruchy pozornosti se rozdělují na dvě základní formy: první je porucha pozornosti bez hyperaktivity – ADD, druhá je porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou – ADHD. Na ně navazuje opoziční chování – ODD a poslední je ADHD s agresivitou nebo bez agresivity. Děti s poruchami pozornosti nedokážou

úplně a dlouhodobě zaměřit pozornost na práci, obtížně dokončují zadaný úkol, cokoliv jejich pozornost snadno rozptýlí, jsou emocionálně nevyrovnaní a jednají impulzivně. Jak písemný, tak i verbální projev nevyniká bohatostí vyjadřování. Problémy jim činí vytváření smysluplných vět a obsahová stránka řeči je velmi vágní. Mají problémy s vytvořením smysluplných vět a jejich slovní zásoba je velmi chudá. Nemají rádi jakékoli změny, protože je uvádí do nejistoty. „*Psychologická teorie předpokládá, že hyperaktivita je podmíněna současným spojením dispozice k tomuto chování a způsobem výchovy*“ (Zelinková, 2006, s. 196).

Hyperkinetický syndrom patří k dosud k ne zcela etiologicky probádaným změnám lidského chování. Většinou rodiče nebo později učitelky mateřské školy vysledují skutečnost, že je dítě nositelem hyperkinetické poruchy. Objevují se vztahové potíže, které způsobují problémy vyjít jak s rodiči, tak i sourozenci, později i v interakci s ostatními dětmi i učiteli. Při diagnostikování této poruchy je nezbytně nutné rodiče psychicky podpořit, aby nepropadli pocitu výchovného selhání.

2.2 Školská legislativa a žák se specifickými poruchami učení

Žáci se specifickými poruchami učení jsou vřazeni do náležitého typu školského zařízení na podkladě výsledků z odborného psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření a doporučující zprávy; další podmínkou je oboustranný souhlas ředitele školy a zákonných zástupců žák. Obsah vzdělávacího procesu se zásadně neliší od vzdělávání ostatních žáků. Reedukační péče musí být garantována kvalitním a odborně způsobilým personálem. Je nutné zajistit adekvátní podmínky pro výuku, specifické postupy a metody výuky. Dobrá úroveň kooperace rodiny, školy a poradenského zařízení je bazální pro úspěšné vzdělávání žáka se specifickou poruchou učení.

Významná je především prevence. Již u dětí předškolního věku lze zaznamenat některé projevy či deficity, které lze vyhodnotit jako rizikové faktory z hlediska vzniku a rozvinutí specifických poruch učení. Proto se u předškoláků a u dětí v prvním ročníku školní docházky provádí screening. Depistáž dětí s těmito obtížemi provádí po nástupu školní docházky nejčastěji kmenový učitel, základní diagnostika však probíhá v pedagogicko-psychologických poradnách.

Právo všech dětí na vzdělání garantuje **čl. 33 Listiny základních práv a svobod**, která je součástí ústavního pořádku České republiky. Priority vzdělávací politiky v české republice formuluje dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. **Bílá kniha**, která je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy. (Vítková, 2004).

Péče o žáky se specifickými poruchami učení je legislativně zakotvena v **zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání** ze dne 24. září 2004 (Školský zákon), který nabyl účinnosti dne 1. 1. 2005. Upravuje různé možnosti přístupu k žákům se specifickými poruchami učení. Na tento zákon navazuje **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, novelizována vyhláškou č. 116/2011 Sb.** Více danou problematiku rozvádí vyhláška MŠMT č. **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, aktualizovaná vyhláškou č. 147/2011 Sb.**

Předpoklady a požadavky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, mimo jiné i speciálního pedagoga, psychologa či asistenta pedagoga uvádí zákon č. **563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů** (s účinností od 1. ledna 2005), v aktuálním znění č. **333/2012.**

„Základní vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním vyžaduje odbornou připravenost pedagogických pracovníků, podnětné a vstřícné školní prostředí, které za přispění všech podpůrných opatření umožňuje žákům rozvíjení jejich vnitřního potenciálu“ (RVP ZV, 2013, s. 126).

V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. **Státní úroveň** v systému kurikulárních dokumentů představují **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy** (dále RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. **Školní úroveň** představují **školní vzdělávací programy** (dále ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (RVP ZV, 2013).

K novým dokumentům patří **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**. Je to kurikulární dokument, který vymezuje představy státu i zaměření obsahu a výsledcích základního vzdělávání. Je programem, který stanovuje prostor, kde se škola, respektive pedagogové budou pohybovat při realizaci základního vzdělávání. Vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Je dokumentem se vzájemnými obsahovými a strukturálními návaznostmi na Rámcový program pro předškolní vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání. RVP ZV, je

normativním východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. Díky tomuto školnímu programu má každá škola možnost se profilovat, jeho příprava je tedy plně v kompetenci školy (srov. Brožová, 2008; RVP ZV, 2013).

Smyslem a cílem vzdělávání je dle RVP ZV vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence jsou pak členěny do souborů zaměřených na: učení, řešení problémů, komunikaci, pracovní činnosti a spolupráci. RVP ZV usiluje o to, aby vzdělávání žáka probíhalo v souladu s jeho specifickými vzdělávacími potřebami (Bartoňová, Vítková In Pipeková 2006). *„Základem nové kvality 1. stupně základního vzdělávání je tedy co nejkomplexnější poznání individuálních potřeb a možností každého žáka a jejich respektování jak při společném vzdělávání, tak v životě školy“* (Bílá kniha, 2001, s. 47)

Za žáky se **speciálními vzdělávacími potřebami** jsou považováni žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. **Školský zákon považuje lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení za zdravotní znevýhodnění**, které při vzdělávání vyžaduje zohlednění.

RVP ZV definuje následující podmínky potřebné pro úspěšné vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním.

- uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka
- umožnit využívat všech podpůrných opatření při vzdělávání žáků
- uplatňovat princip diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem, i metod výuky
- zabezpečit odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče
- zohlednit druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků vzdělávání
- odstraňovat architektonické bariéry a provádět potřebné změny, případně úpravy školního prostředí
- spolupracovat se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupracovat s odborníky z jiných resortů (zejména při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů)
- spolupracovat s ostatními školami, které vzdělávací žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním

- podporovat nadání a talent žáků vytvářením vhodné vzdělávací nabídky
- umožnit využití maximální týdenní časové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky ve školském zákoně (§26 odst. 2 zák. č. 561/2004 Sb.) k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- umožnit v případě potřeby, v souladu s právními předpisy, působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině.

2.2.1 Poradenský systém

Žákům, kteří mají problémy ve školní vzdělávací dráze je zprostředkována podpora formou poradenských služeb. Systém pedagogicko-psychologického poradenství poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Tyto služby jsou poskytovány dětem od 3 do 19let, jejich rodičům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům. Služby poraden jsou zdarma a jejich poskytování je zabezpečeno týmem psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků. Poradenská pracovníci musí splňovat odborné a kvalifikační předpoklady, kontinuálně udržovat vysokou profesionální úroveň svých služeb. Poradenská zařízení spolupracují i s jinými odbornými pracovišti, např. lékaři a soudy.

„Cílem pedagogicko-psychologického poradenství je poskytnout podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáka, zjišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního vývoje žáka v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesní orientace.“ (Bartoňová, Pipeková in Pipeková. 2006, s. 50).

Pro odbornou pomoc žákům a jejich rodičům, mladistvým, pedagogům i pedagogickým pracovníkům jsou zřizována specializovaná poradenská zařízení, která podle zaměření a specializace dělíme na:

- pedagogicko-psychologické poradny (PPP),
- speciálněpedagogická centra (SPC)
- střediska výchovné péče (SVP)

V souvislosti s daným tématem je nutné především zhodnotit činnost **pedagogicko-psychologických poraden**. Činnost PPP spadá legislativně do Školského zákona č. 561/2004 Sb. a Vyhlášky č. 72/2005 Sb. Je zaměřena na celkovou psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem je zjistit příčiny poruch učení, poruch chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti. Další činnosti PPP v oblasti poradenské, psychokorektivní a terapeutické jsou cílené na rozvoj osobnosti a sebepoznání. Dalším úkolem je prevence školní neúspěšnosti a

negativních jevů v sociálním vývoji dětí. Psycholog, speciální pedagog a sociální pracovnice tvoří tým pracovníků, který vypracovává odborné podklady pro rozhodnutí orgánů státní správy k zařazení a přeřazení žáků do škol, odklad školní docházky, doporučení k integraci atd. Poskytují odborné informace pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení pro výchovu dětí, jejichž psychický a sociální vývoj, ale také výchova a vzdělávání vyžadují speciální pozornost (srov. Pipeková 2006; Vítková, 2004).

Speciálněpedagogická centra jsou zřizována při specializovaných školách a zabývají se výukovými a výchovnými problémy dětí se zdravotním postižením a jejich integrací do běžných typů škol. Zaměřují se na pomoc dětem s jedním typem postižení nebo na děti s více vadami, kde dominuje typ postižení, pro které bylo SPC zřízeno (Pokorná, 2010).

Prevenční a terapeutické patologií jeví se řeší od roku 1991 **Střediska výchovné péče**. Jejich činnost legislativně ukotvoje Metodický pokyn MŠMT upřesňující podmínky činnosti Středisek výchovné péče, který nabyt účinnost dne 29.června 2007. Vychází přitom ze zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Péči o žáka s SPU se také zabývají **DYS-centra**, která 2. února 1995 vstoupila do **Asociace DYS-center**, registrované pod Ministerstvem vnitra ČR jako občanské sdružení. Tato centra pořádají sezení, skupinové terapie, jsou v kontaktu s řadou odborníků z řad psychologů, pedagogů, neurologů, psychiatrů, pediatrů aj, kteří mají dlouholetou praxi v práci s dětmi se specifickými poruchami učení či chování, pořádají přednáškovou činnost, relaxační cvičení pro děti a rodiče, spolupracují s učiteli při sestavování individuálních vzdělávacích plánů apod. (Bartoňová, 2005).

Zajištění koordinace poradenského systému v celorepublikovém rozsahu je úkolem **Národního ústavu pro vzdělávání**.

Na školách je možné vyhledat tzv. školní poradenská pracoviště, které tvoří tým s výchovným poradcem, školním metodikem primární prevence, někde školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Náplň jejich činnosti určuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. a Vyhláška č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

2.2.2 Možnosti Edukace žáků se SPU

V současné době existují pro žáky s poruchami učení tyto formy vzdělávání a

reedukační péče, které vychází z doporučení pedagogicko-psychologické porady v možné spolupráci se speciálně pedagogickým centrem nebo Dys-centrem.

Individuální péče prováděná v rámci kmenové třídy, tento způsob péče se uplatňuje u lehčích forem poruch učení v rámci třídy základní školy. Předpokladem je Učitel by měl mít základní vědomosti a dovednosti v dané problematice, měl by vytvořit co nejlepší podmínky pro reedukační postupy. Dítě může být ve třídě základní školy i integrováno při poruchách těžšího stupně, kdy jsou tyto podmínky splněny a zachovány. Integrace je doporučována žákům a studentům s průměrným i nadprůměrným intelektem, žákům, kteří jsou zvědaví, snadno adaptabilní.

Individuální péče prováděná učitelem, absolventem speciálního kurzu, nebo speciálním pedagogem. Péči poskytuje buď přímo ve třídě základní školy, další možností je vedení dyslektických kroužků. Organizuje reedukační péči ve smyslu naplnění reedukačních cílů u jednotlivých žáků s SPU. Své postupy může konzultovat s poradenskými pracovišti.

Třídy individuální péče, jsou zřizovány při běžných základních školách. Děti do nich přichází v průběhu dne na konkrétní hodinu, většinou to bývají hodiny českého jazyka se zaměřením na reedukaci. Péče je zprostředkována speciálním pedagogem, který ve výuce uplatňuje speciální metody. Po skončení hodiny děti pokračují ve výuce ve své kmenové třídě.

„Cestující učitel“ je většinou pracovník z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, který do základní školy dochází v průběhu vyučování provádět reedukační péči.

Základní školy pro žáky s poruchami učení. O harmonický vývoj osobnosti dítěte a jeho vzdělávání se stará odborný tým. Tento tým poskytuje svým žákům v průběhu celého vyučování individuální přístup a nadstandardní péči.

Dětské psychiatrické léčebny, zde jsou léčeny a vzdělávány děti s těžkým stupněm postižení, probíhá tu i reedukační péče a péče terapeutická.

Individuální a skupinová péče v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru, středisku výchovné péče. Skupiny jsou organizovány pro děti předškolní i pro žáky základní školy. (Bartoňová, 2010)

Individuální vzdělávací plán

U lehčích forem specifických poruch učení doporučí poradenské zařízení, jaké postupy má třídní učitel dodržovat v rámci výuky. V jaké míře a při jakých činnostech má být žák zohledňován a jak má být hodnocen. U závažnějších forem dítě podstoupí psychologické, případně psychiatrické vyšetření, na základě kterého může být integrováno. „Školní integrace

znamená, že se dětem poskytuje výchova a vzdělávání podle jejich specifických potřeb v běžném typu školy“ (Vítková, 2004, s. 17). Pro žáka individuálně integrovaného se vypracovává **Individuální vzdělávací plán**, který vychází ze školního vzdělávacího programu kmenové školy. Za zpracování odpovídá ředitel školy. V jeho obsahu najdeme údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, metody a formy práce, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, seznam učebních pomůcek a didaktických materiálů, seznam učebnic a míru spolupráce s rodiči. Podle potřeby může být plán v průběhu roku doplňován a upravován. Předpokladem úspěšné integrace je splnění sepsaných podmínek a vzájemná spolupráce všech zúčastněných (rodičů, pedagogů, výchovného poradce, speciálního pedagoga a dalších odborníků).

Konkrétní možnosti, které lze využít při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu pro český jazyk u žáka se specifickou poruchou pravopisu (dysortografií):

- uplatňovat multisenzoriální přístup při výkladu a ve výuce – zapojení co nejvíce smyslů, pomůcky – měkké a tvrdé kostky, bzučák, interaktivní pomůcky, které si dítě samo vytváří
- poskytnutí delšího času na osvojení a fixaci nového učiva, látku systematicky rozfázovat do jednotlivých kroků, vytvářet přehledy gramatického učiva
- ponechat více času na napsání (např. dost času na analýzu a syntézu slova se souhláskovým shlukem, zdůvodnění pravopisných jevů atp.)
- dát více času na kontrolu napsaného textu
- důsledně se zaměřit na nácvik specifického autodiktátu s pečlivým doplňováním diakritiky ihned po napsání daného písmene
- poskytnout přípravu před psaním daného diktátu, vyžadovat zdůvodňování gramatických jevů
- připravit pro dítě zkrácenou formu diktátu, popřípadě nehodnotit jako chybu to, co nestihne napsat
- do hodnocení nezahrnovat specifické chyby, ústně ověřovat gramatické chyby, hodnotit pouze ty, které vznikly z neznalosti gram. pravidel
- výrazně omezit psaní úkolů v časovém limitu, preferovat doplňovací cvičení zaměřené na jevy, které byly dobře procvičeny
- opakované chyby stejného druhu se nesčítají, ale jsou hodnoceny jako jedna chyba
- Podtrhávání či jiné zvýrazňování chyb v textu vede k jejich fixaci. Opravy je lepší provádět přepisem správného tvaru slova.

- Umožnit dítěti využití vytvořených tabulek a přehledů gramatických pravidel
- Učit dítě systematickému postupu při zdůvodňování gramatických jevů.
- Pokud je neúspěch v pravopise dlouhodobý, není žádoucí dítě opakovaně hodnotit špatnou známkou. Je vhodnější zvolit jiné způsoby hodnocení, např. evidence počtu chyb.
- Pravidelné zadávání domácích úkolů v českém a cizím jazyce přiměřeného rozsahu je nutností pro opakování probíraných jevů, avšak dítě není přetěžováno.
(Jucovičová, Budíková in Kucharská ed., 2005)

2.3 Prevence a diagnostika SPU

2.3.1 Prevence SPU

Všichni odborníci, kteří se specifickými poruchami učení zabývají, se jednoznačně shodují v zásadě, že lepší než reedukace provázející jedince celým školním životem, je potřeba vzniku SPU předejít. Nebo alespoň včasné diagnostikovat, aby při správném provádění reedukace došlo ke zmírnění nebo k úplnému vymizení vzdělávacích obtíží.

V obecné rovině lze prevenci chápat jako souhrn veškerých technik a metod, které jsou schopny zamezit vzniku problémů v rozvoji kognitivně - percepčních funkcí. Cílem je předejít nejen výukovým obtížím, ale i jejich negativním důsledkům jako bývá ztráta motivace, poruchy koncentrace, poruchy chování, neurotické obtíže.

U dětí předškolního věku a mladšího školního věku se soustředíme zejména na oblasti potřebné pro zvládnutí schopnosti naučit se číst, psát, počítat a vykonávat praktické činnosti (Pokorná, 2010). Celkově tak podporujeme psychické zdraví jedince (Bartoňová, 2006).

V předškolním věku se věnujeme **primární prevenci**. Primární prevenci můžeme charakterizovat jako jakékoli podněty, které vedou k podpoře psychického zdraví. U dětí by měla být realizována již v předškolním věku, protože v tomto období si můžeme všimnout projevů, které upozorňují na možnost vzniku specifických poruch učení v budoucnu. Zatím nemluvíme o poruše, ale o **deficitu některé z dílčích funkcí**. Důležitost jednotlivých funkcí si uvědomují zahraniční i naši odborníci (srov. Pokorná 2010, Zelinková, 2006).

Metoda Brigitte Sindelarové

Rakouská klinická psycholožka a psychoterapeuta *Brigitte Sindelarová* vychází z poznatků z vývojové a kognitivní psychologie a z neurologie. Publikace *Předcházíme poruchám učení*, je metodikou, která slouží k odhalení deficitu dílčích funkcí u dětí v předškolním věku a v prvním ročníku. Může pomoci předcházet možným školním obtížím, poskytuje základní informace rodičům, odborníkům i učitelům mateřských a základních škol. Cílem metody je detailní zhodnocení úrovně percepčních a kognitivních funkcí dítěte, aby se pro něj mohl sestavit individualizovaný specifický plán nápravy (Pokorná, 2010).

Sindelarová vývoj myšlení a učení vyobrazila jako strom, jehož kořeny a kmen symbolizují základní schopnosti. Schopnost koncentrace a připravenost přijímat informace jsou znázorněny do podoby psa. Kmenem proudí veškeré schopnosti a dovednosti, které mohou vyústit v krátké nebo dlouhé větve. Ty představují zásobu doposud dítětem nabytých zkušeností a dovedností. V koruně stromu jsou obsaženy už komplexních schopnosti jako je řeč a později čtení, psaní a počítání. Růst prvních kořenů a vývoj kmene stromu ovlivňují jeho výslednou

podobu, tedy zda je strom nakloněn, či stojí zpříma, zda se rozrostl harmonicky nebo nepravidelně atd.

Metoda k vyšetření deficitu dílčích funkcí v předškolním věku obsahuje 19 úkolů, které testují: diferenciaci pozadí a figury, optickou a akustickou diferenciaci, intermodální kódování, optickou, akustickou a intermodální dlouhodobou paměť, funkci seriality, vnímání schématu těla a orientaci v prostoru.

Hlavním předpokladem je práce dospělého s jedním dítětem. Všechny úkoly nemusí být splněny naráz, ale jejich administrace může být rozdělena do více dnů. U každého úkolu si dospělý eviduje počet chyb. Ke každé větvi na obrázku stromu je přiřazeno číslo, které je identické s číslem úkolu. Každý splněný úkol odpovídá označené části větve, tzn. že s každou vyřešenou úlohou délka větve narůstá. Nejkratší větev představuje nejslabší místo dítěte.

Brigitte Sindelarova sestavila soubor cvičení která rozvíjejí:

<i>zrakové vnímání</i>
<i>sluchové vnímání</i>
<i>přesné vidění</i>
<i>přesné slyšení</i>
<i>zapamatování viděného</i>
<i>zapamatování slyšeného</i>
<i>spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů</i>
<i>pochopení a osvojení principu posloupnosti</i>
<i>koordinaci pohybu úst při mluvení</i>
<i>koordinaci ruky a oka</i>
<i>vnímání vlastního těla a prostoru</i>

Tabulka 1: Programy nácviku dle Brigitte Sindelarové

V českém prostředí se touto problematikou zabývají Anna Kucharská a Daniela Švancarová (2001), které vypracovaly **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky**. Cílovou skupinou jsou děti před zahájením první třídy základní školy, lze jím také vyšetřit děti po nástupu do prvního ročníku na začátku září. Test má 56 položek ve 13 subtestech, kde každý obsahuje 2 až 8 úkolů. Jeho součástí je také obrazový materiál a k zadání je nezbytné použití bzučáku. Test je zaměřen na individuální práci s dítětem a probíhá ve školních podmínkách.

Podle schopností dítěte trvá administrace v rozmezí 20 až 30 minut.

SLUCHOVÁ OBLAST subtest 1- 5	sluchová analýza slov na slabiky
	schopnost rozlišení první hlásky ve slově
	sluchové rozlišování hlásek ve slově
	sluchové rozlišování podobných slov (u bezsmyslných slov)
	sluchové rozlišování délek pomocí bzučáku
ZRAKOVÁ OBLAST subtest 6 - 9	pochopení a interpretace rytmu pomocí bzučáku, využívá se obrazového materiálu
	diferenciace zrcadlových tvarů
	krátkodobá zraková paměť
	plošné vnímání – překreslení čar do sítě devíti bodů
ARTIKULAČNÍ OBRATNOST subtest 10	schopnost správně zopakovat dané slovo, vady výslovnosti se neposuzují
ÚROVEŇ JEMNÉ MOTORIKY subtest 11	Posuzuje se napodobení předlohy. Jedná se o tvary podobné písmu, které jsou pro děti namalované ve větším měřítku. Dítě se má co nejvíce přiblížit dané předloze a to velikostí, tvarem, orientací v ploše, jednotlivými detaily.
INTERMODALITA / UČENÍ subtest 12	Na tvarech z předchozího úkolu se ověřuje schopnost učení písma. Dítě si má zapamatovat názvy tvarů a vybavit si jejich umístění.
RÝMOVÁNÍ subtest 13	schopnost vytvořit k dané předloze smysluplný rým

Tabulka 2: Oblasti diagnostiky Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

U již vzniklé poruchy se využívá **sekundární prevence**, ta má zabránit jejímu dalšímu prohlubování. Jedná se o preventivní program, který posiluje narušené oblasti. Jedná se o

konkrétní preventivní programy, které stimulují jednotlivé narušené oblasti, vnímání, paměť, pozornost. Realizují je pedagogicko- psychologické poradny. Jsou to např. edukativně stimulační skupiny, Metoda dobrého startu, KUPREV.

Terciální prevence potom zahrnuje strategie, které mají za cíl zamezit zhoršování problému. A to v případech, kdy je zasažena sociální i emocionální oblast jedince. Týká se také situací, kdy se k vzniklým problémům přidružují i poruchy chování. Terciální prevenci realizují střediska výchovné péče.

2.3.2 Diagnostika

Diagnostiku můžeme obecně nazvat poznávacím procesem, jehož cílem je poznání jedince po všech stránkách. Výsledkem diagnostiky je diagnóza. „*V oboru speciální pedagogiky se stává důležitým východiskem další odborné péče o tohoto jedince, a tak má vlastně i nepřímý vliv na možnosti jeho uplatnění ve společnosti a na kvalitu jeho dalšího života*“ (Přinosilová, 2007, s. 10). V souvislosti se specifickými poruchami učení jde o komplexní činnost speciálních pedagogů, psychologů, neurologů, psychiatrů nebo logopedů.

Kritéria pro stanovení diagnózy specifických poruch učení se odvíjí od konkrétního typu poruchy. Zatímco závažné poruchy bývají patrné na první pohled, potíže lehčího charakteru mohou vznikat např. v důsledku nesprávného výukového vedení, nezralosti, narušené pozornosti, nepodnětného rodinného prostředí apod. Ve všech případech tedy není jednoduché určit příčiny žákovy neúspěšnosti ve sledovaných oblastech školní práce. Cílem diagnostiky obecně je „*stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.*“ (Zelinková, 2006, s. 50)

Diagnostiku lze provádět v běžné či specializované třídě, za účelem integrace musejí být však žáci diagnostikováni v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálním pedagogickém centru. Oba typy diagnostiky se od sebe liší jednak délkou pozorování dítěte, jednak výzkumnými metodami.

Diagnostika v běžné třídě je ovlivněna mnoha faktory, jako je např. klima třídy, atmosféra školy, vztah učitele a žáka atd. Žák je sledován dlouhodobě, možné pokroky a individuální vývoj jsou zde snáze pozorovatelné. Jeho výkony jsou často porovnávány s výkony spolužáků, popř. se stanovenou normou pro daný ročník.

Specializovaná pracoviště diagnostikují žáky na základě speciálních testů porovnávajících zkoumané žáky s běžnou populací daného věku. Vyšetření se většinou účastní speciální pedagog a psycholog. V závěru je možné přihlídnout k diagnostice učitele, popř. zkonzultovat případ s odbornými lékaři.

„Součástí diagnostiky jsou vyšetření rozumových schopností, řeči, percepce zrakové i sluchové (popř. odborná vyšetření lékařská), laterality, vyšetření čtení a psaní, popř. dalších oblastí dle potřeby, jako je vnímání a reprodukce rytmu, pravolevá a prostorová orientace nebo motorika.“ (Zelinková, 2006, s. 34)

Po přidělení diagnózy bývají žáci zařazeni do specializované třídy či školy, nebo integrováni mezi běžnou populaci. V případě mírnějších obtíží bývá žák zpravidla tolerován v hodnocení a klasifikaci, integrační opatření zde nebývají nutná.

Diagnostika v běžné třídě základní školy

Při podezření na jakoukoliv specifickou poruchu učení provádí učitel pedagogickou diagnostiku, v níž zaměřuje pozornost na úroveň vědomostí a psychických funkcí, které mohou nabývání vědomostí ovlivňovat:

- Úroveň čtení: rychlost, chyby, porozumění, chování při čtení
- Psaní – rukopis: držení psacího náčiní, vybavování tvarů písmen, tvary písmen, čitelnost, úprava
- Psaní – pravopis: jakých chyb se žák dopouští nejvíce a kdy
- Počítání: neorientuje se na číselné ose, nechápe pojem číslo, zaměňuje matematické operace
- Soustředění: soustředí se dobře, výkyvy v soustředění (kdy), soustředí se velmi obtížně
- Sluchové vnímání: dělí slova na slabiky, poznává první hlásky ve slově, rozkládá slova na hlásky, rozlišuje slabiky atd.
- Zrakové vnímání: bez obtíží, projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury, atd.)
- Řeč: malá slovní zásoba, obtížně hledá vhodné výrazy, specifické poruchy řeči
- Reprodukce rytmu: zvládá, menší obtíže, nezvládá
- Orientace v prostoru: bez nápadností, zvládá menší obtíže, zvládá s obtížemi
- Určování pravé a levé strany: zvládá, zvládá s obtížemi, nezvládá
- Nápadnosti v chování (jaké)
- Postavení dítěte v kolektivu: oblíbený, celkem oblíbený, neoblíbený, stojí mimo kolektiv
- Rodinné prostředí, způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině

Na základě dlouhodobého pozorování žáka a zaznamenávání jeho obtíží lze vypožorovat trvalé příznaky některé ze specifických poruch učení. Pozorování žáka ze strany učitele však slouží pouze k základní orientaci v problému, výsledky těchto pozorování bývají podkladem pro podrobnější diagnostiku na specializovaném pracovišti. Učitelovy zaznamenané údaje nemohou

být samy o sobě důvodem k integračním opatřením.

Pozorované příznaky je nutné zvažovat v kontextu celkové žákovy osobnosti a prostředí, které jej obklopuje. Žákovy školní výkony mohou být ovlivněny mnoha činiteli, je tedy třeba vyloučit ostatní příčiny žákovy neúspěšnosti (snížené rozumové schopnosti, opožděný vývoj, časté absence ve škole, nepodnětné rodinné prostředí atd.).

Projevy specifických vývojových poruch se vyskytují ve vzájemné součinnosti, „izolované obtíže nebývají příznakem poruchy“. (Zelinková, 2006, s. 58)

Diagnostika na specializovaném pracovišti

Speciálně pedagogickou diagnostiku specifických poruch učení provádějí v současné době pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra. Vyšetření dítěte by mělo být záležitostí spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovnice, dle potřeby lékaře - specialisty. „*Lékařským vyšetřením je nutno vyloučit příčiny nebo přitěžující okolnosti ve zdravotním stavu dítěte. Je třeba nabýt jistoty o tom, že dítě netrpí vážnější smyslovou poruchou (zraku nebo sluchu) či že je tato porucha náležitě podchycena.*“ (Říčan, Krejčířová a kol., 1997, s. 143)

V případě spojitosti poruchy s narušenou komunikační schopností je žádoucí intervence logopeda, v potaz se bere i zpráva z kmenové školy a postřehy rodičů.

„*Součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče. Obvykle ji vypracuje sociální pracovnice. K nejdůležitějším údajům patří zjištění o výskytu podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, onemocněních, která matka prodělala (zvláště horečnatá onemocnění), dále údaje o vývoji řeči, motoriky, zájmech dítěte atd.*“ (Zelinková, 2006, s. 62)

Vzhledem k povaze práce tato kapitola neobsahuje kompletní přehled diagnostických metod všech specifických poruch učení. Diagnostice dysortografie je věnován prostor v kapitole 3.3.

2.4 Vliv specifických poruch učení na vývoj dětí

Znevýhodnění dětí se specifickými poruchami nespočívá pouze ve ztíženém úsilí dosahovat určité výkony ve škole, ale také se dostávají do náročných sociálních situací, tím pádem jsou vystavené dvojité frustraci. Prožívají vlastní neúspěch, v jehož důsledku nejsou dostatečně pozitivně přijímáni svým okolím. Handicap ovlivňuje celou osobnost dítěte a následně se promítá i do způsobu života v rodině. Porucha se stává břemenem, které je zátěží pro dítě i rodiče. (Zelinková, 2006, Pokorná, 2010)

Sebehodnocení dětí se SPU je ovlivněno přístupem okolí k jejich poruše. Děti velmi těžce nesou svůj neúspěch a potřebují o to více citovou jistotu a oporu v rodině i ve škole. Mnohdy nepříznivé prostředí vede k přetrvávání problémů i v dospělosti. U spousty jedinců, kteří v dětství trpěli poruchami učení, může být tato porucha vyřešena eventuálně kompenzována ještě v mladém věku, ale také se i nadále v dospělosti mohou projevovat potíže ve čtení, psaní, pravopisu. To následně pak způsobuje problémy v zaměstnání i osobním životě. Zejména obtíže s organizací ,s plánováním úkolů, často zapomínají na smluvené schůzky, jsou roztržití. Nejsou schopni využít svoje schopnosti a dosáhnout vymezených cílů. Často se u dospělých projevují i formy nepřiměřeného sebehodnocení a pocitu méněcennosti. Otázkou je volba povolání. Jedinci často utíkají od zátěže učení a hledají raději povolání zaměřené na manuální práci. (Bartoňová, 2010)

3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu. Narušené je sluchové vnímání. Lze zaznamenat obtíže ve sluchovém rozlišování, ve schopnosti sluchové analýzy a syntézy, sluchové orientaci, sluchové paměti. Problematické bývá i vnímání rytmu a schopnost jeho reprodukce. (Žáčková, 2008). Všechny tyto obtíže dětem znesnadňují psaní diktátu. Převod mluveného slova do písemné podoby probíhá v důsledku porušené sluchové percepce nedokonale, proto děti slova tzv. „píší jak slyší“, což se potom projeví specifickou chybovostí.

3.1 Příčiny

Dysortografii řadíme mezi specifické poruchy učení, proto se etiologie této poruchy v obecném pojetí shoduje s již výše uvedenými příčinami SPU (viz kap. 1.3). Pro zpřesnění je však nutné doplnit konkrétnější příčiny.

Dysortografie se často u dětí vyskytuje v kombinaci s dysgrafií (specifická porucha grafického projevu) jakožto „*komplexní porucha psaného projevu*“ . (Vágnerová, 2005, s. 78) Prevalence těchto potíží je známa přibližně u 2% žáků, z nichž vyššího počtu v poměru dosahují chlapci.

Za nejvýznamnější příčinu, lze podle Vágnerové považovat biologické faktory, které způsobují snížené dispozice k osvojování potřebných dovedností. Dysortografie často vzniká na podkladě nedostatečně rozvinuté oblasti sluchové percepce, kam se řadí: sluchová paměť, sluchová analýza, syntéza, audiomotorická koordinace, fonemický sluch (nedostatečné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek atd.), neschopnost převádět sluchový kód do kódu grafomotorického. (Michalová, 2001; Vágnerová, 2005)

Jako další příčiny jsou uváděny: deficity v řečové oblasti, nesprávná výslovnost (nedostatky v rozlišení mluvené a psané formy), pomalé tempo psaní, oslabená schopnost koordinace psychických procesů podílejících se na psaní. Deficity se mohou objevit i v dalších percepčních oblastech, kupř. ve zrakovém vnímání: zraková analýza a syntéza, zrakové rozlišování a zraková paměť. Mnoho autorů též přikládá důležitost nedostatečnému vývoji jazykového citu, což se může projevit nejen v řeči psané, ale i v projevech mluvených. (Zelinková, 2006; Vágnerová, 2005)

Michalová ve své práci zmiňuje také typ dysortografie vzniklý „*na bázi poruchy dynamiky duševních procesů: na podkladě hyperaktivity, případně hypoaktivity je negativně*

ovlivněn průběh procesu psaní, žák se snadno unaví a není schopen správně aplikovat třeba i dobře naučené gramatické učivo do písemné podoby“. (Michalová, 2001, s. 18)

Vágnerová navíc uvádí další dílčí problémy podmiňující vznik dysortografie:

a) porucha koordinace motorické složky a vnitřních mentálních procesů. V tomto případě se rychlost psaní u dítěte neshoduje s tempem jeho jazykového uvažování (to je zde pomalejší). Společně s oslabením manuální zručnosti se tento vliv podílí na vzniku zkomolenin a vynechávek či na nedodržování hranic slov v písemném projevu.

b) špatná integrace zvukového a grafického tvaru písmen a jejich významu. Dítě zvládá rozlišovat i opisovat jednotlivé tvary písmen, sluchově vnímá jejich rozdílnost, ale neuvědomuje si, co které z nich znamená. (Vágnerová, 2005)

3.2 Projevy

Dysortografie se primárně a nejvýrazněji projevuje zvýšeným výskytem tzv. specifických dysortografických chyb v písemném projevu. Druhou oblastí, ve které se dysortografie projevuje, je osvojování a aplikace gramatických pravidel.

3.2.1 Specifické dysortografické chyby

Zelinková uvádí ve své publikaci tyto specifické jevy:

- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (př.: lidí – lídí; udýchaný závodník-udychany zavodnik)
- Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni (př.: hajný-hajní)
- Rozlišování sykavek.
- Vynechávání, přidávání, přesmyknutí, záměny písmen nebo slabik (př.: dnes-nes; čtvrtek-cete; po chodníku-to chodníku)
- Chybné rozlišování hranic slov v písmu (př.: kočka leze dírou-kočka lezedírou)
- (příklady chyb: Matějček, 1995, s. 87; Vágnerová 2005, s. 77; Zelinková, 2006, s. 16)

Michalová rozšiřuje výčet o tyto projevy:

- Záměny zvukově podobných hlásek (z-s; h-ch; t-d, b-p, ž-š) (př.: zalezla-zalesla)
- Snížená schopnost vybavit si naučený tvar písmene v písemné podobě.
- Obtíže ve spojení psané a slyšené podoby hlásky.
- Grafické záměny tvarově podobných hlásek (b-d; m-n; r-z).
- Chyby z artikulační neobratnosti.
- Potíže ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l. (Michalová, 2001; příklady chyb:

3.2.2 Pravopisné chyby

Zvýšený výskyt pravopisných chyb v písemném projevu dětí s dysortografií je důsledkem odlišného vývoje dítěte v oblasti řečové a jazykové. Například u dítěte s oslabeným jazykovým citem můžeme očekávat, že se správně naučí vyjmenovat pádové otázky, není však jisté, že se správně zeptá a že bude schopno správně určit pád podstatného jména. Stejně tak není pravidlem, že znalost vyjmenovaných slov znamená schopnost správně přiřazovat slova příbuzná atd.

Oslabená úroveň kognitivních funkcí a procesů, jako jsou např. zraková a sluchová percepce, pracovní paměť, koncentrace pozornosti, proces automatizace, rychlé vybavování pravidel apod., rovněž význačnou měrou ovlivňují úroveň písemných projevů těchto dětí. Není možné s jistotou říci, do jaké míry lze chybovost v pravopise přisuzovat důsledku specifických vývojových poruch – problematika je dosud předmětem diskusí a zkoumání.

(Zelinková, 2006)

Odborná literatura uvádí následující projevy chybovosti:

- **Obtíže v užívání gramatických pravidel:** nepřesné časování nebo skloňování (např.: chybné používání pádových otázek i přes jejich teoretickou znalost).
- **Potíže v rozlišování slovních druhů** (podstatná – přídavná jména). Oslovení (výrazy jimiž zahajujeme hovor s nějakou osobou „Dobrý den“ nebo písemný kontakt „Vážená paní doktorko“ x Oslovený (Ten, koho jsme vyzvali k vyjádření.)
- **Obtíže při práci se slovními druhy (tvoření slov příbuzných, používání zájmen).**
 - se – zvrtné zájmeno (Šel se zeptat.), se předložka (Šel tam se mnou.)
 - je – sloveso být (On je lékař.) x je – zájmeno osobní. (Lékař je odmítl ošetřit.)
- **Nepřesnosti ve vnímání závislosti mezi větnými členy** (př.: shoda podmětu s přísudkem v přičestí minulém)

Přísudek se s podmětem shoduje v osobě, čísle, popřípadě i rodě. Lidově řečeno jde o to, jaké i/y napíšeme na konci přísudku v minulém čase. Dlouho problematické může být samotné určování podmětu (tedy umění odpovědět si na otázku „Kdo“?). Pokud si žáci nenavvyknou ptát se celou větou, respektive neptají se tázacím zájmenem kdo + přísudkem, chybují v určování podmětu. Za podmět označí buď jiné podstatné jméno, které se ve větě nachází poblíž přísudku, nebo vycházejí z logiky věty. Pro jasnou ilustraci si můžeme uvést následující příklad: *Na Václavském náměstí se shromáždily davy lidí.* Typickou chybou, které se mnohé děti

s dysortografií dopouštějí, je záměna podmětu „davy“ za „lidi“, v jehož důsledku napíše v přičestí měkké i. Nedostatečná sebekontrola už nezajistí, aby si dítě ověřilo, zda je jím označené podstatné jméno v prvním pádě. To také může souviset s chybným používáním pádových otázek.

Některé děti s dysortografií dovedla potřeba zjednodušovat si složitá gramatická pravidla a vytvářet si vlastní strategie a mnemotechnické pomůcky, k nesprávnému závěru. Shodu přísudku s podmětem chápou jako shodu v koncovce, která musí být u obou větných členů stejná. Jejich argument však také absolutně vždy neplatí. Např. *Obě stehenní kosti se mi při srážce s automobilem zlomily*. Tato skupina dětí by vyhodnotila, že se v podmětu „kostí“ nachází měkké i, proto by ho do přičestí napsala také.

Krásná a jednoduchá pomůcka, která by žáky oprostila od všech exaktních pravidel, u dětí s dysortografií nefunguje, nebo není dostatečně spolehlivá, a to kvůli sníženému jazykovému citu. Pomůcka spočívá v tom, že na podmět si ukážeme zájmeny ti, ty, ta a podle druhého písmene v ukazovacím zájmenu pak vybereme koncovku u přísudku. Nejen děti s dysortografií se potýkají se spisovnou mluvou. Ale protože je tato pomůcka na spisovnosti založena, je u dětí s dysortografií bohužel vyšší riziko, že by si například ve větě.: „*Na Václavském náměstí se sešli lidé.*“ u podmětu řekly „*ty lidé*“ místo „*ti lidé*“, v přísudku napsaly tvrdé y a životnost podmětu nebraly v potaz.

- *Nestandardní slovosled, těžkopádné, často i zjednodušené formulace.*

(Vágnerová, 2005; Zelinková, 2006; příklady chyb autorka práce)

3.3 Diagnostika dysortografie

Kritéria pro diagnostiku dysortografie nejsou dodnes pro mnohé odborníky jednoznačná – důraz je kladen především na individuální posouzení dítěte.

Analýza psaného projevu

Při podezření na výskyt dysortografie je vyšetření psaní a pravopisu klíčovou součástí komplexní diagnostiky. Písemný projev je hodnocen po stránce grafické, pravopisné a obsahové. Základními nástroji pro zjištění potřebných údajů jsou **opis, přepis, diktát a volný písemný projev**.

Opis a přepis poukazují na grafomotorickou stránku projevu. Dítě opisuje či přepisuje zvolený text a cílem diagnostiky zde je zjištění, do jaké míry si osvojilo uvedenou dovednost.

Diktát je prostředkem ke zkoumání komplexních schopností a dovedností, jako jsou úroveň sluchového a zrakového vnímání, grafomotoriky, znalost vztahu hláska – písmeno,

znalost a aplikace gramatických pravidel. Diktáty v odborně-diagnostické praxi jsou nejčastěji voleny tak, aby obsahovaly specifické jevy v převažující míře nad jevy pravopisnými. „*Jsou to věty, které vědomě nejsou gramaticky obtížné, aby se děti mohly soustředit pouze na sluchovou a zrakovou analýzu řeči, ...*“ (Pokorná, 2010, s. 2012) Věty jsou záměrně sestavovány tak, aby obsahovaly žádoucí množství specifických dysortografických jevů. (Zelinková, 2006; Pokorná, 2010)

Co se týče **pravopisných chyb**, lze rozlišit **chyby z nepozornosti** (např. chybějící háčky, čárky a písmena na konci slova), **z neznalosti** (např. neznalost vyjmenovaných slov) a **specifické chyby**, vyplývající z poruchy některé ze speciálních funkcí (např. neschopnost sluchového rozlišení tvrdé a měkké slabiky). (Říčan, Krejčířová a kol., 1997)

Volné téma (sloh) ukazuje na zvládnutí písemného projevu jakožto komplexní dovednosti sestávající ze všech dílčích schopností uvedených výše. Pro posouzení grafické stránky písemného projevu uvádí Zelinková tyto ukazatele:

- způsob sezení při psaní;
- držení psacího náčiní;
- pracovní tempo;
- tvary písmen;
- rychlost vybavování písmen;
- uspořádání na ploše.

(Zelinková, 2006; s. 64)

Hodnocení pravopisu a specifické chybovosti

Úroveň pravopisu a četnost specifických chyb jsou vyhodnocovány na základě diktátu a volného tématu. Výsledky získané na odborném pracovišti jsou porovnávány s výsledky ze školního prostředí. Specifické dysortografické chyby jsou odlišné od chyb pravopisných, v diagnostické analýze jsou rovněž tyto chyby diferencovány. „Cílem není odlišení typů chyb a jejich součet, ale především odhalování příčin chyb a jejich následné odstraňování.“ (Zelinková, 2006; s. 64)

Projevy specifické chybovosti podle Pokorné:

1. **Komolení slov** – potíže v rozlišování souhláskových shluků, přesmykování písmen, vynechávání písmen ve slovech, záměny tvarově nebo zvukově podobných písmen (k – h; p – b)
2. **Potíže v interpunkci** – chybějící nebo chybně umístěné háčky, čárky, tečky (např. nedostatečné sluchové rozlišování s – š)

3. Potíže v měkčení (rozdíl di/dy; ti/ty; ni/ny) (Pokorná, 2010)

Nejčastější příčinou vysokého výskytu specifických dysortografických chyb bývají nedostatky v sluchové percepci řeči. Jestliže problémy nepramení z uvedeného deficitu, za příčiny můžeme považovat:

- potíže v grafomotorice;
- pomalé pracovní tempo;
- obtíže ve vybavování tvarů písmen;
- chybné zachycení hláskové stavby slov;
- absence návyku kontrolovat si vlastní text;
- nedostatečné zautomatizování daných jevů;
- problémy se soustředěním.

V případě vysokého počtu pravopisných chyb je diagnóza obtížnější. Ke zjišťování příčin se zde užívá tzv. **diferenciální diagnostika**, která sleduje následující aspekty:

- teoretická znalost gramatických pravidel;
- poměr chybovosti v diktátech a doplňovacích cvičeních;
- schopnost vyhledat v diktátu chyby a odůvodnit správný tvar;
- úroveň zvládnutí hláskové stavby slov a úroveň grafomotoriky;
- úroveň zautomatizování gramatického pravidla;
- ostatní aspekty, jako jsou stádium vývoje řeči, schopnost soustředění, paměť, pracovní tempo.

(Zelinková, 2006)

Zjišťování úrovně sluchové percepce řeči

Nedostatek ve sluchovém rozlišování řeči bývá jednou z nejčastějších příčin výskytu dysortografie. Obtíže se projevují v oblasti sluchové analýzy a syntézy, sluchové diference a v rozlišování délky samohlásek.

V případě **sluchové analýzy a syntézy** jde o ověření schopnosti rozkládat slova na jednotlivé hlásky a naopak -z jednotlivých hlásek slova skládat. Největší potíže v rozlišování činí slova s převažujícími souhláskami, jako např. čtvrtek, stvrzenka, roztržka atd. V praxi se k vyšetření užívá „Matějčkova zkouška sluchové analýzy a syntézy“. (Pokorná, 2010)

Druhou problematickou oblastí je **sluchová diference** jednotlivých hlásek. „*Jde tu o ověření schopnosti analyzovat a diferencovat jednotlivé fonémy, tj. hlásky mající rozlišovací*

funkci, a odlišovat správně od zvukově deformovaných.“ (Sovák in Říčan, Krejčířová a kol., 1997; s. 144)

Zkouška Wepmanův test (v úpravě Matějčka) obsahuje 25 párů nesmyslných slov, která jsou buď totožná, nebo se liší jednou hláskou (např. dynt – dint; pstrev – strev atd.). Dítě zde určuje, je-li dvojice shodná, či nikoli. Žákům 3. a vyšších tříd lze zadat náročnější test (Wepman – Matějčkova zkouška v úpravě Z. Žlaba), kdy dítě rozlišuje, kterými hláskami se dvojice liší. (Zelinková, 2006; Říčan, Krejčířová a kol., 1997)

Vyšetření **sluchového rozlišení délky** samohlásek bývá realizováno diktátem zaměřeným na dané specifické jevy nebo zkouškou rytmické reprodukce. „V případě **Žlabovy zkoušky** má dítě postupně reprodukovat na elektrickém bzučáku sestavu celkem sedmi písmen vyjádřených značkami Morseovy abecedy. Děti s LMD trpící specifickými poruchami řeči a děti s dysortografií v této zkoušce častěji selhávají.“ (Žlab in Říčan, Krejčířová a kol., 1997; s. 145)

3.4 Reedukace

Reedukaci ve speciálně pedagogické praxi chápeme jako soubor speciálně pedagogických postupů a metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí, na jejichž základě dochází k postupnému zlepšování úrovně těchto funkcí a plné či alespoň částečné kompenzaci problematiky plynoucí ze specifické poruchy. (Žáčková, Jucovičová, 2008)

Zlepšování činnosti zpětně pozitivně ovlivňuje psychiku jedince s postižením (resp. žáka s SPU), působí na jeho postoj k vlastní poruše a k okolnímu prostředí. (Sovák in Průcha, Walterová, Mareš 2003)

„Proces reedukace specifických poruch učení lze charakterizovat jako dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte“. (Bartoňová 2006, s. 7)

U každého jedince vychází náprava z diagnostiky specifických poruch učení. Vychází z individualit dítěte a rovněž z individuálních projevů poruchy. (Žáčková, Jucovičová 2008)

„Reedukace je cílena do tří oblastí: reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu, utváření dovedností správně číst, psát a počítat, působení na psychiku jedince s cílem naučit s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sebe samého. Tyto oblasti se vzájemně prolínají při konkrétní práci“ (Zelinková, 2006, s. 75).

3.4.1 Zásady reedukace

Při reedukaci specifických poruch učení je třeba respektovat určité zásady. V opačném případě jde buď o doučování, které nelze s reedukací zaměňovat, nebo jsou nahodile prováděna známá cvičení, která nevedou ke zlepšení, ale mají za následek ztrátu motivace, snížení

sebedůvěry a další negativní projevy“ (Zelinková, 2006, s. 72).

Obecné zásady reedukace vystihují následující body:

- **Diagnostický rozbor příčin** nám umožňuje pochopit vznik poruchy a aktuální klinický obraz. Ve většině případů se jedná o nedostatečný rozvoj psychických funkcí. Příčinou bývá zraková a sluchová percepce, pravolevá a prostorová orientace nebo deficitní vývoj řeči. Při reedukaci je tedy **nutné vycházet z kvalitní komplexní zprávy z pedagogicko-psychologického vyšetření**, která by měla obsahovat: typ a stupeň závažnosti diagnostikované poruchy, stav percepčně motorických funkcí a projevy poruchy. Nedílnou součástí zprávy z vyšetření tvoří struktura a stav intelektových schopností, které rovněž ovlivňují způsob reedukační činnosti a především její úspěšnost.
- **Individuální přístup k jedinci a jeho aktuálnímu stavu** nám umožňuje respektovat jeho zdravotní stav, intelektuální schopnosti, vůli, motivaci, koncentraci, způsob učení, přístup k povinnostem, charakterové vlastnosti, způsob chování v běžných a nečekaných situacích, způsob trávení volného času – zájmy a záliby. **Postup reedukace nelze není stejný pro všechny děti, neboť každé dítě má poruchu odlišného stupně závažnosti s různými projevy.** Kvalitní zpráva z pedagogického vyšetření rovněž obsahuje **orientační doporučení pro reedukaci** (oblasti, na které se v reedukaci máme zaměřit, na jakém stupni s reedukací začít, využití vhodných metod práce a pomůcek) a takové **způsoby hodnocení dítěte**, které umožní posuzovat jeho skutečné vědomosti a dovednosti bez zkreslení specifickou poruchou. Na základě těchto doporučení pak individuálně volíme strategii nápravy, přístup k žákovi a v neposlední řadě způsob hodnocení a také přístup a způsob komunikace a spolupráce s rodiči.
- **Týmovou spolupráci s cílem vytvoření příznivé atmosféry** lze objasnit jako aktivní, avšak odborné zapojení do procesu. všech specialistů s cílem výběru nejvhodnější metody reedukace (např. odborníci, kteří se podíleli na diagnostice, odborníka, který prování reedukaci), také školy a rodiny dítěte. Velmi přínosná je podpora, pochopení a důvěra působící ze všech stran.
- **Úspěšný začátek** je nezbytným předpokladem celkového úspěchu procesu reedukace. Pokud v jedinci i jeho rodičích vzbudíme naději na nápravu a dopřejeme zážitek úspěchu v začátcích reedukace, následně zvýšíme motivaci, zájem a trvalou snahu.
- **Udržení zájmu** mívá snadnější průběh u dětí, protože je mnoho lákavých odměn,

kterým neodolá (např. příslib společenské hry). Největší odměnou zůstává pochvala učitele a radost z úspěchu. U rodičů to bývá mnohem těžší. Počáteční nadšení a spolupráce většinou vystřídá nutná pomoc při psaní domácích úkolů a na péči doporučenou speciálním pedagogem už nezbyvá čas. Rodičům by měla být vysvětlena jejich důležitost a nezastupitelnost při reedukaci, včetně přínosu věnovaného času dítěti a hlavně navázání užšího citového kontaktu s ním.

- **Respektování dosažené úrovně dítěte** nám pomáhá při výběru účelných nápravných metod. Reedukaci začínáme vždy na té úrovni, kterou dítě s jistotou zvládá, bez ohledu na věk a učební osnovy, teprve pak obtížnost postupně zvyšujeme. Zvládnout potíže pomáhá důsledné dodržení etap vývoje dovedností.
- **Postupování po malých krocích**, zvládnání zadaných úkolů a častější prožívání úspěchu zaručují aktivní zájem dítěte o práci. U dítěte dochází k pozitivnímu sebehodnocení.
- **Strukturované předkládání informací provádíme pravidelně** – nejlépe denně (v souladu se zásadou „méně, ale často“) a **dlouhodobě**, až do stadia plné automatizace. Pokud k automatizaci nedojde, budou obtíže i nadále přetrvávat. Dítě si pamatuje to, co si dokáže představit. Porozumění a soustředění má při cvičeních významnou roli. Nezbytnou podmínkou úspěchu je opět dobrá spolupráce s rodiči.
- **Multisenzoriální přístup** je metoda, která využívá co nejvíce smyslů zároveň (zrak, sluch, hmat, případně i čich) v kombinaci se slovem, pohybem a rytmicizací při osvojování nového učiva. Vnímání větším počtem analyzátorů dítěti umožní snadnější vstřípení do paměti, větší pravděpodobnost uchování v ní a následně i snazší a pohotovější vybavení. Při tomto způsobu práce má dítě větší šanci uplatnit svůj preferovaný osobní styl učení (auditivní, vizuální, kinestetický, haptický, abstraktní), což může přispět k lepšímu zapamatování a rovněž vést ke zvýšení efektivity reedukace.
- **Individuální plán postupu** je vhodné připravit speciálně pro každé dítě docházející na reedukaci. Zaznamenáme v něm **reedukační cíle**, tj. na jaké obtíže se u dítěte zaměříme, jak budeme postupovat, které metody a pomůcky budeme používat, a orientační časový harmonogram.
- Ve **skupinové reedukaci by počet žáků neměl překročit 3-5 dětí**. Skupiny s vyšším počtem dětí nepřinášejí žádný reedukační přínos.
- Po určité době je patřičné **zhodnotit efekt reedukace**, veškeré užívané metody a postupy. Pokud se ukáže, že nebyly efektivní, je třeba hledat jiné, nové, účinnější

strategie. V průběhu reedukace je na místě zakládat výsledky prací dítěte do portfolia, aby bylo možné zachytit jeho pokroky. Z hlediska objektivit by účinnost reedukace by měl posoudit ten, kdo dítě diagnostikoval a zná jej, nejlépe s odstupem jednoho roku od zahájení reedukace.

- **Osobní přístup redukcího** je - stejně jako jeho odborné znalosti - základním předpokladem úspěšnosti reedukace. Umění upřímného naslouchání pocitům dítěte s SPU, pochopení jeho situace, ztotožnění se s jeho problémy, schopnost dítě motivovat a udržet jeho zájem, citlivý přístup a otevřenost jsou hlavními předpoklady kvality pedagogovy práce!
- **Reálné odhalování prognózy** může ovlivnit zájem rodičů na spolupráci. Vždy je lepší říci pravdu, než vzbuzovat zbytečné naděje. Citlivost v jednání s rodiči je na místě.
- **Zajištěním další životní dráhy** dítěte se specifickou poruchou učení je myšlena profesní příprava a sociální uplatnění .

(srov. Pokorná, 2010; Žáčková, Jucovičová, 2008; Bartoňová, 2005; Zelinková, 2006; Matějček, 1995).

3.4.2 Reedukační techniky

Reedukačním metodám a technikám nejen dysortografie se ve svých pracích na odborné úrovni věnují doc. Věra Pokorná, doc. Olga Zelinková a doc. Miroslava Bartoňová. Pro speciálně pedagogickou praxi byla zpracována řada velmi užitečných a podrobných metodik nápravy specifických poruch učení doktorkami Hanou Žáčkovou a Drahomírou Jucovičovou. K dalším v této sféře působících speciálních pedagogů se řadí jména Mgr. Jiřiny Bednářové, PaedDr. Renaty Wolfové a PaedDr. Daniely Švancarové. Nakonec je třeba si připomenout odkaz a zásluhy prof. Zdeňka Matějčka, které jsou a vždy budou pro práci budoucích generací speciálních pedagogů stěžejní.

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Při nácviu rozlišování délky samohlásek je nutné, aby si dítě vše co píše, diktovalo nahlas a zřetelně. Je lepší psát znaménka ihned, jelikož dítě není schopno se vracet po napsání slova k doplnění znamének. K rozeznání, kam umístit čárku, používáme pomůcku známou jako bzučák. Je třeba s ním dítě seznámit, aby dokonale rozlišovalo krátké a dlouhé zabzučení. Cílem je naučit dítě bzučát používat samostatně, aby si mohlo při kontrole diktátu ověřovat správnost umístěné diakritiky. (Žáčková, Jucovičová, 2008)

Doporučená cvičení:

- Rytmická cvičení beze slov. Učitel vyťukává rytmus, žáci počítají, kolik zvuků slyšeli a potom napodobují rytmus.
- Učitel říká slova a dítě je přehrává pomocí bzučáku.
- Při diktátu učitel doprovází svůj projev zvukem bzučáku. Žák si potom lépe uvědomí délku samohlásek.
- Rozlišování, zda jsou vymyšlená slova stejná nebo ne. např. pis – pís
- Znázorňování délky samohlásek (dlouhá samohláska čárka, krátká tečka)
- Podtrhávání dlouhých a krátkých samohlásek v textu.
- Tvoření vět se slovy, která se liší délkou samohlásek (dráha – drahá, záda - zadá)
(Zelinková, 2006)

Vynechávání, přesmykování písmen, popř. slabik

Příčinou bývá nedostatečná sluchová analýza a syntéza, schopnost vybavovat si písmena, grafomotorické obtíže či nesprávná výslovnost. V prvé řadě cvičí žák schopnost analyzovat a syntetizovat slovo. Nápomocné jsou hry např. Slovní fotbal, Na mimozemšťany, Lokomotiva, Pyramida, skládání slov rozstříhaných na slabiky nebo hlásky. Pak převádíme tuto schopnost do autodiktátu (srov. Zelinková, 2006, Žáčková, Jucovičová, 2008)

Rozlišování slabik dy –di, ty – ti, ny – ni

Chyby jsou nejčastěji způsobeny deficitem v oblasti sluchového rozlišování těchto slabik, případně jejich nesprávná výslovnost. Doporučuje se rozlišovat tvrdost slabik pomocí měkkých a tvrdých kostek. Ty jsou vhodné využívat hlavně při diktátech a cvičeních. Také využíváme logopedickou cestu, tzn. ukážeme dítěti, jak se liší postavení mluvidel při artikulaci těchto slabik. (Žáčková, Jucovičová 2008)

Rozlišování znělých a neznělých hlásek

Podkladem chybovosti je netostatečné sluchové rozlišování těchto hlásek či jejich chybná výslovnost. Asimilace (přípodobňování) sykavek patří mezi specifické logopedické nálezy. (csz – ústa roztažená do úsměvu, čšž – rty našpulené). Rozlišování znělých a neznělých hlásek (např. h – ch, b-p, d-t) lze usnadnit využitím hmatu, rozlišováním spodob (jinak slyším, jinak píši) – použití množného čísla nebo vytvoření zdobněliny.

Hranice slov v písmu

Dítě píše dvě i více slov dohromady, nerozlišuje začátek a konec věty. Často se objevuje i vynechávání či přidávání písmen a slabik. Doporučená cvičení jsou určování počtu slov ve větě, čtení slov s předložkami pomocí obrázků (učitel ukáže obrázek např.stolu a žák spojuje zobrazený předmět s předložkami na kartách; na stole, pod stolem, u stolu).

3.4.3 Materiály a pracovní sešity k nápravě dysortografie

Tato kapitola nabízí přehled pracovních sešitů určených k nápravě dysortografie na 1. stupni základní školy. Uvedené materiály pokládám v reedukačních hodinách za základ a pravidelně je využívám. Aby žáci již od začátku nepracovali pouze s tužkou a papírem, doplňuji reedukace o vlastní podpůrné pomůcky (viz. výzkumné šetření). Na pracovních listech pak žáci vyvozenou schopnost samostatně procvičují.

Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce I + II

Oba dva díly byly sestaveny autorkami **Dr. Hanou Treuovou** a **Mgr. Hanou Johnovou**. Vyšly v nakladatelství **Tobiáš** a mají schvalovací doložku MŠMT pro výuku žáků s vývojovými poruchami učení. Materiál lze využívat jak ve frontální, tak v individuální práci. Dle autorek je **1. díl vhodný pro 2. – 3. ročník** a **2. díl doporučují pro 4. – 5. ročník**. Dle mého názoru je toto věkové



Obrázek 1: Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce 1. + 2. díl

dělení pouze orientační. První díl využívám pro 1. – 3. třídu (popřípadě na začátku 4. třídy), z druhého dílu vybírám cvičení pro žáky 1. – 4. třídy. Cvičení mají vzrůstající obtížnost a soustředí se na **odstranění obtíží v Grafomotorice (prostorová orientace), ve zrakovém vnímání, odstraňování záměn písmen, rozlišování kvantity samohlásek, rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek, rozlišování znělých a neznělých souhlásek, analýza a syntéza slov, pochopení obsahu slova, aplikaci vyjmenovaných slov a slov k nim příbuzným, doplňování a tvoření slov, slovní druhy, určování rodu, čísla, pádu a vzoru podstatných jmen**. Úkoly se střídají, žákovu pozornost zaměřují na vyhledávání, podtrhávání, doplňování, vymýšlení, přičemž zůstává vždy jeden algoritmus řešení celého úkolu.

Psaní s hraním

Psaní s hraním je **soubor třiceti pracovních listů od Mgr. Jiřiny Bednářové** určený k pomoci při nápravě obtíží plynoucích z dysortografie a dyslexie. Pracovní listy jsou rozděleny do čtyř částí:

sluchová analýza a syntéza	<ul style="list-style-type: none">• oddělování slov• sestavování vět• dopisování slov ve správném tvaru• počty slabik• slabiky obsažené ve slovech• skládání slov ze slabik• skládání slov z písmen• doplňování chybějících písmen• změna písmen ve slově
měkké a tvrdé slabiky	<ul style="list-style-type: none">• procvičování di-ti-ni a dy-ty-ny• dítě vždy před doplněním zmáčkne měkkou nebo tvrdou kostku
rozlišování délek	<ul style="list-style-type: none">• bzučení rytmu slova na bzučáku → zápis grafického záznamu rytmu pod slovo →doplnění délky
cvičení artikulační obratnosti	<ul style="list-style-type: none">• potíže s výslovností způsobují obtíže ve čtení a zapisování textu

Tabulka 3: Psaní s hraním - obsah

Děti provází brouci
Felix a Augustýn.



Obrázek 2:
Psaní s hraním

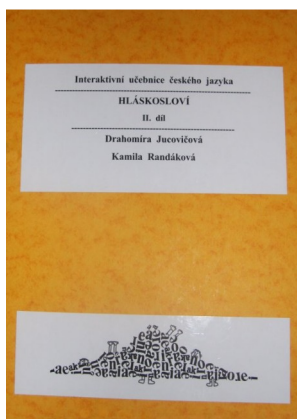
ČTENÍ, PSANÍ MALOVÁNÍ 4



Obrázek 3: ČTENÍ, PSANÍ, MALOVÁNÍ 4

a slabik dy, ty, ny a di, ti, ni. Závěr pracovního sešitu autorka věnovala správnému čtení předložek s následujícím slovem, podstatným nebo přídavným jménem, a jejich správnému psaní, tedy **rozeznání a dodržování hranic slov**. Návuk správného čtení předložek souvisí se správným skloňováním, tedy s **tréninkem jazykového citu**, což velmi vhodné především pro děti s vývojovou dysfázií a opožděným vývojem řeči. Pracovní sešit nabízí průřezová témata – záleží na pedagogovi, jak s nimi naloží a zda dětem poskytne informace např. o historii, planetách, vlajkách a státech či měření času v různých dobách.

Interaktivní učebnice českého jazyka – 2. díl: HLÁSKOSLOVÍ



Obrázek 4: Interaktivní učebnice českého jazyka 2. díl: HLÁSKOSLOVÍ

Děti se specifickými poruchami učení mají potíže s osvojováním české gramatiky, učí se jí povrchně a problematická je hlavně její aplikace. S přibývajícím učivem se gramatika stává nepřehledná a v pravidlech se děti přestávají orientovat. Autorčiným cílem bylo vytvořit pomůcky, které by dětem s dysortografií českou gramatiku zpřehlednily a pomohly zvládnout její základy. Autorka zpracovala gramatická pravidla do podoby jednoduchých obrazových symbolů, které na povrchu plastové fólie vytváří reliéfy. Pomůcky byly vytvořeny na multisenzoriálním principu – gramatická pravidla jsou zestručněna, díky tomu zpřehledněna, děti ti si mohou gramatická pravidla ohmatat (zapojení zraku a hmatu), přehledy si děti podle pokynů dotváří (vybarvení, dopsání údajů, rozstříhání) – který fázi osvojování znalosti jednak podpoří, jednak přispěje ke hbitějšímu vybavení a použití správného pravidla.

3.4.4 Informační technologie v reedukaci dysortografie

Počítače se staly běžnou součástí škol a patří i ke standardnímu vybavení domácnosti, nota bene stále více dětí na prvním stupni vlastní notebook nebo tablet. Počítačové programy mají širší využití než učebnice, proto je vhodné je využít. Je však důležité, aby si učitel program před jeho koupí sám vyzkoušel, posoudil jeho náročnost a ovladatelnost pro cílovou skupinu žáků. Nutné je také zvážit využitelnost programu v hodinách. Není dobré nechávat pracovat žáky na počítači bez pedagogického dohledu. Bez poskytování zpětné vazby a posuzování výsledků postrádá počítačový program v reedukační péči smysl. Z velkého množství firem působících na českém trhu jsem vybrala program Dyscom.

Dyscom

Dyscom je výukový program pro děti s poruchami učení nabízený firmou x-soft. Program navrhla odbornice, která se v problematice poruch učení velmi dobře orientuje, zná konkrétní obtíže dětí plynoucí z jejich poruch a rovněž ví, jak děti vést ke kompenzaci těchto obtíží. Autorkou je PaedDr. Renata Wolfová, speciální pedagog a logoped, ilustrace vytvořila Mgr. Františka Kindlerová, software naprogramoval Ing. Xuan Pham, jehož firma program distribuuje.

Výukový program Dyscom byl **vytvořen namíru potřebám žákům s poruchami učení s převládajícími obtížemi v oblasti zrakového vnímání, fonemického uvědomění a sníženými kompetencemi v jazykové oblasti, či poruchami koncentrace**. Program je rovněž doporučován **žákům s tělesnými, smyslovým nebo mentálním postižením a vadami řeči**, může být využit žáky s nerovnoměrným psychomotorickým vývojem a potřebou pozvolnějšího tempa výuky, také žáky s nevýhodným nadáním pro zvládání učiva obsaženého v RVP 1. stupně ZŠ. Cílovou skupinou uživatelů Dyscomu jsou **žáci z odlišného jazykového prostředí**. Nakonec je program vhodný i pro žáky bez potřeb speciálního vzdělávání, kteří z důvodu delší absence ve škole či ztráty motivace vlivem dlouhodobé neúspěšnosti nutně potřebují cílenou podporu.

Dyscom nabízí stimulaci v oblasti **zrakového vnímání** a **čtení**, dále je zaměřen na **rozvoj jazykových dovedností**.

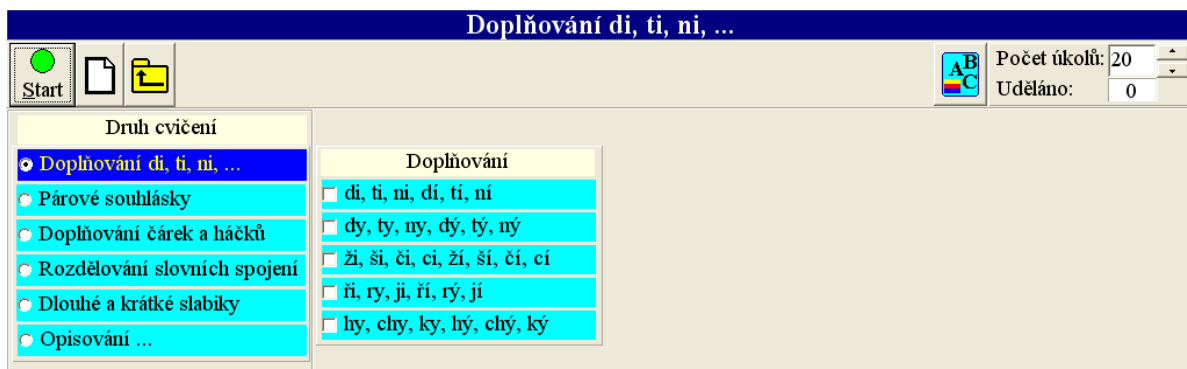


Obrázek 5: Menu programu Dyscom

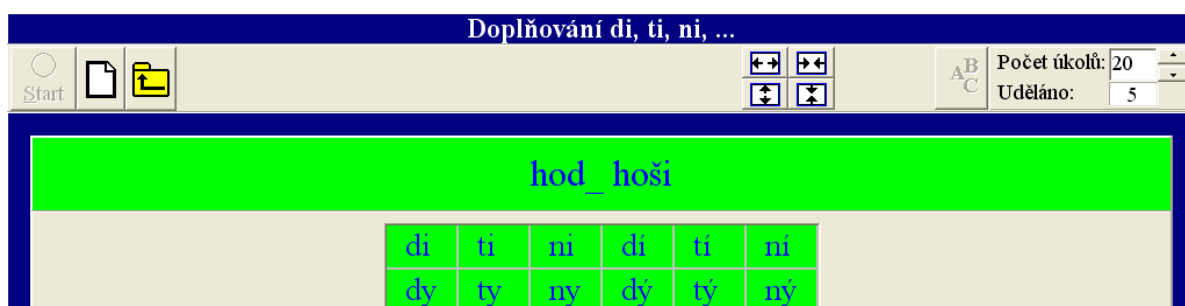
Oddíly „Slova – cvičení“ a „Věty – cvičení rozvíjejí jazykové dovednosti požadované na 1. stupni základní školy.

Základním materiálem k procvičování jsou **slova a slovní spojení**. Dítě se může soustředit na dané jevy a nevyčerpává se čtením. Tato cvičení jsou určena dětem s deficitem ve fonematickém vnímání, rozlišováním kvantity samohlásek, s nedostatečnou či nevyvozenou schopností sluchové analýzy a syntézy, s nedostatečně rozvinutou sluchovou pamětí, s oslabením ve zrakovém vnímání, které se projevují při přepisu a s problémy při aplikaci gramatických pravidel.

Správná diferenciacce a uplatňování **slabik di-ti-ni/ dy-ty-ny** ve slovech jsou základem pro pochopení a aplikaci navazujícího gramatického učiva. Pokud vážně uvědomění pravidel pro psaní „i“ a „y“ po měkkých a tvrdých souhláskách, dítě později nezvládne adekvátně používat vzory podstatných nebo přídavných jmen. Schopnost práce se vzory je na sluchovém rozlišování měkčení a tvrdosti přímo závislá (např. páni – pány, mladí – mladý). Správné uplatňování **znělých a neznělých hlásek**, trénink užívání **diakritiky** spočívá v nácviku vnímání kvantity hlásek a následně správného doplnění diakritiky v textu. (viz obrázek č. 6)



Obrázek 6: Nabídka cvičení v sekci „Slova – cvičení“



Obrázek 7: Ukázka cvičení zaměřeného na rozlišování di-ti-ni a dy-ty-ny

Opis a doplňování vyžaduje již vyšší kvalitu a automatizaci zapojených funkcí. Dítě doplňuje gramatické jevy probírané ve druhém postupném ročníku, včetně psaní velkých písmen, souhláskových shluků s možností simulace diktátu.

Nadstavbou oddílu „slova – cvičení“ jsou „**věty – cvičení**“. Tato část programu představuje jazykovou problematiku, se kterou se dítě potýká ve třetím a čtvrtém ročníku běžné základní školy. Těžištěm probírané látky jsou vyjmenovaná slova a skloňování podstatných jmen. Součástí těchto cvičení je opět rozvíjení fonemického vnímání, stimulace zrakového a sluchového vnímání. Děti v této fázi nácvičku zvládají čtení i porozumění větným celkům a proto se věty stávají základním cvičným materiálem.

Problematika vyjmenovaných slov je probírána ve třech krocích:

1. Seznámení se s obsahem slov pomocí obrázku (+ příbuzná vyjmenovaná slova)
2. zasazení vyjm. slov do větného kontextu
3. vyhledávání vyjm. slov ve psaném či slyšeném textu (porozumění čtenému či slyšenému textu s následnou identifikací vyjmenovaného slova)

4. Aplikace reedukačních metod

4.1 Cíl diplomové práce, metody a techniky šetření

Hlavním cílem práce je sestavení souboru reedukačních metod a zhodnocení jeho vlivu na reedukaci dysortografie. Soubor je určen pro žáky prvního stupně základní školy s diagnostikovanou specifickou poruchou pravopisu, kterým byla na základě vyšetření školního psychologa doporučena hodina skupinové speciální nápravy poskytovaná základní školou v Programu reedukace specifických poruch učení v rámci nabídky nadstandardní péče. Aby bylo možné prokázat pozitivní vliv realizované intervence, je nutné vyloučit přirozené vyvržení žáků v oblasti dílčích funkcí. S testovanými reedukačními metodami se setká pouze vybraný vzorek žáků výzkumné skupiny. Vstupní a výstupní diagnostikou projdou nejen žáci výzkumné skupiny, ale i kontrolní skupina žáků.

Dílčí cíle:

- Na základě rozboru speciálně pedagogické dokumentace zformulovat specifické vzdělávací potřeby žáků vybraného vzorku
- Vytvořit kontrolní skupinu žáků složením odpovídajícím výzkumnému vzorku
- Zvolit nástroje pro vstupní diagnostiku žáka
- Sestavit soubor metod k reedukaci dysortografie
- Experimentálně ověřit tyto reedukační metody v hodinách skupinové speciální nápravy po dobu pěti měsíců
- Za využití stejných nástrojů provést výstupní diagnostiku, porovnat výsledky obou šetření a zhodnotit vliv použitých metod na reedukaci dysortografie

Výzkumná hypotéza:

H 1: Cílená podpora prostřednictvím reedukačního programu zmírňuje projevy specifické poruchy pravopisu u žáků prvního stupně. U žáků výzkumné skupiny očekáváme zlepšení oproti kontrolní skupině žáků v následujících oblastech:

- a. Sluchová analýza a syntéza
- b. Rozlišování měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/ dy-ty-ny
- c. Rozlišování kvality délky samohlásek

Dílčí výzkumný předpoklad

- 1) Žáci, se kterými byla realizována intervence, preferují při reedukaci dysortografie „pásek“ oproti tradičním pomůckám.

Praktická část diplomové práce je zpracována metodou kvalitativního výzkumu s využitím technik:

- analýzy odborné literatury a speciálněpedagogické a pedagogickopsychologické dokumentace
- pozorováním vybraných probandů
- experimentálního ověřování vytvořeného souboru reedukačních metod
- rozboru výsledků činností žáků

4.2 Charakteristika sledovaného zařízení a výzkumného vzorku probandů

Výzkumné šetření jsem uskutečnila na **základní škole pro žáky s poruchami učení** v Praze. Zřizovatelem této školy je soukromá osoba. Součástí školy jsou dvě oddělení školní družiny pro žáky prvního stupně (1. - 2. tř. a 3.-4. třída) a školní jídelna. Škola poskytuje ranní útočiště žákům prvních a druhých tříd v době od 7.55 do 8.15 a pedagogický dozor je také zajištěn prostřednictvím útočiště pro žáky v čase mezi dopoledním a odpoledním vyučováním a také pro žáky, kteří nenavštěvují školní družinu, ale čekají na kroužky.

Škola poskytuje žákům 1. až 9. ročníku úplné základní vzdělání v rozsahu vzdělávacího programu Základní škola. Vyučuje podle vlastního ŠVP ZV, který je vytvořen na základě na základě kurikulárního dokumentu státní úrovně RVP ZV.

Zaměstnanci školy tvoří kolektiv pedagogů s osmnácti ženami a dvěma muži, čtyři asistentky pedagoga, hospodářka, školník uklízečka a dvě kuchařky. Škola spolupracuje s externisty, se dvěma terapeutkami, jedním terapeutem a jedním lektorem – rodilým mluvčím – anglického jazyka.

Školu navštěvuje 108 žáků. Průměrně vychází na třídu 12 žáků. Kapacita tříd je v prvním a druhém ročníku nastavena na 10 žáků, v ostatních ročnících pak na 15 žáků. Výhodou malého počtu žáků ve škole je atmosféra rodinného prostředí. Další předností je možnost kvalitnějšího **individuálního a diferenciovanějšího přístupu** vyučujících k dětem se specifickými poruchami učení.

Škola je zapojena do programu **Škola podporující zdraví**. Snaží se vytvářet pohodové klima založené na vzájemné důvěře, pochopení, spolupráci a otevřených partnerských vztazích mezi učiteli, žáky a jejich rodiči. Začátek vyučování je posunutý na 8:30 h a vyučovací hodiny jsou zkrácené na 40 minut. V budově školy se nenachází nápojové automaty. Pro děti je však zdarma zabezpečen celodenní pitný režim a také možnost poskytování svačinek, či odběru

Školního mléka. Školní kuchyně nabízí k obědu pouze jedno jídlo, nicméně jídelníček je pestrý a pečlivě sestavován z osvědčených jídel, která dětem chutnají. Paní kuchařky každoročně organizují Týden mezinárodní kuchyně, kdy se obědové menu (polévka, hlavní chod a dezert) skládá z pokrmů typických pro konkrétní zemi v rámci jednoho vybraného kontinentu. Od pondělí do pátku žáci ochutnávají jídla z pěti států a soutěží v tipování původu zahraniční kuchyně. na uplatňování relaxačních přestávkových programů není opomenut.

O příznivé prostředí se vlastní angažovaností zasazují především učitelé i další pracovníci školy, ale také k němu přispívají mnohá **speciální pedagogicko-organizační opatření**: Asistenti pedagoga působí v prvním až pátém ročníku, třídy druhého stupně se dělí na studijní skupiny v nejobtížnějších předmětech, a to v hodinách českého jazyka, cizích jazyků, matematiky, fyziky a chemie, v hodinách českého jazyka a matematiky v pátém ročníku působí druhý učitel (z druhého stupně), třídní učitelé 1. a 2. třídy v rámci výuky žáky slovně hodnotí a součástí vysvědčení je také širší slovní hodnocení, pro žáky prvního ročníku je po měsíci školní docházky pořádán dvoudenní adaptační výjezd, pro žáky šestého ročníku organizuje třídní učitel ve spolupráci se školní psycholožkou a metodičkou primární prevence pětidenní seznamovací výjezd. Škola nabízí širokou škálu kroužků v rámci klubu zájmové činnosti. Škola pravidelně organizuje ozdravné pobyty žáků ve škole v přírodě a lyžařské výcvikové kurzy. O hlavních prázdninách pořádá dva běhy letního dětského tábora odděleně podle věku žáků.

Škola dlouhodobě **spolupracuje s externími odborníky** z pedagogicko-psychologické poradny, několika speciálně pedagogických center a dětské psychiatrické ambulance, s Centrem primární prevence o. s. Prev-centrum a pracovníky orgánu sociálně-právní ochrany dětí. V rámci prevence rizikového chování navázala škola spolupráci s Městskou policií hlavního města Prahy. Policisté z útvaru prevence pravidelně přichází s tématicky zaměřenými, na sebe navazujícími programy pro první a druhý stupeň. Přednášky lektorují zážitkovou, pro žáky přitažlivou, formou v rozsahu 45 minut.

Školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP) je zřizováno dle vyhlášky MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisu. Tým je tvořen školním psychologem, dvěma speciálními pedagogy, výchovným poradcem a metodikem prevence a poskytuje poradenské a konzultační služby žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogům. Činnost ŠPP je zaměřena na prevenci školní neúspěšnosti žáků a na péči o žáky s neprospěchem, dále na odbornou podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a rovněž žáků nadaných. ŠPP poskytuje metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků do vzdělávací činnosti školy. Zabývá se také kariérovým poradenstvím a prevencí

sociálně patologických jevů.

Odborná péče **školního psychologa** spočívá v poradenské, diagnostické a terapeutické péči a spolupráci s vyučujícími a se speciálním pedagogem při stanovení nápravných opatření a speciálních postupů. Koordinuje práci ŠPP, práci terapeutů a dalších odborníků. Spolupodílí se na přípravě zápisu žáků do první třídy a na přijímání nových žáků do školy. Každé dva roky u žáků aktualizuje psychologické (diagnostika intelektových schopností a osobnostních charakteristik dítěte) a speciálně-pedagogické vyšetření (diagnostika specifických poruch učení). Podílí se na zařazování žáků do nadstandardní péče a sleduje účinnost působení nadstandardní péče na výkonnost žáků. Vede záznamy o vývoji a výsledcích psychologických vyšetření žáků, na vyžádání poskytuje písemné zprávy z vyšetření pro zákonné zástupce žáků. Činnost **speciálního pedagoga a logopeda** se orientuje na individuální a skupinovou reedukaci specifických poruch učení a individuální logopedickou péči včetně praktické instruktáže pro rodiče. **Výchovný poradce** poskytuje poradenské služby zejména v oblasti kariérového poradenství při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze žáků, zajišťuje skupinové návštěvy žáků školy v informačním poradenském středisku úřadu práce a poskytují informace žákům a jejich zákonným zástupcům o možnosti individuálního využití informačních služeb tohoto střediska, realizuje akce školy zaměřené na profesní přípravu žáků (např. exkurzní dny, besedy s absolventy). Hlavním úkolem **metodika primární prevence** je předcházet rizikovým jevům v chování žáků. Přípravuje besedy a cykly preventivních hodin pro třídní kolektivy, pracuje i s jednotlivci. Sleduje a diagnostikuje sociální klima na škole a v jednotlivých třídách, provádí depistáže, šetření a výzkumy týkající se ohrožení dětí rizikovým chováním a sleduje míru ohrožení rizikovým chováním u jednotlivých dětí. Ve spolupráci se zmíněnou Městskou policií hlavního města Prahy pořádá na škole besedy pro žáky, které mají preventivní charakter, ať už v oblasti dopravní výchovy, drog, šikany nebo kiberšikany. Jednou ročně je přednášková činnost směřovaná také k rodičům, např. na téma Bezpečné chování na internetu.

V průběhu celého školního roku se koná spousta akcí nejen uvnitř samotné školy, ale také pro veřejnost. Za zmínění stojí: netradiční zápis do první třídy, čtyři etapy sběru starého papíru (část finančního výtěžku putuje na dobročinné účely - Adopce na dálku, adopce levharta mandžuského a komby ušaté v ZOO Praha, část zůstává na kontech jednotlivých tříd), celoškolní třídění odpadu, veletrh vzdělávací nabídky, exkurze aj.

Škola svým žákům poskytuje komplexní speciální péči se zvýšeným důrazem na jejich individuální zvláštnosti. Na žáky jsou kladeny přiměřené požadavky. Povzbudivé hodnocení posiluje zdravé sebevědomí a vzbuzuje pocity úspěšnosti, jistoty a bezpečí. Tak žáci snáze dosahují studijních výsledků, které odpovídají jejich skutečným vlohám a intelektu, bez

psychického zatížení. Škola tím vším dlouhodobě připravuje žáky na jejich optimální profesní uplatnění. Veškerá výchovně-vzdělávací působení i uvedené aktivity prospívají zdravému a harmonickému rozvoji osobnosti žáků plnících povinnou školní docházku právě v této škole.

Charakteristika sledovaného souboru

Výzkumnou skupinu tvoří 12 dětí z druhého až pátého ročníku, kteří navštěvují základní školu pro žáky s poruchami učení. Vybráni jsou vždy 3 žáci z každé třídy. Charakter jejich specifické poruchy pravopisu je vážný a stav se dlouho nelepší. Jsou tedy vhodnými kandidáty k ověřování efektivnosti souboru reedukačních metod v kompenzaci dysortografie. Kontrolní skupina čítá 13 probandů (diagnostické podklady jsou v přílohách č. 13 – 25)

Výzkumný projekt byl uskutečněn v rámci skupinové speciální nápravy. Skupinová speciální náprava je určena žákům, kterým byly diagnostikovány specifické poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dysortografie. Probíhá podle potřeb jednotlivých dětí 40 minut/ jednou až dvakrát týdně. Žáci dochází do učebny speciálního pedagoga a logopeda v maximálním počtu pěti dětí. Hlavní náplní speciální nápravy je rozvoj psychických funkcí a reedukace poruch učení se zaměřením především na tyto oblasti: zrakové vnímání a paměť, sluchové vnímání a paměť, koncentrace pozornosti, logické myšlení, slovní zásoba, český jazyk a gramatika, čtení, matematické schopnosti, sociální dovednosti.

V této pozici působím jako speciální pedagog od října roku 2011, což mi dovolilo pozorovat žáky po dobu jednoho roku před zahájením samotného výzkumu. Získala jsem cenný čas na to, abych mohla hlouběji proniknout do reedukačního procesu a poznat všechna jeho úskalí, a tak se zodpovědně připravit na zamýšlený výzkum. Tato dlouhá doba mi umožnila velmi dobře poznat soubor žáků, zejména v souvislosti s jejich individuálním vývojem a úrovní školních dovedností, také v kvalitě vztahů se spolužáky a způsobu domácí přípravy, či podpory ze strany rodičů.

Charakteristiky probandů výzkumného šetření vznikly na základě rozboru speciálně-pedagogické dokumentace, žákovských prací, školních výsledků, rozhovorů s třídními učitelkami a školní psycholožkou. Jména všech dětí byla změněna.

Charakteristiky jednotlivých žáků sestavené na základě pedagogické dokumentace

Adam		
Věk na počátku a konci výzkumu:	8 let 6 měs.	8 let 11 měs.
Třída:	2. roč.	
Odložení školní docházky:	ANO	
Opakování ročníku:	NE	
Lékařská péče: klinická logopedie		
Zdravotní oslabení: žádné		
Charakteristika třídní učitelkou:		
V kontaktu s vrstevníky je někdy zlý. Schválně pošťuchuje spolužáky (s vývojovou dysfázií), kteří se neumí verbálně bránit a rozbřečí se. Má zvláštní způsob hry - častá manipulace s modelínou (nebo legem), drží ji, mačká, je v tenzi a šklebí se. Pracovní tempo těžce kolísá v závislosti na motivaci. Při nezdaru a nejistotě je v tenzi, práci vzdává, poškozují pracovní listy. Rodina je úplná. V PPP dosud nebyl vyšetřen. Starší sestra navštěvuje stejnou školu, je v 5. ročníku.		
Speciálně pedagogická charakteristika:		
Čtení je nejisté s občasnou chybovostí v souhláskových shlucích, ukazuje si prstem, dokáže reprodukovat podstatná fakta i některé detaily textu. Občas chybuje v di-ti-ni/dy-ty-ny a rozlišování ostrých a tupých sykavek (zlepšuje se díky logopedickému nácviku výslovnosti). Objevuje se nepřesnost psaní některých grafémů. Přetrvává deficit ve sluchové analýze a syntéze slov na hlásky .		
Stanovená diagnóza:		
SPU - dysortografie, lehčí dyslexie; vada řeči - dyslalie (sigmatismus, oba rotacismy)		
Program reedukace: Speciální náprava, logopedie		
Reedukační doporučení:		
Upevňovat čtenářské dovednosti a čtení s porozuměním. Zkracovat zadání, pozitivně motivovat, povzbuzovat a chválit. Zaměřit se na rozvoj oslabeného sluchového vnímání.		

Tabulka 4: Charakteristika žáka – Adam

David		
Věk na počátku a konci výzkumu:	8 let 8 měs.	9 let 1 měs.
Třída:	2. roč.	
Odložení školní docházky:	ANO	
Opakování ročníku:	NE	
Zdravotní oslabení: brýle na činnost		
Lékařská péče: klinická logopedie		
Charakteristika třídní učitelkou:		
<p>Chlapec je citlivý, velmi kladně reaguje na pochvalu. Po pokárání často přestává pracovat. Sociální chování je nezralé, ale i zde došlo k velmi výraznému zlepšení. Porozumění řeči už je dobré, chápe smysl slovních pokynů a přiměřeně na ně reaguje. Aktivní slovní zásoba trvale roste. Při vyjadřování už používá krátká souvětí, která stále lépe rozvíjí. Chyby ve skloňování a časování nejsou tak časté. Již více užívá předložky, zvrtná zájmena a pořadící spojky. Snaží se sdělovat své zážitky a svá přání, často se v hodinách i ptá. Zlepšuje se i v komunikaci s vrstevníky. Výrazně se zlepšila Davidova ochota spolupracovat a prodlužuje se doba jeho soustředění. Matka s chlapcem příkladně pracuje. ŠD nevyužívá. Pochází z úplné rodiny. Má jednoho staršího sourozence.</p>		
Speciálně pedagogická charakteristika:		
porucha sluchového vnímání - obtížně diferencuje hlásky P/B, D/T, Ď/Ť, nezralá sluchová analýza a syntéza, motorická neobratnost		
Stanovená diagnóza:		
ADHD syndrom, vývojová dysfázie, mnohočetná dyslálie, SPU - suspektní dysortografie, dysgrafie		
Program reedukace: Speciální náprava, grafomotorika, logopedie		
Reedukační doporučení:		
<p>Nácvik sluchové percepce - délky hlásek, sluchové rozlišování znělých a neznělých hlásek, analýza/syntéza Výrazné oslabení ve slovní paměti - pokud vyslovuje delší, méně známé slovo, zkrátí ho, vynechá, či přehodí slabiku Zraková percepce - nezralá, zaměňuje zrcadlové tvary, ale zrcadlově nepíše</p>		

Tabulka 5: Charakteristika žáka – David

Patrik		
Věk na počátku a konci výzkumu:	8 let 7 měs.	9 let
Třída:	2. roč.	
Odložení školní docházky:	ANO	
Opakování ročníku:	NE	
Zdravotní oslabení: časté záněty močových cest		
Lékařská péče: klinická logopedie, foniatrická klinika		
Charakteristika třídní učitelkou:		
<p>Chlapec je snaživý až úzkostný a hodně se obává neúspěchu ve škole. Pokroky se i přes pečlivou domácí přípravu a podnětné rodinné zázemí dostávají velmi zvolna. Všechno, co se Patrik naučil, ho stálo urputnou námahu. Patrik má velké obtíže s pamětí - zrakovou i sluchovou. V první třídě si několik měsíců nemohl zapamatovat jména svých pěti spolužáků, tvary písmen si obtížně vybavuje dodnes, velký problém mu činí i číselná řada a číselná pojmenování (např. přečtení data). Má oslabenou schopnost samostatné práce, pracovně je velmi nezralý. Je rychle unavitelný. Učitel musí ověřovat, zda Patrik pochopil zadanou instrukci a respektovat jeho osobnostní tempo. Patrik pochází z úplné rodiny, má výrazně starší sestru a bratra. Je třeba učivo neustále opakovat, protože Patrik rychle zapomíná.</p>		
Speciálně pedagogická charakteristika:		
<p>Vyšetření na foniatrické klinice potvrdilo výraznou poruchu časového zpracování na centrální úrovni a binaurální integrace. Bylo doporučeno zaměřit se na cvičení sluchové diferenciacce podobně znějících slov a fonémů. Při čtení slabikuje, zaměňuje měkčení, tendence číst jen začátek a konec slova, souhláskový shluk přeskočit. Čtenářské okénko odmítá (vyrobena speciální čtenářské okénko ve tvaru rybičky - má ji rád a nyní používá správnou techniku). Informační zisk je nulový, selhává v orientaci v textu. Psaní je těžkopádné, pomalé, značné problémy s vybavností grafémů, ve slovech vynechává písmena i celé slabiky - dosud nevyvozena sluchová analýza a syntéza.</p>		
Stanovená diagnóza:		
SPU – těžká dyslexie, vývojová expresivní dysfázie, mnohočetná dyslalie Kvůli závažnosti postižení byla PPP doporučena asistence pedagoga ve třídě.		
Program reedukace: Speciální náprava, Grafomotorika, Logopedie		
Reedukační doporučení:		
Zkvalitňovat porozumění pojmům a instrukcím, poutat Patrikovu pozornost, poskytovat individuální pomoc při čtení, psaní a počítání. Cvičení zrakové a sluchové percepce, diferenciacce a paměti! Optická analýza a syntéza, diferenciacce figury x pozadí, cvičení fonematického sluchu, rozpoznávání počtu a délky slabik, kvality samohlásek, identifikace 1. a poslední hlásky ve slově, sluchová analýza a syntéza dvouslabičných slov. Fixace tvarů písmen - diferenciacce B/D (multisenzoriálně) P/L orientace, časová orientace (dny v týdnu, měsíce)		

Tabulka 6: Charakteristika žáka - Patrik

Filip		
Věk na počátku a konci výzkumu:	10let 2měs.	10let 7měs.
Třída:	3. roč.	
Odložení školní docházky:	NE	
Opakování ročníku:	ANO 2. v roč	
Lékařská péče:		
Zdravotní oslabení:	obezita	
Charakteristika třídní učitelkou:		
<p>V kolektivu třídy je druhým rokem, dětmi je přijat, někdy se s nimi dostává do konfliktu, protože má tendence poroučet a řídit je (kulturní odlišnost). Domácí příprava je ztížena minimální pomocí rodičů - česky hovoří špatně. Filip mluví česky velmi dobře, ale je třeba stále myslet na to, že jemným nuancím nerozumí. Sám od sebe nepřizná, že nerozuměl a ve většině případů ještě tvrdí, že chápe. Vyhovuje mu pasivita - potřeba pobízet k práci a dohlížet na dokončení úkolu.</p>		
Speciálně pedagogická charakteristika:		
<p>V PPP dosud nevyšetřen. V matematice má výrazné problémy s porozuměním slovním úlohám, nejen kvůli těžké dyskalkulii, ale hlavně jazykové bariéře. V českém jazyce vznikají specifické chyby na podkladě snížených jazykových kompetencí. Chlapec nedokáže využít sluchové analýzy a syntézy při psaní - vynechávky diakritiky, rozlišování tvrdosti a měkčení a spodoba. V diktátech se vyskytuje zvýšené množství specifické chybovosti. Píše pravou rukou, písmo je kostřbaté, spontánně nesprávný úchop (na upozornění umí sám správný úchop nastavit a při psaní udržet)</p>		
Stanovená diagnóza:		
SPU - slabší dysgrafie, dysortografie, silná dyskalkulie cizojazyčná rodina (z Albánie)		
Program reedukace: Speciální náprava, Logopedie (slovní zásoba, porozumění)		
Reedukační doporučení:		
<p>Upevňovat čtenářské dovednosti a čtení s porozuměním (obohacování slovní zásoby) Využití názorných pomůcek v matematice - vést k pochopení principu násobilky (ne pouze řady násobků), učit formulovat slovní úlohy - slovesa v různých matematických operacích, pojmy x krát více/ méně, o x více/ méně Aplikace naučených pravidel v pravopise - dif. dytyny-di-tini, délek hlásek (práce se bzučákem) a dif. zněl. a nezněl. hlásek. Neustále ověřovat pochopení instrukcí, nechávat si od Filipa slovně okomentovat postup (např. mat. operací), vést k verbalizaci myšlenek, aktivitě.</p>		

Tabulka 7: Charakteristika žáka - Filip

Richard		
Věk na počátku a konci výzkumu:	9 let 6 měs	9 let 11 měs
Třída:	3. roč.	
Odložení školní docházky:	ANO	
Opakování ročníku:	NE	
Lékařská péče: Oftalmologie, Neurologie, dříve logopedie		
Zdravotní oslabení: vada zraku - slabozrakost, světloplachost, barvoslepost a astigmatismus, motorická neobratnost.		
Charakteristika třídní učitelkou:		
Chlapec je v jednání impulzivní, potřebuje důsledné vedení, je také egocentrický, ale úroveň seberegulace se mírně zlepšuje. Probírané učivo zvládá bezproblémově, uspokojivě čte text s porozuměním. Matkou je velmi opečováván až rozmazlován.		
Speciálně pedagogická charakteristika:		
Má obtíže v percepčně motorické oblasti , které tvoří podklad pro přetrvávání SPU. Má obtíže ve sluchovém rozlišování znělých a neznělých hlásek a slabik di-ti-ni/dy-ty-ny . Vliv na výkon má značné kolísání koncentrace pozornosti. Pomaleji pracuje i při sluchovém analyzování slov se shluky souhlásek . Při sluchovém syntetizování mu obtíže činí jen delší slova . Do zrakové diferenciaci se zřejmě promítá jeho zraková vada. Písmo má dysgrafický charakter, má potíže s dodržováním tvarů písma a jeho navazování, občas dochází k přepisům tvarově podobných písmen.		
Stanovená diagnóza:		
ADHD s poruchou chování; SPU - dozn. Dysgrafie a dysortografie, kompenz. Dyslexie		
Program reedukace: Speciální náprava		
Reedukační doporučení:		
Reedukační nácvik zaměřit na nácvik oslabených percepčních funkcí (sluchového a z části i zrakového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy obtížných slov se shluky souhlásek) a jejich další převádění do výkonu. Nácvik koncentrace pozornosti. Ve čtení se zaměřit na čtení s porozuměním. Pozornost koncentrovat pomocí krátkého odreakování pohybem, změnou činnosti nebo pracovní polohy.		

Tabulka 8: Charakteristika žáka - Richard

Matyáš		
Věk na počátku a konci výzkumu:	9 let 9 měs.	10let 2měs.
Třída:	3. roč.	
Odložení školní docházky:	ANO	
Opakování ročníku:	NE	
Lékařská péče: alergologie		
Zdravotní oslabení: atopický ekzém, antihistaminika		
Charakteristika třídní učitelkou:		
Matyáš je v kolektivu třídy prvním rokem, velmi dobře se adaptoval, je milý a spolužáky velmi oblíbený. Na jednu stranu zvládá velké množství dovedností na velmi vysoké úrovni, na druhou stranu má oslabení v některých oblastech, které způsobují obtíže ve škole. Mezi jeho silné stránky patří schopnost logického myšlení, schopnost orientovat se v širších souvislostech a učit se ze zkušeností. Ve škole má oblíbený tělocvik, mimoškolně chodí na lezeckou stěnu.		
Speciálně pedagogická charakteristika:		
Výrazně oslabená je mechanická paměť, krátkodobá i pracovní paměť a schopnost seriality , což se dlouho promítalo do zapamatování číselné řady do časové orientace. Další oslabenou oblastí je fonemické uvědomění , které souvisí s obtížemi ve čtenářském a písemném projevu. Písmo je čitelné a úhledné, úchop má fixován, patrný je tlak na tužku (ruku při delším psaní vyklepává, bolí ho). V diktátu se objevuje vyšší množství spec. chyb. , které pramení z vynechávání hlásek a slabik slov, komolení slov, chybějící diakritiky, občasné chybují v dif. tvrdosti a měkčení.		
Stanovená diagnóza:		
SPU - dyslexie; vývojová dysfázie		
Program reedukace: Speciální náprava		
Reedukační doporučení:		
Je třeba zaměřit pozornost na posílení sluchového vnímání, paměti, analýzy a syntézy, serialitu a intermodalitu. Ve čtení vycházet z úrovně, kterou Matyáš ještě zvládá a následně trénovat čtení na vyšší úrovni. Využívat jednodušší texty, doplněné o úkoly, které posilují techniku čtení i porozumění přečtenému. Diferenciovat tvarově podobná písmena a - e, která Matyáš často zaměňuje. V psaní se pracovat na odstraňování specifické chybovosti a vést ke kontrole napsaného.		

Tabulka 9: Charakteristika žáka – Matyáš

Jakub		
Věk na počátku a konci výzkumu:	10 let 7měs.	11 let
Třída:	4. roč.	
Odložení školní docházky:	ANO	
Opakování ročníku:	NE	
Lékařská péče: dětská psychiatrická ambulance, ortoptik		
Zdravotní oslabení: sklony k obezitě		
Charakteristika třídní učitelkou:		
<p>Přišel ze ZŠ logopedické, kde se mu ve výuce navíc věnoval pedagogický asistent. Pracoval odděleně od ostatních žáků v koutku. V počátcích nebyl vůbec zvyklý na samostatnou práci, opisoval od spolužáků, vše doslovně kopíroval. Jeho pracovní tempo velmi kolísá, celkově je pomalé. Patrný problém v samostatné organizaci činnosti. Má výpadky pozornosti, je v tenzi při zadání mnohočetné instrukce, sedí a bez hnutí poslouchá. Zpočátku na úkoly rezignoval, nyní se již celkem dobře adaptoval. Při úspěchu a porozumění úlohám je výkon uspokojivý, projevuje pak značnou výdrž a houževnatost, snahu úkoly dokončit i po zvonění. O vztahy s vrstevníky stojí, realizuje je však bizardně.</p>		
Speciálně pedagogická charakteristika:		
<p>Má problémy v koordinaci smyslových vjemů s jemnou motorikou, zejména vizuopercepce s grafomotorikou. Čtenářské dovednosti jsou hluboce podprůměrné, převážně slabikuje, jednoduchá slova čte celá, tempo je pomalé, reprodukce textu je útržkovitá. Patrné propady v oblasti krátkodobé sluchové paměti a sluchové analýze a syntéze řeči, pomalé vybavování pojmů, vč. porozumění sémantice. Tvarová zrková analýza je lepší, v syntéze propad. Četné vývojové deficity dílčích funkcí chlapci komplikuje vývoj adekvátní sebereflexe a také tenduje zejména k úzkostným reakcím se zvýšenou pohotovostí k panice (úniky, fabulace, ignorace, rezignace)</p>		
Stanovená diagnóza:		
SPU - dyslexie, dysortografie, dysgrafie; autismus, vývojová dysfázie		
Program reedukace: Speciální náprava, grafomotorika, logopedie		
Reedukační doporučení:		
<p>Zaměřit se na nácvik čtení a rozvoj oslabených funkcí, ve čtení odbourat slabikování, zajistit správné porozumění textu, odstraňovat chybovost při aplikaci gramatických pravidel - ústně odůvodní (sluchem dy-ty-ny/di-ti-ni a spodobu rozlišuje) posilovat vizuomotorickou koordinaci, posilovat udržení pozornosti, prevence úzkostných stavů - vysvětlovat vzniklé situace, posilovat sebevědomí.</p>		

Tabulka 10: Charakteristika žáka - Jakub

Lukáš		
Věk na počátku a konci výzkumu:	10 let 6 měs.	10let 11més.
Třída:	4. roč.	
Odložení školní docházky:	NE	
Opakování ročníku:	ANO	
Lékařská péče:		
Zdravotní oslabení:	tupozrakost 10 D; dlouho nerozpoznaná vada zraku	
Charakteristika třídní učitelkou:		
Lukáš není ve třídním kolektivu příliš oblíbený, ale spolužáci ho tolerují.		
Speciálně pedagogická charakteristika:		
<p>U Lukáše jsou zaznamenány obtíže v percepčně motorické oblasti. Chybuje ve vizuální diferenciaci, schopnost analyzovat a syntetizovat slovo není ještě zcela dokonale vyvozena - má obtíže s delšími slovy se shluky souhlásek. Při rozlišování podobně znějících slabik di-ti-ni/dy-ty-ny je nejistý a pracuje pomaleji, stejně jako při analyzování a syntetizování. V diktátech a školních sešitech je zaznamenána specifická dysortografická chybovost - vynechávky písmen a nesprávné užití i/y ve slovech se slabikami di-ti-ni/dy-ty-ny. Čte správnou technikou, ale čtení je pomalé a namáhavé, zaměňuje o - a, přesmykuje slabiky ve slově, domýšlí koncovky. I přes rychlost a kvalitu přečteného čte s plným porozuměním textu, který dokáže reprodukovat správně a podrobně.</p>		
Stanovená diagnóza:		
SPU - silnější dyslexie a dysortografie, slabší dysgrafie, skřížená laterální		
Program reedukace: Speciální náprava, grafomotorika		
Reedukační doporučení:		
V reedukační práci je třeba soustředit se na schopnost analyzování a syntetizování slov se shluky souhlásek a delších slov, zrakovou diferenciaci, sluchové rozlišování slabik di-ti-ni/dy-ty-ny a převádění již vyvozené schopnosti sluchové diferenciacie do výkonu, nácvik krátkodobé sluchové paměti.		

Tabulka 11: Charakteristika žáka - Lukáš

Tereza		
Věk na počátku a konci výzkumu:	10 let 5měs.	10let10měs.
Třída:	4. roč.	
Odložení školní docházky:	ANO	
Opakování ročníku:	NE	
Lékařská péče: dětská psychiatrická ambulance, foniatrie		
Zdravotní oslabení:		
Charakteristika třídní učitelkou:		
Tereza má obtíže v komunikaci s vrstevníky a při práci ve třídě - vlivem nepochopení úkolu, informací či příkazu reaguje negativisticky, odmítá pracovat. Pokud se jí dospělý věnuje a situaci jí názorně vysvětlí tak, aby porozuměla, co se od ní očekává, reaguje mnohem lépe. Potřebuje pracovat více s názorem, zadané instrukce názorně vysvětlit, vizualizovat tak, aby porozuměla zadané práci. V situacích, kterým kvůli řečové vadě nerozumí, je zmatená, reaguje negativisticky, dříve pláčem. Je stále velmi rychle unavitelná, schopnost soustředění kolísá, častý je psychomotorický neklid.		
Speciálně pedagogická charakteristika:		
Výkon v oblasti percepčních funkcí je do určité míry ovlivněn kolísáním koncentrace pozornosti . Obtíže má v oblasti vizuální diference , kde stále ještě hůře rozlišuje stranově obrácené tvary , již je ale schopná pracovat samostatně, pamatuje si a udrží princip řešení. Ve sluchové analýze a syntéze slova ji činí problémy jen slova se shluky souhlásek a delší a náročnější slova. Ve diferenciaci podobně znějících slabik di-ti-ni/dy-ty-ny má stále sluchové klamy, které se promítají do jejího výkonu při psaní. V diktátech je zaznamenána vyšší specifická chybovost - chybění nebo přidání diakritických znamének, vynechávka nebo přidání hlásky ve shluku souhlásek a nesprávné užití i/y ve slovech se slabikami di-ti-ni/dy-ty-ny.		
Stanovená diagnóza:		
SPU - ADHD, silná dysortografie, slabší dysgrafie, skřížená lateralita; vývojová dysfázie		
Pedagogická asistence ve výuce		
Program reedukace: Speciální náprava, logopedie, KUPOZ		
Reedukační doporučení:		
Zaměřit se na rozvoj oslabených funkcí - zejména sluchové analýzy a syntézy slov se souhláskovými shluky, sluchovou paměť, upevňování sluchového rozlišování slabik di-ti-ni/dy-ty-ny zejm. na konci slov a převádění této schopnosti do výkonu. Zlepšovat porozumění čteného textu a dbát na dodržení větné melodie.		

Tabulka 12: Charakteristika žáka – Tereza

Jan		
Věk na počátku a konci výzkumu:	11 let 5měs.	11let10měs.
Třída:	5. roč.	
Odložení školní docházky:	ANO	
Opakování ročníku:	NE	
Lékařská péče:		
Zdravotní oslabení:		
Charakteristika třídní učitelkou:		
<p>Chlapec má tendence k prožívání úzkosti a nejistoty - identifikátorem jsou okousané nehty. V individuálním kontaktu spolupracuje dobře, snaží se podávat co nejlepší výkon, je milý a vstřícný. Pokud je na něj ve frontální práci kladen velký tlak, objevují se tendence k únikovým reakcím (žádost k odchodu na WC, rezignace, vyrušování). Velké obtíže v matematice řešeny vypracováním IVP, který redukuje učivo na nezbytně nutnou úroveň znalostí a dovedností odpovídajících programu ZŠ a respektuje výkon chlapce. Navštěvuje nejen reedukační program v rámci školy, ale také v rámci organizace Basic a reedukaci dyskalkulie v rámci PPP. Přesto jeho výkon, hlavně v matematice, neodpovídá postupnému ročníku, který navštěvuje. Má velké obtíže zejm. při násobení a dělení. Velmi často zapomíná pomůcky na vyučování a domácí úkoly.</p>		
Speciálně pedagogická charakteristika:		
<p>Matematika odpovídá úrovni druhého postupného ročníku, násobení a dělení ještě samostatně při řešení slovních úloh nezvládá, potíže mu činí přechody přes desítku při sčítání a odčítání. Je třeba mu na výpočet poskytovat více času, tato schopnost je sice již vyvozena, ale není zcela zautomatizována. Výrazněji má snížen výkon v oblasti krátkodobé sluchové paměti. Schopnost analýzy a syntézy slova je téměř na odpovídající úrovni, pomaleji a s drobnými obtížemi řeší již jen náročnější slova se shluky souhlásek a delší slova (zde se zřejmě promítá vliv krátkodobé sluchové paměti). Schopnost sluchové diferenciaci je taktéž na vcelku dobré úrovni, méně jistě ještě ale rozlišuje podobně znějící slabiky di-ti-ni/dy-ty-ny, znělé a neznělé hlásky a přesmyknuté slabiky ve slově. Mírně chybí ve vizuální diferenciaci, otázkou je, zda výkon ovlivňuje porucha vizuální diferenciaci, nebo i kolísání koncentrace pozornosti či únava. Čtení je ještě pomalejší, ale čte s porozuměním. Dochází už jen k občasnému domýšlení koncovek. V celku čtení odpovídá jeho schopnostem. Píše správnou technikou, tempo psaní je ale pomalejší, dochází k občasným záměnám tvarově podobných písmen (m-n, a-o). V diktátu je objevuje specifická chybovost, ve školních sešitech je spec. chybovost mnohem vyšší - vynechávky diakritických znamének, nesprávné užití i/y ve slovech se slabikami di-ti-ni/dy-ty-ny, přesmyknutí slabik ve slově. V určování pravopisu ústní formou se orientuje pouze částečně.</p>		
Stanovená diagnóza:		
SPU - dyslexie, dysortografie, silná dyskalkulie, ADHD sy.		
Program reedukace: Speciální náprava Terapie: dramaterapie		
Reedukační doporučení:		
<p>Jan je vstřícný, snaživý, potřebuje mírný povzbuzující přístup. Reedukační nácvik je prováděn dlouhodobě i v domácím prostředí. Z domova jsou na chlapce kladeny velké nároky. Rodina zakoupila velké množství reedukačních pomůcek. Chlapec jich tedy naprostou většinu zná, protože s nimi doma pracuje. Použití těchto pomůcek v reedukačním nácviku ve škole není vhodné, protože chlapec k nim nemá vřelý vztah. Je nutné pro chlapce na míru sestavit edukativně stimulační aktivity, které v něm nevyvolají negativní pocity a budou ho motivovat k práci.</p>		

Tabulka 13: Charakteristika žáka - Jan

Jaroslav		
Věk na počátku a konci výzkumu:	11 let 3měs.	11let 8měs.
Třída:	5. roč.	
Odložení školní docházky:	NE	
Opakování ročníku:	NE	
Lékařská péče: neurologie - medikace		
Zdravotní oslabení:		
Charakteristika třídní učitelkou:		
<p>Jára je velmi ochotný, má snahu pomáhat spolužákům, je prakticky založený a zručný. Úkoly se zvýšeným nárokem zvládá, ale je třeba podporovat jeho sebedůvěru, motivovat ho a podporovat aktivní přístup. Někdy má Jára laxnější přístup k zadaným úkolům. Domácí příprava je někdy až přemrštěná. Rodina vede Járu k drilllovému učení, což ho brzdí ve vývoji a omezuje jeho schopnost používat "selský rozum". Stres ze známek (horších než jsou jedničky) kompenzuje jídlem.</p>		
Speciálně pedagogická charakteristika:		
<p>Chlapec má obtíže v perцепčně motorické oblasti. Oslabena je schopnost krátkodobé sluchové paměti. Výrazně zvýšeně chybje ve vizuální diferenciaci - jeho výkon ovlivňuje kolísání koncentrace pozornosti. Schopnost analyzovat a syntetizovat slovo není ještě úplně dokonale vyvozena - potíže mu činí delší slova se shluky souhlásek. Obtíže má i ve sluchové diferenciaci při rozlišování podobně znějících slabik di-ti-ni/dy-ty-ny a znělých a neznělých hlásek. Při psaní používá méně správnou techniku úchopu tužky (nepodložený prostředníček), tempo psaní je pomalejší, prezentovaná slova či věty je třeba mu vícekrát opakovat. V diktátech je zaznamenána ještě vyšší specifická dysortografická chybovost - vynechávky nebo přidání písmene ve shluku souhlásek, záměna znělé a neznělé hlásky a nesprávné užití i/y ve slovech se slabikami di-ti-ni/dy-ty-ny.</p>		
Stanovená diagnóza:		
SPU – ADHD sy., dysortografie v silnější formě, mírná dysgrafie, dyslexie kompenzována		
Program reedukace: Speciální náprava		
Reedukační doporučení:		
<p>Reedukační nácvik se soustředí na zmírňování všech perepčně-motorických oslabení, tj. schopnost analyzování a syntetizování slov se shluky souhlásek a delších slov, zřakovou diferenciaci, sluchové rozlišování slabik dy-ty-ny/di-ti-ni a znělých a neznělých hlásek a převádění již vyvozené schopnosti sluchové diferenciacie do výkonu. Také se zaměřuje se na nácvik pozornosti a krátkodobé sluchové paměti.</p>		

Tabulka 14: Charakteristika žáka – Jaroslav

Jakub		
Věk na počátku a konci výzkumu:	11 let 6 měs.	11let11měs.
Třída:	5. roč.	
Odložení školní docházky:	ANO	
Opakování ročníku:	NE	
Lékařská péče: Alergologie		
Zdravotní oslabení: silná alergie		
Charakteristika třídní učitelkou:		
Chlapec je zvědavý, při hodinách aktivní, komunikuje, často v zápalu vykřikuje. Logické myšlení a vyvozování má na velmi dobré úrovni. Má velmi rád matematiku, dokáže vypočítat příklady určené vyšším ročníkům. Velmi vysoká absence.		
Speciálně pedagogická charakteristika:		
Chlapec má obtíže v percepční oblasti, která tvoří podklad pro přetrvávání specifické poruchy učení. Vážne ještě schopnost sluchové analýzy slova, kde mu činí potíže zejména náročnější slova se shluky souhlásek. Přestože tuto oblast již nacvičoval, analyzování slov se shluky souhlásek ještě příliš dobře nezvládá. Delší slova se shluky souhlásek mi činí obtíže i při syntetizování. Drobné obtíže má při sluchovém rozlišování znělých a neznělých hlásek, projevuje se zde kolísání koncentrace pozornosti. V diktátech a školních sešitech je zaznamenáno ještě větší množství specifických chyb - vynechávky diakritických znamének a hlásek, nesprávné užití i/y ve slovech se slabikami di-ti-ni/dy-ty-ny, nedodržení hranice slova v písmu. Při čtení používá správnou techniku, ale je pomalejší, doporučeno čtení s použitím záložky (přeskakuje řádek), zaznamenána dyslektická chybovost (vynechávky písmen, domýšlení koncovek), ale Kuba čte rád a s porozuměním čtenému textu.		
Stanovená diagnóza:		
SPU - dyslexie střední, silná dysortografie, slabší dysgrafie; částečná porucha pozornosti a impulsivity ADD		
Program reedukace: Speciální náprava, grafomotorika Terapie: muzikoterapie		
Reedukační doporučení:		
Reedukační nácvik je třeba zaměřit na rozvoj analyzování a syntetizování slov se shluky souhlásek, koncentraci pozornosti a krátkodobou sluchovou paměť, ale i na zpřesnění čtení a rozlišování i/y ve slabikách ditiny, dytyny a umístění diakritických znamének a rozlišení hranice slova.		

Tabulka 15: Charakteristika žáka - Jakub

4.3 Popis výzkumného šetření

Ve výzkumné části své diplomové práce jsem vycházela z poznatků získaných prostřednictvím studia odborné literatury. Pozorně jsem si všímala nejen popisu projevů dysortografických obtíží, ale také příčin, na jejichž podkladě dysortografie vzniká, a hlavně výběru vhodných reedukačních metod. V reedukaci jsem vycházela z tradičních postupů a na stejných principech vytvořila vlastní edukativně stimulační pomůcky a reedukační aktivity, které jsem následně využila v přímé speciálně-pedagogické práci.

Abych mohla zhodnotit úspěšnost aplikovaných reedukačních aktivit, otestovala jsem úroveň aktuálních schopností vybraných žáků na počátku a na konci výzkumu. Vybráno bylo 12 žáků prvního stupně, vždy 3 žáci ze 2., 3., 4. a 5. třídy, s diagnostikovanou specifickou poruchou pravopisu, kteří se účastní skupinové speciální nápravy. K vyloučení přirozeného dozrání žáků v percepční oblasti byla sestavena kontrolní skupina 13 (4 žáci ze druhé třídy, 3 žáci ze třetího a žáci ze čtvrtého ročníku. 2 žáci z 5 třídy.) žáků s dysortografií podobného věku a ročníku v integraci na běžné základní škole v téže lokalitě jako se nachází základní škola pro žáky s poruchami učení. Původně byli do kontrolní skupiny nabráni čtyři žáci z každého ročníku. Na výstupní diagnostice jedna dívka ze 4. třídy a dvě dívky z páté třídy chyběli, proto je složení kontrolní skupiny z hlediska počtu žáků v postupném ročníku nevyvážené. Žáci kontrolní skupiny mají 1h týdně skupinové reedukace pod vedením školního speciálního pedagoga. S testovanými pomůckami se nesetkali.

Výzkumné šetření bylo zahájeno v prosinci 2012. Testování dětí z kontrolní skupiny proběhlo po Vánočních prázdninách, na začátku ledna 2013. V úvodu prošli probandi vstupní diagnostikou. Po dobu pěti měsíců probíhalo intenzivní reedukační působení. Pro žáky 2. a 4. třídy se reedukační nácvik konal 2x týdně po dobu 40 minut, žáci 3. a 5. třídy docházeli 1x týdně na jednu čtyřicetiminutovou vyučovací hodinu. Na konci května 2013 byl výzkum uzavřen realizací výstupní diagnostiky všech probandů výzkumného souboru i kontrolní skupiny. Diagnostické podklady jsou připojeny v přílohách - výzkumný soubor (Příloha č. 1 – 12) a kontrolní skupina (Příloha č. 13 - 25).

4.3.1 Soubor testů pro vstupní a výstupní diagnostiku

1. Pro zjištění aktuálního stavu dysortografických obtíží bylo samozřejmě použito psaného textu. Současně jsem zjišťovala jaká je kvalita sluchového vnímání při aplikaci v písemném projevu, proto jsme psali **diagnostický diktát**.

K ověření obtíží jsem sestavila vlastní diktát - několik sousloví a vět určených k analýze chyb v písemném projevu, které jsou zaměřené především na chybovost v měkčení a tvrdosti,

nedodržování diakritických znamének a také na záměny a reverze písmen. Pro každý ročník byl vytvořen jiný diktát tak, aby byl svou náročností, délkou a obsahem přiměřený věku žáků.

Snažila jsem se výrazy a věty volit tak, aby jejich obtížnost byla srovnatelná se vzorovými větami užívaných v diktátech k diagnostice dysortografie, které jsou doporučeny doc. Pokornou (2010, str. 212) a prof. Matějčkem v publikaci *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, v příloze č. 7 na stranách 252 - 3 (1995).

2. ročník	divný, udýchaný, letní, květiny, chudí Platýs je ryba. Matýsek není líný.
3. ročník	navátý sníh, udýchaný závodník, čtyři čtvrtiny Dýmovnice pouští hustý dým. Pruhovaní tygři jsou nebezpeční Konývkou vody zalij jarní květiny.
4. ročník	navátý sníh, udýchaný závodník, čtyři čtvrtiny Dýmovnice pouští hustý dým. Matýsek čistí čistým kapesníkem boty. Chudý pocestný krade saláty.
5. ročník	udýchaný závodník, čtyři čtvrtiny, divný pohled, letní trenýrky Motýli letí nad barevnými záhony. Chřestýš kostkovaný patří mezi hady. Jedovatí hadi obývají travnatý břeh řeky.

2. Deficity ve sluchové percepci se velkou měrou podílí na vzniku dysortografie. Schopnost analýzy a syntézy je velice významnou složkou sluchové percepce. Bylo tedy nasnadě zhodnotit kvalitu sluchové percepce specifickou **zkouškou sluchové analýzy a syntézy**.

Tento diagnostický materiál přejal z Moseleyovy testové baterie k diagnostice poruch čtení a psaní a upravil pro potřeby české psychologické praxe profesor Zdeněk Matějček (1993, s. 256).

Zkouška sluchové analýzy se týká přesného jmenování hlásek v zadaném slově tak, jak jdou za sebou. Zadávaná slova pro dítě pečlivě vyslovíme a ono je následně rozkládá na samostatné hlásky. Ve zkoušce sluchové syntézy postupujeme naopak. Administrátor je tím, kdo slovo rozkládá a říká hlásky s odstupem jedné vteřiny. Dítě slovo syntetizuje, skládá, a poví, co je to za celé slovo.

Základní série :

Analyzá	B	Syntéza	B
1. sám		1. sál	
2. voda		2. kosa	
3. cibule		3. ramena	
4. drak		4. mrak	
5. náplast		5. záplata	
6. petrolej		6. petržel	
7. strašidlo		7. bratříček	
8. soustrast		8. bouračka	
9. pstruzi		9. stříbrný	
10. nenapodobitelný		10. nespravedlnost	
body celkem:		body celkem:	

Alternativní série:

Analyzá	B	Syntéza	B
1. rak		1. mák	
2. koza		2. husa	
3. ulice		3. opice	
4. mast		4. psát	
5. motorka		5. meruňka	
6. chroust		6. chloupky	
7. švestka		7. košťátko	
8. princezna		8. prsten	
9. ctnostný		9. traktorista	
10. nevypočitatelný		10. nenapravitelný	
body celkem:		body celkem:	

Hodnocení: Jestliže dítě slovo správně rozloží nebo složí na první pokus, získá 2 body. Pokud je dítě úspěšné až ve druhém pokusu, dostává 1 bod. Zkouška může být předčasně ukončena. Jestliže dítě nezvládlo analyzovat či syntetizovat tři po sobě následující slova ani na druhý pokus, nepokračujeme. Vzhledem k tomu, že test nebyl standardizován, nejsou k dispozici tabulky s normami.

Užitý diagnostický materiál

K testování jsem zvolila **interní materiál**, který naše pracoviště využívá pro své vlastní potřeby. Soubor slov je svou vzrůstající délkou a stavbou vnitřní struktury velmi blízký Zkoušce sluchové analýzy a syntézy prof. Matějčka a také má dvě sady slov (základní sérii pro vstupní zkoušku a alternativní sérii pro výstupní zkoušku). Interní test školního poradenského pracoviště jsem před „Matějčkovým“ testem preferovala hlavně kvůli riziku zkreslení výsledků diagnostiky. Děti by si mohly některá slova pamatovat z předchozích vyšetření v PPP, neboť tato metoda je v poradenské praxi hojně užívaná, nebo by se naopak s těmito slovy seznámily, což by případně mohlo negativně ovlivnit výsledky budoucích vyšetření. Hodnocení testu vychází z Matějčka, v jedné věci se však odlišuje. Způsob bodování je ve zkoušce sluchové analýzy stejný, jako u zkoušky sluch. analýzy dle Matějčka. Ve sluchové syntéze je možné získat 3 b – za pohotovou správnou odpověď, 2b – za váhavou, pomalou odpověď v prvním pokuse, 1b – za odpověď na 2. pokus.

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno:		věk	
		dat. vyšetření	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
<i>body</i>		<i>body</i>	
1. mák		1. hůl	
2. maso		2. nůše	
3. palice		3. brok	
4. hřeb		4. kráva	
5. prásk		5. drozd	
6. hrazda		6. pohádka	
7. skryše		7. podržet	
8. strčila		8. slovníček	
9. cvrčci		9. střecha	
10. nepokoušejte		10. pravděpodobnost	
body celkem:		body celkem:	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno:		věk	
		dat. vyšetření	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
<i>body</i>		<i>body</i>	
1. pán		1. nos	
2. noha		2. husa	
3. porucha		3. hlas	
4. hned		4. plete	
5. princ		5. blesk	
6. pračka		6. polední	
7. ztratí		7. podrbat	
8. hrdlička		8. trestanec	
9. ztvrdlý		9. střepy	
10. nerozkazujte		10. nepostradatelnost	
body celkem:		body celkem:	

4.3.2 Analýza vstupní diagnostiky jednotlivých žáků sledovaného souboru

Adam – 2. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (2x): chyba v měkčení (chudý místo chudí), vynechávka písmene (chdý) , vlastní jméno píše s malým písmenem na začátku (matýsek), taktéž malé písmeno na začátku věty
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (15b): zvládá analyzovat jednoslabičná a dvouslabičná slova s otevřenými slabikami, či samohláskou uprostřed, slova se souhláskovými shluky (tři a více souhlásek) jsou těžká, problematická jsou také více jak tříslabičná slova. Ve slově <i>strčila</i> vypustil <i>r</i> , <i>cvrčci</i> hláskuje jako <i>cvcčí</i> , <i>nepokoušejte</i> nedokáže analyzovat. Sluch. synt. (18b): vážne syntéza tří- a víceslabičných slov a slov se shluky souhlásek. Chyby: podržet – <i>pohřeb</i> , slovníček – <i>polníček</i> , střecha - <i>středa</i>
<i>Vstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 1</i>		

Tabulka 16: Analýza vstupní diagnostiky – Adam

David – 2. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (3x): chyba v tvrdosti (matísek), chyba v rozlišování hlásek p-b (platýs), nepíše čárky (udychaný), vlastní jméno píše s malým písmenem na začátku (matísek), nepíše tečky za větami
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (12b) : dokáže analyzovat pouze jednoduchá slova, při hláskování dvouslabičných slov se souhl. shlukem jednu souhlásku vypustí, hláskování tří a víceslabičných slov příliš těžké. Chyby: hrazda – <i>razda</i> , skryše – <i>skýše</i> Sluch. synt. (13b): sluchová syntéza nedokonalá, pomalá, zvládá pouze jednoduchá slova, u většiny slov využil oba pokusy. Chyby: drozd – <i>nemoc</i> ; brok, slovníček, střecha, pravděpodobnost - nesložil
<i>Vstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 2</i>		

Tabulka 17: Analýza vstupní diagnostiky – David

Patrik – 2. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (17x): nepíše diakritiku – vynechává háčky, čárky, tečky (v sedmi případech), nerozlišuje měkké a tvrdé slabiky (matísk, neý), záměna písmen b-d, m-n, nerozlišuje zvukově podobné hlásky t-d (ledtni), neslyší shluky hlásek (platýs napsal jako pas), vynechává písmena (chdí, neý, rda, matísk)
----	--------	---

2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	<p>Sluch. an. (0 b): Schopnost sluchové analýzy není vyvozena.</p> <p>Sluch. synt. (3b): Slova hádá, nedaří se mu je složit, je to pro něj moc těžké. Správně syntetizoval jediné slovo hůl. Chyby: nůše – šnek, brok – blok, kráva – vak, drozd - zd</p>
Vstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 3		

Tabulka 18: Analýza vstupní diagnostiky – Patrik

Filip – 3. třída

1.	Diktát	<p>Spec. chybovost (15x) diakritiku – čárky píše sporadicky, někdy čárky přidává na nesprávných místech (hústý), chybí tečky i háčky, nerozlišuje zvukově podobné hlásky h-ch (sních), obtíže v diferenciaci měkkých a tvrdých slabik uprostřed a na konci slov (udíchaný, pruhovaný), přidává grafémy (čtriřy), neupevněné rozlišování y/i po měkkých a tvrdých souhláskách (čtriřy)</p>
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	<p>Sluch. an. (15b): Schopnost sluchové analýzy slov je sice vyvozená, ale chlapec dosud selhává v analyzování slov se shlukem, který je tvořen třemi a více souhláskami – přehazuje pořadí hlásek ve slově. U dlouhých slov je pomalý, nejistý, pomáhá si předrozkladem na slabiky až poté na hlásky. Chyby: skrýše – skrýše, cvrčci – cvrčí, nepokoušejte – nepokoušejte.</p> <p>Sluch. synt. (22b): je rychlý až zbrklý, má tendenci slova odhadovat. Chyby: kráva- barva, podržet – podrážka, střecha – sochař</p>
Vstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 4		

Tabulka 19: Analýza vstupní diagnostiky – Filip

Matyáš – 3. třída

1.	Diktát	<p>Spec. chybovost (4x): zapomíná čárku (udýchany), problém se shluky hlásek – slovo čtvrtiny 2x opravuje sám – škrtá a přepisuje, zaměňuje slova (tygry místo tygři), komolí slova – dýmavnice napsal jako dýbovnice, vyžaduje zopakování slova, poté sám opravuje (rýmu neměl), nerozlišuje měkké a tvrdé slabiky (závodnýk)</p>
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	<p>Sluch. an. (17b): analýza slov se souhl. shluky pomalá, při mírném zrychlení chlapec selhává, často se opravuje. Chyby: cvrčci – čtvrci, nepokoušejte – nepoutejte.</p> <p>Sluch. synt. (22b): Lehčí slova zvládne domyslet, u se souhl. shluky zjevné obtíže</p> <p>Chyby: slovníček – sloniček, podržet – podešt, pravděpodobnost - nutnost</p>
Vstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 5		

Tabulka 20: Analýza vstupní diagnostiky - Matyáš

Richard – 3. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (9x): rozděluje slova (na vatý), nesprávně a nadbytečně umisťuje háčky (čtvrťiny, poušťi), nerozlišuje zvukově podobné hlásky č-š (štyři)
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (13b): Nevyvozená schopnost analýzy slov se shluky souhlásek. Prohazuje pořadí a vynechává hlásky ve slovech strčila, cvrčci, nepokoušejte. Sluch synt. (24b): Nezvládá syntézu obtížnějších a méně známých slov. Chyby: podržet – <i>pršet</i> , pravděpodobnost - <i>pravdomluvnost</i>
<i>Vstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 6</i>		

Tabulka 21: Analýza vstupní diagnostiky - Richard

Jakub – 4. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (20x): velmi špatná čitelnost, škrtá, přepisuje, tvary grafémů nejsou zautomatizovány, občas grafémy vrství přes sebe, rozlišování měkkých a tvrdých slabik sluchem zvládá, ale v písemném projevu nepoužívá (6x), čárky píše nahodile, je zvyklý umisťovat diakritiku až po napsání celého slova (chybí 9x), obtíže s rozlišováním znělých a neznělých hlásek (sních), chybějí písmena ve slovech se shluky (čvrtiny), vynechává jednotlivá písmena uprostřed (poští –u; zavdnik – o) i na konci slov (kapesnike – m)
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (18b): Sluchem uspokojivě analyzuje slova s otevřenými slabikami a jednoduché souhlásk. shluky, u delších slov nemá jistotu a mírně zpomalí. Sluch synt. (9b): Schopnost syntetizovat slova není dobře vyvozena. Dožaduje se výrazně zpomaleného tempa. Když mu není vyhověno, objevuje se psychomotorický neklid. Chyby: nůše – <i>nuže</i> , pohádka – <i>pratka</i> , podržet – <i>podžet</i> , slovníček – <i>míček</i> ; slova kráva a drozd - zapomněl
<i>Vstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 7</i>		

Tabulka 22: Analýza vstupní diagnostiky - Jakub

Lukáš – 4. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (14x): slova zaměňuje (závodních) a komolí (seláty), 2x chybí tečka nad „i“, nerozlišuje měkké a tvrdé slabiky (7x), spodobu znělosti (sních), problém s rozlišováním tupých sykavek č-š (štyři štvrtiny) – souvisí s nesprávnou výslovností, nyní vadu řeči nemá, ale dříve byl v péči logopeda
----	--------	---

2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	<p>Sluch. an. (16b): Schopnost sluch. analýzy slov se shluky souhlásek není vzhledem k věku chlapce adekvátní. Chyby: strčila – stirčla, cvrčci – cvrči</p> <p>Sluch. synt. (24b): Chlapec vnímá syntézu slov jako těžkou, v průběhu vyšetření velká nervosita. Chyby: podržet – <i>podrazit</i>, drozd - <i>drozda</i></p>
Vstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 8		

Tabulka 23: Analýza vstupní diagnostiky - Lukáš

Tereza – 4. třída

1.	Diktát	<p>Spec. chybovost (9x): nerozlišuje měkké a tvrdé slabiky (6x), především ni-ny na konci slov, vynechává písmena (čvrtiny) v souhláskových shlucích, občas chybějící nebo přidaná diakritika</p>
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	<p>Sluch. an. (18b): Těžkopádné analyzování slov s velkým shlukem souhlásek. Výpadky pozornosti! Chyby: cvrčci – čtvrci</p> <p>Sluch. synt. (22b): Nejistá syntéza hlásek do slov. Lehčí slova hádá, u těžších slov se koncentruje – nastražuje uši. Chyby: střecha – <i>středa</i> (2. pokus opr.), nuše – <i>nuše</i>, brok – <i>bok</i> (opr. v 2. pokusu)</p>
Vstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 9		

Tabulka 24: Analýza vstupní diagnostiky - Tereza

Jan – 5. třída

1.	Diktát	<p>Spec. chybovost (13x): výška písma se pomalu zmenšuje, přepisuje grafémy, zaměňuje grafémy m-n, o-a, h-k, zaměňuje zvukově podobné hlásky (přech místo břeh), vkládá písmena (čtvrtiny, patří), nepíše háčky, čárky, tečky, vysoká chybovost v diferenciaci měkkých a tvrdých slabik – 6x (na úrovni sousloví ohlídá lépe než ve větách)</p>
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	<p>Sluch an. (17b): Při analyzování slov se souhl. shluky nepřesnosti, které chlapec sám opravuje. Chyby: hřeb – <i>hřbe</i></p> <p>Sluch. synt. (22b): víceslabičná slova a slova se shluky souhlásek hádá a domýšlí. Chyby: pohádka – <i>pohoda</i>, pravděpodobnost - <i>právoplatnost</i></p>
Vstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 10		

Tabulka 25: Analýza vstupní diagnostiky - Jan

Jakub – 5. třída

1.	Diktát	<p>Spec. chybovost (9x): chybí čárky, vynechává písmena ve slovech se souhláskovými shluky (koskovaný, čvrtiny), neautomatizovaná diferenciacie měkkých a tvrdých slabik (travnatí) a souhlásek (obývají), zaměňuje zvukově podobné hlásky h-ch, d-t (břech; původně napsal lední trenýrky a „t“ opravil z „d“ spíše podle kontextu) a tupé sykavky (štyři – je zvyklý stejně vyslovovat), komolí slova (chřestýř)</p>
----	---------------	---

2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	<p>Sluch. an. (14b): Nevyvozená schopnost analýzy slov se souhl. shluky. Chyby: strčila – <i>srčlila</i>, cvčci – <i>čvrčrci</i>, nepokoušejte – <i>nekpoušujte</i></p> <p>Sluch. synt. (17b): Syntetizování hlásek do slov pomalé, slova hádá. Chyby: nůše – <i>nuže</i>, brok – <i>bok</i>, pravděpodobnost – „vzdává“</p>
----	---	--

Vstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 11

Tabulka 26: Analýza vstupní diagnostiky - Jakub

Jaroslav – 5. třída

1.	Diktát	<p>Spec. chybovost (5x): v rozlišování měkkých a tvrdých slabik je velmi nejistý (čtyři původně napsal správně, pak opravil na čtyři), problém s tvrdostí zejm. uprostřed slov (barevnými, trenírky, čtyři), u slova chřeštýš je patrná oprava z „í“ na „ý“</p>
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	<p>Sluch. an. (17b): U analýzy slov se snažil se o rychlé tempo, ale v místě souhl. shluku se pokaždé zarazil. př. skryše, cvrčci.</p> <p>Sluch synt. (24b): Syntéza těžších slov nejistá nebo neúspěšná. Měl tendenci ověřovat si správnost své odpovědi. Chyby: drozd – „nezná“, podržet – <i>poržet</i>, pravděpodobnost – <i>pravdomlumnost</i>.</p>

Vstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 12

Tabulka 27: Analýza vstupní diagnostiky - Jaroslav

Vstupní diagnostika – srovnání spec. chybovosti žáků ze sledovaného souboru s žáky z kontrolní skupiny

skupina	třída	diakritika (háčky, čárky)			záměny			písmena		slova		gram. chyby	počet spec. chyb	
		přidávání	vynechávky	špatné umístění	zvukově podobné hlásky	měkčeni di-ti-ni	tvrdost dy-ty-ny	přidávání	vynechávky	komení	rozdělování			
SLEDOVANÝ SOUBOR	2	Adam	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	2
	2	David	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	2	3
	2	Patrik	0	7	0	0	1	1	1	7	0	0	2	17
	3	Filip	2	4	0	2	2	3	2	0	0	0	2	15
	3	Matyáš	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	4
	3	Richard	1	0	2	3	1	0	0	1	0	1	0	9
	4	Jakub	0	9	0	1	0	6	1	3	0	0	0	20
	4	Lukáš	0	2	0	3	0	7	0	0	2	0	0	14
	4	Tereza	1	1	0	0	1	5	0	1	0	0	0	9
	5	Jan	0	4	0	2	1	5	1	0	0	0	4	13
	5	Jakub	0	2	0	2	0	2	0	2	1	0	4	9
	5	Jaroslav	0	0	0	1	1	3	0	0	0	0	0	5
KONTROLNÍ SKUPINA	2	Daniel	1	10	0	1	1	3	1	0	0	0	0	17
	2	Lukáš	0	0	0	0	0	4	0	1	0	0	0	5
	2	Nicolas	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	3
	2	Petr	0	2	1	1	0	7	0	0	0	0	0	11
	3	Erik	0	6	0	0	0	2	0	0	0	1	1	9
	3	Mirek	1	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	7
	3	Vojtěch	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	3
	4	David	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3
	4	Jan	0	4	0	1	0	0	0	1	0	0	0	6
	4	Matěj	2	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
	4	Roman	2	2	0	0	0	2	0	1	1	0	0	8
	5	Barbora	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	3
5	Vít	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	

Tabulka 28: Vstupní diagnostika – srovnání spec. chybovosti žáků ze sledovaného souboru s žáky z kontrolní skupiny

4.3.3 Použitý soubor stimulačních a reedukačních metod

V rámci skupinové speciální nápravy využívám k reedukaci dysortografie osvědčené pracovní listy (viz kap. 3.4.3), bzučák, měkké a tvrdé kostky a počítačový program Dyscom.

PÁSEK

Pásek je speciální pomůcka pro diferenciaci měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy-ty-ny a nácvik sluchové analýzy a syntézy. (Pomůcka je vložena do kapsy v deskách diplomové práce)

POPIS POMŮCKY

- Pásek je proužek papíru s deseti políčky
- 10 kartiček:
 - 2x D, T, N – oboustranné, modrý a červený nápis
 - 2x I/Í – oboustranná, červená kartička
 - 2x Y/Ý oboustranná, modrá kartička
- přezku lze po pásku posouvat, slouží jako zarážka k vymezení počtu písmen ve slově

MOŽNÉ ZPŮSOBY VYUŽITÍ POMŮCKY:

1) Zácvik

- **seznámení s pomůckou, vysvětlení pravidel grafického zápisu**

Žák sluchem rozlišuje měkké a tvrdé souhlásky. Učitel předřikává nejdříve samotné slabiky. Tyto slabiky žák sestaví na pásek a zároveň dbá jednak na barevné rozlišení, jednak na kvantitu délky hlásek. Respektujeme zažitě barevné označení tvrdých souhlásek modrou barvou a měkkých souhlásek červenou barvou. Slabiky di-ti-ni žák složí z D-T-N napsaného červeně a červené kartičky I, totéž analogicky platí u slabik dy-ty-ny.

- **kontrola správné výslovnosti** – Žák přečte sérii sestavených slabik na pásku. Ověříme, zda je jejich artikulace v pořádku.

2) Umístování měkkých a tvrdých souhlásek na pásek – stejná délka slov

Učitel předřikává slova a žák pokládá dvě kartičky tvořící slabiku na odpovídající políčka v pásku (podle místa těchto hlásek/slabiky ve slově).

Učitel volí slova takové úrovně, kterou žáci zvládají. Z letáku (viz Příloha č. 26) vybírá slova o stejném počtu písmen. Nejdříve vybírá slova, kde se daná hláska vyskytuje na začátku, poté na konci a na závěr uprostřed slova. Zpočátku trénuje zvlášť slova s párovými hláskami Ď – D, Ť – T, Ň – N, postupně prostrídá všechny kombinace měkkých a tvrdých souhlásek. Po zvládnutí

dané úrovně a dostatečném procvičení slov může učitel o krok zvýšit náročnost a žákům zadávat slova o 1 písmeno delší .

3) Umisťování měkkých a tvrdých souhlásek na pásek – různá délka slov

Učitel předřikává slova s rozdílným počtem písmen ve slově a taky s různou pozicí tvrdých a měkkých souhlásek. Žák na pásku odpočítává políčka v levo-pravém směru, karty umístí na příslušné místo, pracuje se žlutou přezkou – posunutím naznačí, kde dané slovo končí.

4) Umisťování měkkých a tvrdých souhlásek na pásek – více hlásek ve slově

Učitel předřikává slova, kde každé obsahuje více trénovaných hlásek. Žák na odpovídající políčka v pásku položí karty se správnou slabikou.

Např. TYKÁNÍ - Na prvním místě bude modré T, na druhém modré Y, v pátém políčku červené N, v šestém červené Í. Přezka se posune za šesté políčko

5) Hra - hádání slov s di-ti-ni/dy-ty-ny

1. Každý žák si vymyslí slovo obsahující libovolný počet tvrdých či měkkých souhlásek. Pro kontrolu a také zamezení podvádění nebo změny slova v průběhu hry své slovo zapíše do sešitu.

2. Žáci vyskládají na pásek kartičky tvořící slabiku či slabiky a posunou přezku za poslední políčko, které je ještě součástí slova.

3. Všichni se posouvají od lavice k lavici a snaží se uhodnout slova, která jejich spolužáci vymysleli. Na pásku si všímají, zda slovo obsahuje tvrdou či měkkou souhlásku, zda je slabika dlouhá nebo krátká, pozice souhlásky ve slově, jaký počet písmen má hledané slovo.

4. Autor slova dle potřeby poskytuje svým spolužákům nápovědu. Na pásku ve směru zleva doprava pomalu odtajňuje jednotlivé hlásky. Mezi každým prozrazením nechá spolužákům čas k přemýšlení. Pokud žáci netuší, o jaké slovo jde, zveřejní další hlásku.

5. Ten, kterého napadne možné hledané slovo, celé slovo vyhláskuje s oporou o pásek – odpočítává políčka v levo-pravém směru a kontroluje, zda jeho tip souhlasí s umístěním kartiček na pásku a s dosavadní nápovědou.

6. Byl-li tip správný, žáci toto slovo společně vyhláskují a přejdou k další lavici. Pokud žák hledané slovo neuhodl, pokračuje se dál.

DESKOVÁ HRA

Desková hra je zaměřena na cvičení sluchového rozlišování měkkých a tvrdých hlásek ve slově.

SOUČÁSTI HRY:

- hrací plán (Příloha č. 27)
- figurky
- kostka
- rozstříhané karty se slovy (Příloha č. 28)



Obrázek 8: Ukázka deskové hry – kratší hrací pole

POPIS HRY

Hra je určena pro 2 až 5 hráčů (pro více hráčů by byla hra zdoluhavá). Podle počtu hráčů je dobré volit mezi kratší a delší variantou hracího pole. Hráči si postaví figurku na políčko start. Začíná ten, kdo hodí nejvyšší hodnotu na kostce. Další pořadí je určeno po směru hodinových ručiček a kostka není potřebná. Hráč, který je na řadě, sejme z balíčku vrchní kartu. Slovo hlasitě přečte a určí, jakou hlásku ve slově slyší (zda d-t-n či d'-t'-ň). Na základě toho se rozhodne, jaké písmeno - i, í, y, ý – do slova doplní. Pokud písmeno doplní správně, pokračuje na políčko s nejbližším i, í, y, ý. Jestliže chyboval, nepostupuje a nechává si kartičku před sebou. Po ukončení hry zapíše správnou podobu slova do sešitu. Vítězí hráč, který se jako první dostane do cíle.

Výhody hry:

- 1) Učitel může hravou formou vést žáka, který má velné problémy s diferenciací měkkých a tvrdých slabik, k **uvědomění odlišného postavení mluvidel při artikulaci di-ti-ni** (špička jazyka se dotýká za dolními řezáky, ústa jsou roztažená do úsměvu) a **dy-ty-ny** (špička jazyka se odráží za horními řezáky, ústa jsou našpulena)
- 2) Pokud hrajeme deskovou hru na skupinové nápravě, můžeme **pro žáky, kteří s měkčením a tvrdostí slabik nemají problémy, vyrobit alternativní balíček karet a upevňovat jiné gramatické učivo** (například chytáky ve vyjmenovaných slovech: pil x pyl, viskat x výskat, lyska x líska, zívá x nazývá, sírová x syrová atp.)

DALŠÍ AKTIVITY A HRY S KARTIČKAMI S DI-TI-NI A DY-TY-NY

TŘÍDÍRNA

Pomůcky: využijeme kartičky se slovy z deskové hry a kartičky s písmeny i, í, y, ý ze hry Pásek

Pravidla: Hra je určena pro tři, maximálně pět žáků. Učitel rozdá každému žákovi stejný počet kartiček, např. 10. Na znamení učitele začnou žáci přiřazovat kartičky k chybějícím písmenům i, í, y, ý (rovnají je pod sebe – do sloupců). Kdo je hotov, vykřikne „mám“ a posadí se. Učitel si všimá pořadí žáků. Poté děti společně čekají, až dokončí poslední žák.

Kontrola: Učitel zkontroluje pohledem správnost rozříděných karet. Vítězem se stává ten, kdo byl hotov jako první, ovšem za podmínky správného přiřazení všech slov. Pokud má žák chybu, vítězí dítě na druhém místě, ale jen pokud má všechny karty přiřazeny správně. Objeví-li učitel chybu u všech dětí, nemá toto kolo vítěze.

Hru opakujeme podle počtu slíbených kol.

BLESKOVKA

Pomůcky: využijeme kartičky se slovy z deskové hry

Pravidla: Hra je vhodná max. pro 5 dětí docházejících na skupinovou nápravu

Na začátku učitel každému žákovi rozdá dohodnutý počet kartiček (5 až 10 podle počtu hráčů). Děti sedí v kruhu. Začínající hráč zvolí směr hry a přečte svému sousedovi první kartu. Soused doplní i, í, y, nebo ý a je-li jeho odpověď správná, získá tuto kartičku (na konci hry za každou kartičku získává 1 bod). Odpoví-li špatně odkládá kartu doprostřed kruhu. Potom je na řadě žák, který odpovídal...

Hra končí v okamžiku, kdy jsou vyčerpány všechny kartičky. Vítězí žák, který získal nejvíce kartiček, resp bodů. Na závěr si připomeneme slova, ve kterých se chybovalo. Žáci se pokusí zapojit je do krátkých vět a tyto věty napíší do sešitu.

TIK TAK BUM

Tvůrci doporučují hru dětem od 12 let, ale jistým uzpůsobením ji lze využívat v reedukacích již od 2. třídy. Např. jmenování slov začínajících na A, jmenování sloves, jmenování příbuzných slov k vyjmenovaným slovům po P.

Ve vyšších třídách si děti mohou losovat **karty se slabikami dy-ty-ny a di-ti-ni** a jmenovat slova. Symbol na hrací kostce dětem určí, zda se daná slabika musí vyskytovat na začátku slova, na konci, nebo libovolně.



4.3.4 Analýza výstupní diagnostiky jednotlivých žáků sledovaného souboru

Adam – 2. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (0x) : nesprávný tvar velkého „P“, sám opravuje vynechané „e“ ve slově letní, v měkčení a tvrdosti slabik nechybuje
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (17b) : schopnost sluchové analýzy slov je poměrně dobře vyvozená, ale u delších slov a souhláskových shluků je chlapec nejistý, prohodí pořadí hlásek, vypustí hlásku/ slabiku/ část slova. Chyby: ztvrdlý – <i>ztrvdly</i> nerozkazujte – <i>nerosujje</i> Sluch. synt. (23b) : nejistá syntéza delších slov se souhláskovými shluky, slova domýšlí; chyby: podrbat – <i>pobrat</i> , nepostradatelnost - <i>nepřátelnost</i>
Výstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 1		

Tabulka 29: Analýza výstupní diagnostiky - Adam

David – 2. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (0x) : bezchybná diferenciacie měkkých a tvrdých slabik
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (17b) : sluchem špatně rozlišuje zvukově podobné hlásky t-d, t'-d'. chyby: ztratí – <i>stra-d'-í</i> , ztvrdlý – <i>stvr-t-lý</i> , nerozkazujte – <i>neroskajuste</i> Sluch. synt. (21b) : bezchybná pouze u jednoduchých slov, delší slova se souhláskovými shluky je nutné 2x opakovat, nezná význam slov, proto je nemůže domyslet. Chyby: podrbat - <i>poprat</i>
Výstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 2		

Tabulka 30: Analýza výstupní diagnostiky - David

Patrik – 2. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (7x) : u měkkých slabik přidává háčky (kvěťiňy) – při kontrole slova sám opravuje, v diakritice chybuje 1x, výrazný problém se souhláskovými shluky – mění pořadí písmen ve slově <i>Plastias</i> místo <i>platýs</i> , 1x vynechávka písmena ve slově (<i>udchaný</i>), chyby v rozlišování měkčení a tvrdosti přetrvávají
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (8b) : hláskování zvládá jen na úrovni krátkých a jednoduchých slov (př. <i>pán</i> , <i>noha</i>). Chyby: <i>porucha</i> – <i>pora</i> , <i>princ</i> – <i>praech</i> , <i>ztratí</i> - <i>staky</i> Sluch. synt. (12b) : spolehlivě syntetizuje pouze jedno- a dvouslabičná slova bez souhláskových shluků. Chyby: <i>plete</i> – <i>plesten</i> , <i>polední</i> – <i>plodí</i> , <i>podrbat</i> - <i>prodat</i>
Výstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 3		

Tabulka 31: Analýza výstupní diagnostiky – Patrik

Filip – 3. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (2x): záměna zvukově podobných hlásek v –f (konífkou), diakritika správná, ale v práci lze na dvou místech spatřit opravu (pouští, zalíj)
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (20b): všechna slova vyhláskoval svižně a správně Sluch. synt. (25b): Problematická už jsou jen dlouhá a neobvyklá slova se shluky souhlásek. Druhý pokus byl poskytnut u slov polední a podrbat, které ve spěchu a z nepozornosti chybně složil jako <i>poladí</i> a <i>podrbání</i> . Slovo nepostradatelnost určil jako <i>nepostrádelnost</i> .
Výstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 4		

Tabulka 32: Analýza výstupní diagnostiky – Filip

Matyáš – 3. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (3x): nerozlišuje zvukově podobné hlásky h-ch (sních), přetrvávají obtíže v rozlišování tvrdých a měkkých hlásek uprostřed slova (čtíři, konívkou), patrný přepis měkkého „i“ na tvrdé „y“ – zůstává tečka u slova vody.
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (20b): Všechna slova analyzoval plynule se 100% správností. Sluch. synt. (27b): Obtíže se slovy obsahujícími souhláskový shluk uprostřed. Chyby: podrbat - <i>podbrat</i>
Výstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 5		

Tabulka 33: Analýza výstupní diagnostiky – Matyáš

Richard – 3. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (0x): V diktátu chlapec samostatně opravil 2 chyby. Při zvýšené pozornosti chlapec spec. chybovost uhlídá, ale pravopis není plně automatizován. Lze pozorovat nejistotu v rozliš. sykavek č-š (nejdříve napsal čtyři, potom opravil na čtyři) a v rozliš. znělosti hlásek (sních – škrtil c a opravil na sních).
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (20b): Slova analyzoval rychle a s jistotou. Sluch. synt. (27b): Obtíže ve slovech se souhl. shluky - vliv výkyvů v koncentraci pozornosti. Chyba: podrbat – <i>pobrat</i>
Výstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 6		

Tabulka 34: Analýza výstupní diagnostiky - Richard

Jakub – 4. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (5x): Stále problém s uhlídáním diakritiky (2x) – snich , kapesníkem; vynechávkami písmen ve slovech (2x) – zaodík místo závodník; spodoba znělosti (1x)- h-ch (snich)
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (16b): U dlouhých slov a slov s obtížnými souhl. shluky vypustí jednu hlásku, nebo jejich pořadí přehodí. Chyby: hrdlička – hrlidčka , ztvrdlý – ztvldlý, nerozkazujte – nerazkazurejte Sluch. synt. (21b): Chlapci se dařilo syntetizovat jednoduchá a krátká slova, obtížnější slova se souhl. shluky a víceslabičná slova jsou příliš těžká. Chyby: podrbat – <i>podebrat</i> , trestanec – <i>testenitrace</i> , nepostradatelnost - <i>nepopranoost</i>
Výstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 7		

Tabulka 35: Analýza výstupní diagnostiky - Jakub

Lukáš – 4. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (4x): občas nedodrží délku hlásek (2x) – chudy, čistym, objevují se zkomolená slova (seláty), nerozlišuje znělost a neznělost hlásek (snich). Rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek není upevněné – viz zjevné autokorekce ve slovech s dy-ty-ny/ di-ti-ni.
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (20b): Předkládaná slova analyzoval plynule a správně. Sluch. synt. (21b): Problematická jsou již jen neobvyklá slova se souhláskovými shluky. Chyby: polední – <i>pletení</i> , podrbat – <i>podobat</i> , nepostradatelnost - <i>nepozdravený</i>
Výstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 8		

Tabulka 36: Analýza výstupní diagnostiky - Lukáš

Tereza – 4. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (1x): Komolení slov dýmavnice – dýmocnice. Schopnost rozlišování podobně znějících slabik di-ti-ni/ dy-ty-ny na konci slov není zautomatizovaná – viz přepis ve slově čistí a pocestný.
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (18b): Vážne analýza delších slov se souhl. shluky. Chyby: nerozkazujte - <i>nerazkujte</i> Sluch. synt. (24b): Obtížná syntéza méně frekventovaných slov, některé slova domýšlí. Výpadky pozornosti! Chyby: střepy – <i>střepiny</i> , nepostradatelnost - <i>nepoznanost</i>
Výstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 9		

Tabulka 37: Analýza výstupní diagnostiky - Tereza

Jan – 5. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (1x): Při psaní obtíže se souhl. shluky, které se ale na specifické chybovosti neprojeví díky poskytnutému času. Dy-ty-ny/ di-ti-ni rozlišuje ještě nespolehlivě (čtíři), stejně tak zvukově podobné hlásky.
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (17b) : Analýza obtížnějších slov (víceslabičná slova v kombinaci se shluky souhl.) je nejistá a pomalá. Prohazuje pořadí hlásek nebo hlásky vypustí. Někdy se však sám opraví. Chyby porucha – <i>porcha</i> , ztvrdlý – <i>ztrvdý</i> . Sluch synt. (21b): Ve sluch syntéze jednodušší slova úspěšně tipuje, těžší slova se po druhém pokusu snaží domyslet, ale jeho odhady jsou nepřesné. Chyby: polední – <i>plesnivý</i> , podrbat – <i>probrat</i> , nepostradatelnost – <i>nepoddanost</i>
Výstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 10		

Tabulka 38: Analýza výstupní diagnostiky – Jan

Jakub – 5. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (4x): chybí čárky (zavodník), vynechává písmena ve slovech se souhláskovými shluky (koskovaný), nerodrzuje pravopis po měkkých a tvrdých slabikách (chřestíř) a souhláskách (obívají), komolí slova (chřestíř), dále velké množství gram. chyb
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (13b): Problémy s rozkladem souhl. shluků ve slovech, snaží se o rychlé tempo, sám se opravuje. Chyby: porucha – <i>poroucha</i> , ztvrdlý – <i>ztrvdlý</i> , nerozkazujte – <i>nreoujté</i> Sluch. synt. (21b): Spolehlivě syntetizuje jednoduchá a známá slova. V syntéze těžších slov (se souhl. shluky) neúspěšný. Chyby: polední – <i>plodění</i> , podrbat – <i>prodat</i> , nepostradatelnost – <i>x</i> , <i>vzdává</i>
Výstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 11		

Tabulka 39: Analýza výstupní diagnostiky - Jakub

Jaroslav – 5. třída

1.	Diktát	Spec. chybovost (1x): vynechávka písmene ve slově se souhláskovými shluky (koskovaný), dosud nedokonale rozlišuje měkké a tvrdé slabiky uprostřed a na konci slov – viditelná autokorekce ve slovech: udýchaný, trenýrky, barevnými, chřestýš
2.	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	Sluch. an. (20b): Všechna slova v pořádku. Sluch. synt. (26b): Třeba docvičit schopnost syntetizování delších slov se souhl. shluky! Chyby: podrbat – <i>podebrat</i> , nepostradatelnost – <i>neposádelnost</i> .

Výstupní diagnostika je uvedena v příloze č. 12

Tabulka 40: Analýza výstupní diagnostiky - Jaroslav

Výstupní diagnostika – srovnání sledovaného souboru žáků s kontrolní skupinou

skupina	třída		diakritika (háčky, čárky)			záměny			písmena		slova		gram. chyby	počet spec. chyb	
			přidávání	vynechávky	špatné umístění	zvukově podobné hlásky	měkčeni di-ti-ni	tvrdost dy-ty-ny	přidávání	vynechávky	komení	rozdělování			
SLEDOVANÝ SOUBOR ŽÁKŮ	2	Adam	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	2	David	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
	2	Patrik	0	2	0	1	1	3	1	0	0	0	0	8	
	3	Filip	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	
	3	Matyáš	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	3	
	3	Richard	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	4	Jakub	0	2	0	1	0	0	0	2	0	0	0	5	
	4	Lukáš	0	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4	
	4	Tereza	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
	5	Jan	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
	5	Jakub	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	6	4	
	5	Jaroslav	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	
	KONTROLNÍ SKUPINA	2	Daniel	0	8	0	1	0	3	0	0	0	0	0	12
		2	Lukáš	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	4
		2	Nicolas	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4
2		Petr	0	4	1	1	0	5	0	0	0	0	0	11	
3		Erik	0	7	0	1	2	1	0	1	0	0	1	12	
3		Mirek	0	3	0	1	0	0	0	1	0	0	0	5	
3		Vojtěch	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	4	
4		David	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	
4		Jan	1	6	0	1	0	0	0	1	0	0	0	9	
4		Matěj	2	7	0	0	0	1	0	0	0	0	1	10	
4		Roman	0	4	0	0	0	2	0	0	1	0	0	7	
5	Barbora	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
5	Vít	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2		

4.4 Závěry výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo **sestavení souboru stimulačních a reedukačních cvičení a zhodnocení jejich vlivu na nápravu**. Soubor je určen pro žáky prvního stupně (2. – 5. ročníku) základní školy s diagnostikovanou specifickou poruchou pravopisu - dysortografií. Na vybraný vzorek žáků jsem prostřednictvím představených speciálních metod působila od začátku ledna do konce května 2013. Žáci navštěvovali skupinovou speciální nápravu dle doporučení školního psychologa a možností rozvrhu, rozdělení byli podle tříd. Pro žáky 2. a 4. třídy se reedukační nácvik konal 2x týdně po dobu 40 minut, žáci 3. a 5. třídy docházeli 1x týdně na jednu čtyřicetiminutovou vyučovací hodinu. Každá hodina byla diferenciována do více částí, střídána byla práce samostatná s frontální výukou. V reedukačních aktivitách jsem volila individuální přístup, zatímco stimulační aktivity byly uplatňovány především ve skupině. K naplnění stanoveného cíle jsem zvolila hlavní výzkumnou hypotézu a jeden dílčí výzkumný předpoklad.

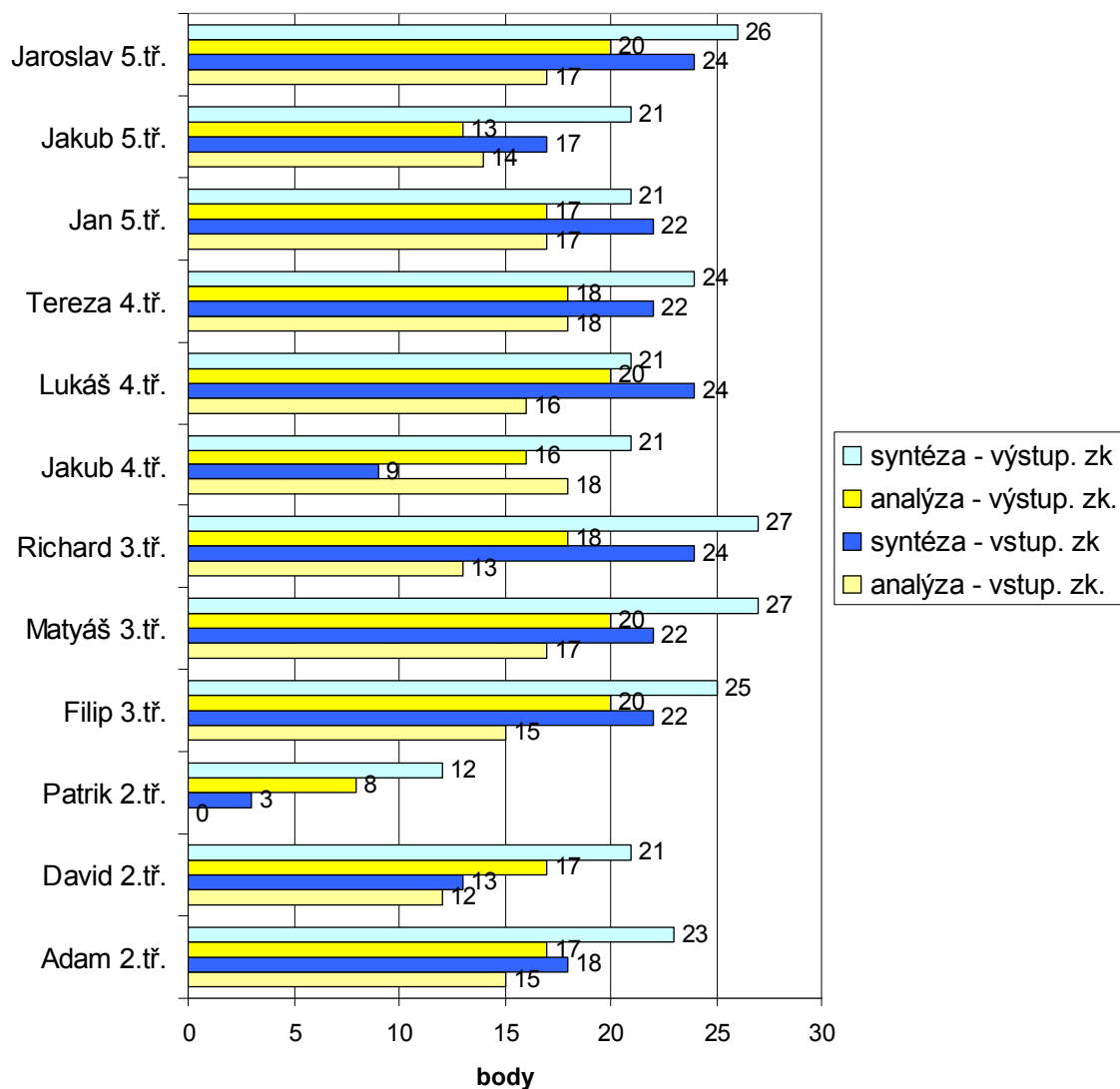
Výzkumná hypotéza:

H 1: Cílená podpora prostřednictvím reedukačního programu zmírňuje projevy specifické poruchy pravopisu u žáků prvního stupně. U žáků výzkumné skupiny očekáváme zlepšení oproti kontrolní skupině žáků v následujících oblastech:

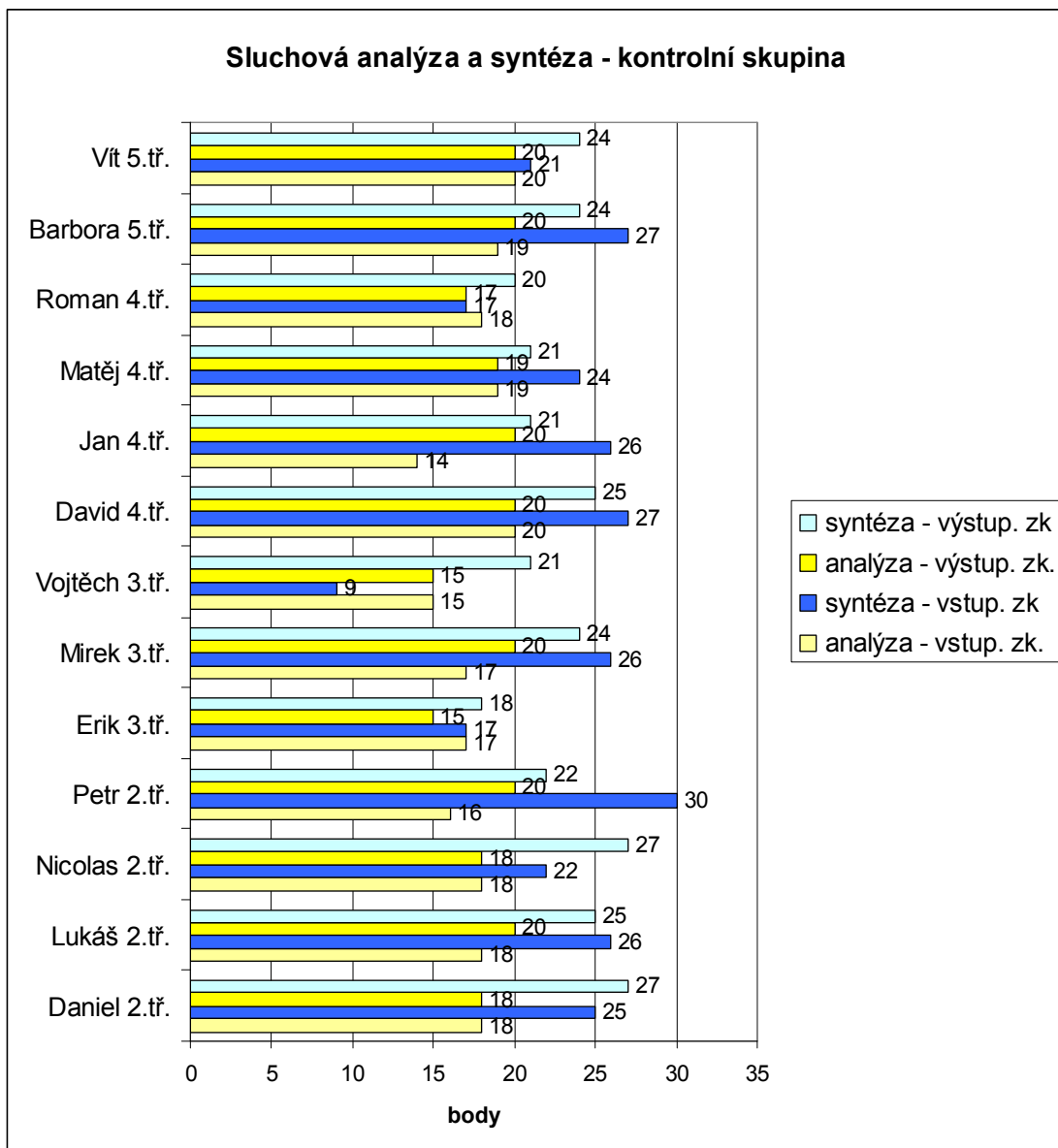
a. Sluchová analýza a syntéza

Zjištěné výsledky provedené srovnáním dosaženého bodového skóre vstupní a výstupní zkoušky sluchové analýzy a syntézy jsou u obou skupin pozitivní. U všech žáků výzkumné skupiny došlo po realizované intervenci k výraznému zlepšení ve schopnosti analyzovat slova na hlásky a obráceně. U žáků kontrolní skupiny lze také v této oblasti zpozorovat zlepšení, není však tak markantní jako u žáků výzkumné skupiny. Vzhledem k tomu, že výchozí bodový skór výzkumné skupiny byl podstatně nižší než výchozí bodový skór kontrolní skupiny, NELZE skupiny žáků v tomto ohledu srovnávat. Zlepšení žáků ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy můžeme posuzovat jedinečně individuálně.

Sluchová analýza a syntéza - sledovaný soubor žáků

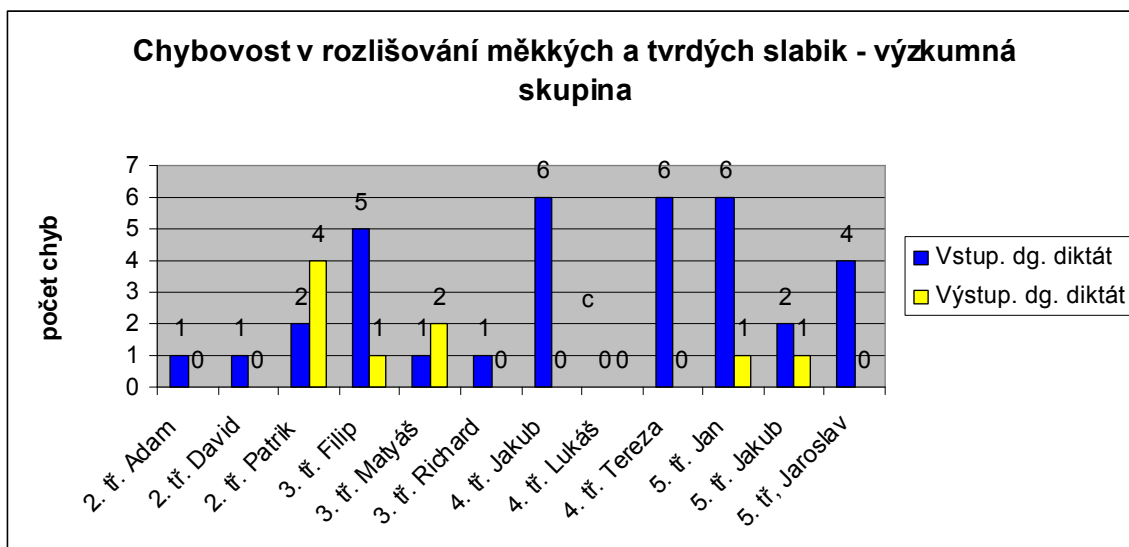


Graf 1 Bodové skóre zkoušky sluchové analýzy a syntézy naměřené u výzkumné skupiny

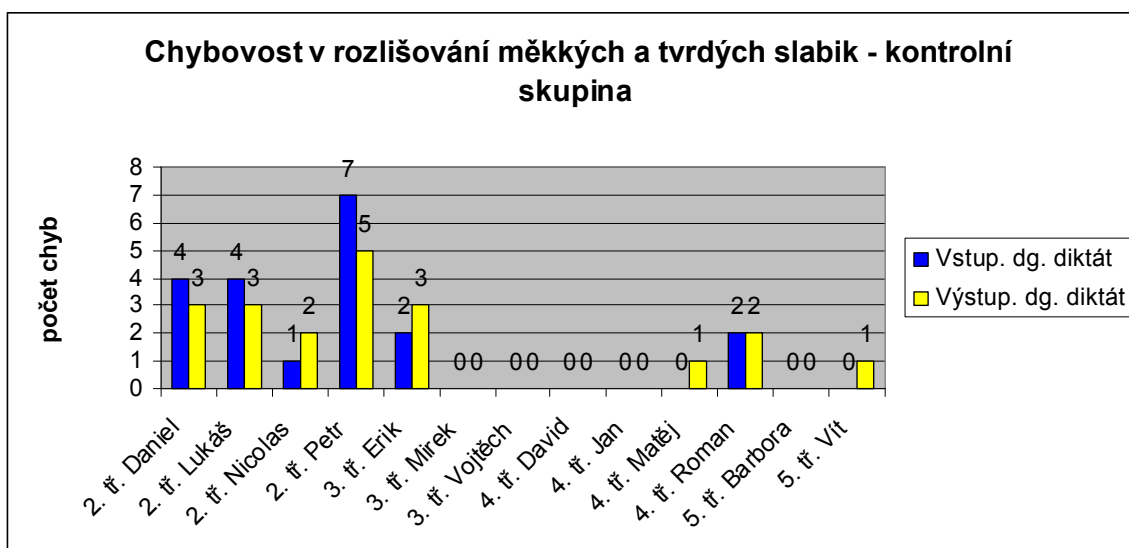


Graf 2 Bodové skóre zkoušky sluchové analýzy a syntézy naměřené u kontrolní skupiny

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



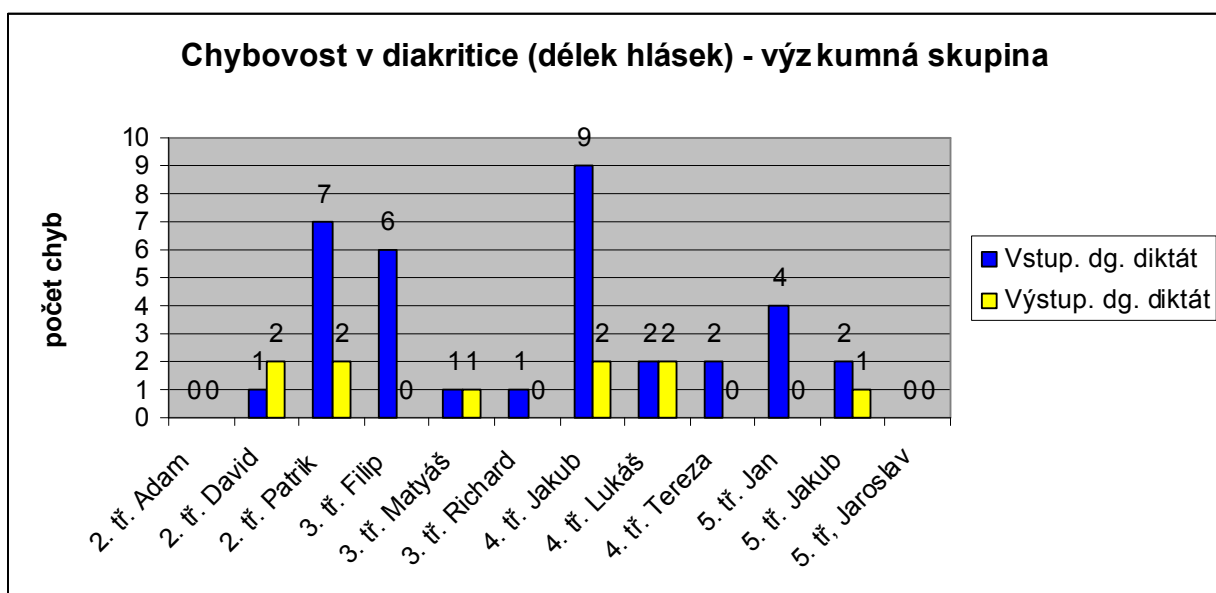
Graf 3 Chybovost v rozlišování měkkých a tvrdých slabik - výzkumná skupina



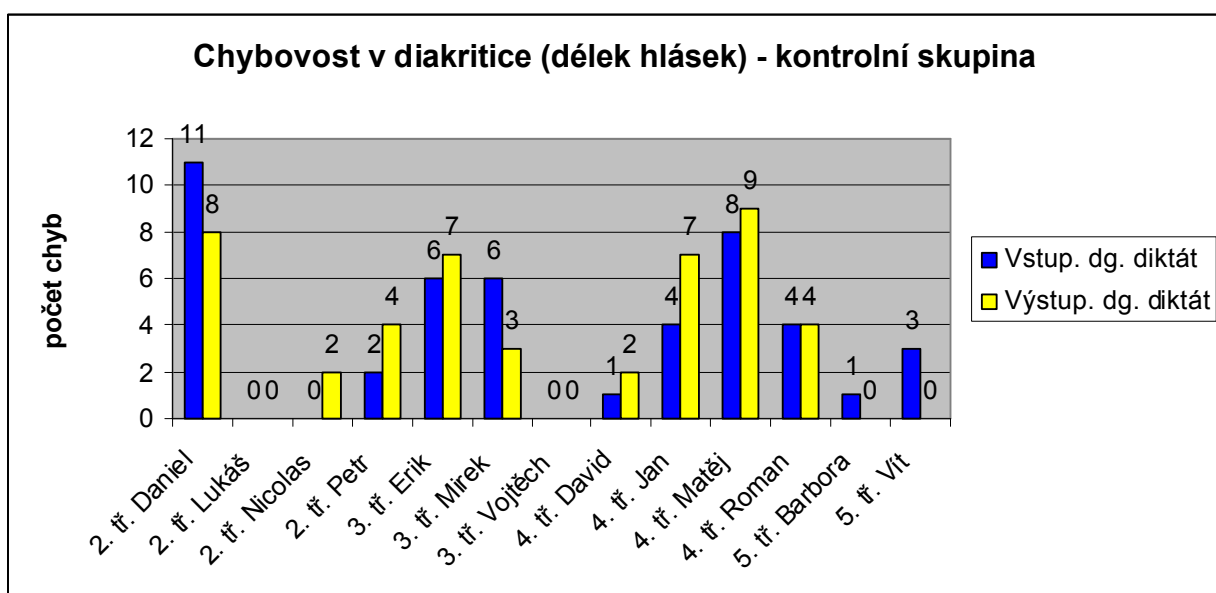
Graf 4 Chybovost v rozlišování měkkých a tvrdých slabik - kontrolní skupina

Zjištěné výsledky provedené srovnáním vstupního a výstupního diagnostického diktátu obou skupin prokázaly, že u výzkumné skupiny došlo oproti kontrolní skupině k výraznějšímu snížení chybovosti v rozlišování měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/ dy-ty-ny. Ve výzkumné skupině se 9 ze 12 žáků zlepšilo (z toho 6 z 9 žáků nechybovalo vůbec), zatímco v kontrolní skupině lze pozorovat zlepšení pouze u 3 dětí. Ke zhoršení došlo u jednoho žáka výzkumné skupiny (o 2 chyby), kdežto v kontrolní skupině se zhoršili 4 žáci o 1 chybu.

c. Rozlišování kvality délky samohlásek



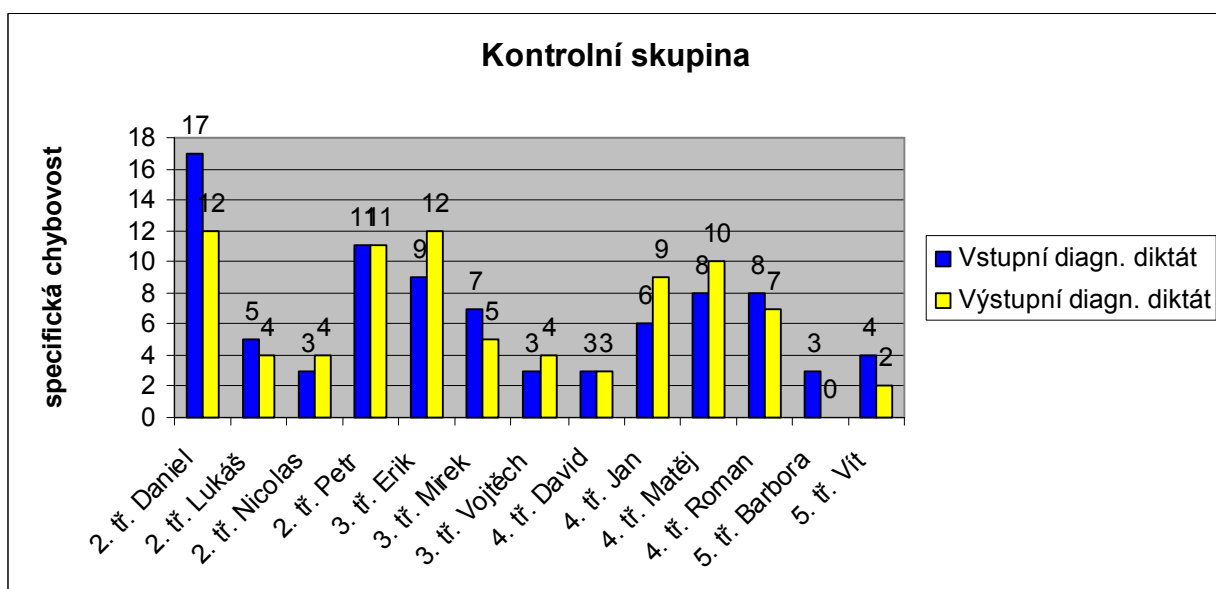
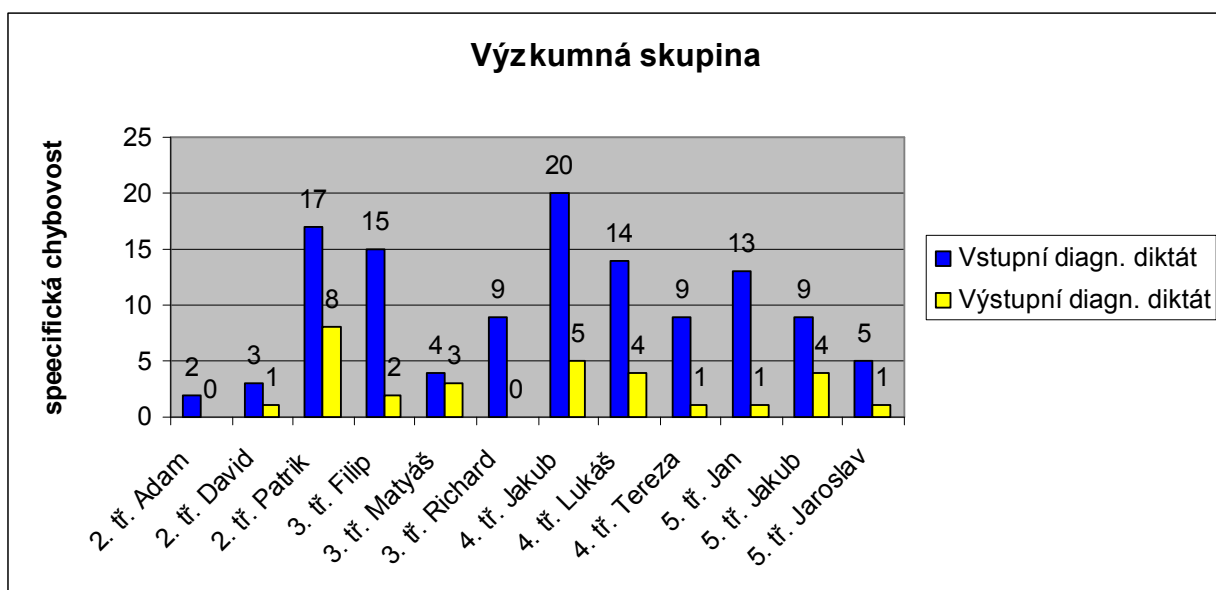
Graf 5 Chybovost v diakritice - výzkumná skupina



Graf 6 Chybovost v diakritice - kontrolní skupina

Zjištěné výsledky provedené srovnáním vstupního a výstupního diagnostického diktátu obou skupin prokázaly u kontrolní skupiny častější výskyt chybovosti v rozlišování kvality délek samohlásek. Ve výzkumné skupině došlo u 7 žáků ke zlepšení a 1 žák se zhoršil, zatímco v kontrolní skupině se zlepšili jen 3 žáci a 6 žáků chybovalo více. Stejný stav chybovosti na počátku a konci výzkumu trval u 4 žáků výzkumné a 3 žáků kontrolní skupiny.

Srovnání celkové specifické chybovosti výzkumná skupina vs. kontrolní skupina




Zhodnocením celkového součtu specifických chyb vstupního a výstupního diagnostického diktátu u obou skupin lze prokázat, že u žáků výzkumné skupiny byly projevy specifické poruchy pravopisu vlivem absolvování pětiměsíčního intenzivního reedukačního programu patrně zmírněny.

Dílčí výzkumný předpoklad „Žáci, se kterými byla realizována intervence, preferují při reedukaci dysortografie „pásek“ oproti tradičním pomůckám.“ se NEPOTVRDIL.

Žáky nejvíce bavila hra Tik ťak bum (nazývají ji jako Bomba) a to především kvůli doprovodném zvukovému efektu, akci a napětí. Z mého pohledu je pomůcka „pásek“ v reedukaci přínosnější. Učitelé vizualizuje způsob práce a přemýšlení žáka a díky tomu lze na manipulaci s kartičkami vysledovat hodně důležitých věcí. Pomůcka u žáka snižuje tendenci tipovat jako při diktátě, odhalí problémy s analýzou slov, s rozlišováním délek hlásek a slabik dy-ty-ny/ di-ti-ni. Nespornou výhodou je také okamžitá možnost kontroly.

Vyhodnocení probíhalo dotazníkovým šetřením mezi žáky výzkumné skupiny. Žáci odpovídali na tři otázky. Dotazník zjišťoval obecnou spokojenost žáků s používáním reedukačních pomůcek, žáci volili z nabídky své dvě nejoblíbenější pomůcky a měli možnost se vyjádřit, co se jim na pomůcce, kterou zvolili na prvním místě, líbilo.

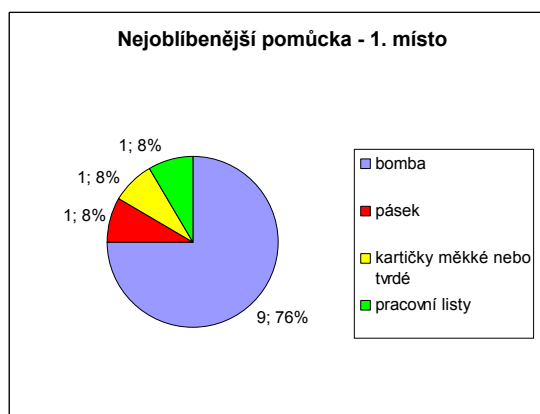
<p>1. Jak mě bavila práce s pomůckami? Vyber smajlíka:</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>2. Zakroužkuj, se kterou pomůckou jsi pracoval/a nejraději: červeně – 1. místo modře – 2. místo</p> <p>DYSCOM BOMBA PÁSEK PRAC.LISTY</p> <p>DESKOVÁ KARTIČKY HRA I/Y měkké nebo tvrdé?</p> <p>3. Co se mi na pomůcce (zakroužkoval/a jsem červeně) líbilo?</p>
--

Obrázek 9 Dotazník pro žáky

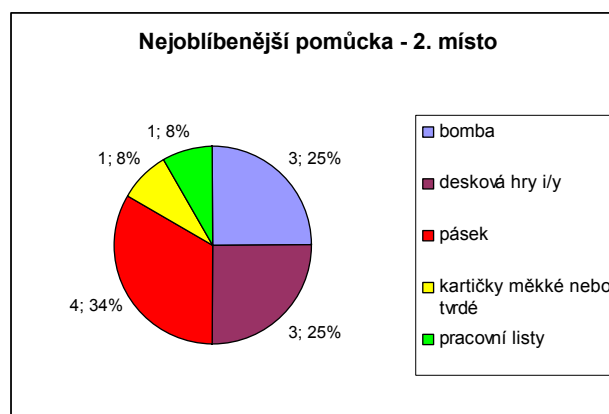
ad 1.) Jak mě bavila práce s pomůckami?

10 dětí zakroužkovalo smajlíka s úsměvem, 2 děti zvolily neutrálního smajlíka. Lze konstatovat, že všech 12 dětí vnímalo intenzivní reedukační působení příznivě.

ad 2.) Zakroužkuj, se kterou pomůckou jsi pracoval/a nejraději.



Graf 7 Nejoblíbenější pomůcka - 1. místo



Graf 8 Nejoblíbenější pomůcka - 2. místo

ad 3.) Co se mi na pomůcce (1. místo) líbilo?

Bomba

„Je to super hra. Nikdy nevíme u koho to bouchne.“

„Protože bila zábavná a bila dobrá.“

„Je to srandovní pomůcka.“

„Bavilo mě to protože do dycky udělalo BUM.“

„Že mohu vymyšlet slova a že je paní učitelka velmi kreativní.“

„Bomba bila moc zábavná. Líbilo se mi že vybuchnula paní učitelce.“

„Protože to byla švanda jak to bouchalo.“

„Bylo to moc dobrý ☺!“

„Nevím.“

Pásek

„Protože sme vymýšleli a hádali slovíčka.“

Kartičky měkké nebo tvrdé?

„Bavilo mě soutěžit.“

Pracovní listy

„Protože mi pracovní listy hodně pomohli a zlepšila sem se.“

Závěr

Již druhým rokem pracuji na základní škole pro žáky s poruchami učení jako speciální pedagog. Za dobu své vykonávané praxe jsem na vlastní kůži pocítila, že učitelovou náplní práce s žáky se specifickými poruchami učení je permanentní upoutávání jejich pozornosti, střídání činností a zařazování práce v kratších časových celcích, motivování a povzbuzování žáků, jejich vedení k dokončení úkolů, korigování chování temperamentních dětí a dodávání sebedůvěry a chválení dětí úzkostných. Některé hodiny speciální nápravy jsou náročné a vyžadují kreativitu učitele při vymýšlení mnemotechnických pomůcek a volbu pomůcek obecně. Ve své diplomové práci jsem chtěla využít vlastní výroby, kterou považuji za zdařilou a nápaditou. Proto jsem si jako téma práce zvolila „Pomůcky k reedukaci dysortografie u žáků na prvním stupni základní školy“.

Za hlavní cíl diplomové práce jsem si stanovila vytvořit vlastní soubor stimulačních a reedukačních cvičení a ověřit jejich úspěšnost v reedukaci dysortografie. Na základě rozhovoru s třídními učitelkami a školní psychologkou a rozboru speciálně-pedagogické dokumentace, jsem se snažila co nejpřesněji specifikovat reedukační cíle žáků. Z žáků v individuální integraci na běžné základní škole jsem sestavila adekvátní kontrolní skupinu. Pro vstupní diagnostiku jsem zvolila zkoušku sluchové analýzy a syntézy (dle instrumentu užívaným naším interním pracovištěm) a krátký diagnostický diktát. Dále jsem sestavila soubor stimulačních a reedukačních cvičení, které jsem používala v hodinách skupinové speciální nápravy po dobu pěti měsíců. Výstupní diagnostiku jsem provedla prostřednictvím stejných činností jako diagnostiku vstupní. V závěru šetření jsem porovnála výsledky výzkumné a kontrolní skupiny v obou diagnostických zkouškách a zhodnotila vliv užitých reedukačních metod na zmírnění projevů plynoucích z dysortografie, specifické poruchy pravopisu.

Celkově se domnívám, že diplomová práce svým obsahem splnila předpokládané zadání. S výsledky výzkumného šetření bych chtěla seznámit vedení školy, ve které působím, a speciální pedagožku ze školy, která poskytovala kontrolní skupinu žáků. Zpracovanou metodiku k pomůcce budu dále uplatňovat ve své pedagogické praxi. Již mám vizi, jak ji zdokonalit.

Seznam použité literatury

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. Brno: 2006. ISBN 80-210-3822-5.
- BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení*. In PIPEKOVÁ, J. (ed.): *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno, Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
- BARTOŇOVÁ, M. ed. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido, 2007 a. ISBN 978-80-7315-162-1.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007 b. ISBN 978-80-7315-140-9.
- BLAŽKOVÁ, R. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-89-3.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 987-80-247-3030-1.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-19-4
- KUCHARSKÁ, A., CHALUPOVÁ, E. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2005*. 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 2005.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, specifické poruch učení*. Praha: H&H, 1995. ISBN 80-85467-56-9.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-000-8.
- OŠLEJŠKOVÁ, H. *Neurovývojové poruchy a jejich důsledky v dospělém věku*. *Neurologie pro praxi*. 2010; 11(6). [online]. [cit. 31. 12. 2012] Přístup z <<http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/02.pdf>>
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-8173.
- PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN: 80-7315-120-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Portál: Praha, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM pro základní vzdělávání. VÚP: Praha, 2005. ISBN 80-87000-02-
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, s. r. o., 2003, s. 263. ISBN 80-7178-

800-7.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4

STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MU, 2007. ISBN 80-210-3687-7

VÍTKOVÁ, M.: *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

ŘÍČAN, P. , KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1997.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Reedukace specifických poruch učení*. Praha: Portál, 2008.
ISBN 978-80-7367-474-8

Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Seznam tabulek a obrázků

Tabulka 1: Programy nácviku dle Brigitte Sindelarové	29
Tabulka 2: Oblasti diagnostiky Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.....	30
Tabulka 3: Psaní s hraním - obsah	48
Tabulka 4: Charakteristika žáka – Adam	58
Tabulka 5: Charakteristika žáka – David	59
Tabulka 6: Charakteristika žáka – Patrik.....	60
Tabulka 7: Charakteristika žáka - Filip	61
Tabulka 8: Charakteristika žáka - Richard	62
Tabulka 9: Charakteristika žáka – Matyáš.....	63
Tabulka 10: Charakteristika žáka - Jakub.....	64
Tabulka 11: Charakteristika žáka - Lukáš	65
Tabulka 12: Charakteristika žáka – Tereza	66
Tabulka 13: Charakteristika žáka - Jan	67
Tabulka 14: Charakteristika žáka – Jaroslav	68
Tabulka 15: Charakteristika žáka - Jakub.....	69
Tabulka 16: Analýza vstupní diagnostiky – Adam.....	74
Tabulka 17: Analýza vstupní diagnostiky – David.....	74
Tabulka 18: Analýza vstupní diagnostiky – Patrik	75
Tabulka 19: Analýza vstupní diagnostiky – Filip	75
Tabulka 20: Analýza vstupní diagnostiky - Matyáš.....	75
Tabulka 21: Analýza vstupní diagnostiky - Richard.....	76
Tabulka 22: Analýza vstupní diagnostiky - Jakub	76
Tabulka 23: Analýza vstupní diagnostiky - Lukáš.....	77
Tabulka 24: Analýza vstupní diagnostiky - Tereza.....	77
Tabulka 25: Analýza vstupní diagnostiky - Jan.....	77
Tabulka 26: Analýza vstupní diagnostiky - Jakub	78
Tabulka 27: Analýza vstupní diagnostiky - Jaroslav	78
Tabulka 28: Vstupní diagnostika – srovnání spec. chybovosti žáků ze sledovaného souboru s žáky z kontrolní skupiny	79
Tabulka 29: Analýza výstupní diagnostiky - Adam.....	84
Tabulka 30: Analýza výstupní diagnostiky - David.....	84
Tabulka 31: Analýza výstupní diagnostiky – Patrik	84

Tabulka 32: Analýza výstupní diagnostiky – Filip	85
Tabulka 33: Analýza výstupní diagnostiky – Matyáš	85
Tabulka 34: Analýza výstupní diagnostiky - Richard	85
Tabulka 35: Analýza výstupní diagnostiky - Jakub	86
Tabulka 36: Analýza výstupní diagnostiky - Lukáš.....	86
Tabulka 37: Analýza výstupní diagnostiky - Tereza.....	86
Tabulka 38: Analýza výstupní diagnostiky – Jan	87
Tabulka 39: Analýza výstupní diagnostiky - Jakub	87
Tabulka 40: Analýza výstupní diagnostiky - Jaroslav.....	88
Obrázek 1: Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce 1. + 2. díl ...	51
Obrázek 2: Psaní s hraním.....	52
Obrázek 3: ČTENÍ, PSANÍ, MALOVÁNÍ 4	53
Obrázek 4: Interaktivní učebnice českého jazyka 2. díl: HLÁSKOSLOVÍ	53
Obrázek 5: Menu programu Dyscom.....	51
Obrázek 6: Nabídka cvičení v sekci „Slova – cvičení“	52
Obrázek 7: Ukázka cvičení zaměřeného na rozlišování di-ti-ni a dy-ty-ny	52

Seznam příloh

- Příloha č. 1 Diagnostické podklady – ADAM
- Příloha č. 2 Diagnostické podklady – DAVID
- Příloha č. 3 Diagnostické podklady – PATRIK
- Příloha č. 4 Diagnostické podklady – FILIP
- Příloha č. 5 Diagnostické podklady – MATYÁŠ
- Příloha č. 6 Diagnostické podklady – RICHARD
- Příloha č. 7 Diagnostické podklady – JAKUB
- Příloha č. 8 Diagnostické podklady – LUKÁŠ
- Příloha č. 9 Diagnostické podklady – TEREZA
- Příloha č. 10 Diagnostické podklady – JAN
- Příloha č. 11 Diagnostické podklady – JAKUB
- Příloha č. 12 Diagnostické podklady – JAROSLAV
- Příloha č. 13 Diagnostické podklady – DANIEL
- Příloha č. 14 Diagnostické podklady – LUKÁŠ
- Příloha č. 15 Diagnostické podklady – NICOLAS
- Příloha č. 16 Diagnostické podklady – PETR
- Příloha č. 17 Diagnostické podklady – ERIK
- Příloha č. 18 Diagnostické podklady – MIREK
- Příloha č. 19 Diagnostické podklady – VOJTĚCH
- Příloha č. 20 Diagnostické podklady – DAVID
- Příloha č. 21 Diagnostické podklady – JAN
- Příloha č. 22 Diagnostické podklady – MATĚJ
- Příloha č. 23 Diagnostické podklady – ROMAN
- Příloha č. 24 Diagnostické podklady – BARBORA
- Příloha č. 25 Diagnostické podklady – VÍT
- Příloha č. 26 Leták slov k pomůcce Pásek
- Příloha č. 27 Hrací plán deskové hry
- Příloha č. 28 Kartičky se slovy k deskové hře

Příloha č. 1 Diagnostické podklady – ADAM

Vstupní diagnostický diktát:

divonij, udrychaniij, ledni, kreslinoj
 slabij, platiij je ryba.
 masisek není lymij.

Výstupní diagnostický diktát:

chudij, divonij, udrychaniij
 ledni, kreslinoj, platiij je ryba
 Masisek není lymij.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: ADAM		věk 8 let 6 měs.	
dat. vyšetření 11. 12. 2012			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	0	7. podržet
1	8. strčila	0	8. slovníček
0	9. cvrčci	0	9. střecha
0	10. nepokoušejte	-	10. pravděpodobnost
body celkem: 15		body celkem: 18	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: ADAM		věk 8 let 11 měs.	
dat. vyšetření 17. 5. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	2	8. trestanec
0	9. ztvrdlý	3	9. střepey
1	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 17		body celkem: 23	

Příloha č. 2 Diagnostické podklady – DAVID

Vstupní diagnostický diktát:

divenky, udýchaný,
lesní, křesťany, chudí
Plasťák je ryba. malýšek není kůz.

Výstupní diagnostický diktát:

chudí, divenky,
udýchaný, lesní,
křesťany. Plasťák je ryba,
malýšek není kůz.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: DAVID		věk 8 let 8 měs.	
dat. vyšetření 11. 12. 2012			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	0	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	0	5. drozd
1	6. hrazda	2	6. pohádka
1	7. skříše	2	7. podržet
0	8. strčila	0	8. slovníček
0	9. cvrčci	0	9. střecha
0	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 12		body celkem: 13	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: DAVID		věk 9 let 1 měs.	
dat. vyšetření 17. 5. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	2	6. polední
1	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	2	8. trestanec
1	9. ztvrdlý	2	9. střepey
1	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 17		body celkem: 21	

Příloha č. 3 Diagnostické podklady – PATRIK

Vstupní diagnostický diktát:

divný, udobaný, lesní,
 květiny, chdi
 Plavák je ryba. Malýk není
 líný.

Výstupní diagnostický diktát:

hude, divný, udobaný, lesní,
 květiny
 Plavák je ryba. Malýk
 není líný.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: PATRIK		věk 8 let 7 měs.	
		dat. vyšetření 11. 12. 2012	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
0	1. mák	3	1. hůl
0	2. maso	0	2. nůše
0	3. palice	0	3. brok
-	4. hřeb	0	4. kráva
-	5. prásk	-	5. drozd
-	6. hrazda	-	6. pohádka
-	7. skryše	-	7. podržet
-	8. strčila	-	8. slovníček
-	9. cvrčci	-	9. střecha
-	10. nepokoušejte	-	10. pravděpodobnost
body celkem: 0		body celkem: 3	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: PATRIK		věk 9 let	
		dat. vyšetření 17. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
0	3. porucha	2	3. hlas
2	4. hned	1	4. plete
0	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	0	6. polední
0	7. ztratí	0	7. podrbat
0	8. hrdlička	0	8. trestanec
0	9. ztvrdlý	-	9. střepey
-	10. nerozkazujte	-	10. nepostradatelnost
body celkem: 8		body celkem: 12	

Příloha č. 4 Diagnostické podklady – FILIP

Vstupní diagnostický diktát:

narvášý sních, udýchámý narvodník,
 čbříř čbřídiny,
 Dýmovníce poušči křstý dým.
 Puchoravý byřřý jow melšpecný.
 Romýřkou vodě valijš křédiny.

Výstupní diagnostický diktát:

narvášý sních, udýchámý narvodník,
 čbříř čbřídiny,
 Dýmovníce poušči křstý dým,
 Hornýřkou vodě valijš jow křédiny.
 Puchoraví byřří jow melšpecní.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: FILIP		věk 10 let 2 měs.	
		dat. vyšetření 12. 12. 2012	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
bodý		bodý	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	0	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
0	7. skryše	0	7. podržet
2	8. strčila	3	8. slovníček
0	9. cvrčci	1	9. střecha
1	10. nepokoušejte	3	10. pravděpodobnost
body celkem: 15		body celkem: 22	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: FILIP		věk 10 let 7 měs.	
		dat. vyšetření 21. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
bodý		bodý	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	2	6. polední
2	7. ztratí	2	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepey
2	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 20		body celkem: 25	

Příloha č. 5 Diagnostické podklady – MATYÁŠ

Vstupní diagnostický diktát:

navařij sniž, udýchanej sávodník,
 čtyři čerkiny, Dýmornice pouští
 hustý dým. Pruhovaní hřivky jsou nebezpeční.
 Konjčkou vody salej květinny.

Výstupní diagnostický diktát:

navařij sniž, udýchanej sávodník, čtyři
 čerkinny, Dýmornice pouští hustý dým.
 Konjčkou vody salej jsou květinny.
 Pruhovaní hřivky jsou nebezpeční.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: MATYÁŠ		věk 9 let 9 měs.	
		dat. vyšetření 12. 12. 2012	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	0	7. podržet
2	8. strčila	1	8. slovníček
0	9. cvrčci	3	9. střecha
1	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 17		body celkem: 22	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: MATYÁŠ		věk 10 let 2 měs.	
		dat. vyšetření 21. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepy
2	10. nerozkazujte	3	10. nepostradatelnost
body celkem: 20		body celkem: 27	

Příloha č. 6 Diagnostické podklady – RICHARD

Vstupní diagnostický diktát:

nasáhlý smích, udáchaný ^hrávodník
 šlyři čvrtiny,
 Dýmovice pouští hrdý dým.
 Pruhovaní šlyři jsou nebespečný.
 Konjokou vody salij křestiny.

Výstupní diagnostický diktát:

nasáhlý smích, udáchaný rávodník,
 šlyři čvrtiny,
 Dýmovice pouští hrdý dým.
 Konjokou vody salij jarní
 křestiny. Pruhovaní šlyři jsou
 nebespeční.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: RICHARD		věk 9 let 6 měs.	
		dat. vyšetření 12. 12. 2012	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
1	7. skryše	0	7. podržet
0	8. strčila	3	8. slovníček
0	9. cvrčci	3	9. střecha
0	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 13		body celkem: 24	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: RICHARD		věk 9 let 11 měs.	
		dat. vyšetření 21. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
0	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepy
2	10. nerozkazujte	3	10. nepostradatelnost
body celkem: 18		body celkem: 27	

Příloha č. 7 Diagnostické podklady – JAKUB

Vstupní diagnostický diktát:

narváš míšky udýchany sádky, křídly x
 šeršiny
 šimonec, porůdi křídly dím.
 Našok čisti čistým kapesníkem body.
 Křídly pocestný kade salidy.

Výstupní diagnostický diktát:

narváš míšky udýchany sádky
 šeršiny
 šimonec, porůdi křídly dím.
 Křídly pocestný kade salidy.
 Našok čisti čistým kapesníkem body.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: JAKUB		věk 10 let 7 měs.	
		dat. vyšetření 13. 12. 2012	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	0	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	0	4. kráva
2	5. prásk	0	5. drozd
2	6. hrazda	0	6. pohádka
2	7. skryše	0	7. podržet
2	8. strčila	0	8. slovníček
1	9. cvrčci	3	9. střecha
1	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 18		body celkem: 9	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: JAKUB		věk 11 let	
		dat. vyšetření 22. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
1	8. hrdlička	0	8. trestanec
1	9. ztvrdlý	3	9. střepy
0	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 16		body celkem: 21	

Příloha č. 8 Diagnostické podklady – LUKÁŠ

Vstupní diagnostický diktát:

naváší snich, udýcháný sávodník,
 štíři štrudliny
 Dymovnice poušší husší dým,
 Malýpek čistí čistým kapesníkem
 bošy. Chudí počestný brade selášy.

Vstupní diagnostický diktát:

naváší snich, udýcháný sávodník,
 štíři štrudliny
 Dymovnice poušší husší dým,
 Chudí počestný brade selášy.
 Malýpek čistí čistým kapesníkem bošy.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: LUKÁŠ		věk 10 let 6 měs.	
dat. vyšetření 13. 12. 2012			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	2	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	2	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	0	7. podržet
0	8. strčila	3	8. slovníček
0	9. cvrčci	2	9. střecha
2	10. nepokoušejte	3	10. pravděpodobnost
body celkem: 16		body celkem: 24	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: LUKÁŠ		věk 10 let 11 měs.	
dat. vyšetření 22. 5. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	0	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepy
2	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 20		body celkem: 21	

Příloha č. 9 Diagnostické podklady – TEREZA

TEREZA

Vstupní diagnostický diktát:

naváší sních, ^ýudýchaní ^ýzávodníků, divný pohled,
 lesní ^ýbeničky, čtyři ^ýčokolady.
 Dýmárnice pouští hustý dým.
 Chudý, ^ýpocestný ^ýhrade ^ýsalády.
 Malýšek ^ýčistý ^ýčistým ^ýkapesníkem
 body.

Výstupní diagnostický diktát:

naváší sních, ^ýudýchaní ^ýzávodníků, čtyři ^ýčokolady.
 Dýmárnice ^ýpouští ^ýhustý ^ýdým. Chudý ^ýpocestný ^ýhrade ^ýsalády. Malýšek ^ýčistý ^ýčistým ^ýkapesníkem
 body.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: TEREZA		věk 10 let 5 měs.	
		dat. vyšetření 13. 12. 2012	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	1	2. nůše
2	3. palice	1	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	3	7. podržet
2	8. strčila	3	8. slovníček
0	9. cvrčci	2	9. střecha
2	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 18		body celkem: 22	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: TEREZA		věk 10 let 10 měs.	
		dat. vyšetření 22. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	3	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	0	9. střepy
0	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 18		body celkem: 24	

Příloha č. 10 Diagnostické podklady – JAN

Vstupní diagnostický diktát:

Udýchaný, vánočník, čivý čupeliny, divný pohled,
 letní brunčiky, Modily letí nad barevnými ráhoňy.
 Chrestis kostkovaný patří mezi hochy, jedovatý hadi obývá
 kromatý ^{bíh} všech řeky.

Výstupní diagnostický diktát:

Udýchaný vánočník, divný pohled, letní brunčiky,
 čivý čupeliny,
 Modily letí nad barevnými ráhoňy.
 Chrestis kostkovaný patří mezi hochy.
 Jedovatý hadi obývá ji kromatý ~~bíh~~ všech řeky.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: JAN		věk 11 let 5 měs.	
		dat. vyšetření 12. 12. 2012	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
0	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	0	6. pohádka
2	7. skryše	2	7. podržet
2	8. strčila	3	8. slovníček
1	9. cvrčci	2	9. střecha
2	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 17		body celkem: 22	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: JAN		věk 11 let 10 měs.	
		dat. vyšetření 21. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
1	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	0	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
0	9. ztvrdlý	3	9. střepey
2	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 17		body celkem: 21	

Příloha č. 11 Diagnostické podklady – JAKUB

Vstupní diagnostický diktát:

udýchání vázodník, stříci čtrctiny, divný
pohled, letní benjčky
Možily letí nad barvenými rábony.
čtrcti koskovaný paří mezí hadý.
Jedovatí hadí obývají břech travnatí.

Výstupní diagnostický diktát:

Udýchání vázodník, divný pohled, letní
 benjčky, čtyři čtrctiny.
 Možily letí nad barvenými rábony,
 čtrcti koskovaný paří mezi hadý.
 Jedovatí hadí obývají travnatý
 břech řeky.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: JAKUB		věk 11 let 6 měs.	
		dat. vyšetření 12. 12. 2012	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	0	2. nůše
2	3. palice	0	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	2	5. drozd
2	6. hrazda	2	6. pohádka
2	7. skryše	2	7. podržet
0	8. strčila	2	8. slovníček
0	9. cvrčci	3	9. střecha
0	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 14		body celkem: 17	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: JAKUB		věk 11 let 11 měs.	
		dat. vyšetření 21. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
0	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	0	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
1	8. hrdlička	3	8. trestanec
0	9. ztvrdlý	3	9. střepy
0	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 13		body celkem: 21	

Příloha č. 12 Diagnostické podklady – JAROSLAV

Vstupní diagnostický diktát:

udýchaný rávodník, ^{ny} chříví chviliny,
 divný polled, letní sthemírky.
 Mohlyti letí nad barerónimí nahony.
 Chřestýs barhovaný palčí mezi hady.
 Jedovatí hady obývají barvaný břech řeky.

Výstupní diagnostický diktát:

udýchaný rávodník, divný polled, letní hemírky
 chříví chviliny
 Mohlyti letí nad barerónimí nahony.
 Chřestýs barhovaný palčí mezi hady.
 Jedovatí hadi obývají barvaný břech řeky.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: JAROSLAV		věk 11 let 3 měs.	
dat. vyšetření 12. 12. 2012			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
bodů		bodů	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	1	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skrýše	2	7. podržet
2	8. strčila	3	8. slovníček
1	9. cvrčci	3	9. střecha
0	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 17		body celkem: 24	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: JAROSLAV		věk 11 let 8 měs.	
		dat. vyšetření 21. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
<i>body</i>		<i>body</i>	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. pleť
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepy
2	10. nerozkazujte	2	10. nepostradatelnost
body celkem: 20		body celkem: 26	

Příloha č. 13 Diagnostické podklady – DANIEL

Vstupní diagnostický diktát:

divný, udýchavý, lesný, květinový, chudí:
 Placis je zří na myla. Masisek není líný.

Výstupní diagnostický diktát:

divný, udýchavý, lesný, květinový,
 chudí:
 Placis je myla. Masisek není líný.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: Daniel		věk 8 let 7 měs.	
dat. vyšetření 7.1. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	3	7. podržet
0	8. strčila	1	8. slovníček
2	9. cvrčci	3	9. střecha
2	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 18		body celkem: 25	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: Daniel		věk 9 let	
dat. vyšetření 31.5.2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
0	9. ztvrdlý	3	9. střepy
2	10. nerozkazujte	3	10. nepostradatelnost
body celkem: 18		body celkem: 27	

Příloha č. 14 Diagnostické podklady – LUKÁŠ

Vstupní diagnostický diktát:

divný, udíchaný, lesní, květiny,
 chudí, v Plabě je ryba.
 Matka není líný.

Výstupní diagnostický diktát:

divný, udíchaný, lesní, květiny,
 chudí,
 Plabě je ryba. Matka, která není
 líný.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: LUKÁŠ		věk 8 let 3 měs.	
dat. vyšetření 7.1.2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	2	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	3	7. podržet
2	8. strčila	0	8. slovníček
0	9. cvrčci	3	9. střecha
2	10. nepokoušejte	3	10. pravděpodobnost
body celkem: 18		body celkem: 26	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: LUKÁŠ		věk 8 let 8 měs.	
dat. vyšetření 31. 5. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	3	7. podrbat
2	8. hrdlička	1	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepy
2	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 20		body celkem: 25	

Příloha č. 15 Diagnostické podklady – NICOLAS

Vstupní diagnostický diktát:

divný, udýchaný, lesní,
 křesiny, chudý, pláště je ryba.
 Masísek není líný.

Výstupní diagnostický diktát:

divný, udýchaný, lesní, křesiny,
 chudý,
 pláště je ryba. Masísek není líný.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: NICOLAS		věk 8 let 2 měs.	
		dat. vyšetření 7.1.2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	0	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	2	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	2	7. podržet
2	8. strčila	3	8. slovníček
2	9. cvrčci	3	9. střecha
0	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 18		body celkem: 22	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: NICOLAS		věk 8 let 7 měs.	
		dat. vyšetření 31. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
0	9. ztvrdlý	3	9. střepy
2	10. nerozkazujte	3	10. nepostradatelnost
body celkem: 18		body celkem: 27	

Příloha č. 16 Diagnostické podklady – PETR

Vstupní diagnostický diktát:

↓ *ř* *ř* *ř* *ř* *ř*
 DIVNÍ, UDICHANÍ, LETNÍ, KVĚTINY, CHUŮÍ,
Plasí se ryba, Masisek není líní

Výstupní diagnostický diktát:

↓ *ř* *ř* *ř* *ř* *ř*
 divní, udichaný, letní, květiny, chuď,
Plasí se ryba, Masisek není líní.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: PETR		věk 8 let 5 měs.	
dat. vyšetření 7. 1. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
1	7. skryše	3	7. podržet
2	8. strčila	3	8. slovníček
1	9. cvrčci	3	9. střecha
0	10. nepokoušejte	3	10. pravděpodobnost
body celkem: 16		body celkem: 30	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: PETR		věk 8 let 10 měs.	
dat. vyšetření 31. 5. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepy
2	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 20		body celkem: 24	

Příloha č. 17 Diagnostické podklady – ERIK

Vstupní diagnostický diktát:

nevášij smích, udýchání váčnick, čípy
 čvrčiny
 Dýmavice poruší husý dým.
 pruhovní sygři jsou nebezpeční.
 Komýškou vždy volij volí kveliny.
 járně

Výstupní diagnostický diktát:

nevášij smích, udýchání váčnick, čípy
 čvrčiny
 Dýmavice poruší husý dým. Pruhovní sygři
 jsou nebezpečny. Komýškou vždy volij
 járně kveliny.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: ERIK		věk 9 let 3 měs.	
dat. vyšetření 7. 1. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	1	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	2	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	1	6. pohádka
2	7. skryše	3	7. podržet
0	8. strčila	0	8. slovníček
1	9. cvrčci	3	9. střecha
2	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 17		body celkem: 17	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: ERIK		věk 9 let 8 měs.	
dat. vyšetření 31. 5. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	1	2. husa
2	3. porucha	1	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	2	7. podrbat
0	8. hrdlička	2	8. trestanec
1	9. ztvrdlý	0	9. střepy
0	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 15		body celkem: 18	

Příloha č. 18 Diagnostické podklady – MIREK

Vstupní diagnostický diktát:

Naváší s^h m^hík, udí^hka^hní^h s^há^ho^hd^hník, č^hty^h č^hso^hu^h s^him^hy.
 D^hym^ho^hnice pouš^htí^h h^hus^htí^h d^hym.
 P^hu^hh^ho^hvání^h s^hly^hš^hí^h jsou^h me^hle^hs^hpe^hč^hní^hy.
 K^ho^hní^hč^hko^hu^h ro^ho^hdy^h s^halí^hy^h j^hu^hmí^h k^ho^hš^hí^hm^hy.

Výstupní diagnostický diktát:

naváší s^{ch} m^hík, udí^hka^hní^h s^há^ho^hd^hník, č^hty^h č^hso^hu^h s^him^hy,
 D^hym^ho^hnice pouš^htí^h h^hus^htí^h d^hym. P^hu^hh^ho^hvání^h s^hly^hš^hí^h jsou^h
 me^hle^hs^hpe^hč^hní^hy. K^ho^hní^hč^hko^hu^h ro^ho^hdy^h s^halí^hy^h j^hu^hmí^h k^ho^hš^hí^hm^hy.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: MIREK		věk 9 let 1 měs.	
dat. vyšetření 7. 1. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	2	7. podržet
2	8. strčila	3	8. slovníček
1	9. cvrčci	3	9. střecha
0	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 17		body celkem: 26	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: MIREK		věk 9 let 6 měs.	
dat. vyšetření 31. 5. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepy
2	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 20		body celkem: 24	

Příloha č. 19 Diagnostické podklady – VOJTĚCH

Vstupní diagnostický diktát:

Navrátilý sních, x Udýchání sárodník,
 Čtyři čkiny, Dymovnice poušší husíj dým.
 Pruhovní sygři jsou nebespeční. Konjokou vody
 zalejí jarní křevšiny.

Výstupní diagnostický diktát:

navrátilý sních, udýchání sárodník, čtyři čkiny,
 Dymovnice poušší husíj dým. Pruhovní sy-
 gři jsou nebespeční. Konjokou vody zalejí jarní
 křevšiny.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: VOJTĚCH		věk 8 let 7 měs.	
dat. vyšetření 7. 1. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	0	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	0	5. drozd
2	6. hrazda	0	6. pohádka
0	7. skryše	0	7. podržet
1	8. strčila	-	8. slovníček
2	9. cvrčci	-	9. střecha
0	10. nepokoušejte	-	10. pravděpodobnost
body celkem: 15		body celkem: 9	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: VOJTĚCH		věk 9 let	
dat. vyšetření 31. 5. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
0	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
0	8. hrdlička	0	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepy
1	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 15		body celkem: 21	

Příloha č. 20 Diagnostické podklady – DAVID

Vstupní diagnostický diktát:

navráť smích, udýchaný národník,
čísly číseliny. Dymovnice pouští hu-
stý dým. Malýšek čistí čistým kaperníkem
body. Chudý povestný krade saláty.

Výstupní diagnostický diktát:

navráť smích, udýchaný národník, čísly číseliny
Dymovnice pouští hustý dým.
Malýšek čistí čistým kaperníkem body.
Chudý povestný krade saláty

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: DAVID		věk 10 let 2 měs.	
dat. vyšetření 10. 1. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
<i>body</i>		<i>body</i>	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	3	7. podržet
2	8. strčila	3	8. slovníček
2	9. cvrčci	3	9. střecha
2	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 20		body celkem: 27	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: DAVID		dat. nar. 10 let 7 měs.	
dat. vyšetření 24. 5. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
<i>body</i>		<i>body</i>	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	1	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepy
2	10. nerozkazujte	3	10. nepostradatelnost
body celkem: 20		body celkem: 25	

Příloha č. 21 Diagnostické podklady – JAN

Vstupní diagnostický diktát:

naválý sních, udýchany závodník,
 tři čvrliny, Dymovnice pouští hustý
 dym. Matýsek čistí čistým kapesníkem
 boty. Chudý povestný krade saláty

Výstupní diagnostický diktát:

naválý sních, udýchany závodník,
 tři čvrliny,
 Dymovnice pouští ^{hustý} dlouhý dym.
 Matýsek čistí čistým kapesníkem boty.
 Chudý povestný krade saláty

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: JAN		věk 9 let 7 měs.	
		dat. vyšetření 10. 1. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	0	7. podržet
0	8. strčila	3	8. slovníček
0	9. cvrčci	3	9. střecha
0	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 14		body celkem: 26	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: JAN		věk 10 let	
		dat. vyšetření 24. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	0	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepey
2	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 20		body celkem: 21	

Příloha č. 22 Diagnostické podklady – MATĚJ

Vstupní diagnostický diktát:

navalý sněh, udíchaný sárodník, čtyři čokoliny,
 Dýmavnice povuší, housky dým, Malýsek čísti čístím kapesníkem lohy
 Chudý ^{pocestný} po cestě bráde soláky.

Výstupní diagnostický diktát:

Navalý sněh, udíchaný sárodník,
 čtyři čokoliny,
 Dýmavnice povuší ^{housky} dým,
 Malýsek čísti čístím kapesníkem
 lohy, Chudý pocestný bráde soláky.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: MATĚJ		věk 9 let 7 měs.	
		dat. vyšetření 10. 1. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	1	6. pohádka
2	7. skryše	0	7. podržet
2	8. strčila	3	8. slovníček
2	9. cvrčci	3	9. střecha
1	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 19		body celkem: 24	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: MATĚJ		věk 10 let	
		dat. vyšetření 24. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	0	9. střepy
1	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 19		body celkem: 21	

Příloha č. 23 Diagnostické podklady – ROMAN

Vstupní diagnostický diktát:

návalý sník, udýchaný rávodník, čtyř
čvrtiny, Dýmavnice poušit hustý dým.
Malýsek čistí čistým kapesníkem boty.
Chudý ^{procestný} po cestě krade saláty.

Výstupní diagnostický diktát:

návalý sník, udýchaný rávodník,
čtyř čvrtiny.
Dýmavnice poušit hustý dým.
Malýsek čistí čistým kapesníkem boty
Chudý ⁸ procestník krade saláty.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: ROMAN		věk 10 let 3 měs.	
		dat. vyšetření 10. 1. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	2	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	0	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	0	7. podržet
2	8. strčila	0	8. slovníček
2	9. cvrčci	3	9. střecha
0	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 18		body celkem: 17	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: ROMAN		věk 10 let 8 měs.	
		dat. vyšetření 24. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	1	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
0	8. hrdlička	1	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepy
1	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 17		body celkem: 20	

Příloha č. 24 Diagnostické podklady – BARBORA

Vstupní diagnostický diktát:

udýchaný rávodič, čtjri čhulinky, divný pohled, lesní suemýsky,
 Mohly lesi nad barevnými rákony, Chiesbyš: kostkovany
 patři mezi kady. Jedovali k kadi obývají suavnaly
 z břech řeky.

Výstupní diagnostický diktát:

udýchaný rávodič, čtjri čhulinky, divný
 pohled, lesní suemýsky,
 Mohly lesi nad barevnými rákony.
 Chiesbyš kostkovany patři mezi kady.
 Jedovali kadi obývají suavnaly
 z břech řeky.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: BARBORA		věk 10 let 7 měs.	
dat. vyšetření 7. 1. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	3	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	3	7. podržet
2	8. strčila	3	8. slovníček
2	9. cvrčci	3	9. střecha
1	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 19		body celkem: 27	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: BARBORA		věk 11 let	
dat. vyšetření 31. 5. 2013			
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepy
2	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 20		body celkem: 24	

Příloha č. 25 Diagnostické podklady – VÍT

Vstupní diagnostický diktát:

udýchaný rávoduň, čtyři čvrtliny, divný pohled,
 letní senyjsky. Motýli letí nad barevnými
 rohoňy. Chřestý koskovaný patří mezi hady.
 Jedovatí hadi obývají mavnatý břeh říky.

Výstupní diagnostický diktát:

Udýchaný rávoduň, čtyři čvrtliny, divný pohled,
 letní senyjsky
 Motýli letí nad barevnými rohoňy. Chřestý koskovaný
 patří mezi hady. Jedovatí hadi obývají mavnatý
 břeh říky.

Test sluchové analýzy a syntézy

VSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: VÍT		věk 11 let 1 měs.	
		dat. vyšetření 7. 1. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. mák	3	1. hůl
2	2. maso	3	2. nůše
2	3. palice	3	3. brok
2	4. hřeb	3	4. kráva
2	5. prásk	0	5. drozd
2	6. hrazda	3	6. pohádka
2	7. skryše	0	7. podržet
2	8. strčila	3	8. slovníček
2	9. cvrčci	3	9. střecha
2	10. nepokoušejte	0	10. pravděpodobnost
body celkem: 20		body celkem: 21	

VÝSTUPNÍ zkouška sluchové analýzy a syntézy			
jméno: VÍT		věk 11 let 6 měs.	
		dat. vyšetření 31. 5. 2013	
ANALÝZA		SYNTÉZA	
body		body	
2	1. pán	3	1. nos
2	2. noha	3	2. husa
2	3. porucha	3	3. hlas
2	4. hned	3	4. plete
2	5. princ	3	5. blesk
2	6. pračka	3	6. polední
2	7. ztratí	0	7. podrbat
2	8. hrdlička	3	8. trestanec
2	9. ztvrdlý	3	9. střepy
2	10. nerozkazujte	0	10. nepostradatelnost
body celkem: 20		body celkem: 24	

Příloha č. 26 Leták slov k pomůcce Pásek

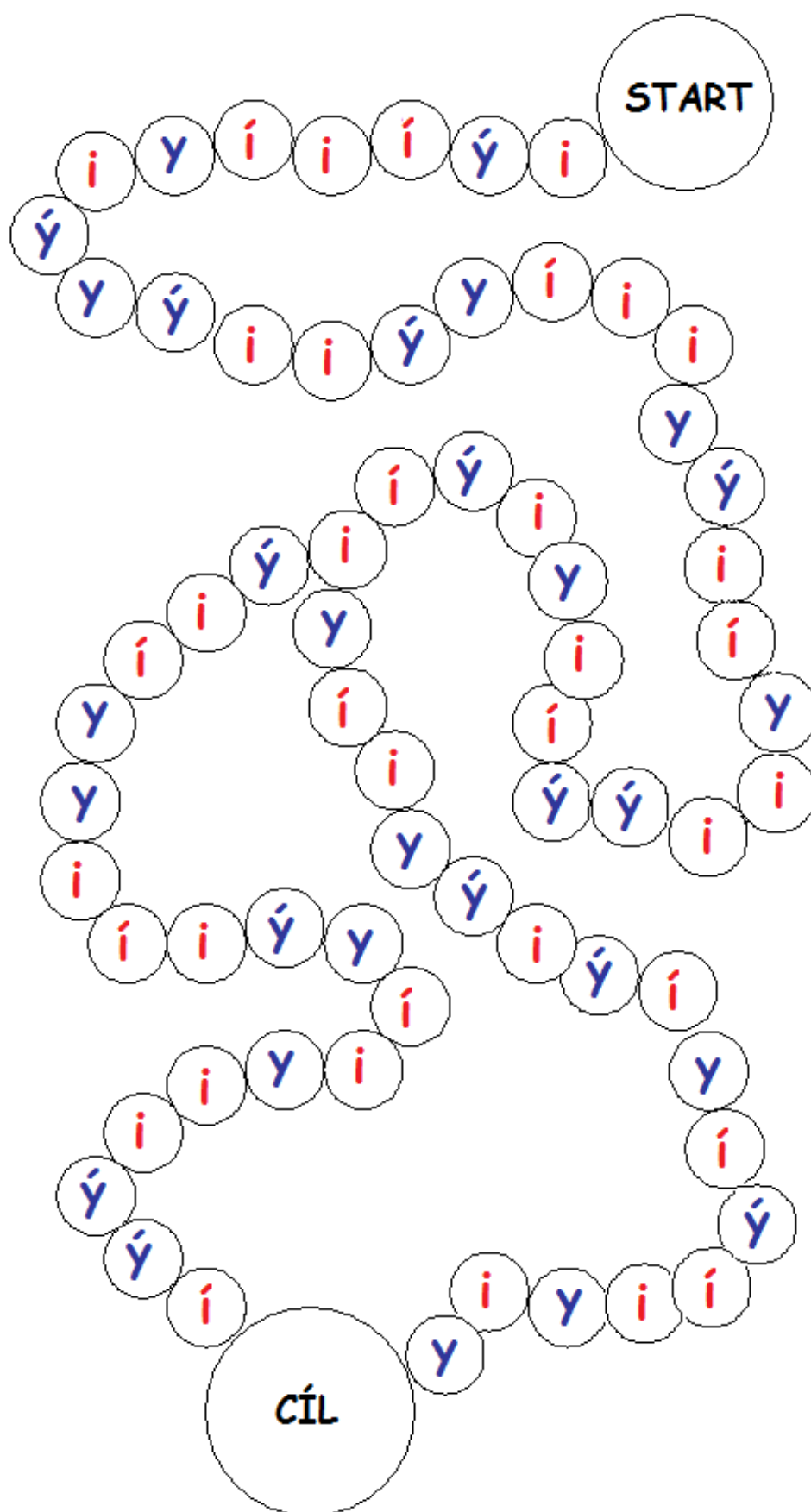
počet písmen		začátek slova	prostředek slova	konec slova
3	DY/DÝ	dým		kdy
	DI/DÍ	div, dík, díl		zdi, bdí, udí
	TY/TÝ	tyč, typ, tyl, tým, tyl, týn		stý
	TI/TÍ	tik, tis, tit, tíž		ctí, ctí
	NY/NÝ	nýt		sny, ony
	NI/NÍ	nic, nit		sní, oni
4	DY/DÝ	dýka, dýně, dýha	když	vady, body, tady, dudy, tudy, půdy, jedy, hody, sady, řady, sudy, vždy, chůdy, dudy, rudý, hrdý, chudý
	DI/DÍ	diví, díky, díra, dítě	udit	hadi, rádi, nudí, jedí, rudí, vadí, hodí, sudí, chodí
	TY/TÝ	tygr,	styk, styl	paty, noty, sety, vaty, boty, šaty, lety, byty, tety, chaty, pátý,
	TI/TÍ	tiše, ticho, tisk tíha, tíže	vtip, Otík, stín	kati, chrti, nutí, potí, šatí, drtí, vrtí, letí
	NY/NÝ			hony, ceny, měny, viny, lány, vany, plný
	NI/NÍ	ničí, niva	níže, snít, sníh, znít, čnít	honí, paní, voní, viní, mění, paní
5	DY/DÝ	dýchat, dýmka		plody, klády, hrady, křídý, brzdy, schody, tvrdý, bledý, každý, mladý, hnědý
	DI/DÍ	dívat, dílna, dílek, divák, divoch, divně, dívka,	zdivo, budík, oddíl, podíl, vadit, hodit, ladit,	jezdí, brzdí, chladisledí, plodí, hledí, hladí,
	TY/TÝ	tykev, tykat, tyran, typář, tyfus, tyčka, týden, týrat	dotyk, ostych, motýl	dráty, platy, pláty, cely, lokty, kolty, vesty, kouty, hroty, dorty, jachty, pruty, hmoty, cesty, prsty, hustý, svatý, okatý, zlatý, buchty, státy, party, karty, dorty, mosty,
	TI/TÍ	tikot, tilko, tíseň	štika, útisk, otisk,	kosti, hosti, hrsti, masti, čerti, platí, svatí, mlátí, hnutí, krátí, pustí, hostí
	NY/NÝ	nylon, nymfa	lanýž	stany, plotny, vrány, lokny spony, kašny, šatny, pleny jasný, uzený, dálný, časný, pěkný, hodný, mocný, černý, slaný, nutný, marný, hodný, sloní,
	NI/NÍ	nikam, nikdo,	kniha, honit, zánik, ranit, únik, kníže	první, praní, letní, sloní

6	DY/DÝ	dynamo	lodyha	hroudy, smrady, mnohdy, odvody, hrazdy, proudy, ohledy, sklady, záhady, armády, úhrady, středy, sjezdy, rolády, obřady, obludy, jahody, odpady, porady, hvozdy, brázdy
	DI/DÍ	divoký	hodina, rodina, chudina, rodiče, hrdina, hadice	povodí, náledí, pozadí, brázdí, pozadí, naladí, bloudí
	TY/TÝ	tympán, tyčkař, tymián	motyka, kostým, otýpka, platýs	sporthy, lopaty, choboty, rulety, rozety, plasty, kapoty, zubatý, rohatý, kulatý, najatý, košatý
	TI/TÍ		latina	rachotí, štěstí, proutí, chrastí, kroutí, ztratí, bohatí, zajetí, smrští, praští
	NY/NÝ	nýmand		romány, koruny, struny, komíny, hrozny, hrozný, smutný
	NI/NÍ	ničema, nicota, nimrat	bochnik, četník	přední
7	DY/DÝ	dýchánek	bedýnka	náklady, návnady, náhrady doklady, dojezdy, zájezdy, rozpady, převody
	DI/DÍ	divočet, divadlo	rodiště, ředitel, hodinář, vodička, chodidlo, kladina, hladina, vodítko, srdíčko, budíček, hmoždíř, podívat, prodírat, nadílka, chodítka	sousedí, psovodí, pohladí, kapradí, převádí, rozhodí, hromadí
	TY/TÝ	tykadlo, typovat, tyčinka	svatyně, motýčka, lotynka, nestyda, dotýkat, notýsek, bohatýr, zatýkat, Matýsek, hotýlek, kantýna, stýskat	šlápoty, klenoty, manžety, magnety, přelety, kalhoty, ostnatý, klenutý, sehnutý, srdnatý, prokletý
	TI/TÍ		pletivo, šlechtic, ruština, řečtina, letiště, protiva, natírat	náplastí, bažanti, chrousti, radosti, století, staletí, naleští
	NY/NÝ	nýtovat	kanystr, hroznýš, konývka	záclony, pozouny, kaštany, opatrný
	NI/NÍ	nicméně, nízkost	okenice,	sobotní, moderní
8	DY/DÝ		zdymadlo, krokodýl, prodýchat,	rozjezdy, rozledy, průjezdy
	DI/DÍ		dlaždice, schodiště, sladidlo kladívko, mladiček, zasadíme, podívaná	kamarádi
	TY/TÝ		stydnout, prototyp, prstýnek, plotýnka, postýlka, plátýnko	rozpočty, prokletý, převzatý

	TI/TÍ	tisknout, tiskárna	proštica, desetina, kulatina, leštidlo, taštička, tekutina, platidlo, kartička, chamtivec, prstíček	propasti, součásti, události, prokletí
	NY/NÝ			hromadný, hedvábný, jablečný, nezbedný
	NI/NÍ	nizoučko	tvárnice, mučedník, jahodník, labužník, památník	ukončení, maškarní, starobní, oddělení
9	DY/DÝ		bernardýn	
	DI/DÍ		skladiště	
	TY/TÝ		terpentýn	
	TI/TÍ		protisměr, kopretina, prostírat,	rozpouští, předloktí
	NY/NÝ			nenápadný, rozbalený,
	NI/NÍ		nezbedník	slitování
10	DY/DÝ		prodyšnost	
	DI/DÍ		pravdivost	stromořadí
	TY/TÝ		vystydnout, kostymérna	
	TI/TÍ	tichomořský		
	NY/NÝ			politovaný
	NI/NÍ		rozcestník	

počet písmen	kombinace di/ ti/ ni x dy/ ty/ ny
5	stíny, týlní, nikdy, divný, stydí, dyšný,
6	stínit, tykání, hodiny, nikudy, šediny, naditý, křtiny, jediný, koniny, tísnit, dívání, letitý
7	hnízdit, blanitý, členitý, dotyčný, obdivný, týdeník, tympány, titěrný, zanítit, tkaniny, mocniny, planiny, slaniny, jmeniny, uzeniny, zničený, podivný, květiny,
8	stínidlo, stísněný, prodyšný, zeleniny, anonymní, nápaditý, typovaný, potírání, prvotiny
9	postižení, postižený, protivník, čtyřruční, divadelní, luštěniny, vlákniny, dýmovnice, tykadýlko
10	narozeniny, zahraniční, zranitelný, zdanitelný, nedostižný, prostírání, prostíraný

Příloha č. 27 Hrací plán deskové hry



Příloha č. 28 Kartyčky se slovy k deskové hře

vitamín_	t_chý smích	velké zahrad_
televizn_ zprávy	v hrst_	d_ra v kalhotách
černé vrán_	dlouhá t_kadla	Hod_na matematiky
brán_ města	staré bot_	zralé žalud_
brán_ slabší	t_kev	míč je kulat_
továrn_ komín	Net_kej dospělým	chod_dla u nohy
pouštn_ bouře	denní t_sk	malé d_tě
Zámek Lán_	čt_ři prst_	d_Ina

kon_vka s vodou	dukátové bucht_čky	dlouhé klády
motorové člun_	makové bucht_	tvrd_ chléb
na věži jsou zvon_	učí se not_	rozkvetlé sad_
zvon_ na přestávku	dobyt_ hradu	milá d_venka
pečené kaštan_	dobyt_ hrad	d_chej zhluboka
pánské tren_rky	fotbalový t_m	zářící hvězd_
ovocn_ strom	t_lko	zrcadlové blud_ště
slunečn_ brýle	nast_dlý chlapec	hlad_na řeky

slunečn_ den	ut_rá prach	hluk mi vad_
siln_ pomocník	letit_ dub	d_ra v plotě
sn_h taje	dobré dort_	litr vod_
tajn_ plán	zlý t_ran	děti závod_
plán_ jsou tajné	krut_ král	plavecké závod_
polévkové kořen_	dětská post_lka	d_mka míru
kořen_ stromů	hrál kart_	slad_me medem
hodn_ král	let_me k moři	psí boud_

trn_ píchá	záplat_ na kalhotách	d_ňové semínko
smažen_ sýr	zaplat_ útratu	bez brýlí nevid_
dva kopečky zmrzlin_	bolavé pat_	hroud_ hlín_
Ton_k a Jen_k	dobré pit_	klad_ a zápory
odvážn_ hasiči	t_ gřice s t_ gříčat_	mlad_ člověk
příjemn_ zážitek	můj tat_ nek	had_ ce stříká
mlsn_ jako kočka	šť_ plavý zápach	být tad_
piln_ jako včelka	mot_ lí křídla	barevné kříd_